



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№4 (177)
2023



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4(177)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2023 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

- НОВИКОВ С.Г. Наследие К.Д. Ушинского: ретроспективный взгляд сквозь призму трансдисциплинарной методологии 4
- ШУМОВСКАЯ А.Г., УДОВА О.В. Актуальность педагогических идей К.Д. Ушинского в современном дошкольном образовании 9
- ЮДИНА Н.П. Культурные истоки педагогической антропологии К.Д. Ушинского 14
- БИЗЯЕВА Н.В., КОНСТАНТИНОВА Н.Д. Формирование функционально грамотной личности в системе обучения «Родному слову» К.Д. Ушинского 20

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- КУЛИКОВА С.В. Ренессанс наставничества как феномена российской педагогики 26
- РОГОВСКАЯ Н.И. Субординация и стили педагогического общения как важные составляющие учебно-воспитательного процесса 35
- ДОРОЖКИНА Е.С. Сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя 40
- ЯКОВЛЕВА О.В. Модель развития профессионального воспитания будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды современного университета 49

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

ИВКИНА М.В., ПОМЕЛЬНИКОВА Е.А. Предпринимательское мышление как основа эффективной подготовки инженера нового поколения57

КАСКОВА М.Е. Онлайн-обучение на платформе MOODLE как среда формирования учебной автономии студента вуза.....63

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ГУЛОВ А.П. Культурологические основы концепции реализации школьных предметных олимпиад.....69

СМЫКОВСКАЯ Т.К. Работа с разными видами текста при формировании читательской грамотности школьников на уроках математики81

ТКАЧЕНКО М.Е. Применение QR-кода для формирования познавательного интереса у обучающихся 5–7 классов в процессе изучения учебной дисциплины «Технология»90

БИЛИЧ Й. Интернет-портал «Образованик на русском»: русский язык для детей96

МАЛИКОВ Р.Ш., СИТДИКОВА И.Д., ГАЛИЕВ Р.М., ЯКОВЛЕВА Е.В. Религиозное содержание воспитания справедливости и требования религии к урегулированию взаимоотношения между родителями и детьми..... 101

ГУСЕВ А.В. Родительское просвещение в России как компонент национальной системы образования: из прошлого в будущее 107

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

АРЖАНОВА И.А., НАЗАРОВА О.В., РОКУНОВА Н.И., СЛУГИНА О.В. Коммуникативно-функциональный подход в обучении практическому курсу иностранного языка на начальном этапе в вузе 115

ЩЕГЛОВА В.М., МИТРОФАНОВА И.И. Роль аутентичных текстов в социальной и культурной адаптации иностранных граждан к жизни в российском обществе (на материале рекламных текстов) 122

КУЛЬНИНА Е.А. Особенности мониторинга знаний, навыков и умений при обучении аспирантов иностранному языку 129

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

Подписано в печать
22.05.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 14,3
Тираж 1000 экз.

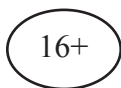
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

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 №22/05/1

Выход в свет
13.06.2023.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

ИВАНОВА Л.Р., МУСТАФИНА А.Р., ЭДЕЛЕВА И.В. Органи-
зация внеучебных воспитательных мероприятий как
способ социальной адаптации иностранных студентов в
вузе (на примере Башкирского государственного аграр-
ного университета)..... 137

Сведения об авторах.....144

Information about authors.....147

Состав редакционной коллегии150

Состав научно-редакционного совета.....151

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

С.Г. НОВИКОВ
Волгоград

НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Обосновывается, что в творчестве К.Д. Ушинского обнаруживается разлом отечественного образовательного пространства на (суб)пространства, воспроизводившие полярные мировидения: социоцентристское и антропоцентристское. В деятельности педагога проявляется стремление соединить системы долгосрочных жизненных ориентиров, вытекающих из вышеназванных мировидений, в рамках дуалистической системы ценностей, преодолевающей крайности социо- и антропоцентризма.



Ключевые слова: *разлом образовательного пространства, социокультурный раскол, антропоцентризм, социоцентризм, дуализм.*

Введение. Не секрет, что в мемориальных текстах принято говорить о заслугах юбиляра, его вкладе в то дело, которому он посвятил свою жизнь. Однако на этот раз хочется отойти от канонических правил. Ведь фигура К.Д. Ушинского не нуждается в представлении нашим соотечественникам, а его роль в становлении научной педагогики в России известна далеко за кругом лиц, занимающихся образованием, теоретико- и историко-педагогическими исследованиями. Между тем гораздо реже наши соотечественники задумываются о том, в чем секрет «долговечности» идей педагога, творчество которого выпало на время, когда не знали ни о политкорректности, ни о позитивной дискриминации, когда не писали о субъект-субъектных отношениях в образовании, когда не было ни интернета, ни онлайн-обучения. Столь же нечасто (если судить по публикациям в научных изданиях) предметом рассмотрения становятся социокультурные корни педагогических взглядов К.Д. Ушинского.

Цель исследования. Отсюда у нас и родился тот двуединый вопрос, на который мы попытаемся ответить в статье. А именно: каковы социокультурные истоки педагогического творчества К.Д. Ушинского, и имеют ли они отношение к тому, что по прошествии двухсот лет идеи педагога остаются крайне интересными для субъектов образования?

Методология исследования. Для достижения названной цели применим методологический инструментарий, включающий концепции и подходы, используемые представителями разных «цехов» гуманитаристики: культурно-историческую генетику (К.М. Кантор, Э.С. Маркарян, В.С. Степин и др.); социокультурный подход к исследованию прошлой педагогической реальности (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов и др.); концепции модернизации общества и образования (А.С. Ахиезер, В.Г. Федотова, Ш. Эйзенштадт и др.). Конфигурирование их вокруг наследия К.Д. Ушинского позволяет создать такую констелляцию объяснительных моделей, которая позволяет взглянуть на идеи русского педагога в контексте социокультурной динамики России.

Результаты исследования. Обнаруживается, что К.Д. Ушинский творил в обществе, которое находилось в состоянии социокультурного раскола. Отечественный соци-

ум оказался расщепленным на две части, жившие в *разных* культурах. Одна его часть, преобладавшая численно, руководствовалась *традиционной автохтонной* культурной программой. Ее носители, преимущественно представители крестьянства и рабочих людей, обладали *социоцентристским* мировидением и вытекающей из него системой ценностей (отдающей приоритет интересам общины, коллектива, государства). Другая, относительно малочисленная, часть подданных Империи разделяла *антропоцентристское* мировидение. И ее ценностная система структурировалась интересами не социальной целостности, но личности. Сложилась уникальная ситуация: люди, имевшие общее этническое происхождение, воспитывали своих детей с ориентацией на несхожие фундаментальные мотивы жизнедеятельности. Можно даже сказать, что прежде единое образовательное пространство разделилось на два (суб)пространства, на территории которых воспитатели и их воспитанники говорили на разных языках (в прямом и переносном смысле слова). Если воспитание и обучение детей элиты велось с использованием европейской лексики и заложенной в ней семантики, то «вхождение в возраст» детей крестьян и рабочих основывалось на смыслах традиционной русской культуры. В результате сыновья и дочери «птенцов гнезда Петрова» широко применяли в общении между собой голландский или немецкий язык, а их дети – французский. Сыновья же и дочери солдат – героев Полтавы и взятия Измаила – говорили на языке «простонародья». И они были «глухи» к таким смыслам как «свобода», «права человека», «моральный императив». Но зато были открыты другим фундаментальным мотивам жизнедеятельности – «воля», «черный передел», «жить по Правде».

Социокультурный раскол и разлом образовательного пространства стали результатом политики догоняющей модернизации, начатой «революцией сверху» Петра I. Ко времени рождения К.Д. Ушинского уже как минимум пять поколений дворянских детей получали образование в «европейском духе». И разделение русского народа на две субкультурные общности становилось видно невооруженным взглядом. Данный факт беспокоил мыслящую и совестливую часть «образованного общества» и породил удивительную метаморфозу его самосознания. Эту трансформацию очень точно сформулировал В.О. Ключевский: «Отцы были русскими, которым страстно хотелось стать французами; сыновья были по воспитанию французы, которым *страстно хотелось стать русскими* (курсив наш – С.Н.)» [5, с. 228]. Иными словами, в сознании европейски образованных дворян проснулось патриотическое чувство, побуждавшее, в том числе к поиску путей *единения* с «простым народом» в интересах обеспечения благополучного будущего своего Отечества.

В духовной элите к 30-м гг. XIX в. сложилось два понимания надлежащего вектора движения к культурному слиянию со своим народом. Одно понимание проистекало из представления о России как об «отсталой Европе». Эта часть элиты – западники – считала, что необходимо переносить на отечественную культурную почву образцы культуры, ценности и нормы Западной Европы, воспитывать детей, независимо от их социального положения, в духе модернистского антропоцентризма. К базовым ценностям последнего они относили прежде всего «свободу». Благодаря вестернизации, полагал А.И. Герцен, наблюдается «выступление русских *личностей* в народе; русская мысль приучается высказываться, является литература, является *разномыслие*... (выделено нами – С.Н.)» [1, с. 24].

Другая часть духовной элиты – славянофилы – видела в России уникальный социокультурный организм, нуждающийся в сохранении инаковости, утрачиваемой вследствие вестернизации. Соответственно, оппоненты западников предлагали ориентироваться на идеал воспитания *Донетровской* Руси. В ней, по мнению И.В. Киреевского, «общенародный элемент» имел «огромный перевес над личным, индивидуальным», там

существовало общественное устройство «без самовластия и рабства, без благородных и подлых» [4]. С удовлетворением он отмечал, что в русской общине отсутствовала и отсутствует личная корысть, а перед миром выступает не личность, а глава семейства. Ту же мысль проводил и А.С. Хомяков, утверждавший, что в общине ее члены «теряют свою строптивную личность» [7, с. 31]. Получается, западники и славянофилы разошлись не в оценке достижений Запада (оппоненты признавали успехи его науки и образования). Они по-разному определяли *характер* того идеала, на основе которого следует осуществлять воспитание россиян. Западники, как отмечалось выше, ратовали за антропоцентризм. Славянофилы – за социоцентризм в его соборной версии.

Понятно, что дискуссия не могла миновать становящуюся отечественную педагогическую науку, не отразиться на позиции К.Д. Ушинского. В его взглядах без труда обнаруживается воздействие и славянофильства, и западничества. Вполне в духе славянофильства педагог называл ведущим принципом воспитания нравственности принцип народности. К.Д. Ушинский резонно замечал, что заимствуемая педагогика, воспринимаемая в России как «общечеловеческая», является на самом деле германской, базирующейся на немецком национальном характере. Кстати, данный факт являлся, по мнению ученого, еще одним доказательством того, что только любовь к Отечеству дает верный ключ к воспитанию человека. К.Д. Ушинский полагал, что таковое, построенное на чувстве патриотизма, окажется намного эффективнее, нежели воспитание, основывающееся на рациональных убеждениях или же привычках, укорененных страхом наказания. Что касается «исправления нравов» простого народа, то педагог, опять же, вполне по-славянофильски уповал на благотворное влияние православного христианства.

При этом, будучи воспитанным, как и мыслители-славянофилы, на базе культуры модернити, К.Д. Ушинский, формулируя цель воспитания, апеллировал к одной из ее ключевых идей – идее *развития*. Он резонно замечал, что объявление в качестве цели воспитания счастья или же совершенствования человека не может быть сочтено удачным. Недостаток подобных формулировок заключался, по мнению Ушинского, в наличии большого разнообразия мнений относительно того, в чем заключаются счастье и человеческое совершенство [10, с. 12–13]. Педагог выражал несогласие и с популярным руссоистским тезисом о том, что целью воспитания является достижение человеком соответствия своей природе. К.Д. Ушинский вопрошал: «Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя?» Он утверждал: французский философ «видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и свирепыми страстями, с их темными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от “этих детей природы”...» [Там же]. Дезавуировав *субъективные* определения цели воспитания, педагог как раз и вышел на категорию «развитие», фиксирующую бесспорные для всех *качественные*, положительные изменения в человеке.

Нельзя не признать, что когда К.Д. Ушинский апеллировал к «развитию», то он в этот момент смыкался с западниками, которые включали данную ценность (вполне в духе либерального идеала) в число долгосрочных жизненных ориентиров человека. Тем самым педагог отказывался от традиционалистской апологии неизменности в пользу модернистского идеала, выдвигающего «новую традицию» – традицию непрерывных изменений [6, с. 12]. К.Д. Ушинский также следовал за идеологами культуры модернити (западноевропейскими философами), когда утверждал, что ребенок является не просто природным организмом, наделенным задатками и способностями, но и *индивидуальностью*, развиваемой воспитанием [2].

Таким образом, в педагогическом творчестве К.Д. Ушинского прослеживается синтез идей славянофилов и западников. Он полагал, что из западной культуры и педагогики следует взять все ценное, но при этом недопустимо копирование инокультурного опыта и педагогических рекомендаций. К.Д. Ушинский, с одной стороны, выступал против традиционных авторитарных методов в педагогике, а с другой, за сохранение традиционных нравственных идеалов народа. Он ратовал за рецепцию передового западноевропейского знания и за сохранение культурной идентичности русских. Он апеллировал к цивилизации (имея в виду стадию развития, на которой существуют государство, частная собственность, товарообмен и пр.) и одновременно боялся ее разлагающего воздействия на нравственность народа (представители которого, выходя за границы локусов, чувствовали себя как «в неприятельской земле, где позволено делать все, только бы не попадаться», где над ними «существует только право силы, а за ним – право всякого рода хитрости и обмана» [9, с. 263]).

Характерно, что К.Д. Ушинскому было свойственно и «народопоклонство», разделяемое обеими оппонирующими группами российских интеллектуалов. Он утверждал, что чем «более заброшена деревня в глушь, чем менее она пользуется всеми выгодами образования, тем патриархальнее ее жители и тем они *нравственнее* (курсив наш – С.Н.)» [9, с. 259–260].

Как видим, в педагогическом творчестве К.Д. Ушинского соединились «почва» (в лице выражавших ее идеалы славянофилов) и «Запад» (в лице адептов европейского пути развития), традиция и культура модернисты. Данный синтез виден и в предлагавшемся отцом русской научной педагогики идеале воспитания, носившем *дуалистический* характер, умерявшем и примирявшем оба полярных мировидения.

Полагаем, что данный тип идеала, далекий от крайностей социо- и антропоцентризма, наиболее продуктивен вообще и в России в особенности [8]. Дело в том, что только та социокультурная структура будет устойчивой, которая исходит как из признания права *отдельного человека* на самоосуществление и самореализацию, так и из признания права *общества* иметь собственное мнение на это счет. Дуалистический идеал, за который, с нашей точки зрения, ратовал К.Д. Ушинский, соответствовал дуалистичности «культурного генотипа» России, транслирующего посредством воспитания как коллективистские, так и индивидуалистические установки. Данный дуализм определялся особенностями генезиса древнерусской цивилизации. Она формировалась в природно-климатических условиях, при которых деятельность одних и тех же индивидов была «коллективно-совместной в одних ситуациях и изолированно-индивидуальной в других» [3, с. 82]. Именно вследствие этого в русском культурном генотипе сформировались социо- и антропоцентристские интенции, чутко уловленные К.Д. Ушинским и выраженные им в своем педагогическом творчестве.

Заключение. Подытожим сказанное. Первое. Педагогические идеи К.Д. Ушинского генетически уходили в отечественную культурную почву, отражая специфику российской социокультурной структуры. Второе. В творчестве основателя научной педагогики в России обнаруживается как раскол отечественной культуры на автономную традиционную и заимствованную модернистскую, так и разлом образовательного пространства на (суб)пространство, воспроизводившее социоцентристское мировидение, и (суб)пространство, возвращающее индивидов с антропоцентристским мировидением. Третье. В научно-педагогической и практической деятельности К.Д. Ушинского проявляется стремление соединить полярные системы долгосрочных жизненных ориентиров, вытекающие из вышеназванных мировидений, в рамках дуалистической системы ценностей, преодолевающей крайности социо- и антропоцентризма.

Список литературы

1. Герцен А.И. Полн. собр. соч. В 30-ти т. М., 1956. Т. V.
2. Ильяшенко Е.Г. Развитие антрополого-педагогических идей в России в 60–90-е годы XIX века // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. М., 2002. Вып. 16. С. 27–45.
3. Кантор К.М. Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. М., 2002.
4. Киреевский И.В. В ответ А.С. Хомякову // Киреевский И.В. Критика и эстетика. М., 1979.
5. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. М., 1989. Т. 5.
6. Красильщиков В.А. Вдгонку за прошедшим веком: Развитие России в XX веке с точки зрения мировых модернизаций. М., 1998.
7. Новиков С.Г. Воспитание в отечественном традиционном и модернизируемом обществе // Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград, 2018. С. 7–94.
8. Новиков С.Г. Культурно-генетические основы воспитания в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10(173). С. 4–10.
9. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Русская школа. М., 2015. С. 249–313.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1990. Т. 5.

* * *

1. Gercen A.I. Poln. sobr. soch. V 30-ti T. M., 1956. T.V.
2. Il'yashenko E.G. Razvitie antropologo-pedagogicheskikh idej v Rossii v 60–90-e gody XIX veka // Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii. M., 2002. VyP. 16. S. 27–45.
3. Kantor K.M. Dvojnaya spiral' istorii: Istoriosofiya proektizma. T. 1. Obshchie problemy. M., 2002.
4. Kireevskij I.V. V otvet A.S. Homyakovu // Kireevskij I.V. Kritika i estetika. M., 1979.
5. Klyuchevskij V.O. Sochineniya: v 9 T. M., 1989. T. 5.
6. Krasil'shchikov V.A. Vdgonku za proshedshim vekom: Razvitie Rossii v XX veke s tochki zreniya mirovyh modernizacij. M., 1998.
7. Novikov S.G. Vospitanie v otechestvennom tradicionnom i moderniziruемом obshchestve // Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu. Volgograd, 2018. S. 7–94.
8. Novikov S.G. Kul'turno-geneticheskie osnovy vospitaniya v Rossii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 10(173). S. 4–10.
9. Ushinskij K.D. O npravstvennom elemente v russkom vospitanii // Ushinskij K.D. Russkaya shkola. M., 2015. S. 249–313.
10. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 T. M., 1990. T. 5.



Heritage of K.D. Ushinskiy: retrospective view through the prism of transdisciplinary methodology

The article deals with the substantiation that the creative work of K.D. Ushinskiy contains the break of the native educational space into the (sub)areas, reproducing the contradictory world's views: sociocentrism and anthropocentrism. In the teacher's activities there is manifested the desire to unite the systems of the long-term life orientations, following from the above-mentioned world's views, in the context of the dualistic value system, overcoming the extreme of sociocentrism and anthropocentrism.

Key words: *break of educational space, sociocultural split, anthropocentrism, sociocentrism, dualism.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2023)

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО
В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Излагаются мысли авторов относительно рассмотрения современных тенденций дошкольного образования, в частности, процесса воспитания сквозь призму педагогических идей К.Д. Ушинского. Авторы обращаются к цели и задачам воспитания, указанных в нормативно-правовых документах, а также акцентируют внимание на рассмотрение данных вопросов К.Д. Ушинским.



Ключевые слова: *воспитание, цель воспитания, задачи воспитания, педагогические идеи К.Д. Ушинского, подход, принцип.*

В настоящее время дошкольное образование претерпевает важные и принципиальные изменения относительно всех направлений развития. Одним из процессов, требующих особого понимания и осознания с позиции современности, является процесс воспитания. Именно воспитание, по мнению К.Д. Ушинского, является главным и решающим фактором развития личности. Поэтому в данной статье мы хотели бы обратить особое внимание на развитие идей Константина Дмитриевича Ушинского с точки зрения современных тенденций в дошкольном образовании, в частности процесса воспитания.

Обратимся к понятию «воспитание», его цели и задачам. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [8].

Как указывает А.В. Хуторской, «воспитание – деятельность, направленная на становление личностных качеств человека, необходимых для его самореализации» [9]. К.Д. Ушинский так описывает воспитательную деятельность: «...принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке...» [4].

Обращаясь к сущности воспитания, подчеркнем принципиальное значение личностного развития в данном процессе, на которое в том числе указывал К.Д. Ушинский: «Воспитание и здесь, как и везде, есть только приготовление к самовоспитанию, и если воспитание было хорошо, то самовоспитание будет продолжаться всю жизнь» [5, с. 220]. Таким образом, с точки зрения современности отметим актуальность духовно-нравственного развития человека, раскрытия его личностного потенциала и самореализации на благо процветания общества и государства.

Согласно пункту 29. 2. 1. 1. Федеральной образовательной программы дошкольного образования «Общая цель воспитания в ДОО – личностное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальности и создание условий для позитивной социализации детей на основе традиционных ценностей российского общества, что предполагает:

- 1) формирование первоначальных представлений о традиционных ценностях русского народа, социально приемлемых нормах и правилах поведения;
- 2) формирование ценностного отношения к окружающему миру (природному и социокультурному), другим людям, самому себе;
- 3) становление первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с традиционными ценностями, принятыми в обществе нормами и правилами» [3].

По мнению Константина Дмитриевича Ушинского: «Основной целью воспитания может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека. <...> В человеке цель воспитания составляет душа, для которой существует и тело» (цит. по О.В. Лебедевой) [1, с. 109], педагог придавал особую важность духовно-нравственным ценностям. Ввиду этого, подчеркивается актуальность формирования у детей дошкольного возраста представлений, отношений и опыта в соответствии с традиционными ценностями, духовно-нравственными основами, социокультурными ценностями, а сам человек как высшая ценность является той самой целью воспитания.

Наряду с этим, К.Д. Ушинский указывал на единство развития у человека таких компонентов, как нравственный, умственный и физический: «Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [6]. Данное положение актуализирует современный взгляд в дошкольном образовании на реализацию системы «знания – отношения – действия» (по О.В. Дыбиной) [2, с. 5], обращая внимание на гармоничное развитие всех сфер личности ребенка.

Также он придавал ключевое значение осознанию цели воспитания. «Если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде всего сознать эту цель» [4], а «...сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели» [4]. Данное положение возможно принять на сегодняшний день как прямое руководство к действию относительно осуществления не только процесса воспитания, но и любой другой деятельности. Мы должны понимать и осознавать важность процесса воспитания сегодня на основе тех духовно-нравственных ценностей, которые позволяют укрепить наше общество, где каждый человек будет развивать свою индивидуальность, принося в мир пользу и блага. В пункте 23. 11. Федеральной образовательной программы отмечается, что «При выборе форм, методов, средств реализации Федеральной программы педагог учитывает субъектные проявления ребенка в деятельности: интерес к миру и культуре; избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности; инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью; самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности; творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности» [3], еще раз указывая на сознательную работу педагога при постановке цели деятельности.

Продолжая рассуждать о воспитании Человека, главной его задачей К.Д. Ушинский определяет нравственное совершенство человека: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов...» [4]. Добавим, что в понятие «нравственное воспитание» Константин Дмитриевич Ушинский включал личностные качества, которые и на современном этапе развития общества и государства являются приоритетными: патриотизм, гуманность, доброта, совесть, долг, воля, уважение к народу, культуре, традициям и обычаям и т. д.

Безусловно, идеи К.Д. Ушинского относительно вопросов воспитания на современном этапе развития дошкольного образования не просто актуальны, они позволяют по-

лучить нам ответы на поставленные вопросы и ориентируют на осуществление конкретных действий во взаимодействии с современными детьми. В первую очередь хотелось бы обратить внимание на актуальность гуманистического подхода, благодаря которому заявленные ценности будут воспитываться в ребенке. Любовь, понимание, принятие и уважение ребенка помогут раскрыть его потенциальные возможности для развития собственной личности и, конечно же, реализовать поставленную государством цель – воплощение «национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке» [3].

С позиции антропологического подхода мы должны ориентироваться на понимание Человека как предмета воспитания, воспитания Человека в человеке, которого должны узнать со всех сторон. К.Д. Ушинский признавал, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [6], а «воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [6]. Современный педагог должен обратиться к самой природе ребенка, узнать его во всех отношениях, проанализировать условия реальной жизни, в которых он живет здесь и сейчас, проживая такой определяющий на всю жизнь возрастной период. Конечно, данный взгляд на проживание ребенком самого ценного и важного периода в жизни подчеркивается К.Д. Ушинским и отражает современное представление о данном этапе дошкольного детства.

В рамках деятельностного подхода акцентируем важность такого средства воспитания, по мнению К.Д. Ушинского, как «деятельность человека». В данном случае обратим внимание на следующее. В первую очередь сегодня актуализируется особый подход к организации деятельности ребенка, позволяющий реализовать детскую инициативность и самостоятельность. Деятельность же педагога должна быть ориентирована на интеграцию культурных практик (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской, коммуникативной и др.) и областей развития (познавательное, социально-коммуникативное, речевое, художественно-эстетическое, физическое), амплификацию развивающей предметно-пространственной среды группы, организацию деятельности детей в центрах активности и т. п. К.Д. Ушинский подчеркивает: «Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью» [4], «давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности» [4].

Также одним из направлений воспитания в фокусе ценностей, согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования [3], является трудовое направление воспитания. Константин Дмитриевич Ушинский в свое время также подчеркивал значение труда в жизни человека: «Только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья» [4], «труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье» [4]. Таким образом, деятельность и активность ребенка являются одним из важнейших условий его воспитания и обучения, а «воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» [4].

Отметим, что восприятие ребенка как субъекта образовательного процесса позволяет не только осуществлять эффективно педагогическую деятельность, используя современные подходы, методы, технологии, но и преобразовывать ее с точки зрения реализации потребностей субъектов: ребенок, родители, педагоги. Данный подход к пониманию ребенка полностью согласуется с принципами дошкольного образования, заявлен-

ными во ФГОС ДО: «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития»; «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования...» [7] и др.

К.Д. Ушинский акцентирует внимание на установление каждым субъектом своей особой роли в воспитании ребенка: семья, общественное воспитание, учение, литература и, конечно же, педагог. Он писал, что «воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке» [4], что позволит решить задачу воспитания нравственного становления личности.

Значительную роль при этом он отводит педагогу, который является главным проводником в раскрытии души ребенка, а по мнению К.Д. Ушинского: «Личность воспитателя значит все в деле воспитания» [4]. Тем не менее, учитывая специфику современного дошкольного образования, особый взгляд на современного ребенка, актуальной является идея К.Д. Ушинского относительно роли педагога: «...воспитатель по временам должен отступать от ребенка и совершенно предоставлять его самому себе. Зерно самостоятельности скрывается глубже в душе дитяти, чем может проникнуть туда воспитание, и самые попытки туда проникнуть могут только помешать развитию зерна. Воспитание может много, но не все» [4]. Данная мысль актуальна сегодня в контексте понимания современного ребенка, раскрытия его потенциала, способностей и возможностей, заложенных природой.

Актуализируются на современном этапе дошкольного образования принципы воспитания человека, выделенные К.Д. Ушинским, основными из которых являются принцип народности и антропологический принцип. Он внес много нового в понимание принципа наглядности, посильности, сознательности, прочности, указывал на единство теории и практики, связи теоретических знаний с жизнью, одним из средств воспитания и развития человеческого сознания он считал родное слово. Данные идеи являются актуальными и в современной дидактике, и в воспитании.

В заключение подчеркнем, что все педагогические идеи Константина Дмитриевича Ушинского являются не только актуальными на современном этапе развития дошкольного образования, но и определяющими в деятельности педагогов в контексте современных тенденций. В данной статье мы осуществили попытку рассмотрения процесса воспитания с позиций современных тенденций дошкольного образования относительно педагогических идей К.Д. Ушинского, не претендуя на окончательный вариант, а приглашая к совместному размышлению с читателем. Закончим словами К.Д. Ушинского: «Воспитание должно просветить сознание человека, чтобы перед глазами его лежала ясная дорога добра» [4].

Список литературы

1. Лебедева О.В. Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и проблемы современного образования в России // Вестник вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 7. С. 109–116.
2. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / Под ред. О.В. Дыбиной. М., 2015.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lf4u2f8odz351433768> (дата обращения: 26.02.2023).
4. Ушинский К.Д. Антология гуманной педагогики. Переиздание [Электронный ресурс]. М., 2002. URL: <https://roerich-lib.ru/ushinskij/6617-o-polze-pedagogicheskoy-literatury> (дата обращения: 17.01.2023).

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО:
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**

5. Ушинский К.Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой / Отв. ред. О.А. Платонов. М., 2015.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том I. [Электронный ресурс]. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html (дата обращения: 29.01.2023).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lf420k9w8c154785731#friends> (дата обращения 10.01.2023).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 23.01.2023).
9. Хуторской А.В. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Спб., 2019.

* * *

1. Lebedeva O.V. Pedagogicheskoe nasledie K.D. Ushinskogo i problemy sovremennogo obrazovaniya v Rossii // Vestnik vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2014. № 7. S. 109–116.
2. Poznavatel'noe razvitie detej v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii: uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. O.V. Dybinoy. M., 2015.
3. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lf4u2f8odz351433768> (data obrashcheniya: 26.02.2023).
4. Ushinskij K.D. Antologiya gumannoj pedagogiki. Pereizdanie [Elektronnyj resurs]. M., 2002. URL: <https://roerich-lib.ru/ushinskij/6617-o-polze-pedagogicheskoy-literatury> (data obrashcheniya: 17.01.2023).
5. Ushinskij K.D. Russkaya shkola / Sost., predisl., komment. V.O. Gusakovej / Otв. red. O.A. Platonov. M., 2015.
6. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. Tom I. [Elektronnyj resurs]. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html (data obrashcheniya: 29.01.2023).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lf420k9w8c154785731#friends> (data obrashcheniya 10.01.2023).
8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 17.02.2023) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstuP. v silu s 28.02.2023) [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (data obrashcheniya: 23.01.2023).
9. Hutorskoj A.V. Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. Spb., 2019.

The relevance of the pedagogical ideas of K.D. Ushinskiy in the modern preschool education

The article deals with the ideas of the authors, considering the modern tendencies of the preschool education, in particular the educational process through the lens of the pedagogical ideas of K.D. Ushinskiy. The authors appeal to the aims and tasks of the education, mentioned in the legal and regulatory documents, and emphasizes the consideration of these issues by K.D. Ushinskiy.

Key words: *education, educational aim, tasks of education, pedagogical ideas of K.D. Ushinskiy, approach, principle.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2023)

Н.П. ЮДИНА
Хабаровск

**КУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
К.Д. УШИНСКОГО**

Описывается содержание концептов «человек» и «воспитание», которые выступали ценностным основанием педагогического учения К.Д. Ушинского. Автор показывает, что их содержание формировалось исторически под воздействием культурных констант разных периодов историко-педагогического процесса, а К.Д. Ушинский аккумулировал исторический опыт и развил его до уровня педагогической науки.



Ключевые слова: человек, воспитание, концепт, педагогические ценности.

Заслуги К.Д. Ушинского перед российской педагогической наукой и образованием известны и неоспоримы, а его наследие остается объектом изучения и переосмысления [3; 5; 6; 10; 11]. К.Д. Ушинский – фигура эпохальная, являющая собой этап в развитии отечественной педагогики и образования. Он выразил переход от «дворянской» педагогики к «демократической»; активное освоение педагогией научных методов аргументации; поворот к народной педагогической культуре и т. д. К.Д. Ушинский был и остается вне времени, опережая его и одновременно – актуализируя прошедшее, бывшее уже в его время «старинной глубокой». Задачу предлагаемой работы мы видим в описании констант отечественной педагогики – концептов «человек» и «воспитание», которые формировались на протяжении веков и были помещены К.Д. Ушинским в центр его педагогической рефлексии. Для анализа мы выбрали два периода, поворотные в истории отечественной педагогической культуры, – Русское Средневековье и Просвещение.

К.Д. Ушинский. Мы рассматриваем педагогическое наследие К.Д. Ушинского как систему, аксиологическую основу которой составляет признание национальной культуры неоспоримой ценностью, обеспечивающей исторический и самобытный характер российскому образованию и педагогике. [15]. Ценностный посыл наполнял содержанием собственно теоретические положения: концепцию человека и его воспитания. Их разработка велась в логике и в соответствии с идеалами классического познания, с опорой на научные факты того времени, что нашло выражение в антропологической триаде К.Д. Ушинского (физиология – психология – педагогика). Фундаментальные теоретические положения в свою очередь стали основанием при разработке вопросов методического характера: роль родного языка в воспитании; способы воспитания и развития ребенка на основе его природных возможностей и др.

Человек как «предмет воспитания» описан К.Д. Ушинским в единстве его природной – биологической, и приобретенной – социальной, сущностей, отлитых в индивидуальности. Содержание и направленность воспитания определяется общечеловеческой и национальной культурой, важнейшими компонентами которых являются научное знание и национальная традиция. Если наука индифферентна по отношению к воспитанию, то традиция, формируясь исторически, выражает и определяет национальное сознание, опосредуя все компоненты воспитания. Педагогическое действие, считал К.Д. Ушинский, должно базироваться на научном знании природы человека. Однако не все можно объяснить при помощи науки: в деле воспитания нравственности существует «тайна», поскольку необходимо духовное созерцание религии, традиций семьи и народа. Внешнее воздействие в процессе воспитания только стимулирует активность ребенка; игнорировать ее – значит породить «извращения» в характере и наклонностях ребенка.

К.Д. Ушинский писал: «Воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой» [12, с. 129].

Русское Средневековье. В тот период из «любимых, повторяющихся из века в век идей и образов, сквозных мотивов и типов поведения, устойчивых комплексов представлений, переживаний, умозаключений» оформилась национальная топка [14, с. 55].

Среди множества социальных и культурных факторов, породивших культурные константы, ведущую роль играли государственность и христианство. Они представляли две ветви власти и превращались: одна – в силу военно-политическую, другая – в культурно-идеологическую. С принятием христианства русский человек приобрел «Истинную Веру» и «Истинное Знание», отлитое в Слове (Учении) и Книге (Писании). С появлением Книги официальная культура стала формироваться как книжная, потеснив доминировавшую ранее созерцательность. Тем не менее обогащенная Знанием созерцательность проявилась в мистическом приобщении к Богу через духовно-душевную практику. Появившийся в древнерусской литературе оксюморон «разум сердца» передает уникальность формирующегося мировоззрения, в котором гносеологическую и коммуникативную функции стали выполнять «сердце» и «разум»: «Вложил бог мысль в сердце» (фраза-зачин летописных сводов) [7].

Истина, открытая в сердечном созерцании, побуждала человека к самоотречению и часто самопожертвованию. Земная жизнь строилась как «путь практического благодеяния». В этом образе важно определение – «практическое». Оно открывает особую грань жизненного опыта и степень проникновения христианских идей в сознание. В памятниках древнерусской литературы, в «поучениях» и «словах», находим наказы «Бога ради и души своей, страх имейте божий в сердце своем и милостыню подавайте изобильную, это ведь начало всякого добра. <...> Всего же больше убогих не забывайте... <...> Кормите и подавайте милостыню сироте, и вдовицу оправдайте, сами, а не позволяйте сильным погубить человека. <...> Не забывайте того хорошего, что вы умеете, а чего не умеете, тому учитесь» (Поучение Владимира Мономаха) [13, с. 95–100].

Воспитание было интегрировано в жизненную практику человека и направлено на освоение синкретического знания – «трех строений»: «душевного», «домового» и «мирского». Доминанта какого-либо «строения» в реальной практике, способ его освоения и сословный адресат обеспечивали вариативность ее. Исторически сформировались три вида воспитательной практики: семейно-бытовая, книжная, сакральная. В семейно-бытовой воспитательной практике осваивались все «три строения». Ребенок воспринимал обычаи и обряды, осваивал социальные функции в их сословных вариантах, формировал представление о нормах и правилах жизни в обществе и семье: «Отец должен быть в доме как солнце, мать же – как луна, а дети – как звезды», – пишет Симеон Полоцкий [1, с. 343]. Книжная образовательная практика – это и особый вид древнерусской педагогики, и второй по отношению к семейно-бытовой практике этап образования. Социальная стратификация, разная степень веры у людей, вариативность жизненной практики породили представление о «внешних» и «внутренних» обретениях. «Внешнее», «разумное», даваемое через книгу; «внутреннее», по сути, есть становление человека в свете божественного идеала, формирование его образа мыслей, образа жизни, когда «учитель ”вчувствуется” в ученика, проецирует себя в него, внутренне имитирует и таким образом понимает, осуществляя проникновение учащего и обучающего» [4, с. 112]. В таком различии кроется предпосылка для появления сакрального воспитания, родившегося в институте старчества – иночества Русской православной церкви. Его описал В.О. Ключевский в литературном портрете Сергия Радонежского: наставник работал «над отдельными особенностями каждого брата, приспособляя их к целям всего братства»; «лица не обезличивались, личные свойства не стирались, каждый оста-

вался сам собою и, становясь на свое место, входил в состав сложного и стройного целого» [8, с. 69].

Просвещение. В XVIII в. произошла еще одна встреча славянской культуры с европейской, что определило окончательный поворот России на европейский путь развития. Из двух культурных констант Средневековья – государственной воли и христианской веры – власть государственная упрочилась как абсолютная и подчинила себе все стороны общественной и частной жизни.

Вхождение России в европейский культурный контекст разворачивалось в преодолении острого противоречия между старым и новым: духовная культура Средневековья, передававшая россиянину смысл его гражданской и христианской жизни, была потеснена «ключевой литературой научного знания» (В.О. Ключевский). Выход из культурного тупика обеспечили мыслители, сумевшие обогатить русскую мистическую созерцательность рациональными способами познания, выработанными европейской наукой [2]. Среди них Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, В.Н. Татищев, Г.Н. Теплов и др.

Человек рассматривался ими как единство духа, души и тела, «вечного и временного» (В.Н. Татищев). В таком соединении душевно-духовного и телесного, безусловно, узнаются христианские догмы. Однако в светской литературе XVIII в. христианские взгляды на человека корректировались под влиянием сенсуализма и стихийного материализма: Душа и дух теперь рассматриваются как единое не-тело, объединяющее чувство и разум. В.Н. Татищев пояснял, что душа владеет силами ума и воли: ум властвует, а воля «влечет всякое хотение». Ум порождает разум: факты, запечатленные в памяти (работа души), осмысливаются при участии ума. Ум, направленный наукой, становится разумом; он являет потенциальные возможности души, а разум – реализованные в настоящем.

По мнению мыслителей XVIII в., человек может состояться только в обществе людей, что определено его человеческой природой: рождаясь беспомощным, он не может выжить без опеки и помощи других людей.

Первым союзом, в который вступает человек, является союз, основанный на природных связях родителей и детей. Он самый прочный и разрывается только смертью. Суть его описывается через категорию долга: родители должны «обучать» детей, «примеры показывать», а дети в свою очередь должны «почитать родителей», и за это они «получают благословение божие».

Второй союз – союз человека и общества. Эта связь рассматривалась в аспектах природном и этическом. Каждый «должен» любить других и делать им «добро», сколько он «обстоятельствам своим может, для того, что всякий человек того же самого от других себе желает» [2, с. 265].

Третий союз – союз гражданский – союз человека и государства. В первую очередь он мыслился как связь узаконенная – служба служилого сословия. Подкрепленная представлениями о долге, она «переводилась» в ранг служения и становилась областью проявления добродетелей. Государство трансформировалось в сознании россиянина в Отечество, а служилый человек – в «сына Отечества». А.Н. Радищев в своем эссе «Беседа о том, что есть сын Отечества» писал: это «истинный человек». Он «честолюбив» и готов к любым трудностям, встречающимся на пути подвига; готов жертвовать собой, если жизнь его нужна Отечеству. Он «благонравен» и отвергает все, что может запятнать чистоту его намерений. Он «благороден» и совершает «добродетельные поступки, оживотворяемые истинною чертою», проявляющейся в непрерывном «благотворении роду человеческому», прежде всего, соотечественникам [2, с. 238–381].

В светской литературе XVIII в. воспитание перерастало границы педагогического явления и мыслилось как институт, необходимый для государства: «Процветание государства зависит <...> от доброты нравов, а доброта нравов неотменна от воспитания», – пишет Н.И. Новиков. Как явление педагогическое воспитание влияет на жизнь человека.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО:
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**

Динамика содержания концептов «человек» и «воспитание»

1.	Средневековье	Просвещение	Педагогическая антропология (К.Д. Ушинский)
Ценностные основания	Отечество, отчизна, русская земля родная семья, христианская вера. Жизнь как практическое благонаравие, книжная мудрость	Отечество, государство, общество, служение Отечеству, образование и воспитание	Народная культура, народность, православие, образование
«Человек»	Неделимость души, духа, тела; подвижник веры, защитник Отечества	Единство природного и духовно-душевного, гражданин; «сын отечества», занимающий «свое место»	Уникальное творение Бога и природы, развивающееся и формирующееся под воздействием социально-культурных факторов
«Воспитание»	Общепотребительное слово. По сути: синкретическое влияние старшего поколения на младшее, интегрированное во все сферы жизни всех социальных групп	Зарождение понятия Институт и организованная практика. По сути: воспитание ума, чувства, тела; освоение мирских и христианских добродетелей в соответствии с сословными нормами	Разработка понятия как теоретического. По сути: влияние на ребенка как его социализация и инкультурация; воспитывающее обучение на основе знаний самого широкого характера
Способы познания и аргументация	Созерцание, ссылка на авторитет, ссылка на жизненный опыт, апелляция к традиции, к концу исторического периода – метафизические рассуждения	Суждения и умозаключения в соответствии с индуктивной логикой, анализ. Опора на научное знание. Обобщение опыта, апелляция к религиозным догмам	Разработка понятий методами научной рефлексии. Метафизические рассуждения по вопросам, не поддающимся научной аргументации

Воспитание как педагогическое явление направлено на «образование ума», задача которого «вперить в них (в детей – *Н.Ю.*) справедливое представление о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждений, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми» [9]. Решение задачи виделось автору двояким: через знакомство детей с готовыми образцами знаний и через развитие ума. Более продуктивным автору представлялся путь развития. Над образованием ума Н.И. Новиков «надстраивал» образование сердца – научение действовать «по добрым, самолучшим и благороднейшим причинам и с чистыми благодетельными намерениями», приучение «соединять в представлениях своих должность и удовольствие столь тесно, как натура оные соединила». Практику «образования сердца» ученый предлагал выстраивать как движение от понимания к осознанию, от знания к поступку. Воспитание следует строить «сходственно с полом». «Сложение (природные особенности – *Н.Ю.*) есть якобы земля, которую обрабатывать должно, и различие земли сея не столь велико, чтобы не скоро могло быть открыто», – констатирует Н.И. Новиков.

Под воздействием культурных констант и представлений о долге и служении формулировались социально значимые цели воспитания; «Обязанность родителей воспитывать детей своих как можно лучше основывается на должностях их детям, государству и самим себе», поэтому достижение «подлинной главной цели воспитания должно заключать в себе купно исполнение должностей» [9].

Мы коротко изложили содержание концептов «человек» и «воспитание» в их историческом наполнении. Систематизированное в табл. на с. 17, оно наглядно показывает, как шло их обогащение.

Завершая работу, сделаем некоторые выводы.

Концепты «человек» и «воспитание» на протяжении веков оставались в поле зрения педагогов и мыслителей, обращавшихся к вопросам становления человека, и играли системообразующую роль в педагогической рефлексии: их содержание определяло направления разработки всего веера педагогических вопросов – от цели воспитания до приемов педагогического воздействия

Содержание концептов формировалось в контексте национальной культуры под влиянием формирующегося самосознания народа. Свое выражение оно находило в конкретных формулировках и обретало субъективно-объективный характер.

Историзм содержания концептов определялся влиянием культурных констант эпохи и выражал тенденции в развитии педагогической культуры. Каждая эпоха находила свои номинации для обозначения сущности человека и его воспитания, что не лишало концептов обобщенного – инвариантного – содержания.

Динамика содержания концептов «человек» и «воспитание» шла в русле двух тенденций: педагогизация общественного сознания и теоретизация педагогического знания. В результате действия тенденций номинации специализировались и разрабатывались как педагогические понятия, сохраняя и свое общеупотребительное значение.

Педагогическая антропология К.Д. Ушинского стала вершиной в разработке концептов «человек» и «воспитание». В ней нашел выражение ценностный ряд, сформировавшийся ранее в отечественной культуре: отечество, общество, служение Отечеству, готовность к труду, национальная культура, народные традиции – все они определяли целевые установки воспитания. На этом основании учение К.Д. Ушинского представляет собой сугубо национальное явление. Национальным проявлением является и широта научного обоснования воспитания, предложенного К.Д. Ушинским – Антропология, т. е. интеграция всего знания о человеке.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV –XVII в. М., 1983.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И.А. Соловков; ред. Г.Н. Волков. М., 1985.
3. Антонова Е.В. Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников на примере произведений Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского // Литературная педагогика и ее роль в развитии эмоциональной грамотности: Материалы Международной научно-практической конференции. Казань, 26–27 октября 2021 года. Казань, 2021. С. 3–6.
4. Безрогов В.Г., Матулис Т.Н. Исторически ранние формы педагогической деятельности // Вестник РУДН. Серия Философия. 2013. № 4. С. 107–115.
5. Даренский В.Ю. Императив национального самопознания в педагогике К.Д. Ушинского // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2019. № 2. С. 109–114.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО:
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**

6. Днепров Э.Д. Ушинский и современность. М., 2007.
7. За землю русскую: памятники литературы Древней Руси XI–XV в. / Сост. Ю.К. Бегунов. М., 1981.
8. Ключевский В.О. Исторические портреты. М., 1990.
9. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей (1783) [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st023.shtml> (дата обращения: 23.12.2022).
10. Овчинникова Е.В. Реализация принципа народности в системе развивающего обучения К.Д. Ушинского // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 136–143.
11. Темиров Т.В. Гуманистические традиции современного образования в наследии К.Д. Ушинского // Гуманитарное пространство. 2015. Т. 5. № 3. С. 410–417.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды: в 2-х томах. М., 1974. Т. 2.
13. Школа и педагогика в культуре Древней Руси: хрестоматия / Сост. О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова. М., 1992. Ч. 1.
14. Щукин В.Г. Христианский восток и топика русской культуры // Вопросы философии. 1995. № 4. С. 55–68.
15. Юдина Н.П. Разработка проблемы народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2(30). С. 73–80.

* * *

1. Antologiya pedagogicheskoy mysli Drevnej Rusi i Russkogo gosudarstva XIV – XVII v. M., 1983.
2. Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii XVIII v. / sosT. I.A. Solovkov; red. G.N. Volkov. M., 1985.
3. Antonova E.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie starshih doshkol'nikov na primere proizvedenij L.N. Tolstogo i K.D. Ushinskogo // Literaturnaya pedagogika i ee rol' v razvitii emocional'noj gramotnosti: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kazan', 26–27 oktyabrya 2021 goda. Kazan', 2021. S. 3–6.
4. Bezrogov V.G., Matulis T.N. Istoricheski rannie formy pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik RUDN. Seriya Filosofiya. 2013. № 4. S. 107–115.
5. Darenskiy V.Yu. Imperativ nacional'nogo samopoznaniya v pedagogike K.D. Ushinskogo // Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta. Seriya B: Gumanitarnye nauki. 2019. № 2. S. 109–114.
6. Днепров Э.Д. Ушинский и современность. М., 2007.
7. За землю русскую: памятники литературы Древней Руси XI–XV в. / Сост. Ю.К. Бегунов. М., 1981.
8. Ключевский В.О. Исторические портреты. М., 1990.
9. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей (1783) [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st023.shtml> (дата обращения: 23.12.2022).
10. Овчинникова Е.В. Реализация принципа народности в системе развивающего обучения К.Д. Ушинского // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 136–143.
11. Темиров Т.В. Гуманистические традиции современного образования в наследии К.Д. Ушинского // Гуманитарное пространство. 2015. Т. 5. № 3. С. 410–417.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды: в 2-х томах. М., 1974. Т. 2.
13. Школа и педагогика в культуре Древней Руси: хрестоматия / Сост. О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова. М., 1992. Ч. 1.
14. Щукин В.Г. Христианский восток и топика русской культуры // Вопросы философии. 1995. № 4. С. 55–68.
15. Юдина Н.П. Разработка проблемы народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2(30). С. 73–80.

Cultural sources of pedagogical anthropology of K.D. Ushinskiy

The article deals with the description of the content of the concepts “man” and “education”, that were the valuable basis of the pedagogical study of K.D. Ushinskiy. The author demonstrates that their content was developed historically under the influence of the cultural constants of the different periods of the historical and pedagogical process, and K.D. Ushinskiy accumulated the historical experience and developed it to the level of the pedagogical science.

Key words: *man, education, concept, pedagogical values.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2023)

Н.В. БИЗЯЕВА, Н.Д. КОНСТАНТИНОВА
Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ «РОДНОМУ СЛОВУ» К.Д. УШИНСКОГО

Раскрывается потенциал формирования функционально грамотной личности младшего школьника на примере учебного пособия «Родное слово» К.Д. Ушинского. Анализ заложенного подхода к обучению учащихся начальных классов в данном учебнике показал, что он во многом опередил время и заложил основы современного начального образования, т. к. сам Константин Дмитриевич Ушинский считал, что для построения эффективного и результативного процесса образования ребенка нужно «научить учиться».

Ключевые слова: *К.Д. Ушинский, «Родное слово», функциональная грамотность, исследовательские умения, грамотность.*

Система обучения, выстроенная К.Д. Ушинским и развитая в дальнейшем его последователями (Ю.К. Бабанским, М.А. Даниловым, И.Я. Лернером, В.В. Краевским, Т.И. Шаповой и др.), «поворачивается к нам новыми гранями <...> и в свете острых современных проблем развития образования представляется все более актуальным» [1].

Заложенные К.Д. Ушинским основные принципы единства обучения и воспитания и реализация их в жизненных ситуациях нашли отражение в современной концепции подготовки функционально грамотной личности, способной самостоятельно находить решения поставленных задач во всех областях жизнедеятельности, тем самым акцентируя потребность в формировании исследовательских умений, обозначенных во ФГОС НОО.

О важности формирования исследовательских умений у младших школьников К.Д. Ушинский писал в своем «Руководстве к преподаванию по “Родному слову”», из-

данном в 1864 г. [4, с. 10], где, как он говорил, «всякое не мертвое, не бесцельное ученье имеет в виду подготовить дитя в жизни; а ничто не может быть важнее в жизни, как умение видеть в предмет со всех сторон и среди тех отношений, в которые он поставлен» [3, с. 28]. Этот принцип построения учебного материала в «Родном слове» был отмечен видным советским педагогом и историком педагогики Василем Яковлевичем Струминским, который утверждал, что «по общественному признанию, именно «Родное слово» Ушинского вместе с «Руководством» к нему произвело переворот в работе начальной русской школы второй половины XIX в.» [7, с. 6]. Это стало возможным благодаря тому, что «прогрессивная часть учительства приветствовала в книге новый метод работы с учениками начальной школы и новое, реальное содержание» [7, с. 6]. В чем состояла суть этого метода?

Подвергая критическому анализу цели формального и материального обучения, он приходил к выводу, что при организации обучения детей необходимо гармонично сочетать в образовательном процессе обе образовательные цели. Поэтому К.Д. Ушинский предлагал для первоначального обучения младших школьников отбирать те предметы, которые могли не только вооружать их научными знаниями для подготовки к «взрослой жизни», но и развивать целенаправленно и последовательно их умственные навыки. Решение поставленных задач он видел в предметах естественнонаучной и гуманитарной направленности, которые должны были сочетаться друг с другом в строго продуманной системе.

Главное место в системе обучения младших школьников Константин Дмитриевич Ушинский отводил изучению «отечественного языка». По его мнению, «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только через посредство той же среды – отечественного языка» [3, с. 24]. Эта точка зрения подкрепляется фактами, выделенными видными исследователями наследия К.Д. Ушинского: например, В.Я. Струминский в своих историографических очерках указывал, что Константин Дмитриевич Ушинский сам являлся «большим поклонником русского языка, его чистоты и незасоренности и сурово преследовал всяческие искажения родного слова – «великого народного педагога»» [4, с. 23]. Здесь же стоит отметить и идею народности в образовании, выдвинутую видным русским педагогом, согласно которой кадровый состав учителей в отечественной школе должны представлять именно народные педагоги, «...которые вышли из народа и несут с собою его лучшие, характеристические свойства, которые пытаются воспроизвести народный идеал человека в отдельных личностях» [5, с. 122]. Таким образом, особое сочетание качеств народного учителя, по мнению К.Д. Ушинского, позволяло педагогу быть ближе к крестьянским детям и их родителям, выстраивать доверительные отношения. Это было необходимо для распространения грамотности, поскольку народный учитель мог объяснить учебный материал на понятном, доступном для детей языке – «отечественном». Кроме того, в своих представлениях о первостепенности обучения родному языку Константин Дмитриевич Ушинский указывал на принципы гуманности и природосообразности в образовании, утверждая, что «главным предметом в общем гуманном развитии современного человека должны стоять вовсе не классические языки, а родной язык и родная литература» [6, с. 46]. Важность «отечественного языка», т. е. родного языка, как самого важного предмета К.Д. Ушинский еще видел в том, что «изучение каждого предмета передается ребенку, усваивается им и выражается всегда в форме слова. Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распорядиться им свободно, в устной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» [3, с. 24]. Такими высказываниями К.Д. Ушинский говорил о фор-

мировании у младших школьников функциональной грамотности, которая прежде всего включает в себя основные навыки чтения и письма, через обучение родному языку. Рассмотрим, каким образом великому русскому педагогу удалось совместить все вышеперечисленные элементы формирования функциональной грамотности в учебной книге «Родное слово».

Первый год изучения «Родного слова» К.Д. Ушинского состоял из следующих разделов [7, с. 11]:

- азбука (картинки для рисования по квадратикам, письменная азбука, печатная азбука);
- первая после азбуки книга для чтения (содержит 36 учебных текстов).

Таким образом, в ретроспективе рассматривая первый год обучения по «Родному слову», мы можем сделать выводы, что это не просто учебник для обучения грамоте младших школьников, а прежде всего пособие для развития мыслительных операций, которые в свою очередь являются исследовательскими умениями. Например, обращает на себя внимание задание на поиск известных букв в словах в печатной азбуке [7, с. 32], поскольку оно способствовало не только закреплению изученного материала, но также создавало проблему, с которой ребенку необходимо было в дальнейшем справиться – познакомиться в будущем с еще неизвестными для него буквами. Стоит также отметить, что в 1-й части «Родного слова» К.Д. Ушинский рекомендовал начинать обучение навыкам чтения с классификации предметов по родам и видам. Обучение школьников выполнять классификацию несет в себе овладение сложными навыками аналитико-синтетической деятельности, которые являются мыслительными навыками, выступают исследовательскими умениями и в дальнейшем будут необходимы при изучении всех предметов школьной программы. В заданиях он предлагал ученикам закончить неоконченные фразы или вопросы, на которые должен был ответить ученик, Константин Дмитриевич Ушинский видел прежде всего развитие навыков логического мышления и прогностических способностей, а также он говорил, что такие упражнения «очень часто приводят к новым комбинациям» [3, с. 58].

В изучении различных видов отечественного фольклора (пословицы и поговорки, загадки, песни, сказки и рассказы) К.Д. Ушинский видел не только формирование воспитательных функций и расширение познавательного кругозора детей, но и главное умение в формировании осмысленного читателя, способного к наблюдению, выдвижению гипотез, глубокому анализу поступков, идей, выражению мыслей. Например, анализируя учебное задание на тему «Мебель и посуда» [7, с. 42], мы видим, что процесс обучения можно было поставить следующим образом: детям предложены два множества – мебель и посуда (мебель: стол, стул, кресло, диван, кровать, колыбель, комод, скамья; посуда: тарелка, чашка, стакан, блюдо, горшок, котел, кувшин, кастрюля, самовар). Далее в перечне слов, записанных курсивом, можно было найти, какой предмет относится к мебели, а какой – к посуде (блюдо, кровать, кувшин, кастрюля, кукла, котел, стол, книга, горшок, кресло, чашка, комод, диван, тарелка, волчок, стакан, перо, колыбель). Однако не все понятия, перечисленные в перечне (кукла, книга, волчок, перо), можно однозначно отнести к одному или другому множеству. Налицо – учебная проблема, в ходе решения которой детям нужно дать название еще одному или нескольким множествам (например, игрушки, предметы). После задания приводятся две пословицы – «горшок котлу не товарищ», «кресло старому – колыбель малому», которые отражают не только народную мудрость, но также способствуют развитию абстрактного мышления (можно задать вопрос детям: «Почему горшок котлу не товарищ? Почему так говорят?»).

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что первый год обучения по «Родному слову» по системе К.Д. Ушинского являлся пропедевтическим к освоению

других предметов и в его основе заложены не только навыки обучения чтения и письму, а прежде всего формирование мыслительных процедур, которые в свою очередь являются исследовательскими умениями. Кроме того, во время обучения по первому году «Родного слова» ребенок мог знакомиться не только с предметами и явлениями окружающей действительности, поскольку работа с «Родным словом» позволяла закладывать основы математических и естественнонаучных знаний. Примером тому являются темы «Меры времени, длины и тяжести», «Части человеческого тела, руки и ноги», «Пять чувств» и т. д.

Книга второго года обучения по «Родному слову» включала в себя три раздела («отдела») [7, с. 105–109]:

1. «Вокруг да около» (описание предметов и явлений, с которыми ребенок сталкивается в школе и дома, в том числе короткие статьи о комнатных животных, конюшне, скотном дворе и птичнике, огороде и саде, поведении на улице и на дороге).
2. «Времена года» (короткие статьи, посвященные зиме, весне, лету и осени).
3. Образцы упражнений («во внимательном чтении и правильном письме, подготовляющих практически к изучению грамматики»).

Во 2-й год обучения «Родному языку» К.Д. Ушинский использовал не только сказки и рассказы, но также включил статьи, которые назывались «Деловые статейки», включающие в себя тексты практической направленности: «В школе», «Наш класс», «Одежда», «Посуда» и др. Многие «приверженцы интересного для детей» [3, с. 75] выступали против таких сухих и неинтересных статей для 8-летних детей. Однако К.Д. Ушинский видел в них «приручение детей к простому и ясному выражению тех простых впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности» [3, с. 75–76]. Так, например, К.Д. Ушинский предлагает детям прочитать одну из таких статей, которая называется «Наш класс» [6, с. 114–115]. В ней дается описание школьного класса. К статье автор прилагает план класса (рис. 1), после прочтения статьи учащимся необходимо сравнить описание класса с представленным на чертеже и на-

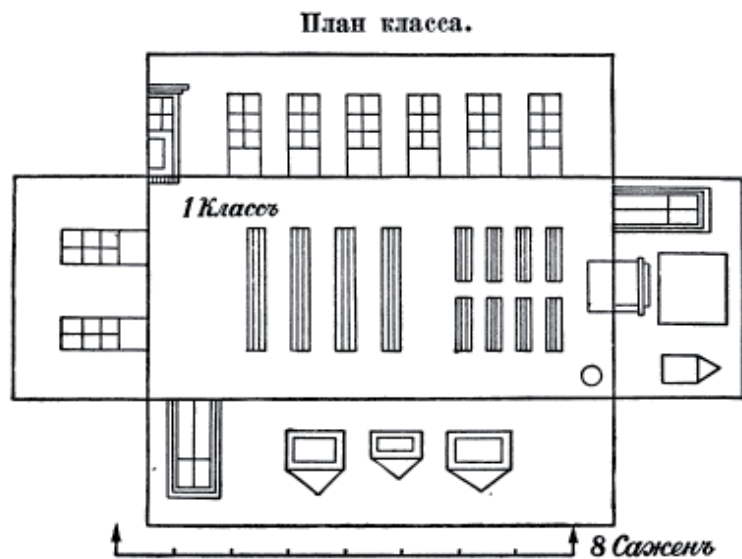


Рис. 1. План класса к статье «Наш класс»

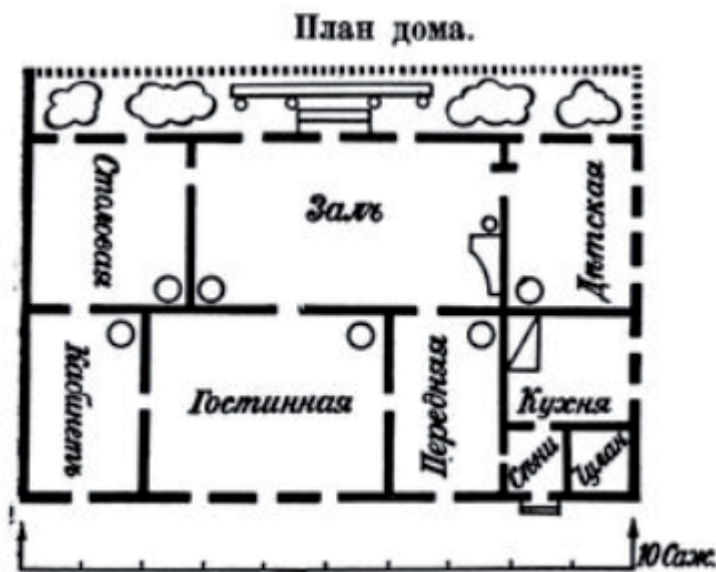


Рис. 2. План дома к статье «Каков наш дом»

чертить свой план класса. Анализируя учебные задачи представленной статьи, которая входит в учебную программу по обучению «Родному слову», мы видим также заложенную К.Д. Ушинским работу с информацией и математическими данными. А это значит, что в обучение «Родному слову» был заложен ученым-педагогом метапредметный подход, который в современной системе обучения является неотъемлемой частью образовательной системы школы и определен ФГОС НОО.

Данный пример не является единичным, поскольку далее, через «статейку», появляются темы «Дома» и «Каков наш дом». После прочтения текста по теме «Дома» детям нужно было рассказать, что они делают дома, а также сравнить свой рассказ с текстом из «Родного слова». Эта тема органично продолжается в статье «Каков наш дом», в которой нужно сравнить план начерченного дома с планом своего (рис. 2), а также составить устный рассказ про свой дом. Стоит отметить, во время второго года обучения предполагалось, что дети должны хорошо ориентироваться в мерах длины, поскольку на планах класса и дома указана мера длины сажень, а также иметь представление о проекции.

Подводя итог краткому анализу учебного пособия «Родное слово» К.Д. Ушинского, мы приходим к заключению, что данная книга во многом опередила время и заложила основы современного начального образования. Наиболее красноречиво об этом свидетельствуют слова самого автора, который считал, что для построения эффективного и результативного процесса образования ребенка нужно «научить учиться», поскольку «при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащихся, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому» [7, с. 253]. Огромное внимание К.Д. Ушинский уделял самостоятельной работе детей, указывая на это в «Книге для учащихся»: упражнения для самостоятельной деятельности детей представлены с первых уроков на протяжении всего учебного пособия [7, с. 257].

Список литературы

1. Перминова Л.М. Немеркнувший свет идей К.Д. Ушинского [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2(17). С. 107–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nemerknuschiy-svet-idey-k-d-ushinskogo> (дата обращения: 22.01.2023).
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968.
3. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». М., 1906.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М., 1948. Т. 1.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М., 1948. Т. 2.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М., 1948. Т. 3.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М., 1949. Т. 6.

* * *

1. Perminova L.M. Nemerknushchij svet idej K.D. Ushinskogo [Elektronnyj resurs] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 2(17). S. 107–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nemerknuschiy-svet-idey-k-d-ushinskogo> (data obrashcheniya: 22.01.2023).
2. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M., 1968.
3. Ushinskij K.D. Rukovodstvo k prepodavaniju po «Rodnomu slovu». M., 1906.
4. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 T. / redkol.: A.M. Egolin (gl. red.), E.N. Medynskij i V.Ya. Struminskij. M., 1948. T. 1.
5. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 T. / redkol.: A.M. Egolin (gl. red.), E.N. Medynskij i V.Ya. Struminskij. M., 1948. T. 2.
6. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 T. / redkol.: A.M. Egolin (gl. red.), E.N. Medynskij i V.Ya. Struminskij. M., 1948. T. 3.
7. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 T. / redkol.: A.M. Egolin (gl. red.), E.N. Medynskij i V.Ya. Struminskij. M., 1949. T. 6.



Formation of functional literacy of peronality in the educational system “Native word” by K.D. Ushinskiy

The article deals with the potential of the development of the functionally competent personalities of the younger schoolchildren based on the teaching guide “Native word” by K.D. Ushinskiy. The analysis of the built-in approach to teaching the students of the primary school in this textbook demonstrated that it was considerably ahead of time and established the basis of the modern primary education, because Konstantin Dmitrievich Ushinskiy considered that it was necessary to teach to learn for the formation of the efficient and resulting process of the child’s education.

Key words: *K.D. Ushinskiy, “Native word”, functional literacy, research skills, literacy.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2023)

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. КУЛИКОВА
Волгоград

РЕНЕССАНС НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ФЕНОМЕНА РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Историко-педагогический анализ становления и развития института наставничества как феномена российской педагогики представлен с точки зрения современных подходов в педагогической теории и практике, дополнены и охарактеризованы этапы.

Автором предлагается рассматривать настоящий этап в развитии исследуемого феномена как ренессанс и ретроинновацию с приращением новых сущностей согласно установке в системе образования на традиционные российские ценности.



Ключевые слова: *наставничество, наставник, российская педагогика, ретроинновация, феномен.*

Процесс возрождения института наставничества и закрепления за ним важнейшей воспитывающей функции приобрел государственное значение с того момента, когда 2023 г. был объявлен Годом педагога и наставника. Наставничество как особый вид педагогической деятельности, направленный на передачу знаний и опыта, моделей поведения и ценностных установок, переживает *ренессанс* и наполняется новыми сущностями, оформившимися в условиях решения стратегических задач, стоящих перед страной и российской системой образования:

- отказ от западной идеологии в пользу традиционных российских ценностей во всей социальной инфраструктуре страны;
- стремление к единому образовательному пространству как основе повышения качества образования;
- создание федеральной системы поддержки педагогов и подъем престижа педагогической профессии.

Актуализируя проблему возрождения наставничества в условиях «пакетного» возвращения эффективных образовательных и воспитательных практик предыдущей эпохи, необходимо обратить внимание на его феноменологические характеристики, сложившиеся за многовековую историю. Рассматривая наставничество как особое явление, проявляющее себя при эмоционально-чувственном восприятии и в привязке к конкретным этапам его становления, целесообразно обратиться к историко-педагогическому опыту.

Согласно словарю В.И. Даля близкими по смыслу являются категории:

- «мастеровой» (ремесленник, рабочий по какому-либо мастерству); «наставлень» (поученье, руководство, инструкция, наказ);
- «наставник» (учитель или воспитатель);
- «наставничество» (звание, должность, дело наставника) [2, с. 381–407].

На Руси *мастеровым, мастероватым* называли довольно искусного, «рукастого» и ловкого в деле человека. Мастеровой человек всегда был в почете, т. к. благодаря своей находчивости и творческому подходу к труду мог адаптироваться и выжить в лю-



А. К. Свирасов. Сухарева башня. 1872

Рис. 1. Сухарева башня

бых условиях. С VI в. на Руси начало формироваться ремесленное ученичество как первая форма общественно-педагогической практики профессиональной направленности. Вместе с трудовыми навыками в определенном ремесле в ходе индивидуального и группового обучения мастера воспитывали в своих учениках своеобразную профессиональную этику [3, с. 57–58].

В очерках В.О. Ключевского находятся сведения о воспитании детей под руководством мастеров. В Древней Руси «...при отсутствии публичного технического образования отец <...> должен был отдавать сына другому мастеру», предоставляя ему право «смирять по вине смотря» [4, с. 226–227]. Очевидно, что мастеру в обязанность вменялось обучение ремеслу, поучение и наставление в жизни. В Раннесредневековой Руси ученых людей, которые нанимались в княжеские дома с целью обучения детей чтению и письму, называли *мастерами грамоты*.

Поскольку в патриархальной России воспитание по отношению к обучению было первичным, то быть отданным «на учение грамоте» означало быть отданным на воспитание. От мастера грамоты ждали в первую очередь наставления на путь истинный. Грамотность как «механическая» хитрость без духовного и нравственного воспитания считалась навыком бесполезным. «...От мастера отидет, и он ничего не умеет, – писал архиепископ Геннадий, критикуя мастеров, приверженных только книжному знанию, – только-то бредет по книге» [11, с. 331].

Обучиться грамоте означало получить возможность через священное писание узнать волю Божию: «...наставник крепок всякия божественные заповеди Господня» [9, с. 53–54]. Именно поэтому основные источники, повествующие об образовании и воспитании детей и взрослых на Руси, назывались: «Слово...»; «Поучение...»; «Наставление...».



Рис. 2. Фото «II класс. Городс. отд. Урок рисования». Смольный институт благородных девиц. Санкт-Петербург, 1905 г.

Не механическое наполнение, а принятие воспитанником книжного знания или ремесленного умения «сердцем» возможно только под влиянием убежденного и внушающего доверие наставника. Этот процесс не мог быть массовым, скорее индивидуальным или микрогрупповым. Немалую роль здесь играли фактор времени и, конечно, личность наставника.

Для создания системы образования, которая, помимо знаний, давала бы ученикам профессиональные навыки, такой подход не годился. Требовался специально организованный, целенаправленный образовательный процесс, способный охватить достаточное количество учеников.

Экономические реформы Петра I инициировали создание учебных заведений закрытого типа (артиллерийские, горнорудные, инженерные, математические, навигационные, хирургические), в которых, помимо учителей, введены такие должности, как «дядька» и «дед». Дворянские дети, получая профессиональное образование и подолгу проживая вдали от родного дома, нуждались в наставлениях старших. Дядьки помогали им советом в проблемах быта, взаимоотношениях со сверстниками и пр. В результате воспитательный аспект был реализован в профессиональных школах благодаря наставничеству «дядьки» с хлыстом, который следил за ходом занятий.

Так, в школе математических и навигационных наук, основанной 25 января 1701 г. Петром I в Москве и с июня 1701 г. располагавшейся в помещениях Сухаревой башни (рис. 1), «дядька» мог применить розги за посторонние разговоры и нарушение дисциплины.

Итак, наставники с различными задачами и должностями постепенно вошли в воспитательную среду кадетских корпусов, военных училищ, школьную жизнь классических гимназий и учебных заведений нового типа (дядьки, воспитатели, классные дамы, классные наставницы). Это были как позитивные образы, так и не очень.

К примеру, воспитанницы Смольного института (рис. 2) с чувством благодарности вспоминали своих классных дам за «многие навыки хорошего поведения». Они обе-



Рис. 3. Советский плакат «Будешь мастером!» (1954) В.В. Сурьянинова

спечивали незыблемость и преемственность традиций Смольного. Институтские классные дамы не преподавали никаких предметов, их роль ограничивалась присутствием на уроках. Сидя за своим столиком, они занимались рукоделием – вышивали или вязали, – при этом зорко наблюдая за поведением учениц. Классная дама не вмешивалась в процесс ведения урока, но если замечала, что кто-то из девочек отвлекся либо ссутулился, то ей достаточно было строгого и пристального взгляда, чтобы виновная спохватилась и исправила промашку [1].

В Усть-Медведицкой женской гимназии (располагалась на территории современной Волгоградской области) в конце XIX – начале XX в., помимо общего образования, девочек готовили быть домашними учительницами и воспитательницами. Классная наставница здесь, по сути, выполняла функции освобожденного классного руководителя. Взаимоотношения с воспитанницами были гораздо теплее и душевнее, чем сегодня. Они хорошо знали условия семейной жизни девочек, их индивидуальные особенности, привычки, писали на них переводные характеристики, организовывали досуг между уроками и после учебных занятий, следили за санитарными условиями процесса обучения и гигиеной. Обращение к классным наставницам, как в Питерских и Московских школах нового типа, было на демократический, модный в то время манер – по имени и на «ты». Как следствие, устанавливались равные, доверительные отношения между воспитанницами и наставницами.

В России начала 30-х гг. XX в. наставничество «заиграло» новыми красками с усилением *идейно-политического* и *трудового воспитания молодежи* в условиях производства и профессионально-технических училищ. Опытные и уважаемые рабочие, мастера и инженеры наделялись педагогическими полномочиями, т. к. перед ними была поставлена задача: *воспитать нового человека – коллективиста, интернационалиста, атеиста, марксиста*. Для этого необходимо было соединить образование и произ-

водство, теорию и практику. Рабочая группа и бригада заменили классный коллектив. Практическое обучение профессии наставники осуществляли под девизом «Делай, как я». Мастерская служила местом для проведения практических занятий, наполненных политехническим содержанием и темами о социалистическом строительстве. Школа рабочей молодежи и фабрично-заводская семилетка, открытые в марте 1931 г., без отрыва от производства решали задачи по усвоению теоретических знаний политехнического характера; приобретению практических умений; опытно-экспериментальной деятельности на пришкольных участках; установлению связи школы с жизнью; получению учащимися определенной специальности в конкретной области труда.

В 70-е гг. XX в. наставничество продолжало решать задачи коммунистического строительства, сформулированные решениями XXIV, XXV, XXVI съездов КПСС, но уже в новых условиях: всеобщее среднее образование, научно-техническая революция, повышение уровня образования. Возросла не только роль наставника, но и потребность в квалифицированных кадрах для наставничества. Для помощи молодым рабочим по внедрению новейшей техники и передовых методов труда привлекались опытные и уважаемые работники из разряда рационализаторов и новаторов, обладающие *педагогическим даром*. Чтобы мастер-наставник, как писал С.С. Витченко, был интересным и содержательным человеком и эталоном, по которому молодой человек мог бы мерить свою жизнь, свое отношение к окружающему миру [8].

Наставничество как *новое социально-педагогическое явление* выступало *связующим звеном единой системы коммунистического воспитания, обеспечивающим духовную связь поколений советских людей*.

Появилась потребность в изучении педагогической специфики наставничества, выявлении особенностей воспитательной деятельности наставников, возрастных и индивидуально-типологических особенностей работающей молодежи. Масштабные исследования наставничества установили его существенную роль в адаптации молодых кадров на предприятиях, их политехнической подготовке и соединении обучения с производительным трудом. Именно наставникам удалось поднять на новый уровень профориентацию учащихся и формирование у них интереса к рабочей профессии.

Конкретизация функций наставников позволила повысить эффективность воспитания и профессиональной подготовки (таблица на с. 30).

Функции наставников на производстве

Воспитательная функция	Профессиональная функция
Введение молодых рабочих в трудовой коллектив, приобщение к общественной жизни предприятия; передача трудовых традиций; воспитание любви к профессии и коммунистического отношения к труду; идейно-политическое и нравственное воспитание; пропаганда высоких моральных качеств и раскрытие перспектив развития как активного участника технического прогресса; объяснение прав, обязанностей, путей повышения квалификации, возможностей участия в производственной и общественной жизни коллектива	Включение молодежи в трудовой ритм предприятия; выполнение плана; вооружение профессиональными умениями и передовым опытом; специальная подготовка и ознакомление с профессиями, общественно необходимыми в данном районе, городе; организация психологической и практической подготовки к труду и профессиональной деятельности

Наставничество стали рассматривать не только как форму общественно-педагогического движения, свойственного только прогрессивному социалистическому строю, но и как педагогическую проблему, требующую научного подхода. В исследова-

нии Т.Я. Тепловой были обоснованы два пути педагогической подготовки наставников: «...непосредственное общение лекторов и преподавателей с производственным коллективом <...> средства массовой коммуникации (радиолектории, кинолектории, телевизионные циклы передач, педагогические рубрики в многотиражных газетах, периодическая печать)» [13, с. 16].

На страницах журнала «Советская педагогика» были озвучены принципы организации наставничества: систематичность, непрерывность, коллективность и единство действий, комплексный подход.

Наставничество приобрело всеобъемлющий характер и начало решать воспитательные и профессиональные задачи не только на производстве: наставничество мастеров производственного обучения над выпускными классами; индивидуальное наставничество мастеров над «трудными» подростками. Начали устанавливаться связи: «Производство – ПТУ – школа». ПТУ и шефское предприятие воспитательную работу планировали совместно. У школьников наставники воспитывали сознательное отношение к труду, осуществляли гражданское и идейно-нравственное воспитание, формировали профессиональную направленность и понимание своего места в обществе.

Движение наставничества, зародившееся в производственной среде, потребовало специальной подготовки мастеров-наставников без отрыва от производства. Совместно с учеными и педагогами-практиками были разработаны методические рекомендации для мастеров-наставников. В них учитывались жизненная позиция подростка, его характерные особенности и те положительные качества, на базе которых возможно осуществлять перевоспитание (если в этом есть необходимость).

Педагогическая культура наставника не должна была уступать педагогу: «Производственник нового типа, – говорил о наставниках Президент Академии педагогических наук В.Н. Столетов, – человек с широким профессиональным кругозором и мастерством, реальный советский человек. Он – эталон, на который педагоги призваны равняться» [12, с. 4].



Рис. 4. Нагрудный знак «Заслуженный наставник молодежи РСФСР»

Были определены основные качества наставника – коммунистическая идейность и убежденность, высокий уровень политического развития, склонность и подготовленность к воспитательной работе.

На основе «Методических рекомендаций по самообразованию наставников молодых рабочих» (С.Я. Бытышев, Е.Д. Варнакова, Ю. Яковлев) разработали «Памятку наставникам».

Педагогические знания наставники постигали в «Школе наставников», раскрывавшей вопросы коммунистического воспитания молодежи, физиологические и психологические особенности подростков и молодежи. Занятия в школе наставников вели преподаватели пединститутов, административные работники предприятий, мастера производственного обучения профтехучилищ, лекторы общества «Знание». На предприятиях проводились конференции, посвященные новым разработкам ученых в области психологии и педагогики деятельности мастера-наставника.

Для повышения престижа наставничества Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 16 июля 1981 г. введено звание «Заслуженный наставник молодежи РСФСР». На предприятиях: «Лучший наставник завода», «Мастер-воспитатель», наставники по отраслям. С той же целью на ВДНХ был открыт павильон «Наставничество – эстафета рабочей славы и трудовых традиций», где широко был представлен опыт наставничества с предприятий страны.

Очевидно, что с середины 90-х гг. XX столетия институт наставников в его прежнем виде перестал удовлетворять потребностям производства. Переход к рынку, безработица, спад производства – все это ужесточило отношения в промышленной сфере. В ситуации переизбытка кадров отпала необходимость «возиться» с молодыми неопытными рабочими. Предприятия стали избавляться от заслуженных мастеров, которые по состоянию здоровья и возрасту, кроме как в наставники, уже никуда не подходили.

Следует отметить, что в своем становлении и развитии институт наставничества прошел шесть важных этапов, которые определены, исходя из направленности деятельности наставника, и вступил в седьмой:

I. VI – XI вв. Формирование ремесленного ученичества. Мастер-наставник обучал ремеслу и *основам профессии*.

II. XI – XVIII вв. Наставничество рассматривается в первую очередь как средство *духовного развития личности*, а также обучения грамоте и началам профессии.

III. XVIII в. – 30-е гг. XX в. В условиях зарождающихся капиталистических отношений наставничество создает условия для *формирования специалиста-профессионала*.

IV. 30-е гг. XX в. – 60-е гг. XX в. Наставничество решает задачи *политехнического образования* и воспитания человека нового социального строя. К личности мастера-наставника начинают предъявлять требования не только профессионального, но и политического характера.

V. 60-е гг. XX в. – 90-е гг. XX в. Наставничество приобретает характер *массового педагогического движения*, основной задачей которого является коммунистическое воспитание и подготовка молодежи к труду. Сделаны попытки *научного обоснования педагогической деятельности* и подготовки мастеров-наставников.

VI. 90-е гг. XX в. – 2012 г. – *кризис наставничества*. В связи со своей идейно-политической направленностью наставничество проиграло битву проникшим в этот период в российскую педагогику западным трендам «коуч», «тьютор» и «ментор». Педагогическая среда приняла их в ущерб отечественным эффективным образовательным и воспитательным практикам.

VII. 2012 г. – современность – *ренессанс наставничества как феномена отечественной педагогики*. Обращение Президента России Владимира Путина к Федеральному собранию стало импульсом к возвращению российских традиционных ценностей, в

т. ч. в педагогике. С этого момента начался *поиск новых подходов* к определению сущности наставничества.

Сегодня можно с уверенностью констатировать начало седьмого этапа в развитии наставничества как историко-педагогического феномена, переживающего новый подъем, поскольку в условиях реализации новой стратегии развития системы российского образования, обозначенной выше, осуществляется поиск современных подходов к определению сущности наставничества, его профессионально-педагогических функций и способов подготовки наставников [5].

В конце декабря 2019 г. распоряжением Минпросвещения России была утверждена целевая модель наставничества, которая с 2020 г. реализуется в регионах. Сформированные нормативно-правовые документы регламентируют процесс внедрения наставничества в общеобразовательных организациях, учреждениях дополнительного и среднего профессионального образования.

Сегодня наставничество системно применяется в педагогической деятельности как неформальное повышение квалификации, средство преодоления профессиональных дефицитов, формирования качественного кадрового состава, поддержки молодых педагогов и школ, находящихся в неблагоприятных условиях. В наставники приходят по личной инициативе педагога, достигшие возраста 35 лет, победители и лауреаты конкурсов профессионального мастерства, получатели Грантов Президента РФ, Губернаторов, а также «выпускники» Совета молодых педагогов.

Подводя итог, охарактеризуем наставничество как институционально оформившееся педагогическое явление. Во-первых, это российский феномен, сформировавшийся в течение длительного времени и прошедший несколько этапов, характеризующихся успешными практиками и кризисными явлениями. Во-вторых, наставничество не является синонимом таким западным трендам, как тьютор, коуч и ментор, а обладает своими уникальными характеристиками, педагогическими функциями и формами реализации. В-третьих, в сложившейся на настоящем этапе ситуации, наставничество, как многие отечественные педагогические феномены, являет себя на новом витке перезагрузки идеологических основ образования и воспитания как ретроинновация.

Обобщающей характеристикой наставничества с его зарождения и до наших дней, безусловно, явилась его *направленность на воспитание личности, обладающей не только актуальными для определенного исторического периода профессиональными знаниями и умениями, но и общечеловеческими качествами*. А в самих наставниках в большей степени ценится профессиональное мастерство, трудолюбие, открытость, высокие морально-нравственные качества, способность найти общий язык с молодежью.

Список литературы

1. Волков О.В. Северная Пальмира. М., 2006.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М., 2002.
3. История педагогики. Учебник для педагогических институтов / под ред. Н.А. Константинова, М.Ф. Шабаровой. М., 1951.
4. Ключевский В.О. Очерки и речи. Второй сборник статей. М., 1913.
5. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
6. Куликова С.В. Воспитание национального самосознания и патриотизма в России: от истории к современности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 3(98). С. 11–16.
7. Куликова С.В. Наставничество в современной России как ретроинновационный феномен // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 сентября 2019 года. – М., 2019. С. 438–449.

8. Наставник и подготовка молодежи к труду: методич. рекомендации / сост. Е.Д. Варнакова. М., 1982.
9. Очерки истории Школы и педагогики с древнейших времен до конца XVII в. / Э.Д. Днепров, О.Е. Кошелева, Г.Б. Корнетов и др. М., 1989.
10. Плотников А.Н., Куликова С.В. Учебно-методический комплекс как средство формирования педагогической компетентности мастера-наставника // Научная мысль Кавказа. 2005. № 10.
11. Русский феодальный архив XIV – первой трети XVI века / под ред. В.И. Буганова. М., 1987.
12. Столетов В.Н. Воспитание молодого поколения в труде. М., 1975.
13. Теплова Т.Я. Социально-педагогические проблемы воспитания учащихся вне школы производственными коллективами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1975.

* * *

1. Volkov O.V. Severnaya Pal'mira. М., 2006.
2. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Sovremennaya versiya. М., 2002.
3. Istoriya pedagogiki. Uchebnik dlya pedagogicheskikh institutov / pod red. N.A. Konstantinova, M.F. Shabaevoj. М., 1951.
4. Klyuchevskij V.O. Oчерки i rechi. Vtoroj sbornik statej. М., 1913.
5. Kodzhaspirova G.M. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: Tablicy, skhemy, opornye konspekty: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. М., 2003.
6. Kulikova S.V. Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya i patriotizma v Rossii: ot istorii k sovremennosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 3(98). S. 11–16.
7. Kulikova S.V. Nastavnichestvo v sovremennoj Rossii kak retroinnovacionnyj fenomen // Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemy interpretacii: Sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 20–21 sentyabrya 2019 goda. – М., 2019. S. 438–449.
8. Наставник и подготовка молодежи к труду: методич. рекомендации / сост. Е.Д. Варнакова. М., 1982.
9. Очерки истории Школы и педагогики с древнейших времен до конца XVII в. / Э.Д. Днепров, О.Е. Кошелева, Г.Б. Корнетов и др. М., 1989.
10. Плотников А.Н., Куликова С.В. Учебно-методический комплекс как средство формирования педагогической компетентности мастера-наставника // Научная мысль Кавказа. 2005. № 10.
11. Русский феодальный архив XIV – первой трети XVI века / под ред. В.И. Буганова. М., 1987.
12. Столетов В.Н. Воспитание молодого поколения в труде. М., 1975.
13. Теплова Т.Я. Социально-педагогические проблемы воспитания учащихся вне школы производственными коллективами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1975.



Renaissance of mentoring as the phenomenon of the Russian pedagogy

The historical and pedagogical analysis of the establishment and development of the institute of mentoring as the phenomenon of the Russian pedagogy is presented from the perspective of the modern approaches in the pedagogical theory and practice, the stages are completed and characterized. The author suggests to consider the present stage in the development of the studied phenomenon as renaissance and retroinnovation with the increase of the new essences according to the directive of the educational system, aimed at the traditional Russian values.

Key words: *mentoring, mentor, Russian pedagogy, retroinnovation, phenomenon.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2023)

Н.И. РОГОВСКАЯ
Москва

**СУБОРДИНАЦИЯ И СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНЫЕ
СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Говорится о стилях педагогического общения в учебно-воспитательном процессе, а также о проблеме соблюдения субординации между педагогом и обучающимися и границ личного пространства как студента, так и педагога. Затрагивается вопрос о сохранении интереса к преподаваемой дисциплине путем применения в учебно-воспитательном процессе правильного стиля педагогического общения. Приведены примеры из опыта преподавания иностранного языка в вузе.



Ключевые слова: стили педагогического общения, субординация между педагогом и обучающимися, интерес к преподаваемой дисциплине, иностранный язык в вузе.

В данной статье будет рассмотрена тема, касающаяся субординации и наличия определенной дистанции между педагогом и обучающимся. Без сомнения, эта тема актуальна для всех направлений образования. Речь пойдет о том, как верно соотносить и совмещать доверительные отношения со студентами и соблюдение личных границ как обучающихся, так и педагога.

Стоит отметить, что соблюдение субординации не означает построение между студентами и преподавателем непреодолимой стены и становление педагога выше обучающихся. В «Словаре педагогического обихода» под редакцией Л.М. Лузиной дается следующее определение данному понятию: «Отношения субъектов одного уровня, характеризующиеся не подчинением, а согласованием» [5, с. 68]. В словаре С.М. Вишняковой «Профессиональное образование» сказано: «Субординация (от лат. sub – под и ordination – приведение в порядок) – 1) система строгого подчинения, направления, одного понятия другому, более широкому; 2) система служебного подчинения младших старшим, основанная на правилах служебной дисциплины» [1, с. 130].

По нашему мнению, субординация – это соблюдение норм и правил, установленных обществом, а также всеми участниками процесса делового общения. Ведь образовательный процесс, без сомнения, является деловым общением. Именно поэтому, в отличие от личных отношений в повседневной жизни, необходимо не выходить за рамки рабочего процесса во время обучения, что, естественно, не подразумевает полное отсутствие интереса к жизни студентов и игнорирование их потребностей и мнения. Педагог, хоть и обладает гораздо большим количеством опыта и знаний в своей области, чем студенты, не может требовать от них беспрекословного подчинения и отсутствия собственной точки зрения на любой изучаемый или обсуждаемый предмет.

Тем не менее, с другой стороны, недопустимо подстраиваться под желания студентов в ущерб образовательному процессу. Педагог должен обладать авторитетом в глазах обучающихся, иначе не только его мнение, но и любая информация, предлагаемая во время процесса передачи знаний, не будет восприниматься студентами ни в каком виде. К отличному от собственного мнению стоит прислушиваться, однако только в том случае, если оно подкреплено веской аргументацией позиции. Кроме того, если точка зрения обучающегося является неверной и опровергает научно доказанные факты, стоит объяснить, в чем именно человек ошибается, четко изложив свою позицию, а не от-

вергать слова студента без каких-либо объяснений и аргументации с научной и практической точки зрения.

Таким образом, педагог должен уметь совмещать уважительное отношение к студентам и соблюдение порядка во время образовательного процесса, не допуская нарушения личных границ как своих, так и чужих, и потери своего авторитета. Студенты и ученики являются такими же личностями, как и их старшие наставники, поэтому нуждаются не только в получении знаний, но и в должном уважении к себе.

Что же именно необходимо делать для обеспечения комфортного образовательного процесса для обеих его сторон? В первую очередь педагог должен уметь не только должным образом аргументировать свои слова и хорошо разбираться в дисциплине, которую преподает, но и отстаивать свои личные границы. Довольно часто можно встретить отсутствие уважения к преподавателям во время занятий и неумение некоторых обучающихся принимать ошибочность своей точки зрения. Такое поведение важно уметь пресекать не ответной агрессией в адрес студентов, а проявлением своего авторитета путем доказательства верности предлагаемого материала, а также убедительной и спокойной аргументацией по всем пунктам обсуждаемого вопроса.

Попустительство к неуважительному отношению студентов к преподавателю и к игнорированию правил и требований, установленных педагогом в самом начале образовательного процесса, недопустимо. Отсутствие строгости со стороны преподавателя и поощрение систематического невыполнения заданий, необходимых для усвоения материала по преподаваемому предмету, будет провоцировать дальнейшее отсутствие интереса и попыток вникнуть в предмет у большинства студентов.

Важно отметить, что преподаватель также не должен посвящать студентов в свою личную жизнь, это является переходом за границы рабочего, делового общения. Вследствие такого перехода к личному общению педагог рискует потерять свой авторитет в глазах обучающихся, что может привести к отсутствию дисциплины во время образовательного процесса.

Теперь поговорим о стилях педагогического общения. Конечно, каждый педагог использует индивидуальный подход к преподаванию, практически невозможно найти идентичные стили, ведь стиль педагогического общения зависит как от личности педагога, так и от методик его наставников, а также индивидуальных особенностей и потребностей студентов.

В педагогике, как известно, выделяют множество классификаций стилей общения (В.А. Кан-Калик, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов и др.) [2; 3], но мы остановимся на трех, основных, по нашему мнению, стилях педагогического общения.

Первый – авторитарный (подавление). Педагоги, которые используют данный стиль, чаще всего совершенно не учитывают мнение студентов, представляют свое мнение как единственно верное. Такое отношение к обучающимся может привести к отрицательному их представлению о личности педагога, а также отторжению его предмета, дисциплины. Ведь, как говорилось в статье ранее, несмотря на меньшее количество знаний, чем у педагога, студенты и ученики являются такими же личностями, как и он сам. Каждый из нас когда-то находился на месте наших учеников, получая знания от более опытного наставника. Данный стиль педагогического общения был широко распространен на протяжении многих веков, однако в настоящее время, если и встречается, не в такой острой форме. Стоит отметить, что авторитарный стиль общения, подразумевающий подавление не только мнения, но и индивидуальности студентов, может привести не только к плохим отношениям преподавателя и обучающихся, но и к тому, что в дальнейшем ученики не смогут выражать и даже формировать собственное мнение. Особенно это касается использования данного стиля педагогического общения на ранних этапах становления личности.

Другой стиль педагогического общения – либеральный (индифферентный). Этот стиль подразумевает попустительское отношение к происходящему во время образовательного процесса. Педагог не вовлечен во взаимодействие с учащимися, не выказывает интереса ни к ним, ни к преподаваемой им дисциплине. Преподаватель или учитель в таких случаях снимает с себя ответственность за происходящее в аудитории, не вмешивается в проблемы студентов без крайней необходимости. Этот стиль педагогического общения свойственен в основном тем педагогам, которые не заинтересованы либо в передаче знаний младшему поколению, либо в предмете, который преподают. Игнорирование студентов, минимальное взаимодействие с ними и сухой стиль изложения материала могут привести к исчезновению интереса у обучающихся к преподаваемой дисциплине. Если речь идет о раннем обучении, т. е. работе с детьми, а не со студентами, это может мешать развитию личности учащихся, ведь очень важно на ранних этапах развития давать не только базовые знания, но и представления о мире и о взаимодействии как со сверстниками, так и с представителями старшего и младшего поколения. Более того, педагоги, которые используют в своей практике индифферентный стиль общения, зачастую не уделяют должного внимания объективной оценке успеваемости учащихся, что приводит к тому, что студенты не осваивают нужное количество материала. Это может отрицательно сказаться на их дальнейшей профессиональной деятельности либо на обучении на следующем этапе образования. Отсутствие эмпатии со стороны педагога на ранних этапах развития может повлиять также и на самовосприятие ребенка, особенно если речь идет об индивидуальных занятиях. Учащийся не чувствует себя нужным и достойным внимания. Это является доказательством того, насколько важно использование верной методики преподавания в сочетании с проявлением интереса как к изучаемой дисциплине, так и к учащимся.

Третий стиль педагогического общения – демократический (сотрудничество). Этот стиль общения объединяет в себе признаки либерального и авторитарного стилей, таким образом создавая необходимое для комфортного образовательного процесса сочетание строгости и мягкости педагога. Сотрудничество подразумевает формирование у студентов самостоятельности, умения выражать и аргументировать свою точку зрения, а также создания оригинальных идей. Благодаря тому, что преподаватель может гарантировать дисциплину в учебной аудитории, при этом не подавляя индивидуальность учащихся, создаются максимально комфортные условия для образовательного процесса. У большинства студентов формируется интерес к изучаемой дисциплине, становится легче воспринимать материал. Более того, т. к. обучающиеся хорошо относятся к педагогу, уважают его авторитет и доверяют его мнению и предлагаемому им материалу, знания воспринимаются гораздо легче и в большем количестве, дисциплина в аудитории не нарушается не из-за страха или скуки, а из-за интереса и вовлеченности всех участников в образовательный процесс.

Данный стиль педагогического общения является наиболее приемлемым для педагогической практики в современных реалиях. Именно он подразумевает под собой сочетание субординации и уважительного отношения педагога и студентов друг к другу. При авторитарном стиле общения субординация перерастает в четкое разграничение учеников и преподавателя, педагог ставит себя выше студентов, что отрицательно сказывается на их отношении к личности педагога и сфере, в которой он работает. В то же время при индифферентном стиле педагогического общения субординация отсутствует полностью. Именно этот стиль подразумевает под собой попустительство, о котором говорилось в статье ранее.

Демократический стиль педагогического общения требует от педагога как полного погружения в предлагаемый им материал (учащиеся должны видеть, что их преподава-

телю интересно то, о чем он говорит), так и внимательного отношения к студентам, учета их потребностей и уровня подготовки, индивидуального подхода к каждому. Педагог должен обращать внимание не только на то количество материала, который предусмотрен по программе, но и на тот объем знаний, который уже имеют студенты, а также на то, сколько они готовы воспринять. Ведь, если учащиеся не смогут справиться с объемом получаемой информации, дальнейшее обучение не будет иметь смысла. Они не только утратят интерес к образовательному процессу, но и не смогут понять материал, основанный на базовых знаниях, у них отсутствующих [4].

Возвращаясь к вопросу наличия субординации в сочетании с интересом к жизни студентов, важно понимать, что преподаватель не может слишком далеко заходить в проявлении интереса, нарушая личные границы обучающихся. Если личные дела студентов не влияют на образовательный процесс, педагог не должен их касаться. С другой стороны, как старший наставник при просьбах студентов об определенной помощи или учета их интересов и личных обстоятельств, педагог не должен игнорировать то, о чем говорит ему учащийся. Однако важно замечать, когда личные обстоятельства студента и его просьбы к педагогу становятся систематическими и мешают его обучению. В таких случаях необходимо уметь наладить дисциплину для обеспечения дальнейшего нормального и комфортного для обеих сторон учебно-воспитательного процесса.

Во время занятий педагог должен использовать все средства для того, чтобы вызывать доверие студентов, создавая для них комфортную атмосферу. Таким образом, важно учитывать и внешний вид на занятиях, и тон голоса, и формулировку предлагаемого материала, и жесты, используемые во время изложения материала и общения со студентами. Т. е. учитывается также невербалика. Это важно, т. к. она создает образ педагога в глазах тех, кого он обучает.

Рассмотрим использование демократического стиля общения со студентами, подразумевающего доверие, во время преподавания иностранного языка в вузе. Так, хорошую возможность сблизиться может представить рассказ истории из жизни педагога на иностранном языке (не выходя за рамки). Они должны понимать, что преподаватель тоже человек, как и они. Пусть студенты знают, что и преподаватель может стоять в пробке и толкаться в метро в час пик. И что у него есть дочь и кошка. Тогда и обучающиеся начнут охотнее делиться своими историями, которые педагог также может попросить их изложить на иностранном языке. Ведь не секрет, что никто не знает так много о Вас, о Вашей семье и жизни, как преподаватель иностранного языка.

Данный способ общения на иностранном языке (поделиться своими проблемами и случаями из жизни) следует применять в начале занятия, что полезно как для навыка говорения (студент расслабляется, не боится говорить на языке, т. к. ему/ей хочется рассказать то, что интересно и волнует, обсудить свои дела и проблемы с другими), так и для формирования хороших доверительных отношений с педагогом без перехода за рамки личных границ.

Подведем итоги данной статьи. Из всего материала, представленного выше, становится ясно, что педагогика подразумевает под собой не только необходимый объем знаний у преподавателя или учителя, но и его умение создать доверительную и комфортную обстановку во время образовательного процесса в сочетании с проявлением собственного авторитета. Это и называется субординацией, которая также включает в себя сохранение и отстаивание личных границ обеих сторон педагогического общения. Стоит также отметить, что наиболее приемлемым стилем педагогического общения является демократический, который подразумевает под собой все вышеперечисленные немаловажные признаки здоровой атмосферы в образовательной аудитории.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуал. Лексика. М., 1999.
2. Диагностика стилей педагогического общения / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2009. С. 273–275.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М., 1987.
4. Роговская Н.И. К вопросу о стратегиях формирования и развития познавательного интереса к изучению иностранного языка / Н.И. Роговская, Ю.А. Иванова // Грани познания. 2022. № 3(80). С. 47–50.
5. Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л.М. Лузиной. Псков, 2003.
6. Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // Возрастная педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1991.

* * *

1. Vishnyakova S.M. Professional'noe obrazovanie: Slovar': Klyucheveye ponyatiya, aktual. Leksika. M., 1999.
2. Diagnostika stilej pedagogicheskogo obshcheniya / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupP. M., 2009. С. 273–275.
3. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskome obshchenii: Kn. dlya uchitelya. M., 1987.
4. Rogovskaya N.I. K voprosu o strategiyah formirovaniya i razvitiya poznavatel'nogo interesa k izucheniyu inostrannogo yazyka / N.I. Rogovskaya, Yu.A. Ivanova // Grani poznaniya. 2022. № 3(80). S. 47–50.
5. Slovar' pedagogicheskogo obihoda / Pod red. prof. L.M. Luzinoj. Pskov, 2003.
6. Shcherbakov A.I., Mudrik A.V. Psihologiya uchitelya // Vozrastnaya pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1991.



Subordination and styles of communication in education as the most important components of the teaching and educational process

The article deals with the styles of the communication in education in the teaching and educational process and the problem of respecting the subordination between teacher and students and the boundaries of the personal space of students and teachers. There is considered the issue of holding the interest to teaching discipline by the use of the correct style of the communication in education in the teaching and educational process. There are given the examples of the experience of teaching the foreign language at the university.

Key words: *styles of communication in education, subordination between teacher and students, interest to teaching subject, foreign language at university.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2023)

Е.С. ДОРОЖКИНА
Волгоград

**СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Анализируется понятие профессиональной компетентности будущего учителя, раскрывается ее интегральная природа. Обосновываются функции профессиональной компетентности, которые предполагают для своей реализации трехкомпонентную структуру профессиональной компетентности будущего учителя, представленную в статье единством ценностно-смыслового, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного компонентов.



Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущий учитель, функции, компоненты.*

В соответствии с приоритетами, определенными ключевыми государственными документами и программами развития образования в Российской Федерации, основная миссия педагогического образования заключается в профессиональной подготовке специалиста, который будет ориентирован, в первую очередь, на воспитание подрастающего поколения в контексте национальных ценностей народов России, имеющего активную жизненную, гражданскую и нравственную позицию, чей личный пример будет способствовать укреплению внутреннего мира обучающихся и стимулировать их стремление к постижению и развитию в себе общечеловеческих ценностей: Родины, патриотизма, справедливости, счастья, труда, познания, общения, семьи, здоровья. Вышеуказанные ориентиры акцентируют внимание на профессиональной компетентности как интегральном свойстве личности будущего учителя. Его успешность и востребованность в период трансформаций общества зависят от того, насколько быстро будущий учитель способен адаптироваться к новым реалиям, заниматься самообразованием и саморазвитием для того, чтобы быть компетентным в своей профессионально-педагогической деятельности.

В настоящее время компетентностный подход является ведущим в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В этом свете становится актуальной конкретизация понятия профессиональной компетентности будущих учителей, выявление ее функций и структурных компонентов. Изменения в нормативно-правовых документах, таких как Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Примерная программа воспитания как компонент основных образовательных программ различных уровней, акцентируют внимание на воспитательной составляющей образовательного процесса, делают необходимым рассмотрение профессиональной компетентности в воспитательном аспекте.

Исследователи указывают на интегральный характер профессиональной компетентности, отмечая, что именно в ней обнаруживается способность (умение) решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей [9], что она предполагает синтез умений, которые способствуют эффективности профессионально-педагогической деятельности, и личностных свойств педагога [8]. Такая позиция согласовывается с подходом Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, которые «профессиональную компетентность учителя»

рассматривают как «владение педагогом необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [4, с. 62].

Рассматривая проявления профессиональной компетентности в реальной практике, ученые видят ее «в готовности и способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [1, с. 6]. Здесь налицо *рефлексивная природа* профессиональной компетентности будущего учителя. *Прогностическая* же направленность профессиональной компетентности заключается в умении специалиста предвидеть образовательную и профессиональную траекторию, результаты собственной деятельности, их возможности в конкретной профессионально-педагогической ситуации обеспечить удовлетворение потребностей как самой личности, так и окружающего ее общества. Возможности прогнозирования обуславливаются креативностью и гибкостью мышления в поиске путей достижения цели и самореализации личности педагога.

Таким образом, профессиональная компетентность будущего учителя проявляется в способности к производству, преобразованию, созиданию нового, осознанию и принятию задач, ценностно-смысловых установок деятельности на всех этапах ее осуществления. Воспитательный контекст профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в опыте реализации умений, значимых для воспитательной деятельности, позволяющих использовать для решения профессиональных задач воспитательные возможности и основные технологии воспитательной деятельности.

Анализируя компетентность учителя с позиции воспитательной практики, а также с точки зрения теории личностно-ориентированного образования, особо выделяются следующие умения: изучение воспитанников, определение цели и задач процесса воспитания, дифференциация воспитанников для продуктивного личностного и духовно-нравственного развития, прогнозирование трудностей в организации деятельности, направленной на воспитание, ориентация содержания учебных занятий на нравственное воспитание, разработка и реализация проектов, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей, создание ситуаций успеха, организация процесса воспитания, ориентированного на внутреннюю мотивацию воспитанников, оценки качества мероприятий воспитывающей направленности и в целом системы воспитания, определения кредо воспитательной деятельности [8].

Как видим, специфика профессиональной компетентности будущего учителя в решении задач воспитывающей направленности заключается в ее интегральности, кроющейся в целостном овладении совокупностью компетенций. Интегральный характер компетентности, как отмечает А.К. Маркова, определяется базированием профессионально-педагогической деятельности учителя на различных сторонах человеческой личности [5].

Таким образом, представляется целесообразным говорить об акценте в понимании профессиональной компетентности будущего учителя на задачах, содержании, технологиях предстоящей воспитательной деятельности, которая на сегодняшний день включена в образовательный процесс школы и на уровне внеклассных мероприятий/событий, и на уровне урока. Такое видение понятия «профессиональная компетентность будущего учителя» позволяет предположить, что погружение студентов в определенную деятельность, моделирующую ситуации, с которыми они будут сталкиваться в будущей профессиональной практике, усилит роль воспитывающей среды в их профессиональной подготовке, в формировании у них ценностей гражданской, национальной и профессиональной идентичности.

Это выражается в проектировании воспитательно-ориентированной среды образовательной организации таким образом, что обучающиеся могут найти оптимальный для себя способ педагогической деятельности, который соответствовал бы их особенностям и позитивно влиял на формирование личностных качеств. При этом важно делать акцент на том, что «будущих учителей следует обучать взаимодействию с представителями других поколений, другой шкалой ценностей, понимать и учитывать позиции, интересы, вкусы и взгляды подрастающего поколения» [2, с. 5].

Таким образом, с учетом проведенного анализа профессиональная компетентность будущего учителя понимается нами как интегральное свойство личности будущего учителя, включающее в себя компетенции, ориентирующие на ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности и готовность к осуществлению эффективных способов решения профессиональных задач воспитывающей направленности, на содержание и основные технологии воспитательной деятельности.

В соответствии с методологией системно-целостного подхода в педагогических исследованиях правомерно утверждать, что наиболее полно характеристики профессиональной компетентности будущего учителя проявляются через ее функции в осуществляемой деятельности. Поэтому, исследуя природу профессиональной компетентности будущего учителя, необходимо рассмотреть ее функции и составляющие компоненты.

В процессе профессионально-педагогической деятельности от будущего учителя, как ее субъекта, ожидается:

- осознанный подход к планированию профессионально-педагогической деятельности, прогнозированию ее результатов;
- способность реализовывать в профессионально-педагогической деятельности творческий подход с научным подходом к освоению знаний, к самопознанию профессионально значимых индивидуально-личностных особенностей;
- готовность осуществлять совместную деятельность с иными субъектами образовательного процесса;
- проявление рефлексии в профессионально-педагогической деятельности, в том числе направленной на поведение и общение;
- перманентная ориентированность на профессиональное и личностное самоопределение и саморазвитие, на повышение личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для конкурентоспособной деятельности [10].

С учетом этих положений целесообразно выделить следующие функции профессиональной компетентности будущего учителя: *мотивационную, смыслотворческую, прогностическую, коммуникативную, рефлексивную, регулятивно-коррекционную.*

Мотивационная функция профессиональной компетентности проявляется в опредмечивании потребности и способствует формированию у будущего учителя устойчивых внутренних и внешних мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер его деятельности по овладению профессией, детерминирующих направленность личности на творческую самореализацию (В.П. Гогужева, О.Г. Гужва, С.Р. Пантелеев). Так, мотивация «включает в себя все виды побуждения: мотивы, интересы, потребности, стремления, цели, влечения, идеалы и т.д.» [9, с. 25], является детерминантом, который включает личность будущего учителя в контекст профессионально-педагогической деятельности. Важнейшими факторами, обеспечивающими направленность личности на овладение содержанием будущей профессиональной деятельности, являются ее ценностные ориентации [11].

Смыслотворческая функция профессиональной компетентности будущего учителя выделяется нами вслед за Б.С. Братусем, Д.А. Леонтьевым, Л.М. Лузиной, И.А. Соловцовой, Н.Е. Щурковой и заключается в выстраивании студентом иерархии смыс-

лов, которые отражают особенности выбранной профессии. Сущность понятия «смыслотворчество» заключается в определении «жизненных смыслов личности» (В.В. Сериков); «порождении новых личностных смыслов» (С.Д. Каракозов). Важно отметить, что смысл и ценности являются неразрывно связанными категориями; смысл определяет целевые установки деятельности; через смысл выражается эмоциональное отношение к реализуемой деятельности, в данном случае к профессионально-педагогической.

Данная функция профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в первую очередь через выработку иерархии смыслов педагогической профессии, что дает основания для целевых установок педагога в его профессионально-педагогической деятельности. Благодаря смыслотворчеству будущий учитель постигает цель своей профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности.

Прогностическая функция профессиональной компетентности проявляется в желании и способности к выстраиванию будущим учителем траектории предстоящей профессиональной деятельности, которая позволяет предвидеть результаты и выстраивать стратегию собственной деятельности. Прогностическая функция профессиональной компетентности будущего учителя предполагает развитие и проявление таких качеств, как целеустремленность, гибкость мышления, поиск путей самореализации. Данная функция активно формируется в процессе профессиональной подготовки будущих учителей на всех ее этапах, проявляется в учебной и внеучебной видах деятельности, например, при составлении индивидуальных планов прохождения педагогической практики, в исследовательской деятельности, в решении кейсовых ситуаций и т. д. Важно отметить, что в контексте воспитательной деятельности способность педагога предвидеть результат своей работы исключительно значима, предполагает, в том числе его качественное описание, что раскрывается через целевые и смысловые его характеристики [10].

Коммуникативная функция предусматривает выстраивание конструктивных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Педагогическая коммуникация подразумевает сотрудничество субъектов на основе обмена информацией, ее осмысления, переработки и передачи другим, обмена личностными смыслами и ценностными отношениями [12]. Данная функция профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в организации взаимодействия с другими людьми, умении эмпатийного слушания и понимания партнеров по взаимодействию. В процессе воспитательной деятельности коммуникация имеет особое, ключевое значение, поскольку является ее «главной технологией». Педагогу необходимо выстраивать общение с представителями разных этнических групп, культур, разных возрастов, разных образовательных уровней и т. д. Коммуникативная функция профессиональной компетентности будущего учителя предполагает владение умениями решать задачи социального межкультурного взаимодействия в разных жизненных ситуациях.

Данная функция проявляется в организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса для достижения общих целей, охватывает разные аспекты жизни студента, проявляется в общественной, познавательной, трудовой, научно-исследовательской, творческой деятельности. Коммуникативная функция находит свое проявление в инициативности, мобильности студентов, их активной социальной позиции, которая признается окружающими. Она ярко проявляется во внеучебной деятельности, где в большей мере активизируются социальные связи и социально-значимая деятельность.

Рефлексивная функция профессиональной компетентности заключается в том, что будущий учитель в процессе профессиональной подготовки обращает сознание на самого себя, анализирует собственную профессионально-педагогическую деятельность. Как отмечают исследователи О.С. Анисимов, В.В. Краевский, А.Я. Найн, В.И. Слобод-

чиков и др., рефлексия является способом преодоления профессиональных затруднений. Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко в воспитательном контексте профессиональной педагогической деятельности выделяют рефлексивность как один из принципов, сущность которого заключается в осмыслении педагогом своей деятельности и собственного педагогического опыта. «Целью является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как достижение внутреннего согласия. При этом важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?» [10, с. 37]. Рефлексивная функция профессиональной компетентности, благодаря погружению в анализ собственной деятельности, способствует изменению отношения к ней, позволяет видеть себя субъектом моделирования этой деятельности, ее организации и преобразования.

Регулятивно-коррекционная функция связана, прежде всего, со сбором фактов и данных об эффективности средств, методов и приемов, которые избрал и применяет педагог для достижения поставленных задач, их своевременной корректировкой с учетом особенностей происходящего.

В отличие от рефлексивной функции, миссия которой – осмысление, качественный анализ, дающий стимулы для профессионального и личностного саморазвития, регулятивно-коррекционная функция реализуется через анализ эффективности и коррекцию используемых педагогических средств, технологий в конкретных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Данная функция «помогает поддерживать запрограммированное состояние педагогической системы, способствует урегулированию педагогического процесса» [3, с. 11].

Регулятивно-коррекционная функция предполагает глубокий анализ параметров и характеристик образовательного процесса, достижения поставленных целей и задач, затруднений, с которыми педагог столкнулся в процессе деятельности. В связи с развитием цифровой образовательной среды возможности такого анализа значительно возросли, как в части ее актуальности, непрерывного пополнения, так и в плане целостности и многоаспектности информации о состоянии и развитии педагогической системы, ее соотнесения с реальными событиями.

Изложенные представления о функциях профессиональной компетентности будущего учителя выступают, на наш взгляд, убедительным основанием для выделения в ее структуре *ценностно-смыслового, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного* компонентов.

Ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности будущего учителя реализуется через мотивационную и смыслотворческую функции. В мотивационной функции заложены детерминанты профессионально-педагогической деятельности, ценности, регулятивы мотивации будущего учителя. Смыслотворческая функция направлена на формирование системы смыслов, которые и позволяют определять цель деятельности. В данном компоненте важным является личность будущего учителя, с точки зрения ее ценностно-смысловой позиции по отношению к себе, своему окружению и своей деятельности.

Содержательно-деятельностный компонент профессиональной компетентности будущего учителя определяется прогностической и коммуникативной функциями, благодаря которым происходит поэтапное планирование предстоящей педагогической деятельности, подбор технологий для решения профессиональных задач и непосредственная их практическая реализация. Будущий учитель конструирует свою деятельность, определяя оптимальные технологии, методы и средства, которые будет использовать в профессионально-педагогической деятельности. Коммуникативная функция позволяет выстраивать связи и отношения с субъектами взаимодействия, способствует преодолению возникающих конфликтных ситуаций, сопереживанию во взаимодействии с окру-

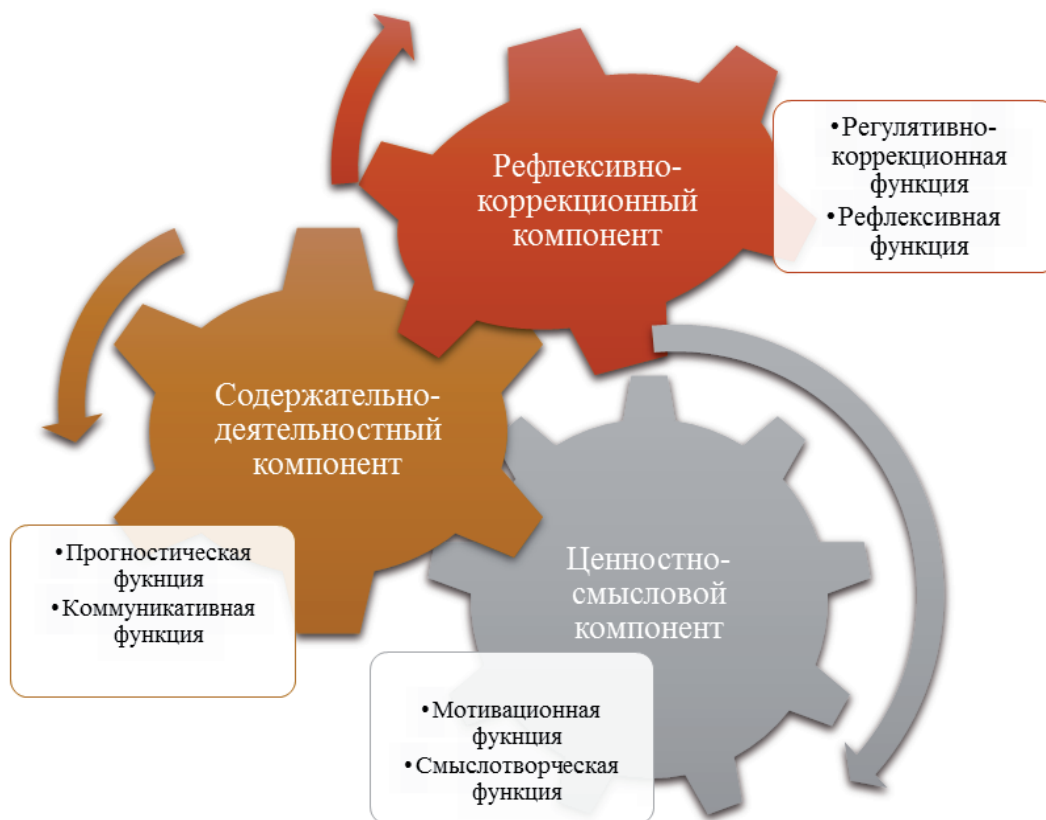


Рис. Структура профессиональной компетентности будущего учителя

жающими людьми, в том числе в образовательном пространстве. В большинстве случаев это достигается благодаря социальной инициативе студенческого сообщества, которая позволяет будущим учителям самостоятельно организовывать среду, способствующую формированию у них профессиональной компетентности. Социальная инициатива проявляется как в процессе наставничества, так и в волонтерской деятельности, добровольчестве, а также в целом в системе студенческого самоуправления педагогического вуза. Важно отметить, что прогностическая функция отвечает за теоретическую составляющую профессиональной компетентности, где заложены мыслительные операции, а коммуникативная функция – это практическая реализация данного компонента.

Рефлексивно-коррекционный компонент профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в реализации рефлексивной функции. Она заключается в осознании и принятии себя как личности, чья деятельность является педагогически ориентированной, в принятии профессиональных ценностей будущей профессии как своих собственных. Рефлексивная функция способствует ценностному отношению к профессиональной деятельности, пониманию ее значимости для пользы и развития как для общества в целом, так и для себя в частности, в интересе к процессу образования, увлеченности наукой и стремлении к самосовершенствованию. Также данный компонент реализу-

ется посредством регулятивно-коррекционной функции, которая направлена на воздействие корректирующего характера.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность будущего учителя представляет собой сложное явление, имеющее интегральную природу. Структура данного свойства личности определена его функциональными характеристиками. Единство ценностно-смыслового, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного компонентов содействует эффективному выполнению мотивационной, смысловторческой, прогностической, коммуникативной, рефлексивной, регулятивно-коррекционной функций. Данная структура представлена на рис. на с. 45.

Данный взгляд на функции и структуру профессиональной компетентности будущего учителя обусловлен переходом системы высшего образования на Ядро высшего педагогического образования [6]. Стремление к созданию общепринятых единых ориентиров в профессиональной подготовке будущих учителей предполагает единое понимание профессиональной компетентности. Важным является ориентация на актуальные задачи развития общего образования, на внеучебную и воспитательную деятельность педагога. Обновление содержания отражает современные тенденции развития образования, информационные технологии, цифровой контент. На наш взгляд, в данной структурной схеме представлены функции и компоненты профессиональной компетентности, которые могут быть сформированы средствами воспитывающей среды педагогического вуза. На это указывают и компетенции, которые определены в Ядре высшего педагогического образования. Из компетенций, выделенных в перечне Ядра как универсильных, УК-1 коррелирует с рефлексивно-коррекционным компонентом, реализуя его рефлексивную функцию; УК-2 – с содержательно-деятельностным компонентом, реализуя прогностическую функцию; УК-3, УК-4, УК-5 есть все основания соотнести с содержательно-деятельностным компонентом, выполняющим коммуникативную функцию, а УК-6 – с рефлексивно-коррекционным компонентом, направленным на эффективную реализацию рефлексивной функции.

В перечне общепрофессиональных компетенций, нашедших отражение в Ядре, представленная на рис. модель ориентирована на ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6, ОПК-9 (содержательно-деятельностный ее компонент), а ОПК-5 следует соотнести с рефлексивно-коррекционным компонентом, ориентированным на реализацию регулятивно-коррекционной функции [6].

Отметим также, что среди профессиональных компетенций, сформулированных на основе профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», для нашей модели актуальны ТФ А/02.6 «Воспитательная деятельность», ПК-2 «Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность», которые также отражены в модели (содержательно-деятельностный компонент профессиональной компетентности будущего учителя) [6].

Что касается соотношения компетенций с ценностно-смысловым компонентом, отметим, что вышеуказанные компетенции находят свое проявление в мотивационной и смысловторческой функциях, главным образом определяющих содержание и структуру данного компонента.

В результате проведенного анализа нам представляется целесообразным предположение о том, что потенциал воспитывающей среды педагогического вуза будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих учителей через освоение вышеуказанных компетенций. Это может быть реализовано посредством воспитательных возможностей учебных занятий, педагогического проектирования, организации командной работы студентов как в рамках одного института или факультета,

так и в межфакультетских и межинститутских объединениях, например, в рамках проведения соревнований, конкурсов, олимпиад регионального и всероссийского уровней. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя может проходить благодаря тренингам лидерства, организуемым в системе студенческого самоуправления, подготовки наставников, иных мероприятий, проводимых в педвузе в рамках реализации государственной молодежной политики и студенческих инициатив, проектов и мероприятий, что создает профессионально ориентированную, интересную для студентов воспитывающую среду вуза. Такая среда создает благоприятные условия, которые позволяют будущим учителям получать опыт, ценный для практической профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2004. № 11. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9573587_42868020.pdf (дата обращения: 15.02.2022).
2. Богданова Р.У. Реанимация или обновление (основные подходы к воспитанию студентов в инновационном вузе // Студенчество, диалоги о воспитании. 2008. № 2. С. 7–9.
3. Зимина Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М., 2003.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Педагогика. 1980. № 8. С. 82–89.
6. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») от 14.12.2021 №А3-1100/08 [Электронный ресурс]. URL: https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/04/11/metod_rekomendacii_yadro_visshego_pedagogicheskogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 15.02.2022).
7. Писарева С.А. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя [Электронный ресурс] / С.А. Писарева, М.Ю. Пучков, С.В. Ривкина, А.П. Тряпицына // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. URL: <https://10.15293/2658-6762.1903.09> (дата обращения: 15.02.2022).
8. Сафронова Е.М. Оценка возможностей воспитательной деятельности в современном вузе // Профессиональное воспитание педагога: сб. научно-метод. материалов. М., 2006. С. 80–83.
9. Сергеев Н.К. Взаимосвязь обучения и труда старшеклассников как средство формирования положительной мотивации изучения предметов естественно-математического цикла: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1982.
10. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9(94). С. 31-39.
11. Сластенин В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность: в 2 т. / под ред. З.И. Равкина. М., 1995. С. 3–4. Т. 1.
12. Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. Учеб. пособие. Ижевск, 2011.
13. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 15.02.2022).

* * *

1. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda) [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9573587_42868020.pdf (data obrashcheniya: 15.02.2022).

2. Bogdanova R.U. Reanimaciya ili obnovlenie (osnovnye podhody k vospitaniyu studentov v innovacionnom vuze // Studenchestvo, dialogi o vospitanii. 2008. № 2. S. 7–9.
3. Zimina E.Yu. Razvitie upravlencheskoj kompetentnosti budushchego pedagoga professional'noj shkoly: avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004.
4. Kodzhaspirova G.M. Pedagogicheskij slovar' / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. M., 2003.
5. Markova A.K. Psihologicheskij analiz professional'noj kompetentnosti uchitelya // Pedagogika. 1980. № 8. S. 82–89.
6. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i soderzhaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya») ot 14.12.2021 №A3-1100/08 [Elektronnyj resurs]. URL: https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/04/11/metod_rekomendacii_yadro_vysshego_pedagogicheskogo_obrazovaniya.pdf (data obrashcheniya: 15.02.2022).
7. Pisareva S.A. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelya [Elektronnyj resurs] / S.A. Pisareva, M.Yu. Puchkov, S.V. Rivkina, A.P. Tryapicyna // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 3. URL: <https://10.15293/2658-6762.1903.09> (data obrashcheniya: 15.02.2022).
8. Safronova E.M. Ocenka vozmozhnostej vospitatel'noj deyatel'nosti v sovremennom vuze // Professional'noe vospitanie pedagoga: sb. nauchno-metod. materialov. M., 2006. S. 80–83.
9. Sergeev N.K. Vzaimosvyaz' obucheniya i truda starshklassnikov kak sredstvo formirovaniya polozhitel'noj motivacii izucheniya predmetov estestvenno-matematicheskogo cikla: diS. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1982.
10. Sergeev N.K., Borytko N.M. Konceptiya i tekhnologii podgotovki uchitelya-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 9(94). S. 31-39.
11. Slstenin V.A. Cennostnye orientacii i professional'noe samosoznanie uchitelya // Cennostnye orientacii v sfere pedagogicheskogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost': v 2 T. / pod red. Z.I. Ravkina. M., 1995. S. 3–4. T. 1.
12. Troyanskaya S. L. Pedagogicheskaya kommunikaciya: metodologiya, teoriya i praktika. Ucheb. posobie. Izhevsk, 2011.
13. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 g. № 400 O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashcheniya: 15.02.2022).



The essential features of the professional competence of the future teacher

The article deals with the analysis of the concept of the professional competence of the future teacher, there is uncovered its integral nature. There are substantiated the functions of the professional competence, supposing the three-component structure of the professional competence of the future teacher for their realization, that is presented in the article by the unity of the axiological and semantic component, the contextual and activity component and the reflexive and correctional component.

Key words: *professional competence, future teacher, functions, components.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2023)

О.В. ЯКОВЛЕВА
Санкт-Петербург

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА***

Представлено понимание сущности профессионального воспитания будущих педагогов в современном университете как процесса, развивающегося взаимодополнительно в межличностном взаимодействии и цифровой образовательной среде. Разработана модель развития профессионального воспитания, в основу которой положены базовые концепты – ценности, субъект, взаимодействие. Показаны векторы их трансформации в цифровой среде.



Ключевые слова: профессиональное воспитание, цифровая образовательная среда, ценности, субъект, взаимодействие, педагогическое образование, будущий педагог.

Основными задачами воспитания, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», являются развитие личности, создание условий для самоопределения, социализации, формирования чувства патриотизма, гражданственности, уважения к человеку, исторической памяти, закону, культурному наследию, природе и окружающей среде. Воспитание основывается на освоении человеком социокультурных, духовно-нравственных ценностей. Эти задачи актуальны и для профессионального воспитания будущих учителей.

Феномен профессионального воспитания понимается в различных контекстах. Его целевые аспекты связываются с профессиональной культурой [13], развитием общепрофессиональных компетенций [1; 9]. Результативные аспекты включают готовность к решению воспитательных задач в будущей профессиональной деятельности [18], что влечет обновление образовательных практик, освоение профессиональных ценностей [20].

Образовательная среда современного университета выступает в качестве системы условий для социализации, профессионального становления, развития профессиональных компетенций, формирования профессионально значимых качеств и ценностей. Сегодня эта среда находится на этапе цифровой трансформации, благодаря включению в нее не только традиционной для педагогического образования среды межличностного взаимодействия, но и цифрового расширения – цифровой образовательной среды (ЦОС). Целью данной статьи является обоснование модели развития профессионального воспитания будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды современного университета.

Идеи развития профессионального воспитания будущих педагогов в современной образовательной среде университета представлены с помощью визуализированной модели (рис. на с. 50). Для построения модели применялись два методологических основания: процессный подход к пониманию сущности профессионального воспитания в целом и психодидактический подход к пониманию и проектированию ЦОС как новой системы условий реализации профессионального воспитания.

Рассматривая профессиональное воспитание как процесс, обратимся к идеям ряда исследователей. Н.М. Борытко ассоциирует воспитание с «процессом профессионально-личностного становления человека», включающего «освоение норм общества и про-

* Публикация подготовлена в рамках проекта «Профессиональное воспитание будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды современного университета», поддержанного в рамках конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ молодыми учеными РГПУ им. А.И. Герцена.

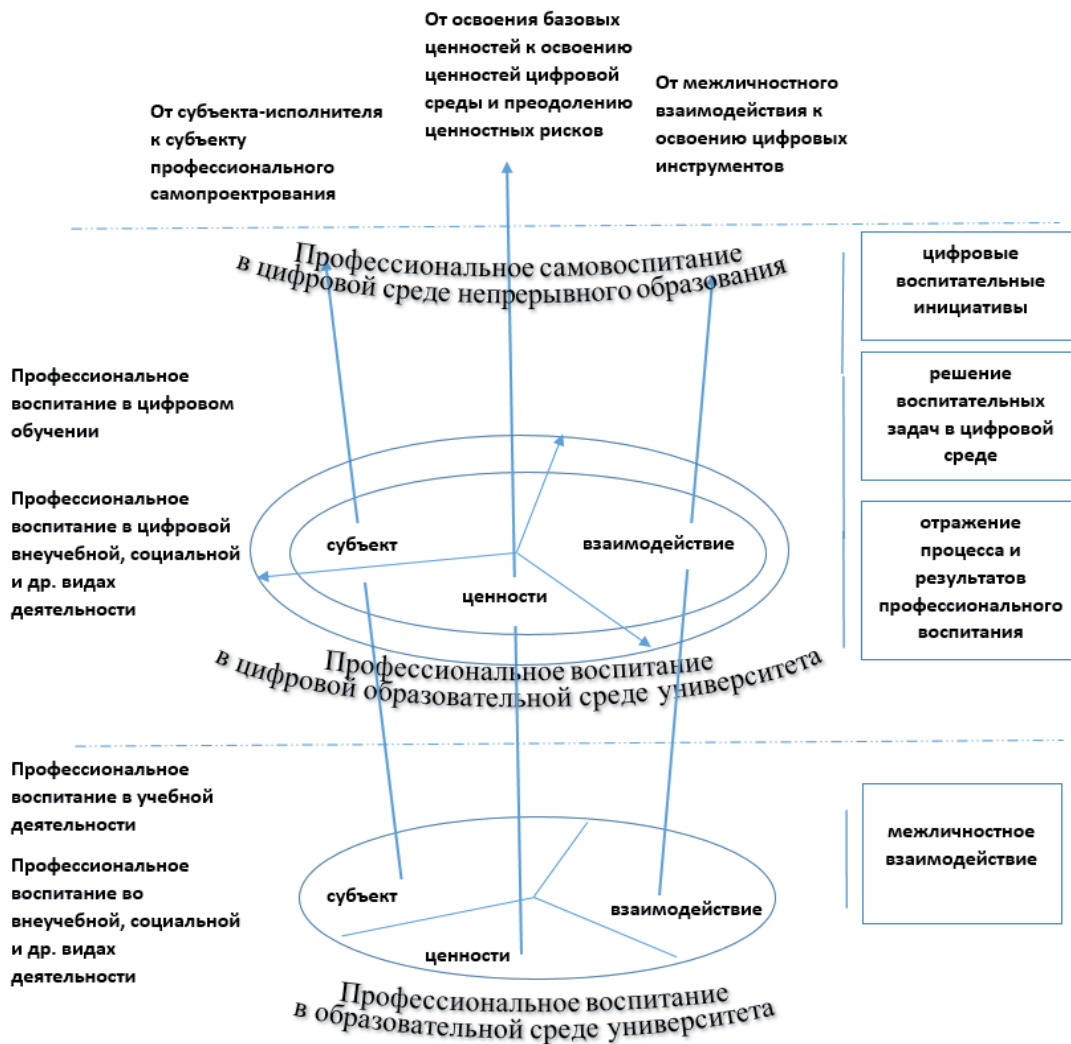


Рис. Модель развития профессионального воспитания будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды современного университета

фессии (социально-нормативный аспект); творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект); профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект)» [7, с. 25]. Е.В. Бондаревская подчеркивает входящие в процесс воспитания процессы самостановления («самопроцессы») – рефлексивные, деятельностные, стимулирующие силы личности к преодолению собственных человеческих и профессиональных дефицитов [5]. Н.К. Сергеев также акцентирует внимание на развитии субъектности в процессуальном контексте как одной из целей воспитания – «самоорганизация своего личностного образовательно-развивающего пространства», в котором будущий педагог выступает как субъект своего профессионального становления и развития [19].

Психодидактический подход к пониманию и проектированию ЦОС, развиваемый Т.Н. Носковой, основывается на трех основных концептах – ресурсы (цифровой образовательный контент), коммуникации (образовательные взаимодействия субъектов среды), управление ресурсами и коммуникациями для достижения широкого спектра поставленных задач [15]. Применительно к профессиональному воспитанию следует особо подчеркнуть сформулированный Т.Н. Носковой принцип взаимодополнительности традиционной (межличностной, контактной) образовательной и воспитывающей среды и ее цифровой части (цифрового расширения) [14]. Следовательно, существует спектр задач профессионального воспитания, которые целесообразно решать в традиционной среде средствами межличностного взаимодействия, педагогического общения. Продолжая эту логику, в ЦОС решаются задачи адресной коррекции, педагогической поддержки воспитания. Сегодня, в ситуации цифровой трансформации образовательной среды, все чаще возникают такие особые задачи, которые решаются только в ЦОС, что связано с условиями возникновения этих задач – новыми формами организации образования: электронным и смешанным обучением, сетевым взаимодействием, распределенной проектной деятельностью. Таким образом, идеи психодидактики и принцип взаимодополнительности позволяют рассматривать ЦОС в двух аспектах – как систему условий профессионального воспитания и как новое средство деятельности ее субъектов. Так, для педагога это средство решения воспитательных задач, а для обучающегося – средство самообразования, саморазвития, самовоспитания.

ЦОС не тождественна среде межличностного взаимодействия, следовательно, и процесс воспитания в этих средах имеет принципиальные различия. Для того чтобы выявить эти различия, целесообразно определить некие константы, основополагающие концепты профессионального воспитания, а затем проанализировать их изменения в ЦОС. С этой целью был проведен анализ ряда концепций профессионального воспитания, сформулированных отечественными исследователями (авторы: Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревская, Н.К. Сергеев, Л.М. Лузина, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Радионова, Р.У. Богданова). Обобщение материалов показало, что ключевыми концептами для понимания сущности феномена профессионального воспитания являются ценности, субъект, взаимодействие.

Среди основополагающих ценностей педагогической деятельности традиционно выделяются социальные нормы общества и нормы профессии; творческое саморазвитие; профессионально-личностное самоутверждение; самоизменение и саморазвитие, самостановление, самореализация, самоактуализация; ориентация на успех и качество деятельности, мобильность; профессиональная культура; профессия как приоритетная жизненная ценность.

Субъектная позиция педагога (учителя) понимается как основная цель и средство воспитания (Н.М. Борытко) [7]; самостоятельная деятельность по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии (Е.В. Бондаревская) [5]. Педагог-субъект – это социально и профессионально адаптированная, конкурентоспособная личность (В.И. Белов) [2]; индивидуальность, сформировавшая персональный стиль профессиональной деятельности (Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев, О.А. Моцкайлова) [8].

Взаимодействие традиционно понимается как один из ключевых инструментов (средств) деятельности педагога в процессе реализации задач обучения, воспитания, развития. Применительно к профессиональному воспитанию целесообразно подчеркнуть такие аспекты взаимодействия, как поведенческое окружение, событийное, предметно-пространственное, информационное (Н.М. Борытко) [7]; педагогическая поддержка, система ее условий (Е.В. Бондаревская, Л.М. Лузина) [5; 12]; личностно-ориентированная учебно-профессиональная среда, личностнообразующие виды деятельности (Э.Ф. Зеер)

[11]; взаимодействие как развивающаяся целостность (Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина) [17]; воспитывающая среда университета (Р.У. Богданова)[3].

Перечисленные базовые концепты профессионального воспитания изменяются в условиях ЦОС. Изменения происходят через разрешение противоречий, связанных с существованием этих феноменов в новых условиях. Противоречие в области ценностей разрешается через расширение их спектра за счет особых контентных, коммуникационных и управленческих возможностей ЦОС (персонализация, свобода действий, новизна информации; межпредметная коммуникация, расширение связей, коллаборация, толерантность; цифровая самопрезентация, самоидентификация и др.) [22], а также гармонизацию конвенциональных ценностей профессии педагога с индивидуальными смыслами профессиональной деятельности через профессиональную рефлексивность. Разрешение противоречия субъекта реализуется через овладение новыми стратегиями профессиональной деятельности – не только стратегиями ответственного исполнителя, но и стратегиями активного субъекта профессионального самовоспитания, развития личностных качеств, современного информационного поведения, взаимодействия, научно-исследовательской деятельности [23]. Противоречия взаимодействия могут быть решены с помощью расширения арсенала средств его реализации (например, овладение цифровыми инструментами, методами анализа цифрового следа), а также через осознание ограничений взаимодействия в ЦОС (формализованный и дискретный характер взаимодействий).

Основной (базовой) средой профессионального воспитания педагога, несомненно, является среда межличностного взаимодействия. Это связано с сущностными особенностями данной профессиональной области. Взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса осуществляется в единой пространственно-временной системе, режиме реального времени, синхронно, включает взаимное восприятие, влияние, обмен целями и ценностями, общие виды деятельности. Коммуниканты используют естественные вербальные и невербальные способы передачи информации – жесты, мимику, интонацию, тембр речи, незамедлительно получают обратную связь от собеседника в вербальной или невербальной форме. В данной среде цифровые инструменты применяются как средства поддержки межличностного взаимодействия – визуализации, накопления, фиксации и систематизации информации.

Сегодня в межличностной среде взаимодействий реализуются разнообразные образовательные практики, которые не просто требуют применения цифровых инструментов как средств повышения результативности решения поставленных задач, но нацелены на развитие цифровой грамотности обучающихся и преодоление рисков глобального цифрового пространства. В данном аспекте интерес представляет концепция цифрового наставничества, понимаемого как двусторонний процесс передачи опыта работы с цифровыми технологиями от педагога к обучающимся с целью успешной цифровой социализации молодежи и получение педагогом обратной связи от учеников с целью профессиональной рефлексии, планирования профессионального совершенствования в области новых образовательных практик в цифровой среде [6]. На базе среды университета сегодня могут функционировать технопарки, кванториумы, точки кипения и другие инновационные образовательные пространства, позволяющие поддерживать проектную деятельность, совместную работу, развивать универсальные педагогические компетенции [4].

ЦОС университета является расширением, дополнением среды межличностного взаимодействия. Здесь возможна различная степень интенсивности применения ее потенциала для решения задач профессионального воспитания.

Во-первых, возможно отражение процесса и результатов профессионального воспитания, реализуемого в среде межличностного взаимодействия, в институциональной

(корпоративной) ЦОС посредством широкого спектра открытых и корпоративных цифровых инструментов и сервисов: на сайте университета размещаются анонсы событий, демонстрируются фото- и видеоотчеты о реализованных проектах; в официальных аккаунтах социальных сетей проводится более детальное обсуждение проектов, обмен мнениями, анализ и рейтингование сопутствующего медиаконтента. В процессе подготовки воспитательных дел и событий применяются цифровые инструменты, соответствующие конкретному этапу и задаче – планирования, взаимодействия, управления, визуализации, презентации, популяризации и т.д.

Во-вторых, возможно решение задач профессионального воспитания непосредственно в среде смешанного (электронного) обучения в рамках учебных дисциплин и практик, реализуемых преимущественно на базе электронных учебных курсов (ЭУК). Здесь процесс и результаты отражаются через решение образовательных задач, образовательную активность обучающихся, цифровой образовательный профиль. Проводимые в данном направлении исследования на базе кафедры цифрового образования РГПУ им. А.И. Герцена позволили сформулировать ряд принципов построения ЭУК с целью поддержки процесса профессионального воспитания, а именно: обогащение решаемых образовательных задач воспитательными контекстами; открытость контента ЭУК (вариативность, избыточность, возможности совместного создания и курирования контента курса); дискуссионность, множественность мнений (право субъекта на свою позицию; взаимное уважение к деятельности других участников среды, применение технологий сотрудничества); создание условий для профессионального самопознания, самоопределения обучающегося через контексты решаемых задач.

В-третьих, возможна реализация цифровых воспитательных инициатив, т. е. таких активностей, в которых ЦОС является основным средством реализации профессионального воспитания в конкретной ситуации. Примерами могут служить образовательные, развивающие, воспитательные или социальные интернет-проекты. Например, уже несколько лет реализуется проект «Продленка с Герценовским университетом», основными целями которого являются популяризация науки, помощь учащимся в освоении школьных предметов, организация созидательного досуга детей в ЦОС через систему вебинаров, в подготовке которых принимают участие студенты при поддержке преподавателей университета.

Перспективы развития ЦОС университета связаны с реализацией профессионального самовоспитания в непрерывном образовании. Так, К.Л. Полупан предлагает концепцию интерактивной интеллектуальной среды как цифровой технологии непрерывного образования [16], создающей условия для профессиональной рефлексии, самостоятельного конструирования образовательного маршрута в контексте профессионального развития. М.Н. Гладкова с коллегами подчеркивают необходимость отражения в ЦОС университета современных образовательных практик, нацеленных на принятие ценности непрерывного профессионального самообразования, саморазвития, самовоспитания – виртуальные стажировки, онлайн-курсы повышения квалификации, цифровое наставничество и др. [10]. Исследования Л.В. Шелеховой и др. [21] показали, что педагоги в целом готовы к подобным образовательным траекториям и осознают необходимость самостоятельного отбора цифровых ресурсов для профессионального саморазвития как их корпоративной среды, так и их открытой среды (онлайн-курсы, подкасты, вебинары и др.).

Таким образом, развитие профессионального воспитания в современной образовательной среде университета происходит по трем основным векторам – базовым концептам профессионального воспитания, которыми выступают ценности, субъект, взаимодействие. Развитие ценностей как основного содержания профессионального воспитания происходит по направлению от освоения базовых ценностей педагогической про-

фессии к освоению ценностей цифровой среды и преодолению ее ценностных рисков. Развитие субъекта профессионального воспитания (самовоспитания) как основного актора происходит по направлению от формирования позиции ответственного исполнителя к позиции субъекта профессионального саморазвития, самовоспитания, самопроектирования. Развитие образовательного (воспитательного) взаимодействия происходит по направлению от овладения основополагающими для педагогической деятельности методами, технологиями, средствами межличностного взаимодействия к овладению цифровыми формами, форматами и инструментами дискретного, опосредованного цифрового взаимодействия с возможностями его масштабирования в масскоммуникационном пространстве. Профессиональное воспитание будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды современного университета – это процесс, развивающийся взаимодополнительно в межличностном (контактном) взаимодействии и в ЦОС. Данный процесс связан с освоением профессионально значимых ценностей и преодолением ценностных рисков современной образовательной среды, становлением значимых для профессии педагога качеств личности, а также принятием и реализацией стратегии непрерывного образования и позиции профессионального саморазвития.

Список литературы

1. Байгутлин Р.Р., Романов П.Ю., Токмазов Г.В. Диагностика эффективности процесса профессионального воспитания студентов гуманитарного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76(1). С. 36–39.
2. Белов В.И. Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. № 14. С. 163–177.
3. Богданова Р.У. Воспитательная среда Герценовского университета как условие реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения / Р. У. Богданова // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2(76). С. 45–52.
4. Божко Н.Н., Шубина А.С. Опыт включения преподавателей педагогического университета в реализацию сетевых научно-образовательных проектов с использованием ресурсов технопарка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10(173). С. 56–64.
5. Бондаревская Е.В. К новому типу образовательной деятельности в высшей школе // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». 2016. С. 92–103. Т. 2.
6. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4(115). С. 33–44.
7. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-методич. пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. М., 2005.
8. Борытко Н.М., Сергеев Н.К., Моцкайлова О.А. Субъектность как гуманитарный ориентир профессионального воспитания студента // Вестник воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2014. № 1. С. 19–24.
9. Быстрова Н.В., Воронцов А.М., Грашина П.А., Макарова Н.В. Профессиональное воспитание в системе среднего профессионального образования как средство формирования компетентного выпускника // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 50–53.
10. Гладкова М.Н., Попкова А.А., Абрамова Н.С., Лебедева А.А. Непрерывное образование в условиях цифровизации системы образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 3(61). С. 27–30.
11. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб пособие для студ. высш. учеб. завед. М., 2010.

12. Лузина Л.М. Педагогическая антропология как общий подход к построению и реализации процесса воспитания // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2011. № 3(116). С. 56–59.
13. Мардахаев Л.В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 140–148.
14. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб., 2020.
15. Носкова Т.Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 183–194.
16. Полупан К.Л. Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования // Высшее образование в России. 2018. № 11. С. 90–95.
17. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления // Человек и образование. 2012. № 2(31). С. 4–9.
18. Ромм Т.А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 4. С. 48–54.
19. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. СПб.; Волгоград, 1997.
20. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. № 2(35). С. 4–17.
21. Шелехова Л.В., Бочарова-Лескина А.Л., Бочаров А.В. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях цифровизации образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76(2). С. 248–250.
22. Яковлева О.В. Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 257–274.
23. Яковлева О.В., Куликова С.С. Субъектная позиция как предиктор интеграции будущих педагогов в среду цифрового образования // Перспективы науки и образования. 2022. № 6. С. 138–154.

* * *

1. Bajgutlin R.R., Romanov P.Yu., Tokmazov G.V. Diagnostika effektivnosti processa professional'nogo vospitaniya studentov gumanitarnogo vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 76(1). S. 36–39.
2. Belov V.I. Professional'noe vospitanie v sisteme sovremennyh vospitatel'nyh koncepcij // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2006. № 14. S. 163–177.
3. Bogdanova R.U. Vospitatel'naya sreda Gercenovskogo universiteta kak uslovie realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya / R. U. Bogdanova // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2010. № 2(76). S. 45–52.
4. Bozhko N.N., Shubina A.S. Opyt vklyucheniya prepodavatelej pedagogicheskogo universiteta v realizaciyu setevyh nauchno-obrazovatel'nyh projektov s ispol'zovaniem resursov tekhnoparka // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 10(173). S. 56–64.
5. Bondarevskaya E.V. K novomu tipu obrazovatel'noj deyatel'nosti v vysshej shkole // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 55-letiyu Instituta doskol'nogo vospitaniya i 110-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Zaporozhca. Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya». 2016. S. 92–103. T. 2.
6. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Cifrovoe nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat' v formirovanii cifrovoj gramotnosti shkol'nikov? // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4(115). S. 33–44.
7. Borytko N.M. Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze: Ucheb.-metodich. posobie / Nauch. red. N.K. Sergeev. M., 2005.

8. Borytko N.M., Sergeev N.K., Mockajlova O.A. Cub»ektnost' kak gumanitarnyj orientir professional'nogo vospitaniya studenta // Vestnik voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: problemy vysshego obrazovaniya. 2014. № 1. S. 19–24.
9. Bystrova N.V., Voroncov A.M., Grashina P.A., Makarova N.V. Professional'noe vospitanie v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya kak sredstvo formirovaniya kompetentnogo vypusknika // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72-1. S. 50–53.
10. Gladkova M.N., Popkova A.A., Abramova N.S., Lebedeva A.A. Nepreryvnoe obrazovanie v usloviyah cifrovizacii sistemy obrazovaniya // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022. № 3(61). S. 27–30.
11. Zeer E.F. Lichnostno-razvivayushchie tekhnologii nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: ucheb posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. M., 2010.
12. Luzina L.M. Pedagogicheskaya antropologiya kak obshchij podhod k postroeniyu i realizacii processa vospitaniya // Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 3(116). S. 56–59.
13. Mardahaev L.V. Professional'noe vospitanie v podgotovke social'nyh pedagogov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2021. № 2. S. 140–148.
14. Noskova T.N. Didaktika cifrovoj sredy: monografiya. SPb., 2020.
15. Noskova T.N. Pedagogicheskaya sushchnost' virtual'noj obrazovatel'noj sredy // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2014. № 167. S. 183–194.
16. Polupan K.L. Interaktivnaya intellektual'naya sreda – cifrovaya tekhnologiya nepreryvnogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 11. S. 90–95.
17. Radionova N.F., Rivkina S.V. Vzaimodejstvie sub»ektov pedagogicheskogo processa kak istochnik ego obnovleniya // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 2(31). S. 4–9.
18. Romm T.A. Podgotovka studentov k vospitatel'noj deyatel'nosti v vuze: vektor sovremennogo razvitiya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021. № 4. S. 48–54.
19. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): Monografiya. SPb.; Volgograd, 1997.
20. Frolova S.V. Professional'noe vospitanie budushchego uchitelya: diskussiya o konceptual'nyh polozheniyah // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. № 2(35). S. 4–17.
21. Shelekhova L.V., Bocharova-Leskina A.L., Bocharov A.V. Povyshenie kvalifikacii professorsko-prepodavatel'skogo sostava v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo processa // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 76(2). S. 248–250.
22. Yakovleva O.V. Cennostnyj komponent cifrovoj obrazovatel'noj sredy v kontekste professional'nogo vospitaniya budushchih pedagogov // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2020. № 2. S. 257–274.
23. Yakovleva O.V., Kulikova S.S. Sub»ektnaya poziciya kak prediktor integracii budushchih pedagogov v sredu cifrovogo obrazovaniya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. № 6. S. 138–154.



The model of the development of the professional education of future teachers in the context of the digital transformation of the educational environment of the modern university

The article deals with the comprehension of the essence of the professional education of the future teachers in the modern university as the process, developing complementarily in the interpersonal interaction and the digital educational environment. There is developed the model of the development of the professional education, that is based on the fundamental concepts – values, subject, interaction. There are demonstrated the vectors of their transformation in the digital environment.

Key words: *professional education, digital educational environment, values, subject, cooperation, pedagogical education, future teacher.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2023)

М.В. ИВКИНА, Е.А. ПОМЕЛЬНИКОВА
Самара

**ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ
ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Рассматривается предпринимательское мышление как основа эффективности профессиональной деятельности. Вводится понятие предпринимательского мышления. Выявлены качества личности, необходимые для развития предпринимательского мышления, определено, что к ним относятся мотивационная готовность, профессиональная направленность, акмеологическая направленность и внутренний локус контроля.



Ключевые слова: предпринимательское мышление, мотивационная готовность, профессиональная направленность, акмеологическая направленность, внутренний локус контроля.

Современное развитие рынка труда поставило перед высшими учебными заведениями Российской Федерации ряд довольно сложных задач: формирование глобального рынка образовательных услуг, цифровизация всей системы высшего образования, широкое (в пандемию практически повсеместное) использование дистанционных технологий; индивидуализация образования, заключающаяся в отходе от строгих стандартов и все большей вариативности при формировании образовательной программы (траектории), развитие академической мобильности. Кроме этого, заявлено, что в рамках концепции «Университет 3.0» должен осуществляться переход от процесса простого получения знаний в университете к процессу их незамедлительного применения, апробации, проведения исследований с их помощью и получение готового коммерческого продукта.

Так, в 2021 г. Государственная корпорация по содействию разработке, производству и экспорту высокотехнологичной промышленной продукции «Ростех» объявила старт всероссийской программы обучения инженеров нового поколения для авиастроительной отрасли и сформулировала модель взаимодействия с вузами, при которой Ростех требует достижения измеримых показателей эффективности как от вуза, так и от студента. В рамках данной программы только в Самарском национальном исследовательском университете им. академика С.П. Королева в сотрудничестве с ПАО «ОДК-Кузнецов» на базе Института двигателей и энергетических установок сформированы уже пять групп (50 человек) и планируется еще шесть (60 человек). Кроме Самарского университета, в программе участвуют вузы Москвы, Уфы, Рыбинска, Казани, Улан-Удэ, Перми, Иркутска и Новосибирска.

Индустриальный директор авиационного кластера Ростеха Анатолий Сердюков оценивает проект следующим образом: «У Ростеха есть промышленные, инвестиционные и интеллектуальные ресурсы, которые Госкорпорация готова вложить в развитие инженеров, в их прогрессивные идеи. В фокусе нашего внимания – качество обучения и мотивация студентов, в том числе материальная. Так мы сможем обеспечить поступление сильных кадров на авиационные заводы, а значит, создать новые востребованные на российском и международном рынке продукты и сервисы. Речь идет и о конструкторах, и об инженерах потокового производства» [12]. Т. е. в стране оформился запрос на эффективных и успешных специалистов, приносящих экономическую выгоду предприятиям.

Для выполнения запроса рынка труда на эффективных работников, способных к коммерческим и управленческим решениям, выделяется необходимость развития предпринимательского мышления у будущих специалистов, выпускников высших учебных заведений. Специалист должен целенаправленно и сознательно изменять мир, к этому его должен побудить мотив, т. е. потребность в веществе, информации или энергии. Областью приложения духовных и физических сил личности, дающей ей возможность развиваться, профессиональная деятельность становится тогда, когда целью является представляемый идеальный результат [6]. Профессиональная деятельность должна не только иметь внешний результат в виде продуктивности деятельности специалиста, качества продукта и его надежности (эффективность деятельности), но и личную заинтересованность специалиста в результате, стимулы дальнейших поступков и личную оценку. С данными фактами актуализировались такие понятия, как эффективная профессиональная деятельность, экономическое мышление, предпринимательская способность, управленческие решения.

Учитывая данный факт, назрела необходимость осуществить серьезное исследование сущности и структуры предпринимательского мышления и его значения в достижении результатов профессиональной деятельности. В словаре русского языка под ред. А.П. Евгеньевой мышление рассматривается как средство обеспечения адаптации организма к требованиям среды при решении определенной задачи, при этом выделяется особое звено – поиск объекта потребности [14]. В таком поиске потребности, способов и организации деятельности и будет заключаться активность организма. С.Л. Рубинштейн, в свою очередь, определяет мышление как движение мысли, регулируемое более или менее адекватно отраженными в сознании связями своего предметного содержания. Такое течение мыслительного процесса определяется соотношением между задачей или установкой на ее разрешение и теми интеллектуальными операциями, которые она актуализирует [13, с. 313]. По мнению В.А. Петровского, мышление – это процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности [6].

Считается, что предпринимательское мышление имеет под собой основу в виде экономического мышления как формы активного отражения экономических отношений в сознании людей, усвоения людьми экономических знаний и их претворения в сознательной экономической деятельности [7]. Основными категориями экономического мышления являются выбор, внимание, ожидание, и такая форма мышления необходима при исполнении «функции полезности управляющего», т. е. позволяет принимать управленческие решения.

Предпринимательское мышление является особым типом экономического мышления, к основным категориям которого, кроме выбора, внимания и ожидания, относятся также понимание, представление, предположение, предвидение. Кроме этого, выделяется предпринимательская способность как набор качеств, умений, способностей человека, позволяющих находить и использовать лучшее сочетание ресурсов для производства, продажи товаров, принимать разумные последовательные решения, создавать и применять новшества, идти на допустимый, оправданный риск [4]. Так, были выделены критерии предпринимательского мышления:

- много работать и не лениться;
- видеть выгоду и перспективы там, где они незаметны для остальных, особенно в возникших проблемах (человек с мышлением предпринимателя часто «проблемы» преднамеренно называет «задачами», что звучит более позитивно и более перспективно, неся в себе совершенно иной смысл);
- действовать упорно столько, сколько нужно до получения результата;
- видеть пользу в ошибках, рассматривать ошибки как опыт, который приведет к

результату, как нормальное явление, необходимое для достижения успеха, а конкурентов считать бесконечным потоком полезной информации;

- уметь и желать анализировать ошибки свои и конкурентов, чужой и свой опыт, модели бизнеса, любую важную информацию;

- рассматривать критику в свой адрес как инструмент роста.

Таким образом, мы имеем возможность сформулировать сущность предпринимательского мышления. Предпринимательским мышлением будем считать систему сознательно регулируемых интеллектуальных операций, направленных на решение перспективной задачи, включающей в себя определение лучшего сочетания ресурсов, принятие ответственности при применении выбранных средств, вплоть до допустимого риска, а также суждение, фиксирующее удачу, ошибки и анализ критики.

Выделяется несколько этапов мышления. На первом этапе происходит осознание и осмысление проблемной ситуации, постановка проблемы. Мыслительная деятельность всегда побуждается мотивами, т. е. условиями ее развертывания, и факторами, влияющими на ее продуктивность. Мышление является составной частью и особым объектом самосознания личности и характеризуется единством осознанного и неосознанного. Однако при начале процесса мышления человек дифференцирует «свои» и «чужие» мысли и осознает еще не решенную проблему как именно свою, осознает свое отношение к проблеме, тем самым понимает себя как субъекта. Далее происходит процесс решения проблемы с привлечением теоретических знаний, выделяются условия и требования. Завершающей фазой становится суждение, фиксирующее достигнутое решение проблемы; проведение непосредственно практических действий, которые подвергают решающему испытанию результаты суждения (развитие, уточнение, исправления, изменения первоначально принятого решения проблемы). Итак, будем считать, что мыслительный процесс по своему внутреннему строению – это акт деятельности или действие, направленный(-ое) на разрешение задачи, исходящей из определенных мотивов. Начальной точкой любого мыслительного процесса является проблемная ситуация, а задачей становится цель, соотношенная с условиями, и, соответственно, разрешение задачи будет окончанием данного процесса. Т. е. при необходимости что-то понять, личность начинает мыслить, а сам мыслительный процесс – это сознательно регулируемая операция [13].

Так мы можем определить структуру предпринимательского мышления. Если основываться на классической структуре мышления, предложенной С.Л. Рубинштейном, представленной выше, то получим следующее. Первым этапом предпринимательского мышления станет постановка задачи при определении перспективы деятельности. На этапе определения правил появляется необходимость нахождения лучшего сочетания ресурсов. Третьим этапом, на котором проходит формулировка решений, при предпринимательском мышлении необходимо принять ответственность за данное решение. При проверке гипотезы станет необходимым применять, и создавать новшества, и идти на допустимый риск. На последнем этапе процесса мышления произойдет суждение о достигнутом, рефлексия должна включить в себя определение ошибок и анализ критики с целью получения опыта [13].

Для понимания средств, необходимых для развития предпринимательского мышления у студентов, следует определить те свойства личности, которые позволят будущему специалисту осуществлять данную систему мыслительных процессов. Процесс предпринимательской деятельности связан, прежде всего, с принятием решения, которому сопутствуют ряд условий:

1. Преимущественная ориентация на собственную цель способствует свободе поиска способов действий.

2. При высоком уровне неопределенности принимаемых решений преобладает рассудочность, а не импульсивность.

3. Наличие рисков и угроз потерь обосновывают склонность к риску одновременно с ответственностью; преобладание мотива достижения успеха над мотивом избегания неудач.

4. Выраженная сформированная мотивация к самоактуализации и общественному признанию.

5. Преобладание направленности на дело, а не на общение и на себя [1; 3].

Воспользовавшись схемой этапов процесса предпринимательского мышления, можно предположить, что первый этап будет определяться мотивационной готовностью к профессиональной деятельности [10]. Мотивационная готовность представляет собой предпосылку успешного выполнения профессиональной деятельности работником, которая придает ему оптимизм, уверенность в своих целях, позволяя эффективно применять знания в практической деятельности, сохранять самоконтроль в сложных трудовых ситуациях [8; 11].

Для поисков лучших ресурсов и принятия решения специалисту понадобится профессиональная направленность как своеобразное интегральное образование личности, проявляющееся в профессиональной деятельности через осознанную реализацию знаний, умений, способностей на основе системы доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, установок [2]. Так называемая «направленность на задание» или «направленность на дело» будет отражать интенсивность выполнения задач и решения проблем, меру заинтересованности личности в профессиональной задаче. Несмотря на свои личные интересы, такой специалист будет стремиться отстоять свою точку зрения, но только если он считает ее полезной для работы, что будет повышать эффективность всей рабочей группы. Именно профессиональная направленность обеспечивает профессиональную активность и становится основой самоактуализации [15].

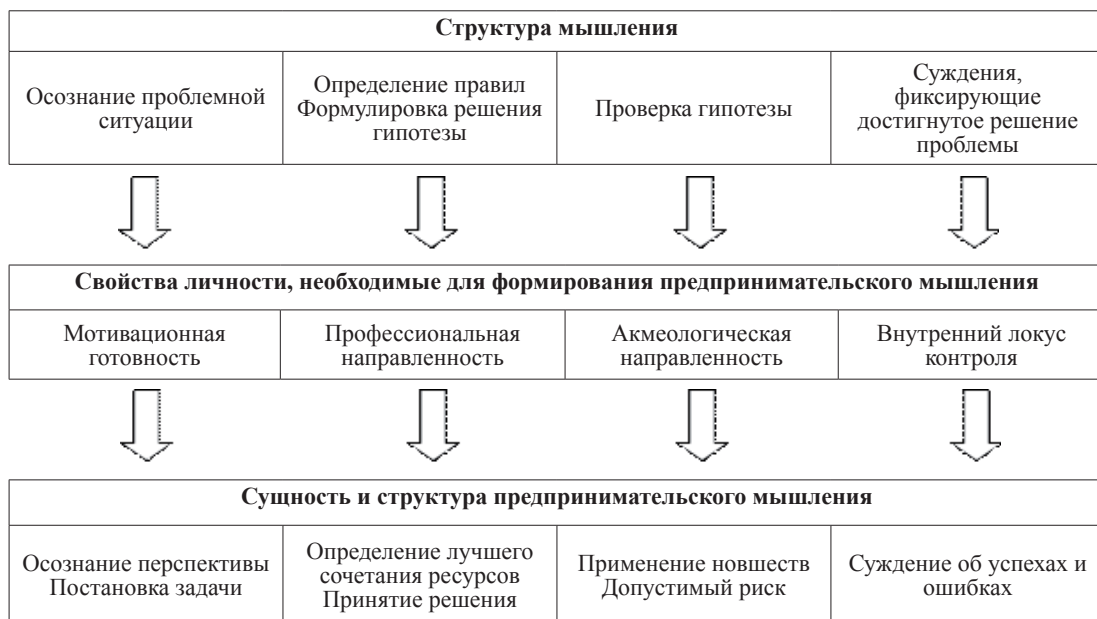


Рис. Сущность и структура предпринимательского мышления

Чтобы применять и создавать новшества и идти на допустимые риски, по нашему мнению, будущему специалисту понадобится акмеологическая направленность. Акме – это система достигнутых социальных, духовных и профессиональных вершин, воспринимаемых человеком как самореализация, именно акме показывает, насколько состоялся человек. Ученые-акмеологи (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Якунин и др.) под акмеологической направленностью определяют качественную характеристику общей направленности личности, ориентирующую ее на прогрессивное профессиональное развитие и саморазвитие, на максимальную творческую самореализацию как в профессиональной сфере, так и в жизнедеятельности в целом [9]. Основной акмеологической направленности принято считать стремление к профессиональному успеху (мотивация достижения, стремление к саморазвитию, готовность к творческой профессиональной деятельности и др.) [5].

Для анализа своих удач и неудач специалисту необходимо наличие внутреннего локуса контроля. Личности, являющиеся интерналами, воспринимают свои успехи и неудачи не как случайности, а как закономерные результаты целенаправленной деятельности. Вследствие когнитивной активности такие специалисты имеют более широкие временные перспективы, охватывающие значительное множество событий как будущего, так и прошлого. Их поведение чаще всего направлено на достижение успеха путем глубокой обработки информации и приобретения новых знаний, навыков и умений [3].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что эффективность работников, способных к коммерческим и управленческим решениям, зависит от степени развития у них предпринимательского мышления (рис. на с. 61). Именно такой вид мышления обеспечивает способность решать профессиональные задачи с возможностью поиска лучших средств и использования новых методов, с адекватной оценкой рисков при достижении наилучшего результата и корректной оценкой удач и неудач для дальнейшего развития. Однако для формирования предпринимательского мышления специалисту понадобится ряд личностных свойств: мотивационная готовность, профессиональная направленность, акмеологическая направленность и внутренний локус контроля.

Список литературы

1. Дейнека О.С. Экономическая психология. СПб., 1999.
2. Здравомыслова О.М, Шурыгина И.И. От 80-х к 90-м: трансформация моделей успеха // Народонаселение. 1998. № 1. С. 27–31.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2008.
4. Исакова А.Б. Формирование у студентов технических специальностей вуза предпринимательского мышления в процессе обучения физике / А.Б. Исакова, К.А. Нурумжанова, Г.С. Джарасова // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2020. № 4. С. 8–15.
5. Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль, 2011.
6. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М., 1996.
7. Олейник Л.В. Развитие предпринимательского мышления в процесс обучения студентов / Л.В. Олейник, Г.К. Утарбаева // Экономика и политика. 2018. № 1(11). С. 51–54.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Монография. Ростов н/Д, 1996.
9. Помельникова Е.А. Акмеологическое моделирование трудовой деятельности как фактор становления профессионала // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2(125). С. 46–49.
10. Помельникова Е.А., Резниченко М.Г. К вопросу о профессиональной успешности // Наука Красноярья. 2017. Т. 6. № 4-2. С. 170–178.
11. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.

12. Ростех запустил проект подготовки инженеров нового поколения для авиаотрасли [Электронный ресурс]. URL: [http // https://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/](http://https://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/) (дата обращения: 21.12.2022).
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2006.
14. Словарь русского языка в 4-х томах (Малый академический словарь) / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1987. Т. 3.
15. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб., 2001.

* * *

1. Dejneka O.S. Ekonomicheskaya psihologiya. SPb., 1999.
2. Zdravomyslova O.M., Shurygina I.I. Ot 80-h k 90-m: transformaciya modelej uspekha // Narodonaselenie. 1998. № 1. S. 27–31.
3. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb., 2008.
4. Iskakova A.B. Formirovanie u studentov tekhnicheskikh special'nostej vuza predprinimatel'skogo myshleniya v processe obucheniya fizike / A.B. Iskakova, K.A. Nurumzhanova, G.S. Dzharasova // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 4. S. 8–15.
5. Kashapov M.M. Akmeologiya: uchebnoe posobie. Yaroslavl', 2011.
6. Klimov E.A. Psihologiya professionala: izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1996.
7. Olejnik L.V. Razvitie predprinimatel'skogo myshleniya v process obucheniya studentov / L.V. Olejnik, G.K. Utarbaeva // Ekonomika i politika. 2018. № 1(11). S. 51–54.
8. Petrovskij V.A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub»ektnosti. Monografiya. Rostov n/D, 1996.
9. Pomel'nikova E.A. Akmeologicheskoe modelirovanie trudovoj deyatel'nosti kak faktor stanovleniya professionala. // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 2(125). S. 46–49.
10. Pomel'nikova E.A., Reznichenko M.G. K voprosu o professional'noj uspeshnosti // Nauka Krasnoyars'ya. 2017. T. 6. № 4-2. S. 170–178.
11. Psihologicheskij slovar' / Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1990.
12. Rostekh zapustil proekt podgotovki inzhenerov novogo pokoleniya dlya aviaotrasli [Elektronnyj resurs]. URL: [http // https://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/](http://https://rostec.ru/news/rostekh-zapustil-proekt-podgotovki-inzhenerov-novogo-pokoleniya-dlya-aviaotrasli/) (data obrashcheniya: 21.12.2022).
13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2006.
14. Slovar' russkogo yazyka v 4-h tomah (Malyj akademicheskij slovar') / Pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1987. T. 3.
15. Hekhauzen H. Psihologiya motivacii dostizheniya. SPb., 2001.



The entrepreneurial way of thinking as the basis of the efficient training of the engineer of the new generation

The article deals with the entrepreneurial way of thinking as the basis of the efficient professional activity. There is introduced the concept of the “entrepreneurial thinking”. There are revealed the qualities of the personality that are necessary for the development of the entrepreneurial thinking. The authors define that these qualities include the motivational readiness, the professional direction, the acmeological focus and the internal locus of control.

Key words: *entrepreneurial thinking, motivational readiness, professional direction, acmeological focus, internal locus of control.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2023)

М.Е. КАСКОВА
Москва

**ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА ВУЗА***

Обобщается опыт исследований европейских и российских ученых по вопросу учебной автономии. Описывается опытное обучение студентов ИИЯ РУДН. Его результаты и выводы показали, что электронные курсы на платформе MOODLE оказались ценным ресурсом, который доказал свою эффективность в формировании учебной автономии учащегося, а также внес большой вклад в развитие самостоятельности студентов, их самодисциплины и ответственности.



Ключевые слова: дистанционное обучение, платформа MOODLE, автономная учебная деятельность.

Почти два года дистанционного обучения, безусловно, требуют изучения и осмысления в будущем. Однако предварительные итоги подвести представляется возможным уже сейчас. Автор не стремится дать описание преимуществ и возможностей данной формы обучения, т. к. оно уже стало обычным явлением. По мнению Б.Е. Стариченко, сегодня невозможно достичь целей обучения без IT-технологий [6]. Сторонники онлайн-обучения, такие как С. Чой, Д. Мэтьюз, К. Леон и др. [10; 20; 22], чтобы назвать лишь некоторые из них, признали, что электронное обучение имеет несколько преимуществ по сравнению с традиционным классом. «Онлайн-среда способствует обучению, ориентированному на учащихся, поощряет более широкое участие студентов и дает более глубокие и аргументированные обсуждения, чем традиционная классическая установка» [24, с. 199–215]. Другие преимущества, отмеченные различными учеными, включают гибкость, самостоятельность студентов, возможность создания специализированных электронных курсов; кроме того, работа в онлайн-среде менее стрессовая для студентов [18]. Данная статья имеет целью на основе результатов исследований европейских и российских ученых рассмотреть вопрос развития автономной учебной деятельности студента высшей школы в практическом плане, т. к. болонская модель образования, принятая странами ЕС и Россией, базируется на принципах личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования и подразумевает компетентность студента в планировании, организации своей учебной деятельности и управлении ею в период обучения в вузе.

Предметом рассмотрения данной статьи является процесс обучения иностранному языку на платформе MOODLE с точки зрения формирования учебной автономии учащегося.

Основоположителем концепции учебной автономии принято считать французского педагога С. Freinet, который ввел понятие «autogestion» (самоуправление) в педагогическую науку и определил его как важнейшую образовательную цель [14]. Данное понятие включает в себя, по мнению С. Freinet, такие понятия, как ответственность, саморегуляция, самооценка и является отправным пунктом для развития современной идеи автономного учения.

Понятия «автономное учение», «учебная автономия» тесно связаны с исследованиями в области когнитивной психологии [21], которая создала теоретическую базу для дальнейшего развития данной концепции. Ж. Пиаже, один из виднейших представите-

* Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

лей когнитивной психологии, рассматривает обучающегося в качестве автономно действующего субъекта, который активно воздействует на объект, самостоятельно организует и конструирует свое собственное, личностное знание, привлекая для этого интеллект – самое необходимое и эффективное орудие во взаимодействиях субъекта с окружающим миром [20].

Данные вопросы начали широко обсуждаться итальянскими учеными еще в 70-е гг. прошлого века в трудах R. Titone, G. Freddi [23]. Дальнейшее свое развитие они получили в исследованиях Paolo E. Balboni, R. De Beni, C. Cornoldi и др. [7; 8; 9; 11; 12; 13].

Вопрос определения терминов «автономия», «автономность» «самостоятельность», а также видов автономии привлекает внимание российских ученых и широко обсуждается в научном сообществе [1; 2; 3; 5; 15; 16].

Опираясь на теоретическую базу исследований, представленных выше, был разработан электронный курс «Реферирование и аннотирование текстов на ИЯ (итальянский язык)» на платформе MOODLE для студентов-лингвистов ИИЯ Университета РУДН [4].

Цель курса – научить управлению индивидуальной учебной деятельностью в режиме внутренней регуляции, т. е. автономно. Для реализации этой цели были задействованы все инструменты и ресурсы платформы MOODLE. Например, модуль урока активно использовался для внедрения и консолидации нового материала. Файловый ресурс предоставляет возможность загружать учебные материалы в различных форматах – слайдшоу и презентации, URL-ссылки, мультимедиа – таким образом, является одним из самых гибких ресурсов. Активность викторины – это мощный инструмент, который студенты использовали для самооценки, что привело к повышению их эффективности.

Кроме этого, возможности платформы MOODLE позволили придать заданиям на реферирование и аннотирование текста новые характеристики [4]. Такие как:

- балльная стоимость,
- временной режим выполнения,
- трудность,
- штраф за превышение временного режима.

Уровень трудности обозначается следующим образом: А – стандартный уровень сложности, В – уровень средней сложности, С – уровень повышенной сложности. Данные параметры позволяют учащемуся выявить уровень притязаний, осуществить оценку собственных возможностей после их выполнения, а затем сопоставить ожидаемые результаты с полученными.

Таким образом, цель курса реализуется через упражнения, чьи характеристики позволяют учащимся овладеть умениями учебной автономии, т. е. организации и управления своей учебной деятельностью в режиме внутренней регуляции [16].

Также были разработаны критерии оценки автономности учащегося. Речь идет о следующих параметрах:

- использование ресурсов платформы MOODLE,
- соблюдение временного режима,
- выбор сложности заданий,
- выполнение дополнительных упражнений.

Поскольку вопрос о развитии учебной автономии учащегося на занятиях дисциплины «Реферирование и аннотирование текстов на ИЯ» рассматривается автором в практическом направлении, целью опытного обучения являлась проверка целесообразности и эффективности предложенных мер для формирования учебной автономии учащегося при дистанционном обучении на платформе MOODLE реферированию и аннотированию текстов на ИЯ.

Эксперимент проводился среди студентов II курса Института иностранных языков Университета РУДН в 2021–2022 учебном году. В опытном обучении участвовали две группы студентов отделения «Лингвистика» профиль «Перевод и переводоведение», изучающие итальянский язык в качестве второго ИЯ. Группа I включала в себя 11 учащихся: 8 девушек и 3 юношей, группа II – 12 студенток. Общее число участников 23.

Обучение началось с ознакомительного занятия, целью которого было информирование студентов о предстоящей работе с электронным курсом на платформе MOODLE, о приемах реферирования и аннотирования, о системе начисления баллов. Знакомство с упражнениями, объяснение заданий-установок (обозначения баллов, временной режим, параметры трудности, пенальти) происходило через вовлечение учащихся в первичное выполнение действий реферирования предложенного текста. Диагностический срез проводился в феврале 2022 г. на II курсе, что соответствует второму семестру первого года изучения второго иностранного языка на лингвистическом факультете. Целью диагностического среза было установление исходного уровня знаний и умений учащихся в области организации и управления индивидуальной учебной деятельностью в автономном режиме согласно выделенным критериям: использование ресурсов платформы MOODLE, соблюдение временного режима, выполнение дополнительных упражнений, выбор сложности упражнений.

Результаты среза по выделенным для анализа параметрам в обеих группах оказались приблизительно одинаковы. Низкие результаты мы получили в ходе проверки упражнений, выбранных самими учащимися. Чтобы набрать высокие баллы, большинство студентов выбрали обозначение «С» (в среднем 65%), т. е. повышенную сложность упражнения. При этом справились в среднем только 12,3% учащихся. Данный факт говорит о завышенной самооценке.

Такой показатель, как «использование ресурсов платформы MOODLE» говорит о высокой мотивированности учащегося и является свидетельством стойкости познавательного интереса к предмету изучения. Однако данные среза показали, что только 1 студент из II группы задействовал инструменты платформы MOODLE. Низкие показатели соблюдения временного режима (в среднем 39,39%) свидетельствуют об определенных трудностях учащихся в ситуации самоорганизации. 5 участников вообще забыли выполнить задание.

Выполнение дополнительных упражнений будет свидетельствовать о высокой мотивации учащихся к изучению ИЯ. К тому же они не регламентируются преподавателем и не имеют параметра «пенальти». Тем не менее, студенты проигнорировали этот вид упражнений, который обеспечивает часы их самостоятельной работы.

Результаты среза подтвердили наши предположения о том, что большинство студентов-лингвистов не владеют комплексом приемов и умений, которые позволили бы им самостоятельно выстраивать модель поведения в процессе обучения.

Опытное обучение на платформе MOODLE продолжалось в соответствии с учебным планом предмета «Реферирование и аннотирование текстов на ИЯ» и в мае в конце семестра был проведен контрольный срез, регистрирующий изменения, произошедшие за четыре месяца обучения.

Результаты контрольного среза показали позитивные изменения по всем критериям, выбранным для определения степени сформированности умений учебной автономии.

Результаты иллюстрируют повышение активности учащихся при использовании ресурсов платформы MOODLE на 45%, соблюдение временного режима на 25%.

Значительным достижением опытнго обучения можно считать выполнение учащимися дополнительных упражнений, которые обеспечивают часы самостоятельной работы (в среднем 56,36%). Студенты рассматривают дополнительные упражне-

ния как проверку своих знаний и способностей, как способ уточнить свой интуитивный «Я-уровень», что, в свою очередь, является проявлением зрелости в подходе к самооценке.

Данные среза указывают, что выбор учащимися упражнений стал более осматрительным. Студенты стали чаще выбирать упражнения групп «В» (в среднем 38%) и «А» (в среднем 29%) и обратили внимание на дополнительные упражнения. Отмечается увеличение количества выполненных упражнений группы «А» на 15,5% (стандартный уровень сложности) и группы «В» на 16,5% (уровень средней сложности) при уменьшении количества упражнений группы «С» на 32% (уровень повышенной сложности), что свидетельствует о формировании у студентов обеих групп более адекватной самооценки.

Однако следует отметить, что большинство упражнений, выбранных студентами группы I, по-прежнему повышенной сложности – 40%, что говорит об их уверенности в своих знаниях.

Важно отметить повышение качества реферативной деятельности участников опытного обучения. Анализ рефератов показал, что качество студенческих работ значительно повысилось. Следует отметить, что время написания реферата сократилось от 45 минут диагностического среза до 15 (в среднем) итогового среза. Результаты итогового среза свидетельствуют, что студенты стали лучше ориентироваться в композиционной структуре текста, быстрее определять существенную информацию и передавать ее в сжатой форме.

С целью получения обратной связи по завершению опытного обучения было организовано обсуждение итогов и полученных результатов.

Участники указали, что платформа MOODLE является важным компонентом в образовании, потому что большинство студентов, регулярно использующих платформу, ее инструменты и ресурсы, улучшили свои результаты.

Опытное обучение, результаты проведенных срезов, анализ рефератов, собственные наблюдения и окончательное обсуждение позволили авторам сделать ряд выводов:

1. Онлайн-обучение реферированию текстов на ИЯ на основе разработанного авторами электронного курса с использованием ресурсов и инструментов платформы MOODLE доказало свою эффективность, целесообразность по данным, полученным в ходе эксперимента.

2. Окончательное обсуждение с целью получения обратной связи отразило уровень удовлетворенности студентов дистанционным обучением на платформе MOODLE. Студенты высоко оценили возможности этого ресурса, поскольку они упрочили свои навыки и расширили свои знания. Студенты с более низкими оценками не были удовлетворены своими достижениями и выразили свое разочарование в связи с потерянными возможностями.

3. Студенты считают платформу MOODLE полезным компонентом обучения, положительно оценивают возможностью улучшить свои навыки самоорганизации и управления учебной деятельностью в режиме саморегуляции, что говорит об их самомотивации и зрелости. Они оценили возможности платформы MOODLE для углубленного изучения и самосовершенствования в изучении иностранных языков.

4. Платформа MOODLE, многофункциональная и гибкая как для студентов, так и для преподавателей, отражает современные тенденции в образовании благодаря ее динамичному и ориентированному на учеников характеру.

Тем не менее, роль учителя не следует недооценивать в функциях руководства, мониторинга и контроля за успеваемостью учащихся, поскольку сотрудничество между учителем и учащимся является краеугольным камнем учебного процесса [19]. Было отмечено, что в основу учебной автономии положено взаимодействие преподавателя и учащегося, носящее партнерский характер, характеризующееся активностью протека-

ния познавательных процессов и служащее средством повышения эффективности обучения [25].

Неоднократно подчеркивалась важность формирования рефлексивной самооценки учащегося как ключевого механизма управления автономной учебной деятельностью, которая является не только важнейшей личностной характеристикой, но и свидетельством сформированности ученика как субъекта учебной деятельности, критерием его успешности и показателем его личностного роста [5].

Следует отметить, что именно способность к самоорганизации и саморегуляции является ключевым моментом в развитии автономности личности и в принятии ответственности за свой личностный выбор, а также обеспечивает основу самоопределения и самореализации [2, с. 142].

Вовлечение студента в организацию учебного процесса воспринимается им как самоуправляемый процесс, за который он сам несет ответственность, и делает его подлинным субъектом обучения. Кроме того, создает предпосылки для конструктивного сотрудничества преподавателя и учащегося. Электронный курс дисциплины «Реферирование и аннотирование текстов на ИЯ» на платформе MOODLE всей системой работы обеспечивает формирование умений, предусматривая постепенное повышение степени самостоятельности и усложнение формы речевого продукта, увеличение объема текстов для реферирования, уровня сложности упражнений.

Хотелось бы подчеркнуть универсальный характер вышеназванных умений. Овладение приемами организации, регуляции и управления своей учебной деятельностью в период обучения позволит молодому специалисту успешно продвигаться по пути самообразования и саморазвития на протяжении всей жизни [3].

Список литературы

1. Агапов А.М., Асмолов А.Г., Баранников К.А. Деятельностный подход в образовании. Москва, 2018.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2011.
3. Асмолов А.Г., Гусельцева М. Образование как пространство возможностей: от человеческого капитала к человеческому потенциалу // European Proceedings of Social and Behavioral ScienceS. 2019. Т. 64. № 6. С. 40–45.
4. Каскова М.Е. Практикум по реферированию и аннотированию текстов на итальянском языке: Учебно-методическое пособие. М., 2020.
5. Коряковцева Н.Ф. Использование новых технологий в языковом образовании и автономии учащихся // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 689. С. 40–48.
6. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 23–31.
7. Balboni P. A Theoretical Framework for Language Education and Teaching, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars // Future Academy online. 2018. P. 40–45.
8. Balboni P. Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche. Torino, 2018.
9. Balboni P. Teaching Italian literature to foreignerS. Resources for teachers of Italian as a foreign language. Perugia, 2006.
10. Choy S. Findings from the condition of education: Nontraditional undergraduateS. Washington, 2002.
11. Cornoldi C. Difficoltà e disturbi dell'apprendimento (a cura di), Bologna, 2007.
12. Cornoldi C., De Beni R. Learn to study. Strategies, cognitive styles, metacognition and attitudes in the study. Trento, 2013.
13. Cornoldi C., De Beni R. Vices and virtues of memory. Milano, 2009.
14. Freinet C. Appel aux parentS. France, 1969.

15. Frisio G., Palladino P. Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente». Trento, 2006.
16. Kaskova M.E., Dugina T.V. Academic autonomy in the works of Italian didacts // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 4(8). P. 101–103.
17. Kaskova M., Dugina T., Zabolotskikh A., Blinova S. MOODLE PLATFORM AS A SUPPLEMENTARY RESOURCE IN TEACHING MINOR FOREIGN LANGUAGES [Electronic resource] // ICERI 2018, 10th International Conference on Education, Research and Innovation. Seville, Spain. 12th–14th November 2018. URL: <https://10.21125/iceri.2018.0644> (дата обращения: 12.12.2021).
18. Little D. Learner Autonomy. Dublin, 1991.
19. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy // Perspectives, a Journal of TESOL. 1997. Vol. XXIII. № 2. P. 28–36.
20. Matthews D. The origins of distance education and its use in the United States // THE Journal. 1999. Vol. 27. № 2. P. 54–66.
21. Piaget J. The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development. Chicago, 1985.
22. Swan K., Shea P., Frederickson E., Pickett A., Pelz W., Maher G. Building knowledge – building communities: Consistency, contact, and communication in the virtual classroom // Journal of Educational Computing Research. 2000. Vol. 23, № 4. P. 389–413.
23. Titone R. Modelli psicopedagogici dell'apprendimento. Roma, 1974.
24. Ya Ni A. Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods // Journal of Public Affairs Education. 2013. Vol. 19. № 2. P. 199–215.
25. Yan S. Teachers' roles in autonomous learning // Journal of Sociological Research. 2012. Vol. 3, № 2, P. 557–562.

* * *

1. Agapov A.M., Asmolov A.G., Barannikov K.A. Deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii. Moskva, 2018.
2. Asmolov A.G. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli: sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya / pod red. A.G. Asmolova. M., 2011.
3. Asmolov A.G., Gusel'ceva M. Obrazovanie kak prostranstvo vozmozhnostej: ot chelovecheskogo kapitala k chelovecheskomu potencialu // European Proceedings of Social and Behavioral ScienceS. 2019. T. 64. № 6. S. 40–45.
4. Kaskova M.E. Praktikum po referirovaniyu i annotirovaniyu tekstov na ital'yanskom yazyke: Uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2020.
5. Koryakovceva N.F. Ispol'zovanie novyh tekhnologij v yazykovom obrazovanii i avtonomii uchashchihsya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2014. № 689. S. 40–48.
6. Starichenko B.E. Sinhronnaya i asinhronnaya organizaciya uchebnogo processa v vuze na osnove informacionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 23–31.

Online learning at the platform 'MOODLE' as the environment of the formation of the academic autonomy of the students at universities

The article deals with the generalization of the experience of the studies of the European and Russian scientists, concerning the issue of the academic autonomy. There is described the experimental training of the students of Institute of Foreign Languages in People's Friendship University of Russia. The results and conclusions have demonstrated that the electronic courses at the platform 'MOODLE' are the valuable resources that has substantiated its efficiency in the formation of the academic autonomy of the students and contributed in the development of the students' independence, their self-discipline and responsibility.

Key words: *distance education, platform 'MOODLE', autonomous learning activity.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2023)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

А.П. ГУЛОВ
Москва

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД

Излагаются концептуальные основы реализации школьных предметных олимпиад в контексте культурологического подхода. Разработка педагогической концепции требует освещения ее структуры, которая включает: предпосылки концепции; ценности и цель концепции; методология концепции; содержание образования; педагогический комплекс образовательных технологий подготовки к школьным предметным олимпиадам; принципы реализации школьных предметных олимпиад.



Ключевые слова: школьные предметные олимпиады, образование, обучение; культурологический подход, концепция, культурологические основы реализации школьных предметных олимпиад.

Введение. В публикациях, посвященных предметным олимпиадам, наблюдается противоречие между целями, которые подтверждаются высокими достижениями их участников, и «школьными» методами подготовки к участию в олимпиадах; отсутствие концептуальных начал в понимании социально-образовательной ценности олимпиадного движения не позволяет составителям олимпиадных заданий целостно охватить ведущие идеи, знания и способы деятельности, формируемые учебным предметом, в конструировании комплекта олимпиадных заданий для различных этапов всероссийских олимпиад школьников. В свою очередь, и учащиеся лишены возможности системно осуществлять подготовку к олимпиадным конкурсам. Вскрытые недостатки и противоречия школьных предметных олимпиад существенно затрудняют проведение оценочных процедур, поскольку диагностические эталоны должны быть истолкованы однозначно в отношении определенной методологии, теоретических подходов и методических требований; имеющиеся «недоработки» теоретико-методологического, содержательного и деятельностно-технологического характера существенно снижают креативный потенциал предметных олимпиад, ограничивают интеллектуальные возможности школьников.

Под реализацией школьных предметных олимпиад на основе культурологического подхода понимается взаимосвязь концепции педагогических олимпиад как целостного педагогического феномена и условий (организационно-педагогических и дидактических) ее осуществления, включая подготовку к олимпиадам и процедуры ее проведения – в контексте культурологического подхода. Таким образом, речь идет о культурологических основах педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад.

Методы и методологические обоснования. Изучение и анализ литературы о школьных предметных олимпиадах – теоретических, нормативных документов, ме-

тодических работ, использование эмпирических методов исследования (наблюдение, анкетный опрос учителей), сравнительный анализ с последующим обобщением данных, контент-анализ полученных данных анкетирования; изучение и анализ типичных затруднений учителей и ошибок учащихся – участников олимпиад, выявление противоречий и рисков в проведении школьных олимпиад по различным предметам, а также использование материалов апелляции на различных этапах всероссийской предметной олимпиады позволили выявить ряд проблем и противоречий в реализации школьных предметных олимпиад. В целях преодоления имеющихся проблем и противоречий школьных предметных олимпиад делаются попытки выстроить теоретическое основание предметных олимпиад на основе комплекса научно-методологических подходов. Так, в коллективной статье Е.А. Волковой, О.А. Волокитиной, В.О. Романчук, Е.В. Фроловой [1] рассматриваются современные подходы, которые эффективны, по мнению авторов, для развития олимпиадного движения, это: аксиологический подход, развивающий, синергетический, культурологический, технологический, деятельностный, контекстный, комплексный, ресурсный, компетентностный. Возможно, авторы и правы в своих попытках, но всякое множество нуждается в упорядочивании или выделении некоторой иерархии, наконец, обращения к системному подходу, – чего авторами не сделано, а потому не представляется возможным по достоинству оценить этот труд. Более того, отсутствие теоретического обоснования компетентностного подхода применительно к школьному обучению делает уязвимой его позитивную роль в достижении целей и задач школьных предметных олимпиад.

Результаты. Изложенное доказывает необходимость научного обоснования и разработки педагогической концепции школьных предметных олимпиад, цель и ценность которой соответствуют интересам развития общества, государства, личности. Для успешной подготовки к предметным олимпиадам необходимо развивать универсальные компетенции [8], о которых говорят современные исследователи. Так, в докладе ЮНЕСКО [19] идет речь об универсальных компетенциях с перечнем навыков, важнейшими из которых являются: 1) готовность к непрерывному образованию (творческое мышление, критическое мышление, любознательность), 2) самостоятельность (инициативность, мотивация, выносливость, упорство, ответственность), 3) интерактивное использование инструментов и ресурсов (продуктивное и эффективное использование ресурсов, ответственное потребление), 4) взаимодействие с другими (командная работа, сотрудничество, ведение переговоров), 5) взаимодействие с собой и миром (мыслить локально и глобально, соблюдать баланс прав и привилегий, свободы и уважения), 6) междисциплинарность (естественные, социальные и гуманитарные науки), 7) мультиграмотность (чтение и письмо, математическая и информационная грамотность). Все эти качества ориентированы на сформированные умения творческой деятельности, умения проводить исследование. Готов ли к этому школьный учитель? Игнорировать специфику деятельности школьного учителя нельзя: перегруз рабочими обязанностями, постоянная трансляция знаний вместо поиска истины в академическом пространстве накладывают свои отпечатки.

Дискуссионные вопросы. Таким образом, противоречие, сформулированное в начале статьи о несоответствии целей олимпиад и способа подготовки к ним школьников, заострило проблему: цели олимпиады могут быть достигнуты при условии ориентации школьных олимпиад на университетский тип обучения, т. е. на решение проблем как системный процесс. Для этого необходима специальная методология, принципы отбора и/или конструирования заданий, специально отобранные образовательные технологии; понимание ценности школьных олимпиад и определение их функций для общества, государства, личности.

Изучение теории и практики школьных предметных олимпиад показывает, что в организации, подготовке и проведении школьных предметных олимпиад отсутствовал системный подход к освоению таких аспектов культуры, как: а) связь содержания школьного образования с информацией о материальном и духовном бытии, т. е. со сферами знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве (согласно М.Н. Скаткину, В.В. Краевскому, И.Я. Лернеру); б) связь ценностей научного познания с ценностями обучения (Л.М. Перминова, К.В. Романов); в) дуальная природа человека в развитии и освоении культуры: «человек как творец и как продукт культуры» (М.С. Каган); г) понимание культуры (материальной и духовной) как человеческой деятельности в ее интерактивности (М.С. Каган) и роли инвариантных видов деятельности в развитии ученика.

Концептуальное осмысление этих аспектов культуры и их реализация в процессе подготовки и проведении школьных предметных олимпиад привело нас к выводу о необходимости использования культурологического подхода к исследованию школьных предметных олимпиад. Современные философские, социологические и педагогические исследования опираются на идеи научно-методологического плюрализма: учение академика В.С. Степина о динамике типов научной рациональности в развитии науки, культуры и общества, особенностях развития научного знания в постнеклассической системе координат [17], человекоразмерности культуры и ее подсистем, в частности, образования [16]. Современная постнеклассическая наука признает «три вида равновеликих объекта фундаментальной науки: о природе, обществе и человеке», оценивая их как «человекоразмерные», т. е. развивающиеся «на основе деятельностного отношения человека к миру». Ключевая идея человекоразмерности культуры видится в понимании культуры «как человеческой деятельности, с присущим ей онтологическим статусом (включая экологические проблемы), ценностями, – в которой человек предстает двояко: как творец и как продукт культуры» [7, с. 41–42]. Л.А. Степашко, развивая идеи В.С. Степина, определяет человекоразмерность как критерий научно-исследовательской деятельности и ценностный императив [16, с. 176]. Научно-исследовательская деятельность связана с разрешением проблем и противоречий, что, в свою очередь, требует владения исследовательским инструментарием в логике соответствующей методологии.

Учитывая, что цели олимпиад ориентированы на подготовку интеллектуальной элиты общества, а также высокие результаты призеров и лауреатов школьных предметных олимпиад, льготы, которые получают многие олимпиадники при поступлении в престижные университеты, – логично выделить университетский тип образования как соответствующий высоким запросам общества, науки и государства, в русле которого следует мыслить педагогический феномен «школьные предметные олимпиады».

Ранее, с опорой на исследования О.В. Долженко о преобразующей роли проблемности в жизни и деятельности человека [6], идеи Дж. Ньюмена об особой миссии Университета, М.С. Кагана о творческо-созидающей функции ценностно-ориентированной деятельности, нами определены культурологические основания школьных предметных олимпиад и педагогический комплекс их функций: 1) **социально-формирующие функции** (соответствующие *функциям процесса обучения* (образовательной, воспитательной, развивающей); 2) **социально-гуманитарные функции** (*профессиоориентирующая, культуuroбразующая, самопознание*); 3) **лично-адаптивные функции** (*самоидентификация/культурный идентитет*), *рефлексивная, перспективообразующая функция*, выраженная креативно-развивающим потенциалом [3]. Опираясь на совокупность предпосылочных оснований теоретического и практического характера, рассмотрим культурологические основы педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад.

Методология педагогической концепции школьных предметных олимпиад. Прежде чем сформулировать цель, ценность и методологию концепции школьных предметных олимпиад, выделим культурологические основания концепции в их системно-структурном обосновании.

1. Культурологические основания школьных предметных олимпиад следует рассматривать в контексте системно-структурной методологии, учитывая философский, общенаучный, конкретно-научный и технико-технологический уровни (согласно В.В. Краевскому). К культурологическим основаниям школьных предметных олимпиад относятся, с учетом интерпретации их относительно современных условий образования, обучения, требований к профессиональной деятельности, следующие положения.

1.1. Философское определение культуры как человеческой деятельности с присущими ей онтологическим статусом (включая экологические проблемы), ценностями, в которой человек предстает двояко: как творец и как продукт культуры (М.С. Каган), благодаря образованию; культуросообразность образования в единстве его сущностей: процесс, результат, система, деятельность, ценность.

1.2. Идея проблемности как смыслообразующая в деятельности и жизни человека. Человек – субъект деятельности и общения; для реализации этих условий, согласно О.В. Долженко, «необходимы четыре универсальных компонента: интеллектуальная готовность человека, связанная с пониманием путей достижения цели (включая знания, умения, навыки); необходимое информационное обеспечение для оценивания эффективности производимых действий» (рефлексия); «соответствующее материальное обеспечение и принятые организационные решения» [6, с. 73] (межличностное взаимодействие).

1.3. Идея Университета с его ценностями: *универсальное знание* (логика как диалектика; научный метод); *фундаментальность, исследовательская деятельность* (открытие новых знаний через разрешение проблемных ситуаций, образовательный, профессиональный и жизненный смысл которых в том, что «в ходе анализа и разрешения проблемной ситуации, снятия противоречия, мы коренным образом меняем свои представления о прошлом и возможном будущем. В проблемности заключена возможность метаморфоза, связанного с переходом человека в качественно новое состояние» [6, с. 74] (формирование интеллектуальной элиты общества – важное условие конкурентоспособности).

1.4. Культурологическая теория содержания образования, согласно которой состав содержания образования как педагогическая адаптация содержания культуры изоморфен ее составу; интеграция культурологического состава содержания с инвариантными видами деятельности – познавательной, ценностно-ориентационной, трудовой, коммуникативной, эстетической, физической в бинарно-интегративную систему – позволяет определить ценности каждой из них, обобщить их как ментальные, духовные, практические ценности; исследовательская деятельность в каждой из них становится основой формирования профессиональной деятельности человека, начало которой заложено участием в предметных олимпиадах, продолжено в университете.

1.5. Комплекс образовательных технологий, включающий: цифровые технологии как многофункциональное средство в образовательном процессе; диалогические/гуманитарные технологии-сценарии («выбор», «диалоги», «ассоциации и композиции», «театр»/игра ума, «проект») (Л.Н. Лесохина) [10, с. 68–87] – интерактивный инструмент овладения исследовательской деятельностью, научным методом, культурой общения, сотрудничества, в том числе в условиях международного сотрудничества; технологии развития латерального/параллельного мышления (Э. де Боно) [4].

Совокупность культурологических оснований школьных предметных олимпиад (1.1–1.5) образуют целостность как человекоразмерность существования индивида в системе «человек-образование-общество-практика»: «...сущность образования в современном мире предстает как пространство смыслообразования и гуманитарная среда, в проектировании и создании которой, сам человек принимает непосредственное участие» [16, с. 175].

2. Культурологические основания являются общими для модернизации профессиональной подготовки учителя и для подготовки учащихся к участию в школьных предметных олимпиадах всех этапов всероссийских олимпиад – школьного, муниципального, регионального, заключительного.

Учитывая предпосылки: 1) научное обоснование культурологических оснований школьных предметных олимпиад; 2) определение комплекса социально-культурных функций предметных олимпиад, значимых для общества, государства, человека; 3) результаты проблемно-ориентированного анализа реализации школьных предметных олимпиад (отсутствие единой методологии школьных предметных олимпиад, проблемы учителей, ошибки и затруднения учащихся, проблемы оценивания работ учащихся-олимпиадников, несовершенство и противоречия процедуры апелляции); 4) результаты анализа заданий по разным учебным предметам для школьных олимпиад, – сформулируем цель педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад.

Цель педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад на основе культурологического подхода состоит в обосновании и разработке педагогических условий реализации школьных педагогических олимпиад, к которым относятся: 1) организационно-педагогические условия; 2) дидактические условия, включающие: а) принципы отбора или конструирования заданий для школьных предметных олимпиад (содержания образования и информации) и примеры заданий (английский язык), б) образовательные технологии и условия их использования в подготовке школьников к предметным олимпиадам; 3) требования к подготовке учителя.

Ценность данной концепции состоит в определении единой методологии культурологического подхода как человекоразмерного в своей сущности к реализации школьных предметных олимпиад в отношении деятельностно-творческого характера культуры, в которой человек предстает «двойко: как творец и как продукт культуры» (М.С. Каган) в социальном, профессиональном и личностном измерении; в обосновании педагогических условий реализации школьных предметных олимпиад на основе культурологического подхода.

Методология педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад. Методология педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад выстраивается в системно-структурной логике, в которой системообразующую функцию выполняет *культурологический подход в его человекоразмерности при выраженности аксиологической компоненты*, деятельностной и ценностной феноменальности культуры, культурно-антропологической дуальности человека как «творца и продукта культуры». Взаимосвязь культурологического, аксиологического подходов и культурно-исторической теории развития личности (Л.С. Выготский) о решающей роли культурного Знака в развитии личности образуют гуманистическое основание методологии данного исследования. В педагогике методологическую функцию Знака в его значении и личностных смыслах выполняет содержание образования как педагогически адаптированная система, а в реализации школьных олимпиад имеет место интеграция содержания образования и информации как неадаптированный массив (хаос), в котором следует найти «порядок», удовлетворяющий условиям задания. Классической методологической основой концепции реа-

лизации школьных предметных олимпиад являются диалектика, принцип субъекта и субъектности деятельности.

Общенаучный уровень методологии педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад представлен *системным, деятельностным и интегративным подходами*. Системный подход в сочетании с принципом усложнения заданий от этапа к этапу предметных олимпиад и *деятельностным подходом* является всеобщим инструментом в процессе отбора и организации содержания образования и информации для формулирования тренировочных заданий, организации мотивированной, сознательной и целенаправленной деятельности по подготовке учащихся к предметным олимпиадам, организации саморегуляции и самоконтроля в процессе выполнения заданий на этапе подготовки и участия в олимпиадах (во избежание ошибок), рефлексивной самооценки. *Интегративный подход* как методология проектирования и обнаружения нового качества у известных объектов и в новом знании может использоваться вариативно, например, в бинарных форматах: 1) «часть + часть»; 2) «часть + целое»; 3) «целое + часть»; 4) «целое + целое» – применим в конструировании заданий внутрипредметного и межпредметного характера (например, в процессе составления заданий по химии, литературе, иностранному языку, по физике и др.) с использованием большего числа элементов интеграции.

Важное место в педагогической концепции реализации школьных предметных олимпиад занимает теория индивидуальных различий (Б.М. Теплов) как методология теории и практики индивидуализации и дифференциации обучения (А.А. Кирсанов, И.Э. Унт, Х.Й. Лийметс), личностно-ориентированного обучения (И.М. Якиманская, В.В. Сериков).

Конкретно-научный уровень методологии концепции реализации школьных предметных олимпиад представлен методологией педагогического исследования (В.В. Краевский), прикладного исследования (Е.В. Бережнова); теорией образовательного процесса (П.Ф. Каптерев, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова и др.), дидактическими теориями процесса обучения в контексте классической и неклассической научной традиции (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и сотр.), теориями содержания образования (культурологической, инвариантно-деятельностной, бинарно-интегративной); логико-дидактическим подходом в обучении (Л.М. Перминова и др.) как интеграцией логико-научного и дидактического знания в силу их надпредметности (абстрактности) как общего методологического свойства; социально-педагогической теорией подготовки учителя (В.А. Сластенин; Л.Н. Лесохина, А.П. Тряпицына, В.А. Ядов и др.). Техничко-технологический уровень концепции реализации предметных олимпиад представлен образовательными технологиями – диалогическими (В.С. Библер и др.), гуманитарными/диалогическими (Л.Н. Лесохина), цифровыми (А.М. Кондаков); технологией развития латерального мышления (Э. де Боно); эмпирическими методами (наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование; контент-анализ, сравнительный анализ, моделирование, обобщение, систематизация; метод экспертных заключений; методы математической статистики: ранжирование, математическая обработка данных и др.

Содержание образования школьных предметных олимпиад: анализ, принципы отбора и конструирования заданий для школьных предметных олимпиад. Содержание образования – главная составляющая школьных предметных олимпиад каждого этапа всероссийской олимпиады школьников и международных предметных олимпиад, задания – это сердцевина и бренд олимпиадных конкурсов многофункционального значения, и прежде всего, – определение интеллектуального ресурса ближайшего будущего их участников: куда, в какие вузы придут наиболее подготов-

ленные абитуриенты? Это взгляд на интеллектуально-профессиональные перспективы развития элиты высшего образования. Именно поэтому важен выбор теории и концептуальной модели содержания образования, которая станет дидактическим и методическим основанием создания комплекта тренировочных заданий и упражнений при подготовке будущих олимпиадников.

В отечественной дидактике в последнюю четверть прошлого века на основе системного анализа социокультурного опыта разработана культурологическая теория состава содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) [18], доказана инвариантная структура содержания образования во взаимосвязи видов деятельности – познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической, физической (В.С. Леднев) [9]; на основе интегративного подхода доказан бинарный состав содержания образования как наполненность каждого вида деятельности культурологическим составом содержания, т. е. бинарно-интегративная система, позволившая обнаружить ценности процесса обучения и содержания образования – ментальные (Истина), духовные (Общение, Красота, Человек и его добродетели), практические (Труд, Здоровье) (Л.М. Перминова) [13]. Эти теории позволяют фиксировать содержание образования с точки зрения ведущих функций учебных предметов, которые определяются доминантой элементов состава содержания и вида (видов) деятельности в их освоении.

Теоретический взгляд на учебный предмет позволяет определить видовую тематику заданий для предметных олимпиад (доминанта знаний, или опыта деятельности, или опыта эмоционально-ценностного отношения) и целенаправленно вести подготовку будущих олимпиадников, учитывая тот или иной вид деятельности в заданиях.

Анализ олимпиадных заданий по истории, географии, астрономии, МХК, предлагаемых на всероссийских олимпиадах школьников (2018–2022 гг.), свидетельствует о высоких требованиях к коммуникативной деятельности учащихся (абсолютной языковой грамотности, безошибочности текстов). Например, выполнение заданий по МХК требует компетентности не только в области эстетической деятельности (различных видов искусства и др.), но и коммуникативной деятельности – грамотности: в заданиях по всем предметам, требующим описания, в т. ч. и МХК, – указывается на недопустимость грамматических ошибок; лексическое богатство описания – тоже важный фактор оценочных процедур. И хотя значительное число заданий для олимпиад представляют собой формат, близкий к тестовому (однозначность ответа как «прямое попадание»), однако, как правило, имеет место требование объяснения результата (описание и объяснение – доказательство методологической культуры познавательной деятельности, владения логико-познавательными функциями научного знания, необходимыми для доказательства). Таким образом, выбор теоретических ориентиров в отборе содержания образования (заданий) позволяет точнее определиться в ответах на вопросы «Чему учить? И как учить?» в процессе подготовки к олимпиадам.

К числу принципов отбора и конструирования заданий (содержания образования и информации) на основе культурологического подхода относятся:

1. *Принцип культурологической полноты состава содержания образования, независимо от особенностей учебного предмета.* Это означает, что содержание заданий по любому учебному предмету должно включать: а) предметные знания и предусматривать межпредметные связи с другими предметами (содержательные, операционально-деятельностные, системные, историко-хронологические, культурологические и др.); б) опыт интеграции репродуктивной и творческой деятельности, опыт креативного мышления; в) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к себе (значение и смысл); г) опыт делового сотрудничества во имя общей цели.

2. *Принцип направленности содержания заданий на максимальную реализацию социально-формирующих, социально-гуманитарных и личностно-адаптивных функций школьных предметных олимпиад с выделением ведущей группы функций среди них.* Этот принцип означает, что олимпиадные задания, зачастую имеющие учебно-абстрактный, нередко тестовый характер, как отвлеченные от конкретных возможных жизненных ситуаций, напротив, следует «помещать» в ситуацию как возможную в реальности или действительности, используя приемы: «Представьте себе, что Вы...». Или: при составлении рассказа используйте лексические структуры: «Что это? Где это могло происходить/происходит? Почему это случилось? Какие последствия возможны?» – с целью формирования у учащихся опыта рассуждения, анализа, установления связей (ассоциативных, причинно-следственных и др.), формирования умений вероятностного прогнозирования ситуаций риска или, напротив, благоприятных ситуаций или последствий, способности обнаруживать противоречия, решать проблемные ситуации, устанавливать межпредметные и внутриспредметные связи.

3. *Принцип усложнения заданий в контексте взаимосвязи их функций:* от школьного этапа к заключительному всероссийских школьных предметных олимпиад. Этот принцип нацеливает на содержательно-системное обобщение информации, содержащейся в задании, выявление межпредметных связей и др. Например, выполнение следующего задания можно сопроводить вопросом ролевого участия: «Представьте себя участниками описанной ситуации. Попробуйте обсудить ситуацию с позиции правильного ответа и найти аргументы для отклонения неверных ответов».

4. *Принцип кластерного распределения (дифференциации) заданий:* а) по группам функций школьных предметных олимпиад, б) по уровню сложности заданий с учетом специфики учебного предмета, в) межпредметного содержания, г) с неопределенностью условий (требующие креативного решения), д) задания на составление целостного объекта из имеющихся элементов (деталей, частей), е) задания/ситуации, решение которых основано на прогнозировании рисков и благоприятных последствий, – при этом одни и те же задания могут быть представлены в разных группах. С учетом сказанного принцип кластерного распределения заданий формулируется как *принцип нелинейности функций школьных предметных олимпиад.*

5. *Принцип единого формата выполнения заданий на основе использования лексических структур для описания (что, где, когда, сколько, как?), объяснения (отчего, почему, зачем, с какой целью?), предсказания (что будет, если...) явлений, процессов для объективной оценки выполнения задания (логико-методологическое условие).*

6. *Принцип ролевого разнообразия в команде* при выполнении заданий в процессе подготовки к школьным предметным олимпиадам как средство развития латерального/параллельного мышления учащихся и опыта практического диалога в условиях решения проблем (Э. де Боно): аналитик; интуитивист; критик; оптимист; креативист; «дирижер оркестра», управленец, лидер. Ресурс данного принципа – направленность на развитие готовности креативной позиции, креативного мышления.

7. *Принцип учета дидактических и методических особенностей учебного предмета в контексте ведущей функции учебного предмета.* Ведущая функция учебного предмета определяется элементом состава содержания и видом деятельности: так, ведущая функция предмета «английский язык» определяется умениями и навыками (опытом, компетенциями, грамотностью) в коммуникативной деятельности, информатики – умениями и навыками в технологической деятельности (ИКТ). Именно на этих элементах содержания образования следует сосредоточить подготовку к олимпиадам.

8. *Принцип проблемности* – общее основание школьных предметных олимпиад и миссии университета (условие преемственности в системе «школа-вуз») – сквозной

принцип в отношении отбора содержания и информации для отбора и конструирования заданий для школьных предметных олимпиад.

9. *Принцип использования интерактивного комплекса образовательных технологий* – дидактико-методологическое условие реализации принципа проблемности и других принципов отбора и конструирования заданий для школьных предметных олимпиад в контексте идеи университета.

Образовательные технологии реализации школьных предметных олимпиад. В реализации школьных предметных олимпиад целесообразен интерактивный комплекс гуманитарных образовательных технологий, его дидактическим основанием являются цифровые и диалогические технологии и технологии развития латерального мышления. Доказана многофункциональность цифровых технологий (локально-методическая, системно-методическая и информационно-преобразующая функции). В реализации школьных предметных олимпиад у цифровых технологий ярко проявляется *экспертная функция*: оперативная проверка решений, гипотез, прогноз рисков.

Модель нового образовательно-технологического формата взаимодействия учителя и учащихся (Л.Н. Лесохина) [10] в виде деятельностных моделей – *диалогических технологий/сценариев* как взаимосвязь информационной, проблемной, игровой технологий обогащает субъективный опыт личности, побуждая к оригинальным гипотезам, творческим и креативным решениям.

Методологическим основанием диалогических технологий являются аксиологический и культурологический подходы, а также принцип эклектики (отражающий принцип нашей каждодневной жизни). К ним относятся сценарии с незадачным контекстом или ситуации: «выбор», «диалоги», «ассоциации» и «композиции», «театр» (как игра ума), «проект». Сценарий «выбор» предполагает работу с разными источниками информации в соответствии с поставленной целью. Сценарий «выбор» предполагает избирательное отношение субъекта к безбрежному потоку информации, ее интуитивный отбор. Выбор субъекта мотивирован, отрефлексирован и диалогичен, опирается на сценарий/технологии «диалоги»: диалог как «Я»-рефлексия или групповая форма диалога (спор, дискуссия). Упорядочиванию информации служат сценарные технологии: «ассоциации» и «композиции».

Сценарий/технология «ассоциации» позволяет создавать некоторые условности в воображении человека, которые, в свою очередь, позволяют «переносить» или мысленно достраивать ситуации до их содержательно-логической целостности. Сценарий/технология «композиции» конструируется и реализуется на основе использования внутри- и межпредметных связей. Обычно сценарии «ассоциации» и «композиции» взаимосвязаны, т. к. помогают обогащать, конкретизировать, заострять содержание решения [10, с. 185–223]. В основе сценария «театр» – попытка заглянуть в будущее, проиграть разные роли. В использовании гуманитарных технологий как интерактивных средств обучения закономерна доминанта *модуса интерпретации*; их главной общей характеристикой является культуросообразность как человекообразность.

Технологические приемы реализации гуманитарных технологий, применяемые нами в процессе подготовки к олимпиадам, помогают учащимся вместе выработать решение задания, обсуждая его в команде на примере чужого опыта, исключить подобные ошибки в собственных работах. Анализ технологических приемов показывает наличие в их содержании и черты технологий развития креативного мышления (постоянный эффект новизны, командный мозговой штурм, смена социальной роли участника и др.). Это говорит: 1) о возможностях широкого ситуационного применения гуманитарных технологий, 2) о высоком мотивирующем потенциале гуманитар-

ных технологий и обстановки сотрудничества, конкуренции и соревнования, когда мотив является стимулом, регулятором и ценностным ориентиром в исследовательской деятельности в условиях проблемных ситуаций, 3) о связи творческого и креативного мышления [12].

Технологии развития латерального мышления (Э. де Боно) [4] включают в себе единство социально-личностного, психологического, дидактического, их реализация органично связана с диалогическими и цифровыми образовательными технологиями в интерактивном технологическом комплексе. «Цель латерального мышления – генерация идей» [4, с. 12]. Таким образом, с латеральным мышлением связаны такие возможности, которые наиболее ценимы всегда, а в современных условиях трудноуловимых трансформационных процессов их актуальность и значимость резко возрастают. При этом «латеральное мышление не подменяет вертикального мышления, традиционного. Необходимы оба. Латеральное мышление расширяет возможности вертикального мышления, они взаимно дополняют друг друга», – заключает Э. де Боно [4, с. 12–14]. Что касается адресата, то, как пишет Э. де Боно, «мыслительные процессы», присущие латеральному мышлению, «присущи людям любого возраста» [4, с. 14–16]. «Знакомить с приемами латерального мышления можно любые возрастные группы» [4, с. 18].

Принципы отбора информации и учебного материала допускают использование тривиальных примеров: стандартных и типовых задач, тренировочных упражнений как практикума с последующим усложнением заданий; наглядного материала – фотографий, картинок, геометрических разъемных фигур; словесных упражнений – из газет, журналов, учебного и внеучебного содержания/информации, из радио- и телепередач. Особое внимание уделяется проблемному материалу, вызывающему «напряженную работу мысли»: общемировые проблемы (история, обществознание, экономика, экология/биология); вопросы более частного характера, нравственные проблемы; узкие проблемы, которые могут предложить сами ученики, а также примеры заданий из олимпиад прошлых лет; назидательные случаи и истории (сборники басен, народных сказаний, притчи и др.); проблемы, связанные с конструированием (технические объекты, конструирование, моделирование с помощью ИКТ и др.). Особенность методики – игровое распределение ролей участников группы в цветовом оформлении их ролевых (социально-психологических) позиций: аналитик; интуитивист; критик; оптимист; креативист; «дирижер оркестра», управленец, лидер. Ресурс данного принципа – направленность на развитие креативного мышления [5, с. 239–240]. Не исключается, а напротив, вполне допустимо применение цифровых технологий в их функциях (проверка версий, экспертиза вероятностных решений, консультация, уточнение возможных рисков, необходимая дополнительная информация и др.).

Заключение. В данной статье нами рассмотрены культурологические основы концепции реализации школьных предметных олимпиад, раскрыты ее предпосылки и цель, а также методологические особенности. В рамках нашего исследования определены принципы отбора содержания заданий, а также предложен комплекс подготовки к школьным предметным олимпиадам. Теоретическая значимость нашего исследования состоит в обогащении педагогического знания в области реализации олимпиад, практическая значимость обусловлена массовостью участия и состоит в том, что разработчики заданий смогут актуализировать свои подходы к деятельности по созданию комплектов заданий олимпиадной направленности на муниципальном, региональном и федеральном уровнях; в то время как школьные учителя смогут ознакомиться с принципами отбора и конструирования подобных комплектов для улучшения эффективности подготовки к интеллектуальным состязаниям.

Список литературы

1. Волкова Е.А. Ведущие педагогические подходы к научно-методическому обеспечению школьных предметных олимпиад / Е.А. Волкова, О.А. Волокитина, В.О. Романчук, Е.В. Фролова // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2022. № 3(55). С. 49–59.
2. Гулов А.П. Социокультурные функции школьных предметных олимпиад: ретроспективный анализ // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2022. № 1-2. С. 186–192.
3. Гулов А.П. Цифровые технологии при подготовке к всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. Т. 15. № 1. С. 59–66.
4. Де Боно Э. Латеральное мышление. СПб., 1997.
5. Де Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб., 1997.
6. Долженко О.В. Очерки по философии образования. М., 1995.
7. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.
8. Келдибекова А.О. Математическая компетентность участников олимпиад как показатель качества уровневой математической подготовки // Перспективы науки и образования. 2021. № 3(51) С. 169–187.
9. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991.
10. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей... (Теория и практика образования взрослых) / Ред.-сост. Т.В. Шадрина. СПб., 1998.
11. Николаева В.В., Соколова Е.И. Роль предметных олимпиад школьников в совершенствовании МСОКО // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2018. № 2(5). С. 45–53.
12. Перминова Л.М. Гуманитарные образовательные технологии как средство развития креативности у обучающихся // Развитие креативности в условиях адаптивной образовательной среды. Материалы международной научно-практической конференции. М., 2014. С. 49–56.
13. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1995.
14. Румянцева М.В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
15. Смирнова Е.Э. Современная школа в точке бифуркации / Б.И. Федоров, Л.М. Перминова, К.В. Романов, Е.М. Сергейчик, Е.Э. Смирнова. Российская школа в сумерках образования. Нью-Йорк, 2001.
16. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие. Владивосток, 2008.
17. Степин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–25.
18. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.
19. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М., 2020.

* * *

1. Volkova E.A. Vedushchie pedagogicheskie podhody k nauchno-metodicheskomu obespecheniyu shkol'nyh predmetnyh olimpiad / E.A. Volkova, O.A. Volokitina, V.O. Romanchuk, E.V. Frolova // Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. 2022. № 3(55). S. 49–59.
2. Gulov A.P. Sociokul'turnye funkcii shkol'nyh predmetnyh olimpiad: retrospektivnyj analiz // Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya». 2022. № 1-2. S. 186–192.
3. Gulov A.P. Cifrovye tekhnologii pri podgotovke k vserossijskoj olimpiade shkol'nikov po anglijskomu yazyku // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2023. T. 15. № 1. S. 59–66.

4. De Bono E. Lateral'noe myshlenie. SPb., 1997.
5. De Bono E. Shest' shlyap myshleniya. SPb., 1997.
6. Dolzhenko O.V. Ocherki po filosofii obrazovaniya. M., 1995.
7. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. SPb., 1996.
8. Keldibekova A.O. Matematicheskaya kompetentnost' uchastnikov olimpiad kak pokazatel' kachestva urovnevoj matematicheskoy podgotovki // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2021. № 3(51) S. 169–187.
9. Lednev B.C. Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost', struktura, perspektivy. M., 1991.
10. Lesohina L.N. K obshchestvu obrazovannyh lyudej... (Teoriya i praktika obrazovaniya vzroslyh) / Red.-sosT. T.V. Shadrina. SPb., 1998.
11. Nikolaeva V.V., Sokolova E.I. Rol' predmetnyh olimpiad shkol'nikov v sovershenstvovanii MSOKO // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. 2018. № 2(5). S. 45–53.
12. Perminova L.M. Gumanitarnye obrazovatel'nye tekhnologii kak sredstvo razvitiya kreativnosti u obuchayushchihsya // Razvitie kreativnosti v usloviyah adaptivnoj obrazovatel'noj sredy. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2014. S. 49–56.
13. Perminova L.M. Teoreticheskie osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya: avtoref. diS. ... dokT. ped. nauk. M., 1995.
14. Rumyancheva M.V. Obuchenie lingvisticheski odarenyh shkol'nikov inostrannomu yazyku v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya: diS. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006.
15. Smirnova E.E. Sovremennaya shkola v tochke bifurkacii / B.I. Fedorov, L.M. Perminova, K.V. Romanov, E.M. Sergejchik, E.E. Smirnova. Rossijskaya shkola v sumerkah obrazovaniya. N'yu-York, 2001.
16. Stepashko L.A. Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniya: ucheb. posobie. Vladivostok, 2008.
17. Stepin V.S. Nauchnaya racional'nost' v tekhnogennoj kul'ture: tipy i istoricheskaya evolyuciya // Voprosy filosofii. 2012. № 5. S. 18–25.
18. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. M., 1983.
19. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M.S. Dobryakovoj, I.D. Frumina; pri uchastii K.A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I.M. Remorenko, Ya. Hautamyaki. M., 2020.



The culturological basis of the concept of the realization of the school subject olympiads

The article deals with the conceptual basis of the implementation of the school subject olympiads in the context of the culturological approach. The development of the pedagogical concept needs the description of its structure that includes the background of the concept; the values and the aim of the concept; the concept's methodology; the education content; the pedagogical complex of the educational technologies of training to school subject olympiads and the principles of the realization of the school subject olympiads.

Key words: *school subject olympiads, education, teaching, culturological approach, concept, culturological basis of realization of school subject olympiads.*

(Статья поступила в редакцию 23.02.2023)

Т.К. СМЫКОВСКАЯ
Волгоград

РАБОТА С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ТЕКСТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Освещаются понимание сущностных характеристик читательской грамотности учащихся, уровни ее сформированности, согласованные с принятыми при международном мониторинге PISA, пути формирования читательской грамотности на уроках математики при работе с текстами разных видов (сплошными и несплошными). Основной текст статьи сопровождается примерами работы на уроках математики с текстами и заданиями к ним, ориентированными на уровень сформированности читательской грамотности школьников. Обосновывается актуальность работы с учителями математики по совершенствованию у них умений организации работы с текстами на уроках математики с учетом уровня сформированности читательской грамотности у учащихся, а также психо-возрастных особенностей по годам обучения в школе.



Ключевые слова: *читательская грамотность, текст, обучение математике, задание, формирование читательской грамотности.*

В современной системе среднего общего образования особое место отводится чтению и работе с информацией как одному из ключевых метапредметных навыков. Мы исходим из того, что только на основе понимания и интерпретации информации, чтения и владения грамотной речью возможно формировать у учащихся коммуникативные (ведение переговоров, осуществление деловой переписки, построение аргументации и т. п.), управленческие и регулятивные (распределение функционала при работе группы, координация взаимодействия партнеров при работе группы и др.), социальные (управление процессами разрешения конфликтов, соблюдение этических норм и т. п.) умения.

Образовательная практика показывает, что успешность обучения зависит от уровня владения умениями читать и понимать прочитанное. Однако, исходя из анализа результатов международных исследований PISA, уровень сформированности этих умений у многих учеников невысокий, к тому же наметилась тенденция по его снижению. Эффективность обучения зависит от умения работать с текстом, сформированности у школьников читательской грамотности, т. к. практически на любом уроке ученикам приходится выполнять задания по работе с разными видами информации, представленной чаще всего в виде текста.

В исследовании мы опираемся на работы Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалевой, М.И. Кузнецовой [6; 7; 8], в которых определены характеристики и средства формирования читательской грамотности; на исследования И.Д. Фрумина [5], в которых выделены факторы, обеспечивающие формирование читательской грамотности; на работы Т.Д. Полозовой [4], раскрывающие механизмы формирования навыка смыслового чтения.


Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью построения модели развития читательской грамотности на уроках математики в средней школе. Учителя математики (и не только они, но и другие учителя-предметники) заинтересованы в решении обозначенной проблемы, что видно из тематики мастер-классов, научно-практических конференций, а также заседаний методических объединений. Однако на данный момент в научной литературе нет частных-методических исследований в данном направлении. Учителям-предметникам (в том числе и математики) приходится рабо-

тать со следствием снижения уровня читательской грамотности у современных учащихся: школьники мало читают, у них слабо развита речь, тексты в учебниках «скучные» и формализованные по сравнению с информационными сообщениями в Интернете.



Читательская грамотность – это «способность личности к чтению и пониманию любых письменных текстов и учебных материалов, направленная на формирование умения извлекать необходимую информацию из прочитанного, а также размышлять над предложенной тематикой» [3, с. 58]. Понимание текстов связано с кодированием и декодированием информации, знанием лексического значения слов, осмыслением их значения в определенном контексте, выделением структурных элементов текста, установлением явных и неявных связей между ними, принятием непонимания текста, умением восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне. Говоря о читательской грамотности, И.В. Куропятник отмечает активный, целенаправленный и конструктивный характер использования чтения в разных ситуациях и для разных целей [3].


Анализ литературы позволил выделить следующие аспекты читательской грамотности: 1) понимание (осмысление прочитанного, правильное восприятие значения слов в тексте, выделение и осознание главной мысли текста); 2) использование (применение полученной из текста информации для решения какой-либо задачи); 3) рефлексия (установление связи между прочитанной информацией и своим видением проблемы или опытом); 4) вовлеченность (мотивация к чтению научных, учебно-научных текстов, стремление познавать мир через получение информации из научных текстов).

При диагностике читательской грамотности (в том числе и в международных исследованиях PISA) традиционно выделяют три уровня ее сформированности:

У египтян были специальные символы для записи дробей $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$ и $\frac{3}{4}$, а для обозначения единичной дроби они ставили над числом иероглиф  (рот).

Примеры изображения дробей:

Изображение		
Дробь	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{11}$

Пример записи египетской дроби:    .

«Переводится» она как $2 + \frac{1}{7} + \frac{1}{14}$ и равняется $2 \frac{3}{14}$.

А вот задача из знаменитого папируса: «Разделить 7 хлебов между 8 людьми».

Решена задача у Ахмеса так: поскольку $\frac{7}{8} = \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8}$, то каждому надо дать по половинке, четвертинке и восьмушке хлеба.

Рис. 1. Карточка с текстом «Папирус»

первый – умение найти в тексте и вычлени́ть (либо на основе прямой связи – по совпадающим ключевым словам, либо косвенной – синонимической) из него информацию, удовлетворяющую заданным параметрам; второй – умение интегрировать и интерпретировать прочитанное; третий уровень – умение осмысливать и оценивать прочитанное с опорой на знания, опыт, собственные убеждения. В цифровом обществе востребован именно третий уровень сформированности читательской грамотности, т. к. сформированность указанного выше умения необходима при чтении электронных сообщений.

Анализируя результаты исследований PISA, Г.А. Цукерман [6] отмечает, что большинство российских школьников легко справляется с заданиями на поиск ответа на вопросы по ключевым словам, содержащимся в вопросе и совпадающими с элементами текста. Таким образом, можно заключить, что первого уровня сформированности читательской грамотности достигает большинство выпускников основной школы.

Анализ заданий на первый уровень читательской грамотности, представленных в текстах PISA, показал, что от учащегося не требуется преобразовывать ответ, достаточно просто найти в тексте соответствующее место; не обязательно понимать смысл текста; не предполагается поиск ответа в нескольких абзацах, он локализован в одном месте текста.

Приведем примеры заданий по математике для первого уровня читательской грамотности.

Задание. Прочитайте текст (рис. 1) и ответьте на вопросы.

Тестовые задания:

– Отметьте верные ответы. Что включает в себя Математический папирус Ринда?

- 84 математические задачи.
- Таблицу египетских дробей.
- Примеры изображения дробей
- Историю изобретения египетских дробей

– Отметьте верные ответы. Какие из дробей НЕ являются аликвотными?

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> $\frac{1}{2}$ | <input type="checkbox"/> $\frac{1}{3}$ | <input type="checkbox"/> $\frac{7}{8}$ | <input type="checkbox"/> $\frac{1}{45}$ |
| <input type="checkbox"/> $\frac{2}{3}$ | <input type="checkbox"/> $\frac{1}{4}$ | <input type="checkbox"/> $\frac{19}{20}$ | <input type="checkbox"/> $\frac{1}{100}$ |

Традиционные вопросы:

- Как решил задачу Ахмес?
- Какие специальные символы использовали египтяне для записи дробей?

Второй уровень читательской грамотности предполагает интеграцию и интерпретацию прочитанного, извлечение из текста информации, которая напрямую в тексте не представлена. Как отмечает Г.С. Ковалева, для этого «необходимо уметь отличать главное от второстепенного, установить имеющиеся в тексте взаимосвязи (видовые и родовые, пространственные, временные, причинно-следственные), разобраться в информации, которая содержит противоречия или неоднозначную оценку, осмыслить подтекст» [7]. Таким образом, задания для второго уровня сформированности читательской грамотности должны быть ориентированы на целостное понимание текста.

Приведем примеры заданий для второго уровня читательской грамотности.

Задание 1. Прочитайте текст «Каспийское море» (рис. 2), ознакомьтесь с сравнительной характеристикой колебания уровней озер (рис. 3) и ответьте на вопрос.



Каспийское море является крупнейшим озером на планете Земля, объем воды – 78 тыс. км³. Площадь Каспийского моря меняется в зависимости от сезонности. Например, когда уровень водной поверхности находится на отметке 27 м, то водоем занимает площадь в 370 тысяч км². Это практически 45% от объема пресноводных озер на Земле. Каспий имеет неоднородную глубину. На севере максимальная глубина Каспийского моря около 25 м, а средний показатель – в пределах 4 м. Южный регион, наоборот, очень глубокий – 1025 км. Это третий показатель в мире среди озер, после Танганьики и Байкала.

Озеро находится сразу в трех климатических поясах: континентальном, умеренном и субтропическом.

Зимой на озере наблюдаются значительные перепады температуры. С южной стороны она удерживается на отметке в 11⁰, а с северной может опускаться до 0,5 и ниже. Иногда в этом регионе можно наблюдать оледенение. В летний период (с начала июня по середину сентября) температура примерно одинаковая по всему водоему. В верхних пластах средние показатели +26-27⁰, а на мелководье водоем может нагреваться и до +32⁰.

Озеро питает большое количество рек, самые крупные из которых: Волга, Сулак, Терек, Урал. Ежегодно они приносят в озеро сотни кубометров пресной воды. Годовой сток рек составляет 240-300 км³, годовая норма осадков – 60-1000 мм. Периодически происходят подъем и опускание уровня моря.

Рис. 2. Карточка с текстом «Каспийское море»

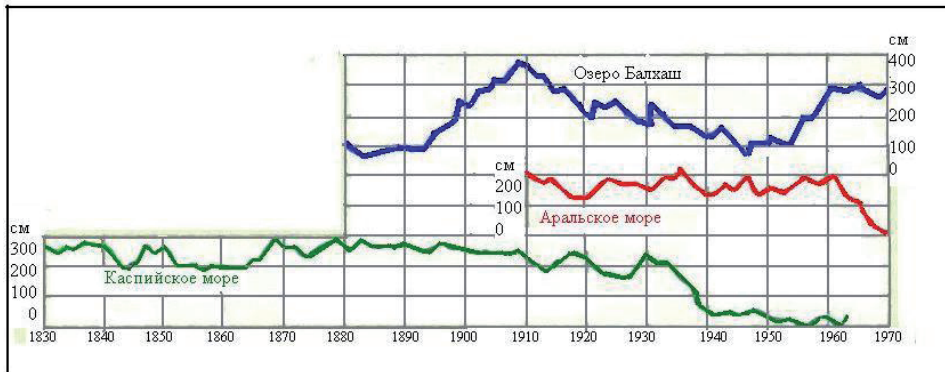


Рис. 3. Сравнительная характеристика колебания уровней озер

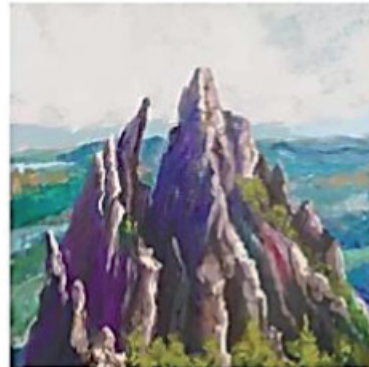
Вопрос: Будет ли заметно увеличение объема воды в Каспийском море, вызванное деятельностью завода в течение одного года, если завод по 300 литров в час ежедневно по 8 часов незаконно сбрасывает отходы в Каспийское море. Ответ обоснуйте.

Задание 2. Прочитайте текст (рис. 4) и ответьте на вопросы.

Сергей отправился на Урал по туристической путёвке. В маршрут его группы был включён подъём на гору Двуглавая сопка.

Пешеходная тропа на гору имеет длину около 9 км. Туристы должны вернуться не позднее 20 ч. Инструктор сказал, что при принятом темпе подъёма на гору группа будет подниматься со средней скоростью 1,5 км/ч, а спускаться со скоростью в 2 раза больше этой. Чтобы подняться на гору и спуститься с неё при таких скоростях, 1 час побыть на вершине горы для отдыха и еды и вернуться в 20 ч, им надо начать подъём не позднее 10 ч утра.

Мнения туристов относительно начала времени подъёма разошлись.



Петров сказал, что можно выйти в 13 ч, и привёл такие вычисления:

- 1) $9 : 1,5 + 1 = 7$ (ч);
- 2) $20 \text{ ч} - 7 \text{ ч} = 13 \text{ ч}$.

Игнатов сказал, что можно выйти в 11 ч, и привёл такие вычисления:

- 1) $9 : 1,5 + 9 : (1,5 \cdot 2) = 9$ (ч);
- 2) $20 \text{ ч} - 9 \text{ ч} = 11 \text{ ч}$.

Кто прав: Петров, Игнатов или инструктор? Запишите ответ и объясните, какие ошибки допустили те, кто дал неверные ответы.

Рис. 4. Карточка с текстом «Туристический маршрут» [8].

Вопрос: Кто прав? Запишите ответ, объясните выбор.

Для учащихся со вторым уровнем сформированности читательской грамотности целесообразно предлагать задачи с избыточной или недостаточной информацией; либо неопределённые, недоопределённые или переопределённые задачи.

Задача. Дана трапеция, углы которой выражены следующим отношением 3:2:4:3. Необходимо вписать данную трапецию в окружность.

При решении данной задачи учащиеся обосновывают, что данная трапеция является прямоугольной (у неё два прямых угла), что обусловлено противоречием, заданным в отношении пропорциональности углов.

Система вопросов:

- О какой ситуации и каких величинах ведётся речь в условии задачи? (Об углах трапеции, которую необходимо вписать в окружность).
- Известны ли градусные меры углов? Указана ли какая-либо связь между величинами углов? (Углы связаны соотношением 3:2:4:3).
- Какую величину удобно принять за x ? Можно ли выразить через x градусные меры углов? Что известно о градусной мере углов трапеции? Какое отношение связывает углы трапеции? (Сумма углов).

- Можно ли из этого отношения узнать градусную меру каждого угла? (Да) Чему равны углы? (600, 900, 900, 1200).
- Начертите трапецию, у которой углы равны 600, 900, 900, 1200. Впишите в нее окружность. Удалось ли вам выполнить задание? (Нет). Почему? (В прямоугольную трапецию невозможно вписать окружность).
- Какой элемент условия задачи содержит противоречие? (Соотношение между углами).
- Что нужно изменить в данном соотношении, чтобы задача имела решение? Убедитесь в правильности гипотезы, решив трансформированную задачу.

Для третьего уровня читательской грамотности предполагаются задания на осмысление и критическое оценивание информации.

Задание. Прочитайте текст (рис. 5).

ПАССАЖИРОПОТОК АЭРОПОРТОВ

Пассажиропоток – это движение пассажиров в одном направлении маршрута. Одна из основных характеристик пассажиропотока – это объём перевозок пассажиров, то есть количество пассажиров, перевозимых рассматриваемым видом транспорта за определённый промежуток времени (час, сутки, месяц, год).

Журналист готовит аналитический материал об изменении пассажиропотока крупнейших аэропортов России с 2015 по 2019 год. В таблице представлен пассажиропоток десяти крупнейших аэропортов России в 2015 – 2019 годах.

Аэропорт		Пассажиропоток, по годам, млн чел.				
Город	Название	2019 г.	2018 г.	2017 г.	2016 г.	2015 г.
Москва	Шереметьево	49,933	45,836	40,093	33,656	31,280
Москва	Домодедово	28,300	29,400	30,700	28,500	30,505
Москва	Внуково	24,000	21,478	18,139	13,947	15,815
Санкт-Петербург	Пулково	19,600	18,120	16,125	13,265	13,501
Сочи	Сочи	6,772	6,343	5,692	5,249	4,077
Новосибирск	Толмачёво	6,747	6,103	5,007	3,933	3,600
Екатеринбург	Кольцово	6,363	5,909	5,404	4,207	4,171
Симферополь	Симферополь	5,140	5,146	5,129	5,202	5,018
Краснодар	Пашковский	4,600	4,160	3,498	2,993	3,122
Уфа	Уфа	3,570	3,241	2,814	2,295	2,292

Рис. 5. Карточка с текстом «Пассажиропоток аэропортов» [8]

Вычислите: 1) сколько миллионов пассажиров перевезли все российские авиакомпании за 2019 г. и за 2015 г.; 2) какой процент общего объёма перевозок в эти годы составлял пассажиропоток московских аэропортов (результат округлите до десятых); 3) прирост пассажиропотока в московских аэропортах.

Вопрос: Какие прогнозы о пассажиропотоках на 2025 г. в представленных в таблице аэропортах городов можно сделать?

Для того чтобы формировать у учащихся читательскую грамотность на уроках математики, учитель должен строить учебное занятие таким образом, чтобы была предусмотрена как работа с текстами разных видов по поиску ответов на группы вопросов разного уровня сложности, так и работа на нахождение и «извлечение главной информации из текста, на осмысление прочитанного, на анализ содержащейся в тексте информации, на использование полученной информации для решения учебных, практических и жизненных задач, на формулирование выводов с опорой на информацию из текста» [2]. На уроках математики работа с различными видами текста (как со сплошными, так и несплошными) занимает одно из основных мест. Общепринято, что работ с текстом – это приоритет гуманитарных дисциплин. Однако мы не разделяем такую позицию, т. к. тексты для работы на уроках математики являются в основном несплошными, что обеспечивает реализацию следующих направлений формирования умений работы с текстом: 1) 5–6 классы – выделение главного в тексте (как в сплошном, так и несплошном (графики, таблицы, диаграммы и т. п.)), установление ключевых слов, составление примеров, аналогичных тем, которые приведены в тексте, поиск ответа на «тонкие и толстые» вопросы в тексте, пересказ прочитанного по предложенному плану или ключевым словам; 2) 7–8 классы – составление плана для сплошного и несплошного текстов, использование алгоритмов и образцов решения задач, приведенных в тексте, при решении предметных и учебных заданий, вычленение в тексте и запоминание определенных, формул и теорем; 9–11 классы – соотнесение информации сплошного текста с иллюстрациями (чертежи, графики, диаграммы и т. п.), обобщение информации о научных фактах, теориях, подбор аргументации к ним, составление конспектов, интеллектуальных карт, кластеров и т. п.

И.Д. Фрумин выделил ряд факторов, влияющих на формирование читательской грамотности, связав их со следующими уровнями: 1) школы («школа должна строить обучение по гарантированным и жизнеспособным учебным программам, которые обеспечивают работу с информацией; ставить перед собой содержательные образовательные цели, которые, в свою очередь, принесут удовлетворенность участникам образовательного процесса в освоении читательской грамотности и др.» [5]); 2) учителя («применять в своей работе основные стратегии по формированию читательской грамотности; использовать программы и пособия, обеспечивающие работу с информацией; применять методики и организационные технологии, которые работают на формирование читательской грамотности и др.» [5]); 3) ученика («важно то, каким образом ученик строит свою собственную модель читательской деятельности. Особое место занимает семья, ее участие в обучении детей, общении; наличие домашней библиотеки; проведение работы по формированию читательских навыков до школы» [5]).

Результаты опроса учителей математики школ Астраханской, Волгоградской, Ростовской и Саратовской областей (в опросе приняли участие 1287 чел.) показали, что востребованы мастер-классы, онлайн-курсы, семинары и вебинары по обучению учителей составлению вопросов и заданий по текстам разных видов для использования на уроках математики. Анализ собственного опыта проведения для учителей математики семинаров и мастер-классов, а также курсов повышения квалификации по проблемам формирования у школьников читательской грамотности позволяет утверждать, что у учителей недостаточно знаний о приемах работы на уроках с текстами разных видов для эффективного формирования у учащихся либо читательской, либо читательской и математической грамотности одновременно.

Около 40 % респондентов отождествляют понятия «читательская грамотность» и «смысловое чтение», что требует коррекции, т. к. «смысловое чтение – вид чтения, кото-

рый используется для решения задач, удовлетворения познавательных запросов и интересов: определять тему, главную идею текста, цель его создания; различать основную и дополнительную информацию, устанавливать логические связи и отношения, которые представлены в тексте; выявлять детали, важные для раскрытия основной идеи, содержания текста» [2], читательская грамотность, в свою очередь, предполагает способность учащегося понимать и использовать тексты, размышлять о них, расширять свои знания и возможности в решении задач и для участия в социальной жизни.

Выводы. В рамках исследования мы исходим из того, что читательская грамотность является источником эффективного формирования и проявления других видов функциональной грамотности. Читательская грамотность является одним из ключевых показателей и факторов организации успешного обучения в средней школе. Для формирования читательской грамотности учащихся на уроках математики необходимо подбирать и составлять задания с учетом уровня ее сформированности или зоны ближайшего развития. Вопросы и задания должны быть ориентированы на нахождение и извлечение информации из текста, интеграцию (связывание) и интерпретацию (пояснение), осмысление и критическое оценивание прочитанного. Анализ образовательной практики показал, что в настоящее время необходимо обучать учителей математики приемам формирования у учащихся читательской грамотности, в частности, составлению текстов разных видов, вопросов и заданий к ним.

Список литературы

1. Банк заданий для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся основной школы (5–9 классы) [Электронный ресурс] / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/> (дата обращения: 11.03.2023).
2. Киселева Н.В. Технологии формирования читательской грамотности [Электронный ресурс]. Ярославль, 2020. URL: http://wiki.iro.yar.ru/images/9/92/ЧГ_Технологии_формирования_читательской_грамотности.pdf (дата обращения: 12.03.2023).
3. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя! 2012. № 6(6).
4. Полозова Т.Д. Как сформировать читательскую активность: книга для учителя. М., 2008.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Электронный ресурс] / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников и др. М., 2018. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (дата обращения: 12.03.2023).
6. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Отдел оценки качества общего образования ИСМО РАО [Электронный ресурс]. М., 2020. URL: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).
7. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 123–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16690809> (дата обращения: 10.03.2023).
8. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284–300.

* * *

1. Bank zadaniy dlya formirovaniya i ocenki funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya osnovnoj shkoly (5-9 klassy) [Elektronnyj resurs] / FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya». URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/> (data obrashcheniya: 11.03.2023).

2. Kiseleva N.V. Tekhnologii formirovaniya chitateľ'skoj gramotnosti [Elektronnyj resurs]. Yaroslavl', 2020. URL: http://wiki.iro.yar.ru/images/9/92/ChG_Tekhnologii_formirovaniya_chitateľ'skoj_gramotnosti.pdf (data obrashcheniya: 12.03.2023).
3. Kuropyatnik I.V. Chtenie kak strategicheski vazhnaya kompetentnost' dlya molodyh lyudej // Pedagogicheskaya masterskaya. Vse dlya uchitelya! 2012. № 6(6).
4. Polozova T.D. Kak sformirovat' chitateľ'skuyu aktivnost': kniga dlya uchitelya. M., 2008.
5. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov i dr. M., 2018. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (data obrashcheniya: 12.03.2023).
6. Cukerman G.A. Ocenka chitateľ'skoj gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniyu / Otdel ocenki kachestva obschego obrazovaniya ISMORA O [Elektronnyj resurs]. M., 2020. URL: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf> (data obrashcheniya: 10.03.2023).
7. Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I. Pobeda v PIRLS i porazhenie v PISA: sud'ba chitateľ'skoj gramotnosti 10-15-letnih shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Voprosy obrazovaniya. 2011. № 2. S. 123–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16690809> (data obrashcheniya: 10.03.2023).
8. Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I. Stanovlenie chitateľ'skoj gramotnosti, ili Novye pohozhdeniya Tyani-Tolkaya // Voprosy obrazovaniya. 2015. № 1. S. 284–300.



***The work with the different kinds of the text in the process
of the development of the readers' literacy of the schoolchildren
at the lessons of Mathematics***

The article deals with the comprehension of the essential features of the reader's literacy of the students, the levels of its development that are coordinated with the approved ones in the international monitoring PISA, and the ways of the development of the readers' literacy at the lessons of Mathematics during the work with the texts of the different types (continuous and discontinuous). The basic text of the article is accompanied by the examples of the work at the lessons of Mathematics with the texts and the tasks, that are oriented toward the level of the development of the readers' literacy of the schoolchildren. There is substantiated the urgency of the work with the teachers of Mathematics, aimed at the improvement of their skills of the organization of the work with the texts at the lessons of Mathematics, considering the level of the development of the readers' literacy of the students and the psycho- and age-related peculiarities, arranged by the years of teaching at school.

Key words: *readers' literacy, text, teaching Mathematics, task, development of readers' literacy.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2023)

**ПРИМЕНЕНИЕ QR-КОДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ»**

Рассмотрена возможность применения QR-кода в практике изучения учебного предмета «Технология» в 5–7 классах для формирования познавательного интереса обучающихся. Рассмотрены преимущества технологии QR-кода для реализации педагогических условий формирования компонентов познавательного интереса у обучающихся 5–7 классов. Представлен пример использования QR-кода из авторской рабочей тетради «Технология. Индустриальные технологии: 5 класс».



Ключевые слова: *QR-код, цифровая образовательная среда, дополненная реальность, познавательный интерес, учебная дисциплина «Технология».*

В России с 2019 г. стартовал национальный проект «Образование», в рамках которого осуществляется трансформация образовательной среды в эффективную цифровую образовательную среду в учреждениях общего образования, о необходимости чего неоднократно писали В.В. Зайцев, Н.К. Сергеев [4]. Г.И. Ибрагимов считает, и мы с ним согласны, что «трансформация образовательной среды и учебного процесса происходит под влиянием информационно-коммуникационных технологий, возрастает наглядность обучения, его индивидуализация и дифференциация» [5, с. 57].

В соответствии с реализацией новой концепции преподавания учебного предмета «Технология» [7] данные трансформационные процессы затронули и предметную область «Технология», предполагая возможность использования обучающимися цифровых ресурсов в процессе формирования их готовности к профессиональной и повседневной деятельности человека. Эту задачу позволяет реализовать дополненная реальность. Дополненная реальность (англ. augmented reality, AR) представляет собой «интерактивную технологию, которая позволяет накладывать цифровой контент на объекты реального мира» [1, с. 36].

Многие отечественные и зарубежные компании разрабатывают продукты дополненной реальности, которые можно использовать в школьной практике для создания цифровой образовательной среды, под которой понимается «совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [9, с. 46], в частности, для формирования познавательного интереса обучающихся 5–7 классов. Мы придерживаемся точки зрения Г.И. Щукиной в определении познавательного интереса, который раскрывается как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [2]. В структуре познавательного интереса обучающихся 5–7 классов нами выделены стимулирующий, деятельностный и рефлексивный компоненты [10]. Анализ диссертационных исследований по проблематике формирования познавательного интереса учащихся общеобразовательных организаций (Н.Ф. Бабиной, В.И. Довженко, М.Д. Китайгородского, О.В. Комовой, М.Л. Сердюк, В.П. Тигрова) позволил определиться с критериями сформированности познавательного интереса у обучающихся 5–7 классов, которые соответствуют содержанию познавательных действий по каждому из выделенных компонентов, формируемых в рамках освоения учебного

предмета «Технология» и соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287).

С целью формирования структурных компонентов познавательного интереса у обучающихся 5–7 классов в процессе изучения дисциплины «Технология» считаем, что можно использовать технологию матричного штрих-кода – QR (Quick Response) – кода. Понятие «QR-код» зародилось в Японии в 1994 г. QR-код – это «двумерный штрих-код, содержащий различную информацию и предназначенный для считывания при помощи камер мобильных устройств» [11, с. 41].

С.С. Белоконова, В.В. Назарова в своей работе указывают, что «QR-код максимально вмещает в себя: или 4296 цифр и букв, или 7089 цифр, или 2953 байта двоичного кода» [3, с. 45]. Данные закодированы с помощью специальных программ или сервисов, доступных в сети интернет, в виде черно-белых или цветных квадратов. QR-код полностью отвечает современным требованиям к получению и распространению информации, обеспечивает данному процессу оперативность и интерактивность. На современном этапе любое имеющееся в наличии у обучающегося электронное устройство (смартфон, планшет) сумеет распознать и расшифровать информацию с QR-кода, что не требует дополнительных материальных затрат на повышение продуктивности обучения. Программа производит расшифровку, а затем предлагает выполнить определенной действие, предусмотренное содержанием QR-кода (скачать информацию любого формата, перейти по ссылке и т.д.). Технология не имеет лицензию, что обеспечивает ей широкую доступность.

Анализ ряда научных исследований [1; 3; 6; 8; 10 и др.] позволил выделить преимущества в применении QR-кодов в учебном процессе, а именно:

1. Наглядность – дополнение текстовой информации визуальной и аудиальной. Использование QR-кода как дополнения к отдельным разделам и параграфам учебников, что позволяет обучающимся работать с учебной информацией в различном объеме и детализации. Например, возможность перехода с помощью QR-кода на цветную, более детализированную иллюстрацию, на интернет-страницу, содержащую более глубокую информацию по теме параграфа, получение списка источников по изучаемому материалу. QR-код легко вклеивается в рабочую тетрадь обучающегося, размещается на информационных стендах, необходимом оборудовании и мебели с целью информационного насыщения и мультимедийного сопровождения учебного материала.

2. Индивидуализация обучения – возможность выбора объема информации и ее тематического содержания.

3. Дифференциация – четкое структурирование блоков учебной информации в зависимости от ее содержания и функции.

4. Универсальность – QR-код может использоваться во всех сферах образовательной деятельности (на уроках, во внеурочной деятельности, методическая работа, взаимодействие с родителями и т.д.).

5. Современность – QR-код как современная технология доступен и надежен в создании, быстрый в обработке, несет большие функциональные возможности кодирования информации.

6. Экономичность – не требует энергозатрат и приобретения дорогостоящего оборудования.

7. Тиражируемость – многократное повторение и использование информации в ходе учебного процесса без потери или искажения ее смысла.

8. Результативность – использование QR-кода базируется на желании подростка действовать в обновленной образовательной среде, основанной на привычке школьников к интерактивности и доступности информации в среде интернет.

Учитывая преимущества использования QR-кода в процессе обучения, мы его применили в практике изучения учебного предмета «Технология» в 5–7 классах с целью формирования у обучающихся познавательного интереса:

1. Для создания внешних педагогических условий, которые направлены на развитие стимулирующего компонента познавательного интереса (критерии мотивации учения и субъективной значимости изучения предметной области «Технология»):

- QR-код, содержащий информацию о производствах, предприятиях, агрокомплексах, составляющих производственную среду региона, где находится образовательная организация (учреждение);

- QR-код, содержащий информацию о предстоящих экскурсиях на предприятие и их содержании;

- QR-код, содержащий банк данных в форме коллекции ссылок о выставках работ мастеров Народных клубов и организаций мастеров прикладного искусства, информации о творческих встречах и их содержании;

- QR-код, содержащий коллекцию ссылок на медиаресурсы с информацией о видах и жанрах декоративно-прикладного искусства региона.

2. При реализации организационно-педагогических условий, которые направлены на развитие деятельностного компонента познавательного интереса (критерии успеваемости по предмету, преобладающего характера деятельности, активности психических процессов, познавательной самостоятельности, волевых проявлений):

- QR-код, содержащий информацию, иллюстрирующую рекомендованные учебники по учебному предмету «Технология»;

- QR-код, содержащий коллекцию ссылок на презентации и мультимедийные ресурсы по учебному предмету «Технология»;

- QR-код, дополняющий печатно-иллюстративные материалы: таблицы и плакаты (по технике безопасности труда ко всем разделам технологической подготовки, по основным темам всех разделов каждого направления технологической подготовки обучающихся 5–7 классов).

3. При реализации психолого-педагогических условий формирования деятельностного компонента познавательного интереса обучающихся 5–7 классов на уроках «Технология» (критерии успеваемости по предмету, преобладающего характера деятельности, активности психических процессов, познавательной самостоятельности, волевых проявлений, коммуникативной активности):

- QR-код, содержащий ссылку на авторский мастер-класс для учителей по проблеме изготовления QR-кода и дальнейшего его использования в учебном процессе (для индивидуализации обучения – возможность выбора обучающимся объема информации и ее тематического содержания; для дифференциации – четкое структурирование блоков учебной информации в зависимости от ее адресата (индивидуально, группе), содержания (например, степени сложности материала) и функции).

4. При создании дидактических условий использование QR-кода для формирования деятельностного и рефлексивного компонентов познавательного интереса обучающихся 5–7 классов на уроках «Технология» (критерии успеваемости по предмету, преобладающего характера деятельности, активности психических процессов, познавательной самостоятельности, волевых проявлений, коммуникативной активности, эмоциональной рефлексии, предметной рефлексии или рефлексии способов деятельности) позволяет быстро и без искажения предоставить обучающимся:

- рабочие тетради для самостоятельной работы обучающихся с применением технологии QR-кода, содержащие учебную цель урока, образ ожидаемого результата, его ход; задания, дидактические и организационные материалы для его успешного выполнения индивидуально или в группе; контрольно-оценочные материалы к уроку, выпол-

Тема: Соединение деталей гвоздями

Цель урока. _____

Я изучаю соединение деталей _____



Считай QR-код и выполни задания

Считай QR-код и
просмотри презентацию



Задание 1. *Напиши назначение гвоздей.*

Напиши устройство гвоздя



1 _____
2 _____
3 _____
4 _____

Задание 2. *Укажи правильный приём работы молотком при забивании гвоздей.*

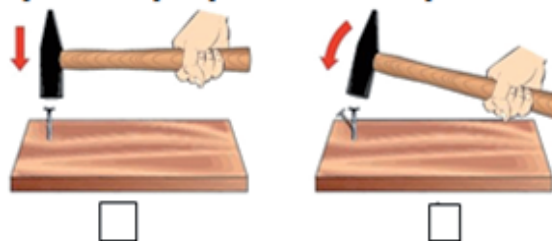


Рис. Пример использования QR-кода из авторской рабочей тетради
«Технология. Индустриальные технологии: 5 класс»

ненные в форме карточек с различными вариантами заданий; возможность проведения на уроке онлайн-опроса; формы для проведения эмоциональной, предметной рефлексии или рефлексии способов деятельности; домашнее задание (рис. на с. 93).

Проверка эффективности применения QR-кодов в учебном процессе осуществлялась в общеобразовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики. Всего в эксперименте принимали участие 217 обучающихся и 10 учителей средних общеобразовательных учреждений Луганской Народной Республики. В качестве диагностического инструментария с целью проверки эффективности применения QR-кодов в процессе изучения дисциплины «Технология» по рассмотренным выше критериям нами были адаптированы для учащихся 5–7 классов методики В.В. Бойко, М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, А.К. Марковой, Р.В. Овчаровой, Б.К. Пашнева, Г.В. Резапкиной, Л.А. Ясюковой.

Проведенное экспериментальное исследование доказало, что применение QR-кода для реализации комплекса педагогических условий в школьной практике положительно повлияло на интенсивность формирования познавательного интереса у обучающихся 5–7 классов в процессе изучения учебного предмета «Технология». Уменьшилось количество обучающихся с начальным уровнем сформированности за счет перехода их на уровень ситуативного познавательного интереса, а количество обучающихся ситуативного уровня и устойчивого познавательного интереса значительно увеличилось. Практика доказала, что уроки «Технология» с использованием QR-кодов способствуют повышению эффективности обучения, развивают интеллект и навыки самостоятельной работы школьников в поиске информации. И в этом мы согласны с Е.Н. Московченко [8].

Можем сделать вывод о том, что с целью создания цифровой образовательной среды в учреждениях общего образования, соответствующей запросам общества и обучающихся, имеет место применение в учебном процессе технологии дополненной реальности (использование QR-кода) как приема формирования познавательного интереса обучающихся.

Список литературы

1. Аверьянова С.С., Прохорова И.А. Дополненная реальность: применение и перспективы в образовании // Наука ЮУрГУ: Материалы 71-й научной конференции, Челябинск, 10–12 апреля 2019 года. Челябинск, 2019. С. 36–44.
2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие для слушателей факультета повышения квалификации директоров общеобразовательных школ и студентов педагогических институтов / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Роботова и др. М., 1984.
3. Белоконова С.С., Назарова В.В. QR-коды и возможности их использования в образовательном процессе // Информатика в школе. 2019. № 6(149). С. 45–47.
4. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10(163). С. 4–9.
5. Ибрагимов Г.И. Трансформационные процессы в теории и практике обучения в условиях становления информационного пространства знаний // // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: коллективная монография / Авторы-составители С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. М., 2018. С. 57–63.
6. Ишутина И.А. Использование QR-кодов в обучении школьным предметам // Учитель и время. 2019. № 14. С. 75–80.
7. Концепция преподавания учебного предмета «Технология» [Электронный ресурс] / Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/> (дата обращения: 08.02.2022).

8. Московченко Е.Н. QR-код как средство повышения мотивации обучающихся на уроках технологии // Актуальные проблемы технологического образования: традиции, опыт и перспективы: Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, Мозырь, 13 ноября 2019 года. Мозырь., 2019. С. 276–278.

9. Соломатин М.С., Коровин Д.В., Беляев Р.В. Цифровая образовательная среда современной военной образовательной организации: проблемы и перспективы использования // Глобальный научный потенциал. 2019. № 11(104). С. 46–48.

10. Ткаченко М.Е. Педагогические условия формирования познавательного интереса у обучающихся 5, 6, 7 классов на уроках «Технологии» [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN521.pdf> (дата обращения: 10.02.2022).

11. Тумлерт И.П. QR-код и сфера его использования в образовании // Современные тенденции развития информационных технологий в научных исследованиях и прикладных областях: Сборник докладов II Международной научно-практической конференции, Владикавказ, 29–30 апреля 2021 года. Владикавказ, 2021. С. 40–45.

* * *

1. Aver'yanova S.S., Prohorova I.A. Dopolnennaya real'nost': primeneniye i perspektivy v obrazovanii // Nauka YuUrGU: Materialy 71-j nauchnoj konferencii, Chelyabinsk, 10–12 aprelya 2019 goda. Chelyabinsk, 2019. S. 36–44.

2. Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii: ucheb. posobie dlya slushatelej fakul'teta povysheniya kvalifikacii direktorov obshcheobrazovatel'nyh shkol i studentov pedagogicheskikh institutov / G.I. Shehukina, V.N. Lipnik, A.S. Robotova i dr. M., 1984.

3. Belokonova S.S., Nazarova V.V. QR-kody i vozmozhnosti ih ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe // Informatika v shkole. 2019. № 6(149). S. 45–47.

4. Zajcev V.V., Sergeev N.K. Luchshie praktiki obshchego obrazovaniya kak predmet nauchnyh issledovaniy pedagogicheskikh vuzov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 10(163). S. 4–9.

5. Ibragimov G.I. Transformacionnye processy v teorii i praktike obucheniya v usloviyah stanovleniya informacionnogo prostranstva znanij // Professional'noe i vysshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya: kollektivnaya monografiya / Avtory-sostaviteli S.N. Chistyakova, E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov. M., 2018. S. 57–63.

6. Ishutina I.A. Ispol'zovanie QR-kodov v obuchenii shkol'nyh predmetam // Uchitel' i vremya. 2019. № 14. S. 75–80.

7. Konceptsiya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Tekhnologiya» [Elektronnyj resurs] / Bank dokumentov. Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/> (data obrashcheniya: 08.02.2022).

8. Moskovchenko E.N. QR-код как средство повышения мотивации обучаемых на уроках технологии // Актуальные проблемы технологического образования: традиции, опыт и перспективы: Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, Мозырь, 13 ноября 2019 года. Мозырь., 2019. С. 276–278.

9. Solomatin M.S., Korovin D.V., Belyaev R.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda sovremennoj voennoj obrazovatel'noj organizacii: problemy i perspektivy ispol'zovaniya // Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. № 11(104). S. 46–48.

10. Tkachenko M.E. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya poznavatel'nogo interesa u obuchayushchih 5, 6, 7 klassov na urokah «Tekhnologii» [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2021. Т. 9. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN521.pdf> (data obrashcheniya: 10.02.2022).

11. Tumler I.P. QR-код и сфера его использования в образовании // Современные тенденции развития информационных технологий в научных исследованиях и прикладных областях: Сборник докладов II Международной научно-практической конференции, Владикавказ, 29–30 апреля 2021 года. Владикавказ, 2021. С. 40–45.

The use of QR code for the development of the cognitive interest of the students of the 5–7th in the process of studying the academic discipline “Technology”

The article deals with the potential of the use of the QR code in the practice of studying the academic subject “Technology” in the 5–7th forms for the development of the cognitive interest of the studentS. There are considered the advantages of the technology of QR code for the implementation of the pedagogical conditions of the development of the components of the cognitive interest of the school students of the 5–7th formS. The author presents the example of the use of QR-code from the author’s workbook “Technology. Industry technologies: the fifth form”.

Key words: *QR code, digital educational environment, augmented reality, cognitive interest, academic subject “Technology”.*

(Статья поступила в редакцию 07.03.2023)

Й. БИЛИЧ
Москва

**ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ»:
РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕТЕЙ**

Изучается детский раздел Портала «Образование на русском» – «Русский язык для наших детей». Рассмотрены особенности портала, его содержание, основные цели и инструменты, с помощью которых они достигаются. Также в статье приведен краткий обзор основных разделов Портала для понимания его содержания и возможности его использования в преподавании русского языка и РКИ.

Ключевые слова: Портал «Образование на русском», «Портал “Русский язык для наших детей”», обучение детей, РКИ, обучение билингвов.

Современный мир с его высоким и стремительным уровнем технологического развития и обилием информации диктует нам необходимость постоянного развития и совершенствования образовательных процессов. В ответ на это сегодняшние цели и задачи педагогики, а также образовательные технологии акцентируют свое внимание, прежде всего, на гуманистической направленности педагогики и философии образования: весь обучающий процесс нацелен на всестороннее развитие личности, формирование творческого и критического мышления.

Широкое информационное поле в этом ключе рассматривается не просто как характеристика современного мира, но как одно из обязательных условий гармоничного

развития личности. Многообразие взглядов и точек зрения на те или иные проблемы, большое количество разных информационных источников становятся важнейшим инструментом в процессе развития самостоятельного, аналитического мышления, критического подхода к анализируемой информации, формирования собственного аргументированного мнения.

Система образования, несмотря на свою целостность, является открытой, поэтому своевременно реагирует на вызовы окружающего мира. Именно поэтому современное информационное обеспечение системы образования уже не может быть загнано в рамки конкретных учебников и пособий, знаний учителей и средств массовой информации. Новым источником, предоставляющим обширный объем информации, стал интернет. Наряду с тем, что этот источник предоставляет разную информацию, освещает различные мнения, взгляды и подходы, он является также инструментом поиска, анализа, систематизации информации, тем самым способствует формированию аналитического и критического мышления.

На данном этапе роль интернета и компьютерных технологий только растет: с принятием новых образовательных стандартов обязательным становится использование электронных ресурсов во всех дисциплинах.

Отдельно стоит отметить возросшую популярность онлайн-обучения: на данный момент уже создано и успешно функционирует большое количество онлайн-школ, курсов, мастер-классов по разным направлениям. Безусловно, наиболее ярко необходимость использования современных технологий в образовании иллюстрирует ситуация с недавней пандемией: большинство школ и ВУЗов смогли оперативно и без потери качества перейти на смешанное либо на полное удаленное (онлайн) обучение и выстроить образовательный процесс в новых, непривычных условиях [1].

Современный мир, как уже было сказано, предполагает постоянное развитие и самообучение, и интернет также приходит здесь на помощь: он становится самым быстрым способом поиска и получения нужной информации, прост в использовании и интересен ввиду своей мультимедийной составляющей не только взрослым, но и детям. При этом именно «личность преподавателя остается ведущей, главенствующей в системе учебно-образовательного процесса, ее невозможно переоценить с введением в вузовское образование инновационных технологий» [2, с. 80].

Говоря о современном процессе обучения детей русскому языку, мы убеждены, что такой процесс, в ответ на требования современного мира, обязательно должен включать в себя новые технологии, в том числе использование различных интернет-ресурсов как для работы с преподавателем, так и для самостоятельного изучения. Одним из наиболее известных интернет-ресурсов для изучения детьми русского языка является портал «Образование на русском», а именно его раздел «Русский язык для детей».

Портал «Образование на русском» – это интернет-ресурс Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, созданный в 2015 г. На протяжении уже почти десятилетия поддерживает и популяризирует обучение русскому языку, оказывает квалифицированную поддержку преподавателям и студентам, преподающим и изучающим русский язык, в том числе в качестве иностранного, и объединяет единомышленников [5, с. 13].

Раздел «Русский язык для детей», именуемый также «Портал “Русский язык для наших детей”», представляет собой обширное учебно-игровое мультимедийное пространство, вмещающее в себя различные по задачам, содержанию и форме материалы для детей, их родителей и педагогов [4].

Миграция населения в современном мире – это достаточно распространенное уже явление, однако не всегда образовательный процесс успевает перестроиться, чтобы отвечать запросам всех его участников. Адаптация процесса обучения русскому языку и

повышение его эффективности в билингвальной аудитории – это одна из успешно реализуемых миссий портала «Русский язык для наших детей». Его неизмеримая практическая ценность, на наш взгляд, заключается в наличии методических материалов для преподавателей разных уровней, которые работают или начинают работать с детьми-билингвами, а также многообразии мультимедийных материалов для детей, способствующих благоприятному восприятию учебного материала и стимулирующих познавательный процесс у учеников.

На главной странице Портала представлены тематические разделы для изучения лексики, аудирования, чтения, изучения особенностей истории, культуры и географии России.

Раздел лексики содержит в себе тематические словари о природе и животных, гардеробе, музыкальных инструментах и многом другом. Каждое слово в словаре сопровождается иллюстрациями и аудиофайлом с правильным произношением, что помогает избежать ошибок в произношении слов и на письме, а также помогает легче запомнить их значения с помощью картинок [3].

Раздел «Аудирование» содержит в себе несложные задания в аудиоформате. Например, в задании «Собираем чемоданы и рюкзаки» ученикам предлагается прослушать аудиозапись и отметить на иллюстрации те вещи, которые необходимо взять с собой в путешествие. Все задания этого раздела направлены по большей части на развитие восприятия речи на слух, однако наличие иллюстраций и большого количества других графических материалов помогает еще и визуально воспринимать предлагаемые к изучению темы.

В разделе чтения размещены уроки курса «Учимся читать самостоятельно», который помогает как детям-носителям языка, так и билингвам научиться читать самостоятельно. Курс сопровождается видеуроками с теоретическим материалом и практическими заданиями.

Наконец, раздел «О России» знакомит учеников с особенностями российской культуры и истории, религии, географии и науки. Темы включают в себя тексты, словарь с новыми словами и заданиями для самопроверки.

В отдельном блоке размещены материалы для подготовки к сертификационному тестированию на определение уровня владения русским языком у билингвов и другая необходимая информация о нем.

Одним из важных разделов для преподавателей является «Методический кабинет» с размещенными в нем практическими рекомендациями, обзорами литературы и электронных ресурсов, полезными материалами для тестирования и обучения, а также рекомендациями по работе в аудитории обучающихся-билингвов.

Материалы на Портале разделены не только по форме (лексика, чтение, аудирование), целям (тренируемся, пробуем, проверяем), но и, что немаловажно, по возрасту учеников: от 5 до 15 лет, что дает возможность подобрать для себя комфортные обучающие материалы. Также в отдельном разделе размещены методические материалы, с помощью которых педагоги и родители могут сделать обучение русскому языку еще более эффективным.

«Игровая площадка» – это раздел Портала для самых маленьких учеников от 5 лет. В подразделе «Азбука» мы видим иллюстрированный алфавит русского языка, а также слова, начинающиеся на ту или иную букву алфавита. Каждую букву и слово можно прослушать, нажав на соответствующую кнопку.

Сочетание визуальной и аудиальной составляющих делает процесс изучения более эффективным, затрагивая разные типы восприятия информации, а красочное оформление помогает ученикам не терять концентрации и повышает их интерес к обучению. Для еще лучшего усвоения пройденного материала маленьким ученикам предлагают

ся несложные задания на закрепление, например, найти картинку к нужному слову на ту или иную букву.

Помимо азбуки, маленькие ученики смогут найти на Портале более 40 различных игр для разного уровня владения русским языком: для тех, кто умеет или учится читать, а также для тех, кто уже хорошо читает. Все задания красочно оформлены, сопровождаются аудиофайлами и яркими иллюстрациями, а информация излагается в понятной детям игровой форме.

Для учеников постарше, младших школьников, задания уже более сложные и обширные: к изучению русского языка добавляются также элементы изучения культуры страны. Различные игровые задания знакомят школьников с пословицами и поговорками, скороговорками, рассказывают о традициях, обычаях, популярных праздниках в России, а также об особенностях истории и географии. Помимо изучения русского языка, ученики погружаются в другие дисциплины и расширяют свой кругозор, но особенно ценно такое изложение материала будет для групп, изучающих русский язык как иностранный, ведь наиболее эффективным способом достижения цели – изучения русского языка – является его изучение в тандеме с погружением в историю и культуру России.

Школьникам от 7 лет предлагаются тексты, распределенные по уровням владения русским языком. Каждый из приведенных текстов можно прослушать, а можно прослушать и прочитать. Как и ранее, здесь задействуются сразу несколько способов передачи информации: через визуальное и аудио- представление, а также с помощью иллюстраций. Мы уже обозначили выше, что такое сочетание форматов является фактором, положительно влияющим на усвоение пройденного материала.

Как уже было сказано выше, электронные и интернет-ресурсы прочно вошли в нашу жизнь, в том числе это отразилось на образовательном процессе на всех его этапах. В ответ на это, а также на растущую миграцию и последующую ассимиляцию людей Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина был разработан Портал «Образование на русском», одним из важнейших разделов которого стал детский раздел «Русский язык для наших детей».

Уникальность и ценность Портала состоят в том, что его материалы собраны таким образом, что он может применяться совершенно по-разному: в качестве основного инструмента для самостоятельного изучения при подготовке к школе или в качестве дополнительного материала к урокам с преподавателем; в качестве обучающего ресурса для группы носителей языка и для группы билингвов; в качестве ресурса не только для учащихся, но и для их родителей и преподавателей; в качестве не только сборника заданий для учеников, но и сборника методических рекомендаций для преподавателей русского языка и РКИ. Особенно хочется отметить применимость Портала в работе с аудиторией билингвов: процесс изучения РКИ становится максимально эффективным за счет изучения не только самого языка, но и культурно-исторических особенностей России, что способствует более комфортному погружению в языковую среду, расширяет кругозор и позволяет избежать в будущем ошибок с пониманием и использованием слов, составляющих культурный компонент языка.

Портал «Русский язык для детей» может и должен активно применяться в процессе изучения русского языка самими обучающимися, родителями и педагогами еще и потому, что все задания развивают разные типы восприятия информации: большинство заданий всегда содержат графическое представление, аудиосопровождение, красочные иллюстрации, что упрощает понимание и закрепление детьми полученных знаний, способствует проявлению у детей интереса к процессу обучения, формирует и закрепляет общий положительный опыт обучения.

Таким образом, портал «Русский язык для наших детей» на базе Портала «Образование на русском» – это уникальный инструмент, который должен стать обязательной составляющей современного процесса обучения русскому языку и РКИ, а также может стать примером для создания аналогичных порталов по иным дисциплинам.

Список литературы

1. Колесников А.А., Боговская И.В. Обучение иностранному языку в условиях электронной школы: анализ проблем и перспектив [Электронный ресурс] // Иностранные языки в школе. 2021. № 2. С. 4–13. URL: https://www.researchgate.net/publication/350103649_OBUCENIE_INOSTRANному_AZYKU_V_USLOVIAH_ELEKTRONNOJ_SKOLY_ANALIZ_PROBLEM_I_PERSPEKTIV_TEACHING_A_FOREIGN_LANGUAGE_IN_AN_E-SCHOOL_ENVIRONMENT_ANALYSIS_OF_PROBLEMS_AND_PERSPECTIVES (дата обращения: 12.12.2022).
2. Полехина М.М., Камышева С.Ю. Преподавание дисциплин филологического цикла: инновационные подходы и ценностные приоритеты // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 15. С. 78–84.
3. Портал для детских специалистов [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru/> (дата обращения: 12.12.2022).
4. Русский язык для наших детей [Электронный ресурс]. URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/> (дата обращения: 12.12.2022).
5. Яскевич М.И. Портал «Образование на русском» в контексте международного опыта развития платформ открытого образования // Русский язык за рубежом. 2018. № 1. С. 10–14.

* * *

1. Kolesnikov A.A., Bogovskaya I.V. Obuchenie inostrannomu yazyku v usloviyah elektronnoj shkoly: analiz problem i perspektiv [Elektronnyj resurs] // Inostrannye yazyki v shkole. 2021. № 2. S. 4–13. URL: https://www.researchgate.net/publication/350103649_OBUCENIE_INOSTRANному_AZYKU_V_USLOVIAH_ELEKTRONNOJ_SKOLY_ANALIZ_PROBLEM_I_PERSPEKTIV_TEACHING_A_FOREIGN_LANGUAGE_IN_AN_E-SCHOOL_ENVIRONMENT_ANALYSIS_OF_PROBLEMS_AND_PERSPECTIVES (data obrashcheniya: 12.12.2022).
2. Polekhina M.M., Kamysheva S.Yu. Prepodavanie disciplin filologicheskogo cikla: innovacionnye podhody i cennostnye prioritety // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2018. № 15. S. 78–84.
3. Portal dlya detskikh specialistov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mersibo.ru/> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
4. Russkij yazyk dlya nashih detej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
5. Yaskevich M.I. Portal «Obrazovanie na russskom» v kontekste mezhdunarodnogo opyta razvitiya platform otkrytogo obrazovaniya // Russkij yazyk za rubezhom. 2018. № 1. S. 10–14.



The Internet portal “Education at the Russian language”: the Russian language for children

The article deals with the study of the childish section of the portal “Education at the Russian language” – “The Russian language for our children”. There are considered the peculiarities of the portal, its content, the basic aims and tools, that help to achieve them. The author gives a brief overview of the basic sections of the portal for the comprehension of its content and the potential of its usage in teaching the Russian language and the Russian language as a foreign language.

Key words: *Internet portal “Education at the Russian language”, Internet portal “The Russian language for our children”, education of children, the Russian language as a foreign language, education of bilinguals.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2023)

**РЕЛИГИОЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ
И ТРЕБОВАНИЯ РЕЛИГИИ К УРЕГУЛИРОВАНИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ
МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ**

В основе средневековой гуманистической утопической мысли лежит справедливость, в которой выделяются личностная, социальная и политическая. Понятие «справедливость» имеет древнее происхождение и относится ко многим направлениям науки, таким как философия, история, педагогика, психология, философия права и теоретическая юриспруденция. Среднестатистическая справедливость состоит из равенства всех и каждого, идеи ответа за содеянное (возмездие), баланса между потерянными и восстановленными. Единым в справедливости разных областей общественной жизни является требование соблюдения прав граждан, включая и равноправие, невзирая на их привилегии и неприкосновенность, государственную должность и социальное положение. Идея справедливости занимает основное место во многих религиях, а в исламе занимает ведущую концепцию духовности.



Ключевые слова: *справедливость, религия, ислам, воспитание, Всевышний, Пророк, Коран, суры.*

Введение. Основная цель любой религии – добиться справедливости в общественной жизни, вере, судопроизводстве, во взаимоотношениях между людьми и т. д. Ислам уделяет особое внимание справедливости. В арабском языке справедливость звучит как «адалят», а справедливого человека называют «адль». Вместе с религией слово «адль» проникло во все тюркские языки и во многих случаях приняло форму «гадел». Исламские проповедники постоянно растолковывали значение понятия «справедливость», противостояли несправедливости и старались защищать притесненных. Большинство религий уверяет, что людской род когда-нибудь придет к обществу, построенному на справедливости. Лишь изучив все законы Всевышнего, можно понять всю природу справедливости в Исламе, каноны которого указывают на то, что справедливость имеет прямую связь с великим началом (асл).

Цель исследования. Следует всесторонне и всецело рассмотреть волю Всевышнего, от которого зависят все законы, принципы, учения, ритуалы, обычаи и обыденность. Лишь абсолютное представление позволит решить личные вопросы в совокупности с другими проблемами. Осознание безграничного исламского понимания справедливости помогает исследователю понять основу ислама, его начало, способствует связи частного с общим, позволяет отследить его направление. Все вместе они являются одним целым и дают результат только в единении всех его частей [3]. Целью настоящего исследования является раскрытие исламского содержания понятия «справедливость» и того, как она регулирует взаимоотношения между родителями и детьми.

Материал и методы исследования. Основным первоисточником настоящего исследования являлась Священная книга для всех мусульман «Коран». В работе использованы научные работы по философии, истории и педагогической мысли, связанные со справедливостью.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научно-теоретической литературы, справочников, словарей и синтез; индукции и дедукции; обобщения и конкретизации.

Результаты исследования и их обсуждение. Ислам берет свое начало с монотеизма и распространяется на единство миропонимания и убеждений, абстрактного и физического, экономического и этического, земного и загробного. Ислам целиком и полностью разъясняет естество и начало связи между Всевышним и Его плодами, окружающим миром и человечеством, индивидуумом и его душой, личностью и обществом, и т. д. Чтобы раскрыть основные характеристики мусульманского представления о справедливости, следует понять широкомасштабность исламского видения мира.

По мусульманским правилам следует проявлять человечность друг к другу, любить окружающих, помочь всем людям. Справедливость охватывает все содержание мусульманина: духовность, религиозность, душу, моральный облик и нравственность. Справедливость отражается в миропонимании, менталитете, действиях и поступках человека.

Справедливость в исламе – это результат правды, а обязанность Всевышнего произвести правосудие. Божественное начало и верование в жизнь после смерти тесно связаны с вопросом о справедливости в исламе. В Судный день поступки человека, которые он совершал при жизни, будут заслуженно и справедливо оценены.

Слова Сейид Кутб (писатель, философ, идеолог ассоциации «Братья-мусульмане») свидетельствуют о том, что справедливость в Исламе осуществляется по двум направлениям:

- 1) безусловным, слаженным и уравновешенным единогласием;
- 2) всеобщим согласием личности и социальных групп, имея в виду фактор индивидуальности и человеческие возможности [3].

На сегодняшний день в исламском мире стоит задача укрепления общественной справедливости и воспитания специалистов в области «Науки о справедливости».

По словам Ш. Султанова (президента центра стратегических исследований «Россия – исламский мир»), ценность жизни настоящего мусульманина в том месте и в то время, когда сознательно он отдает себя всем запросам этого момента. Справедливость соединяет личный опыт и успехи скрытого, религиозного пути для определенного осуществления долга на общественном уровне. Для мусульманина справедливость – это умение сплачивать, соединять, объединять скрытое и внешнее для результативного выполнения своего Долга [5]. Вера (иман) – это существенный долг мусульманина, а также его душевное состояние.

В исламской культуре справедливость всегда имела основное значение и главную ценность. В исламе равноправие всех членов общества перед законом существует с VII в., а в Европе начало действовать только после Великой французской революции.

Само понятие справедливость имеет определенную загадочность. У людей необходимость в справедливости приравнивается к самым обязательным жизненным потребностям, таким как воздух, вода и еда. Наряду с природной и объективной необходимостью в справедливости, наблюдается большой рост несправедливости в индивидуальных, государственных, тотальных уровнях. В исламе по мусульманским правилам жить означает быть справедливым человеком, а не жить – несправедливым. Таким образом, это значит, что несправедливые мертвые люди могут жить физически, а бывшие справедливые, покоясь в могиле, остаются живыми.

Мусульманин, который является образцом справедливости, а также служит примером благих поступков и добрых дел, в исламе считается хорошим. В мусульманском об-

ществе веками создавалась практика справедливости. Несоблюдение принципов справедливости привело к разрушениям таких великих империй, как омейядская, аббасидская и османская.

В исламе справедливость рассматривается не как неизменная категория, а как категория, связанная с ощущением всечия и присутствия Всевышнего, Его праведного рассмотрения всех проблем. Разрешение насущных проблем и допустимые возможности хорошего их исхода тесно связаны с волей Аллаха. Жизнь мусульманина находится под воздействием потока справедливости Всевышнего. Мусульманин чувствует во всем присутствии Всевышнего: во всех своих делах и во всех своих поступках. Примером справедливости является Всевышний, и он требует от людей следования Его примеру.

В главе «Аль-Имран» делается акцент на справедливость Всевышнего:

«И нет другого божества, кроме Аллаха, –
Сие свидетельствует Сам Аллах,
И ангелы Его, и те, кто одарен познанием
И справедливость с твердостью блюдет.
И нет другого божества, кроме Него, –
Он всемогущ и мудрости исполнен!» [1, 3:18].

В этом аяте подчеркивается призыв к единому Всевышнему и справедливым высшим силам, что означает мусульманский путь развития и требование выполнения всех предписаний шариата. Основанием шариата является поклонение лишь одному Аллаху, и только Он обладает бессмертием, всемогуществом, мудростью, властвованием, великодушием, добротой, красотой, милосердием, великолепием и многими другими качествами. Всевышний обладает безусловным совершенством, ни одно существо не способно добиться этого. Все Его установленные обряды, действия, запреты и правила взаимоотношения людей справедливы и объективны. Все обладают благоразумием и совершенством, и поэтому тут не может быть самовольности и несправедливости. И все поступки людей будут вознаграждены справедливо и беспристрастно.

Вышеуказанный аят также акцентирует внимание на пользе знаний и преимуществе знающих, что является дарованием Всевышнего, т. к. они возвышаются среди остальных. Их показания самые справедливые и честные, и поэтому люди должны верить им и безоговорочно присоединиться к ним. Просвещенные показывают другим пример в овладении знанием, они возвышаются над невеждами, потому их можно отнести к великими и идеальным.

Всевышний дал человеку особые полномочия. Он возвышается над всеми остальными земными живыми существами благодаря способности к мышлению.

Человек не всегда понимает полноту своего мира. Он имеет свободу выбора своей дороги: идти за Всевышним или оставаться язычником. Как бы там ни было, человек находится под справедливым покровительством Всевышнего. Возможно, что хорошие замыслы человека на практике могут оказаться нежелательными, а недобрые шаги, наоборот, могут стать благостными. Таким образом, справедливость рабов Всевышнего – понятие относительное и практически ничего не стоит при сопоставлении со справедливостью Аллаха. Так становится ясным безнравственное, плохое и недобросовестное поведение некоторых людей, которые идут против ислама и наперекор воли Аллаха. Жизнь настоящего мусульманина проходит в непрерывной борьбе против общественной несправедливости разнообразными стезями – личным примером, бескорыстными делами, доброжелательными и красивыми словами, помыслом о справедливости.

Если правоверный остается преданным и послушным воле Всевышнего Аллаха, то он не принимает справедливость как устаревшие правила традиций. Он очень хорошо

понимает, что его жизнь полна справедливости Всевышнего. Если в жизни мусульманина что-то непонятно, то спустя какое-то время раскроется смысл и все станет очевидным. Жизнь человека наполнена сплошными знаками. Это и есть глубинное понимание справедливости Всевышнего.

Вся полнота справедливости в исламе заключается в выстраивании паритетных отношений между человеком и обществом, обществом и государством, правителем и гражданином, человеком и властью имущими отдельными людьми.

Мусульманство допускает природную влюбленность человека в самого себя, следствием чего является бережливость, а иногда и скупость, от чего ислам предостерегает, борется против меркантильности, лечит от жадности, т. е. призывает к справедливости. Человек не должен браться за то, что ему не по силам. В исламе считается неправильным, когда интересы личности ставят выше интересов общества, но и общество не должно оказывать давление на личность и на его возможности. Однако такая позиция имеет и обратную сторону, т. к. личность, которая не может самореализовываться, внутренне разрушается, теряет жизненную энергию, считает себя ущемленным в своих возможностях и действиях, вследствие чего общество не получает пользу от человека.

Как отметил С. Кутб, «закон, который наделяет общество правом пользоваться трудом личности, одновременно вводя необходимые ограничения прав и свобод, сдерживая ее эгоистические амбиции, не должен забывать о праве самого человека на самореализацию в пределах, не наносящих вреда ни интересам общества, ни интересам самого человека, и не противоречащих высшим целям и принципам жизни. Ибо жизнь, по исламу, есть сотрудничество, взаимодействие и солидарность, но ни в коей мере не конфронтация, борьба или война; она – раскрытие творческих сил и энергии, как личности, так и общества, но не угнетение и лишение свободы! Все, что не запрещено, – разрешено. Человек вознаграждается за любые активные действия в пределах пути, начертанного Богом, Его законов, а также за любое деяние, совершенное в угоду Богу и во имя достижения высших жизненных целей, как того хочет Всевышний!» [3].

Широкомасштабный характер ислама содержит духовные, экономические, материальные и другие жизненные ценности, обеспечивает равенство и общественное равноправие в пределах всего человечества, не ограничиваясь единичными группами и тесным восприятием понятия справедливости. «Справедливость в Исламе обеспечивает равенство возможностей, дает талантливому и способному свободу действия в пределах, не противоречащих главным целям жизни» [3].

Ислам содержит множество ценностей, которые тесно взаимосвязаны друг с другом, среди них особо значима и выделяется справедливость. Финансовая справедливость среди рабов Всевышнего не может быть достигнута из-за отличия их психологических свойств и качеств. Здесь есть возможность конкурировать. Важными ценностями в исламе являются вера, религиозность, дети, понимание, умение и т. п. Они-то и поддерживают справедливость, баланс и равноправие в обществе.

Экономическая справедливость заключается в том, что люди получают разную прибыль, а некоторые пользуются преимуществом перед другими, но невзирая на такое положение, справедливость состоит в том, что:

а) люди имеют одинаковые ресурсы в трудовой деятельности, несмотря на то, из каких социальных слоев вышел и какой статус имеет сейчас, какой расы, какого пола и т. д.;

б) свободна ли душа людей от финансовой зависимости и определился ли в настоящих приоритетах ислама.

Таким образом, финансовая зависимость в голове человека занимает умеренную долю и не является главным приоритетом, как в государствах, отдаленных от духовных ценностей.

Ислам осуждает излишки, которые «кричат» о роскошной жизни человека. Неимущие также хотят овладеть материальными ценностями, хотя бы на прожиточном уровне, поэтому главными ценностями в исламе являются равные права, равенство, движение вперед, которые так или иначе касаются материального и духовного, религиозного и светского, в главной цели сплочения согласия и единства.

Как отметили Р.Ш. Маликов и Г.Р. Маликов, «Посланник Аллаха – Пророк Мухаммед своих успехов добился, благодаря своей образцовой справедливости. Это качество помогло ему из лидера пока еще неизвестной религиозной группы подняться до уровня духовного и политического руководителя всей Аравии, стать главой всех мусульман. Своей жизнью и деятельностью он стал великим примером совершенного человека, что и ознаменовало его великую пророческую миссию. О выдающейся личной справедливости Пророка Мухаммеда отмечали его родственники, асхабы, сторонники и враги, оппоненты, недоброжелатели. Наряду с пояснением смыслов сур и аятов из Корана о справедливости, проповедованием необходимости соблюдения справедливости в мыслях и деяниях, он оставался неподражаемым примером человеческой справедливости» [4, с. 66–67].

Истинный мусульманин ко всем своим детям должен относиться одинаково, не должен любить кого-то больше, а кого-то меньше, что является величайшей справедливостью. Как отмечается в хадисе, один из мусульман похвалился Пророку (с. г. с.), что одному из детей подарил своего раба. Мухаммед (с. г. с.) спросил, что всем ли детям он сделал такой подарок? Мусульманин ответил отрицательно. В таком случае Посланник (с. г. с.) велел забрать раба обратно.

В другом варианте хадиса Пророк (с. г. с.) спросил, всем ли детям он сделал такой подарок? Мусульманин отрицал. Посланник (с. г. с.) призвал бояться Всевышнего и быть справедливым по отношению ко всем своим детям. После таких слов мусульманин отобрал раба обратно.

В третьем варианте хадиса Пророк (с. г. с.) просил не делать его свидетелем несправедливости с таким сообщением. Через некоторое время Пророк (с. г. с.) спросил у него, будет ли он рад, если все дети отнесутся к нему одинаково почтительно. Мусульманин ответил положительно. Пророк (с. г. с.) призвал, чтобы тот больше так не поступал.

Таким образом, одинаковое отношение истинного мусульманина ко всем детям считается справедливым. Справедливость к детям реализуется в одинаковых взаимоотношениях, материальном обеспечении, подарках. Он не отдает предпочтение ни одному из детей. Когда родители уйдут в вечность, то дети будут посылать им свои молитвы с просьбой прощать их грехи.

О Пророках в Коране говорится, что они являются сторонниками справедливости, но на их жизнь часто покушались сопротивляющиеся, которых ждет жестокое наказание. Таким образом, речь идет и о злостных людях, которых называли кафирами из-за неверия Всевышнему и которые вели борьбу против сахабов – принявших ислам при жизни Пророка (с. г. с.). Пророков они называли лжецами, многих убивали из-за знания канонов ислама, призыва к справедливости. Подчеркивается, что злостных людей в загробном мире ждет справедливая расплата [2].

Заключение. Таким образом, Коран, будучи древнейшим первоисточником воспитания справедливости, на протяжении многих веков являлся незаменимым идейным вдохновителем всех мусульман. В Священной книге раскрываются практически все направления воспитания справедливости, будь это личностное, межличностное, семейное, общественное и т. д. Справедливость является основным качеством мусульманина во всех его действиях и взаимоотношениях. Истинный мусульманин прежде всего от себя должен требовать справедливости, а потом проявлять справедливость по отношению к

окружающим. По мнению исследователей, средневековые тюркские просветители в сочинении своих бессмертных трактатов в первую очередь опирались на коранические писания и в описании справедливости исходили из требований Священной книги [4]. Дальнейшее подробное изучение проблемы воспитания справедливости обогатит багаж учителей и воспитателей новыми нравственными первоисточниками.

Список литературы

1. Коран: Перевод смыслов и комментарии В. Пороховой. М., 1996.
2. Коран: Толкование Абдурахмана Ас-Саади [Электронный ресурс]. URL: <https://quran.com.ua/tafsir/as-saadi/23> (дата обращения: 21.12.2022).
3. Кутб С. Сущность социальной справедливости в Исламе [Электронный ресурс]. URL: <https://islamnews.ru/sushhnost-sotsial-noj-spravedlivosti> (дата обращения: 21.12.2022).
4. Маликов Р.Ш., Маликов Г.Р. Справедливость в тюркском средневековом представлении. Казань, 2014.
5. Султанов Ш. Ислам – это справедливость. М., 2017.

* * *

1. Koran: Perevod smyslov i kommentarii V. Porohovoj. M., 1996.
2. Koran: Tolkovanie Abdurrahmana As-Saadi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://quran.com.ua/tafsir/as-saadi/23> (data obrashcheniya: 21.12.2022).
3. Kutb S. Sushchnost' social'noj spravedlivosti v Islame [Elektronnyj resurs]. URL: <https://islamnews.ru/sushhnost-sotsial-noj-spravedlivosti> (data obrashcheniya: 21.12.2022).
4. Malikov R.Sh., Malikov G.R. Spravedlivost' v tyurkskom srednevekovom predstavlenii. Kazan', 2014.
5. Sultanov Sh. Islam – eto spravedlivost'. M., 2017.



The religious content of the education of justice and the requirements of the religion to the regulation of the relationships between parents and children

The Middle-Age humanistic utopian thought is based on justice, including the personal, social and political ones. The concept “justice” has an ancient origin and relates to many directions of the science: Philosophy, History, Pedagogy, Psychology, Philosophy of Law and Theoretical Legal Studies. The statistically average justice consists of the equality of all and everyone, the idea of the responsibility for the action (retaliation) and the balance between the loss and the rebuilt. The united feature in the justice of the different spheres of the public life is the requirement of respecting the rights of the citizens, including the equality and without looking at their liberties and immunity, public post and social state. The idea of justice takes the basic place in many religions and has the fundamental concept of spirituality in Islam.

Key words: *justice, religion, Islam, education, the Most High, Prophet, Koran, surah.*

(Статья поступила в редакцию 24.02.2023)

А.В. ГУСЕВ
Москва

**РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В РОССИИ КАК КОМПОНЕНТ
НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ**

Показано, что родительское просвещение – важнейший компонент системы образования России на протяжении всей истории ее существования, прослежены основные этапы и идеи. Фундаментальной ценностью является понимание значимости диалога семьи и школы и профессиональной поддержки со стороны школы в адрес семьи при безусловном приоритете семейного воспитания. Дана характеристика современного состояния работы с родителями, рекомендации для ее развития.



Ключевые слова: *родительское просвещение, семейное воспитание, история образования, диалог семьи и школы, родители (законные представители) обучающихся.*

Родительское просвещение – форма дополнительного образования детей и взрослых, с помощью которой человек может формировать и корректировать свою родительскую позицию. Родительское просвещение содействует формированию и развитию родительских компетенций. Родительское просвещение – одна из базовых основ конструктивного диалога семьи и школы.

В истории российской педагогики родительское просвещение занимало значительное место на протяжении всех этапов ее развития. В трудах видных деятелей российской педагогики Н.И. Берестова, И.В. Дубровина, В.Н. Жутикова, С.В. Ковалева, П.Ф. Лесгафта, М.И. Лисина, Н.Н. Толстых и др. можно найти положения о несомненном и безусловном влиянии семьи на становление и развитие личности ребенка. Факт, что семья является первейшим и важнейшим институтом социализации, доказан в психологических и социологических исследованиях Г.М. Андреева, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.И. Леонтьева, А.В. Мудрика, Д.Б. Эльконина и др.

Важнейшим направлением в развитии российской педагогики является оказание родителям квалифицированной, профессиональной помощи в реализации ими их воспитательной функции. Ю.Е. Орлова выделяет пять этапов развития педагогического образования родителей: 1-й (середина XVII – середина XIX вв.) – осознание необходимости педагогического просвещения родителей; 2-й (середина XIX – начало XX вв.) – первые опыты педагогического просвещения; 3-й (20-е гг. XX в. – 60-е гг. XX в.) – переход от педагогического просвещения родителей дошкольников к их педагогическому образованию; 4-й (60-е г. XX в. – 90-е гг. XX в.) – научно-методическое обоснование и разработка педагогического образования родителей дошкольников как самостоятельного направления в дошкольной педагогике; 5-й (конец 90-х гг. XX в. – начало XXI в.) – научно-методическая разработка проблемы педагогического образования родителей дошкольников в новых социально-экономических и общественно-политических условиях, переход на компетентностный подход [7, с. 13–14]. Несмотря на то, что автором рассматривается работа с родителями, воспитывающими детей дошкольного возраста, предложенная периодизация вполне приемлема для ситуации с родительским просвещением в целом.

Как известно, в Древней Руси дети воспитывались в основном в семье. Когда первая школа «Учения книжного» была открыта князем Владимиром, образование насаждалось сверху зачастую вопреки желанию и воле родителей. Государство вмешивалось в процесс воспитания. Уже в «Русской правде» есть «рекомендации» «о воспитании у

детей благочестия, о почитании родителей и старших», что можно рассматривать как первичную форму «родительского просвещения» – советы со стороны государства по вопросам семейного воспитания.

В педагогической литературе XVI в. просматриваются более четкие рекомендации для родителей. Пример: «Азбука» (букварь) первопечатника Ивана Федорова (1574 г.). Во второй части книги содержатся тексты для закрепления и развития навыков письма и чтения. Там же подобраны различные изречения, адресованные родителям, в которых автор просит воспитывать детей «в милости, в благоразумии, в кротости, в долготерпении, приемлюще друг друга и прощение дарующе» [16, с. 47]. Название послесловия «Обращение к детям и родителям» свидетельствует, что букварем должны пользоваться не только дети, но и родители. Ряд глав «Домостроя» (XVI в.) («Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе божий», «Како дети учити и страхом спасти» и др.) целиком посвящен вопросам воспитания детей [2, с. 49–50].

С начала XVIII в. для школ становятся характерны черты массовости, систематизации и стандартизации. Для дворян, начиная с 1731 г., создаются особые военные школы, где дети получали широкое общее образование и «светское» воспитание. Родители-дворяне осуществляют контроль над уровнем и качеством образования своих детей. «Отечественная педагогическая мысль второй половины XVIII – середины XIX в. видела назначение общественного воспитания главным образом в практической, умственной и нравственной подготовке подрастающего поколения к служению интересам и нуждам государства. Сущность как семейного, так и школьного воспитания усматривалась во влиянии семьи (прежде всего дворянской) и школы (первоначально профессиональной и сословной) на отдельные стороны формирующейся личности с целью способствовать благополучию детей и пользе их государству. К прерогативам семейного воспитания педагоги относили воспитание «сердца» (чувств и воли) и «людскости» (умений обращаться в свете) детей, их почтения к родителям и учтивого отношения к старшим, бодрости и крепости тела, пробуждение умственных интересов и здравомыслия, приучение воспитанников к трудолюбию и прилежанию в делах. Преобладающими задачами школьного воспитания считались обогащение детей знаниями, расширение сфер их мышления и чувствования; укрепление законопослушности учащихся, их дисциплинированности и подчинения властям; развитие дружеских связей, опыта общежития; уменьшение разномыслия, изнеженности, эгоизма и других дефектов домашнего воспитания» [9, с. 7–8]. Соотношение семейного и школьного воспитания в педагогических трудах исследуемого периода рассматривалось в русле трех основных подходов. Первый – «государственнический» подход характеризовался недоверием к семье как органу воспитания, противопоставлением «правильного» и прогрессивного школьно-государственного воспитания «отсталому» семейному, требованиями обособления школы от семьи и отстранения родителей от воспитания детей в период ученичества. Второй – «взаимопомогающий» подход, разрабатываемый также начиная с последней четверти XVIII в., основывался на идее взаимного содействия семьи и школы в реализации их воспитательных возможностей. В рамках этого подхода задачи семьи усматривались в приучении ребенка к школьным требованиям, поддержании авторитета школы и ее педагогов, налаживании контактов родителей с учителями по согласованию задач и средств домашнего воспитания с воспитанием в учебном заведении. Третий – «солидарно-гуманистический» подход, наметившийся в 1830-е гг. в русле взаимопомогающего, способствовал основной связи семьи и школы, полагал их согласованную и взаимодополняющую заботу о развитии ребенка, его общечеловеческих качеств и индивидуальных способностей. Такая связь не создается формальной регламентацией взаимодействия семьи и школы. Ее культивированию способствуют понимание педагогами и родителями воспитания как всестороннего совершенствования человека; пости-

жение закономерностей и принципов развития ребенка и его индивидуальности, целостного характера процесса воспитания [9, с. 9–10].

Родительскому просвещению, формулировке принципов отношения с детьми уделяли внимание многие педагоги и философы России XIX в. Например, рекомендации для родителей по вопросам воспитания детей находим у В.Г. Белинского, который писал о том, что задача общечеловеческого воспитания лежит не только на обществе, но и на семье и родителях. Белинский резко осуждал родителей, которые не занимаются воспитанием своих детей, полагаясь на волю случая.

К.Д. Ушинский считал основой воспитания именно воспитание семейное как место конкретизации целей и задач воспитания общественного. Уже в первой педагогической статье «О пользе педагогической литературы» в 1857 г. великий педагог показал необходимость разработки школьного и семейного воспитания в совокупности, т. к. именно это способствует соединению теории и практики: педагогика должна быть основана на исторически сложившихся особенностях воспитания в семье [14].

В XIX в. предпринимались попытки выявить и проследить взаимосвязь семейного и школьного воспитания, но не было попыток систематизации методических рекомендаций по взаимоотношению школы и родителей как лиц, заинтересованных в качестве образования детей. Доверяя образованию и воспитание детей педагогам, родители перекладывали на них ответственность за развитие и обучение детей. При этом педагоги не видели необходимости включения родителей в педагогический процесс, предпочитая давать рекомендации общего характера, включавшие перечисление типичных недостатков семейного воспитания, губительно отзывающихся на детях, основы духовно-нравственного воспитания в семье, а также курс родительского поведения, не противоречащий «политике» учебного заведения.

Интерес к проблемам семейного воспитания значительно возрос на рубеже XIX–XX вв. и связан с деятельностью выдающегося педагога – П.Ф. Каптерева. Потребность ориентировать родителей на новые подходы к воспитанию детей в семье была обусловлена новыми условиями социально-экономического развития, в которых пребывала Россия. Необходимость целенаправленных педагогических действий с семьей, функции общественного и семейного воспитания, перспективы развития в России дошкольного воспитания обсуждалась в рамках целого ряда съездов: съезда деятелей по народному образованию в Москве (2–7 февраля 1912 г.); I Всероссийского съезда по семейному воспитанию (30 декабря 1912 г. – 6 января 1913 г.); I Всероссийского съезда деятелей по общественному и частному призрению (Санкт-Петербург, 8–13 марта 1913 г.); I Всероссийского женского съезда, в работе секции по внешкольному образованию (Санкт-Петербург, 22 декабря 1913 г. – 14 января 1914 г.); съезда директоров народных училищ (декабрь 1916 г.). На Первом съезде по семейному воспитанию, проведенном в 1913 г., Н.Ф. Каптерев утверждал необходимость единства семейного, школьного и общественного воспитания, занимался разработкой теории обучения детей в семье. Съезд признал необходимым в педагогических целях сплочение родителей, для чего было бы желательно объединение всех существующих родительских организаций: семейно-педагогических кружков, родительских кружков и обществ, обществ дошкольного воспитания и т. п. – во Всероссийский родительский союз. Съезд признал нужным выработать программу для изучения детей в семье с указанием доступных семье научных методов наблюдения детских индивидуальностей.

В советское время родительское просвещение приобрело особое значение, воспринималось как один из приоритетов в системе образования. Родительский всеобуч – целенаправленный, организованный государством процесс, стал важнейшим компонентом образовательной, да и в целом идеологической политики советской власти. Вовлечение родителей в воспитание и образование с разных сторон подтверждалось и укреп-

лялось теоретиками и организаторами советской школы. Так, С.Т. Шацкий выступал с критикой ограниченности образования школой и видел важнейшей задачей педагогики принимать во внимание все социализирующие факторы, включая семью, учитывать их в проектировании и организации воспитательного процесса. Н.К. Крупская уделяла большое внимание вопросам диалога семьи и школы, повышению значения воспитания в семье, а также организации «педагогической пропаганды» среди родителей. «Нельзя говорить, вот в таком-то вопросе пусть влияет семья, в таком-то школа, в таком-то общество. Воспитательное влияние так не разгородишь» [5, с. 37]. В статьях цикла «Семья и школа» Н.К. Крупская предлагала ряд форм педпросвещения родителей: работа педагогов-консультантов, издание специальной литературы, проведение лекций по радио. Целенаправленная жесткая педагогическая пропаганда, целенаправленное воздействие на родительскую аудиторию – главный приоритет родительского просвещения послереволюционного времени. Приоритет государственной школы над семейным воспитанием на лицо. Работа с родителями должна быть направлена на формирование их родительской позиции, созвучной с установками официальной школы. «Семьи бывают хорошие, семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания», – писал А.С. Макаренко [6, с. 116].

В послевоенные годы значительный вклад в развитие родительского просвещения внесли Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Арбузов, А.Г. Ахвердов, Ю.К. Бабанский, А.П. Богомолова, Н.И. Болдырев, И.В. Гребенников, С.В. Михалков, С.Л. Соловейчик [5, с. 4]. К 70–80-м гг. XX в. относится творчество, направленное на родительское просвещение, целого ряда авторов, среди которых И.Ф. Свядковский, Н.Г. Морозова, А.М. Низова, И.Г. Майорова, И.П. Литвинова, Т.М. Куриленко, В.И. Жуковская и др. Приведем, например, работы Светланы Эдуардовны Карклиной [3; 4].

Период 60–80-х гг. XX в. стал новым этапом развития родительского просвещения, основанного на конструктивном диалоге семьи и школы. В этот период в школах массово проводятся родительские субботы, выходят телевизионные программы «Мамина школа» и «Для вас, родители», особое значение приобретает научно-популярный журнал «Семья и школа». Он выходил в период 1946–2016 гг. К 1967 г. тираж журнала увеличился с первоначальных 40 тыс. до миллиона экземпляров с ежегодным приростом по 200–300 тыс. экземпляров. Большую роль в развитии родительского просвещения в середине XX в. сыграло общество «Знание». Выходит множество книг и брошюр, справочных материалов, художественной и педагогической литературы по родительской тематике. Большой популярностью пользовались учебные книги «Воспитание детей в семье» под редакцией З.И. Равкина, книга А.О. Пинта «Это вам, родители». Три издания в 60–70-е годы выдержала работа педагога и школьного врача Е.А. Аркина «Родителям о воспитании», в которой автор показывал, что воспитывать ребенка надо, только изучив конкретные методы и приемы воспитания с учетом конкретных личностных особенностей [8, с. 14].

Ключевой фигурой, благодаря которой родительская педагогика вышла на качественно новый уровень, был В.А. Сухомлинский. Им были обоснованы и отработаны на практике многие грани взаимодействия педагогического коллектива и семьи, в том числе подтверждена роль родительского просвещения. «Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье», – писал В.А. Сухомлинский [13, с. 8]. Он был убежден, что образовательная организация никогда не сможет в полной мере решить свои задачи, если родители учеников не обладают хотя бы минимальным набором педагогических знаний, не участвуют в жизни детей и педагогического коллектива. Основы педагогических знаний должна давать родителям

именно школа. «Сколько-нибудь успешная воспитательная работа была бы совершенно невысказана, если бы не система педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей» [12].

Учебники по педагогике 60–80-х гг. свидетельствуют, что советская педагогика выделяет семейную педагогику в отдельную отрасль, однако отрицает первостепенное значение семьи в социализации личности, отводя ее коллективу как основе коммунистического общества. В апреле 1979 г. в Баку состоялась Всесоюзная научно-практическая конференция «Формирование активной жизненной позиции: опыт и актуальные проблемы нравственного воспитания». Всего работало двенадцать секций. Одна из них – «Семья в системе нравственного воспитания». На основе докладов и выступлений на секции «Семья в системе нравственного воспитания. Актуальные проблемы воспитания подростков» издан сборник статей, посвященных вопросам развития и укрепления семьи, повышения ее нравственно-воспитательной роли, опыту работы с подростками [11].

В период трансформации общества 90-х гг. вопрос родительского просвещения с высоты самостоятельного самоценного направления образовательной политики был сведен на уровень текущей, исподволь проводимой школой работы. Как правило, работа с родителями была предусмотрена планом работы школы и носила формальный характер. Неопределенность задач образовательной политики государства, провозглашенный приоритет обучения по отношению к воспитанию, перегруженность учебных программ, повышение количества отчетности педагогов нанесли значительный удар по работе с родителями. В большинстве случаев она представляла собой систему общешкольных и классных родительских собраний в начале года или четверти, а также взаимодействие с родителями учащихся по хозяйственным вопросам школы.

На современном этапе родительское просвещение становится вполне самостоятельным направлением развития системы образования в Российской Федерации. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. родители наряду с обучающимися и педагогами провозглашены равноправными участниками образовательных отношений [15]. В «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» сказано: «Интеграция воспитательных усилий семьи и школы имеет приоритетное значение на ступени начального общего образования. Школа и семья должны создавать целостное пространство духовно-нравственного развития младшего школьника. На последующих ступенях общего образования эта связь сохраняется, но на первый план выходят воспитательные отношения школы и социума. Процессы школьного и семейного воспитания необходимо синхронизировать организационно и содержательно» [1, с. 24].

Распоряжением Правительства Российской Федерации № 996-р от 29 мая 2015 г. утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации». Документ среди приоритетных задач Российской Федерации ставит поддержку семейного воспитания, которая в свою очередь подразумевает «создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания <...> обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей» [10]

Работа по вовлечению родителей (законных представителей) обучающихся в деятельность образовательных организаций развивается по нескольким направлениям. Основные из них – это включение родителей в процессы управления образовательной организацией, стимулирование семейного творчества и мероприятий по формированию и развитию родительских компетенций, консультирование по различным аспектам родительства.

Важнейшей характеристикой современного этапа развития родительского просвещения является его вариативность и либеральный характер, речь идет о создании условий, в которых те, кто планирует стать родителями или стали ими, могут сформулировать и скорректировать свою родительскую позицию. Законодательно закреплена приоритетная роль родителей (законных представителей) в организации обучения и воспитания детей. Таким образом, родительское просвещение на современном этапе можно назвать формой развития родительских компетенций, содействия родителям в осуществлении ими своих ключевых жизненных функций. Современное родительское просвещение ориентируется на популяризацию традиционных российских эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения, формирование ответственного отношения к воспитанию детей.

Важным участником процесса становления этого явления является деятельность общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей» (НРА), созданной в 2013 г. Будучи крупнейшим в России объединением родителей и экспертов в области родительского просвещения, НРА ведет систематическую работу по трем ключевым направлениям: родительское творчество (организация семейных конкурсов разного содержания), родительская экспертиза (вовлечение родителей в обсуждение управленческих решений, связанных с семьей) и родительское просвещение. В части родительского просвещения НРА выступает за широту тематик и форм этой работы. Среди тематик, важных для современных родителей, следует отметить вопросы возрастной физиологии, профориентации, семейного права и бюджета, психологии детско-родительских и супружеских отношений, организации семейных исследований по генеалогии и краеведению. В части ведомственной принадлежности центры и программы родительского просвещения не должны функционировать только на основе организаций образования. Учреждения здравоохранения, социальной защиты, ЗАГС, частные психологические и семейные центры могут и должны играть значительную роль в формировании и развитии родительских компетенций. НРА при поддержке Минпросвещения России проводит ежегодно Всероссийский конкурс центров и программ родительского просвещения и Всероссийский конкурс образовательных организаций на лучшую организацию работы с родителями. В период 2017–2022 гг. в конкурсах приняли участие свыше 7 тыс. специалистов по работе с родителями и/или юридических лиц, 640 из них стали победителями. Задача конкурсов – выявление, продвижение и поддержка лучших практик работы с родителями, в том числе и по тематике родительского просвещения. Из победителей, представляющих большинство регионов России и различные организационно-правовые формы, поэтапно формируется устойчивое всероссийское сообщество специалистов, работающих с родителями, центрообразующим является Экспертный совет Национальной родительской ассоциации, в состав которого входят 120 представителей. С деятельностью Национальной родительской ассоциации можно ознакомиться на сайте www.nra-russia.ru.

В результате проведенного обзора нужно констатировать, что родительское просвещение в России является важнейшим компонентом национальной системы образования на протяжении всей истории ее существования. Трансформации работы с родителями были напрямую связаны с базовыми изменениями в образовательной политике российского государства. При этом фундаментальной ценностью является понимание значимости диалога семьи и школы, необходимости профессиональной поддержки со стороны школы в адрес семьи при безусловном приоритете семейного воспитания для формирования базовых основ мировоззрения и воспитания ребенка. В связи со сказанным важно усилить тематику работы с родителями в курсах базовых педагогических дисциплин в педагогических вузах и колледжах, оказывать целенаправленную поддержку

НКО, организующей просветительскую работу с родителями по всей широте востребованных тематик, содействовать созданию и функционированию центров и программ родительского просвещения различных организационных форм, формированию всероссийского сообщества специалистов, работающих с родителями, а также поддержку и развитие системы консультационных центров для родителей. Важной задачей является нормативно-правовое закрепление понятия «родительское просвещение», которое придаст организуемой работе новый импульс и системность.

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. М., 2009.
2. Домострой. М., 1990.
3. Карклина С.Э. Проблемы семейного воспитания. М., 1983.
4. Карклина С.Э. Рассказы для родителей. М., 1978.
5. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. М., 1965.
6. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. / Ред. коллегия: И.А. Каиров (глав. ред.) и др. М., 1957. Т. IV.
7. Орлова Ю.Е. Становление и развитие педагогического образования родителей дошкольников по подготовке детей к обучению в школе (сер. XVII – нач. XXI вв.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
8. Петренко П.П. Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы (теория и практика): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2006.
9. Писарев К.А. Проблема соотношения семейного и школьного воспитания в русской педагогической мысли второй половины XVIII – нач. XX веков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2009.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 06.04.2023).
11. Семья в системе нравственного воспитания. Актуальные проблемы воспитания подростков: сборник / сост.: М.А. Иволгин, И.Ф. Дементьева. М., 1979.
12. Сухомлинский В.А. Мир держится на любви к ребенку [Электронный ресурс]. URL: <https://ruroditel.ru/konsultatsiya-i-sovety-roditeleyam/pedagogika/vasiliy-sukhomlinskiy-mir-derzhitsya-na-lyubvi-k-rebyenku/> (дата обращения: 06.04.2023).
13. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. М., 1978.
14. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/33eLYs> (дата обращения: 06.04.2023).
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.04.2023).
16. Хрестоматия по истории педагогики: Для высш. педагог. учеб. заведений / Под общ. ред. С.А. Каменева. М., 1936. Т. IV.

* * *

1. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Konceptsiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya rossijskikh shkol'nikov. M., 2009.
2. Domostroj. M., 1990.
3. Karklina S. E. Problemy semejnogo vospitaniya. M., 1983.
4. Karklina S. E. Rasskazy dlya roditelej. M., 1978.
5. Krupskaya N. K. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M., 1965.

6. Makarenko A.S. Sochineniya: V 7 T. / Red. kollegiya: I.A. Kairov (glav. red.) i dr. M., 1957. T. IV.
7. Orlova Yu.E. Stanovlenie i razvitie pedagogicheskogo obrazovaniya roditel'nikov po podgotovke detej k obucheniju v shkole (ser. XVII – nach. XXI vv.): avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. M., 2014.
8. Petrenko P.P. Pedagogicheskoe prosveshchenie roditel'ev v otechestvennoj sisteme obrazovaniya v poslevoennye gody (teoriya i praktika): avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2006.
9. Pisarev K.A. Problema sootnosheniya semejnogo i shkol'nogo vospitaniya v russkoj pedagogicheskoy mysli vtoroj poloviny XVIII – nach. HH vekov: avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2009.
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 goda N 996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (data obrashcheniya: 06.04.2023).
11. Sem'ya v sisteme npravstvennogo vospitaniya. Aktual'nye problemy vospitaniya podrostkov: sbornik / sost.: M.A. Ivolgin, I.F. Dement'eva. M., 1979.
12. Suhomlinskij V.A. Mir derzhitsya na lyubvi k rebyonku [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruroditel.ru/konsultatsiya-i-sovety-roditelyam/pedagogika/vasilij-suhomlinskij-mir-derzhitsya-na-lyubvi-k-rebyonku/> (data obrashcheniya: 06.04.2023).
13. Suhomlinskij V.A. Roditel'skaya pedagogika. M., 1978.
14. Ushinskij K. D. O pol'ze pedagogicheskoy literatury [Elektronnyj resurs]. URL: <https://clck.ru/33eLYs> (data obrashcheniya: 06.04.2023).
15. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya) [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 06.04.2023).
16. Hrestomatiya po istorii pedagogiki: Dlya vyssh. pedagog. ucheb. zavedenij / Pod obschh. red. S.A. Kameneva. M., 1936. T. IV.



Parents' enlightenment in Russia as the component of the national system of education: from the past to the future

The article demonstrates that the parents' enlightenment is the most significant component of the educational system in Russia throughout the history of its existence, there are observed the basic stages and ideas. The fundamental value is the comprehension of the significance of the dialogue between family and school and the professional support of family from school with the unconditioned authority of the family education. There is given the characteristics of the modern state of the work with parents and the recommendations for its development.

Key words: *parents enlightenment, family education, history of education, dialogue of family and school, parents (statutory representatives) of students.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2023)

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.А. АРЖАНОВА, О.В. НАЗАРОВА, Н.И. РОКУНОВА, О.В. СЛУГИНА
Саранск

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ВУЗЕ

Рассматривается коммуникативно-функциональный подход в обучении практическому курсу иностранного языка на начальном этапе в вузе. На основе данного подхода разработаны восемь этапов работы над новым текстовым материалом, предусматривающие овладение семантическими признаками грамматических явлений в процессе их употребления в единстве с содержательным материалом. В статье также представлены разные виды упражнений для развития коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: лингводидактика, коммуникативно-функциональный подход, коммуникативная компетенция, этапы работы с текстом, коммуникативно-ориентированные упражнения.

Коммуникативно-функциональный подход в обучении практическому курсу иностранного языка является одной из самых обсуждаемых тем в современной и зарубежной дидактике [2; 3; 6; 7; 9], основное внимание исследователей при этом сосредоточено на начальном этапе обучения. Именно в этот период создается та база и объем конкретных умений и навыков, которые способствуют овладению речи на иностранном языке. Речь студента первого курса обусловлена главным образом конкретным учебным материалом, т. е. является репродуктивной. Навыки спонтанного говорения еще не достаточно сформированы, а артикуляционные навыки находятся в процессе становления. Это означает, что темп речи студента замедленный, активный словарный запас и владение речевыми образцами ограничены. На этом этапе обучения можно наблюдать значительный разрыв между сознанием студента и владением средствами выражения мысли на иностранном языке.

Известно, что, для того чтобы работа по выработке у студента речевых и языковых автоматизмов была успешной, необходима хорошо продуманная система коммуникативных упражнений, обеспечивающих активизацию навыков устной речи, пополнение словарного запаса, понимание иностранного текста. Другими словами, система упражнений, направленная на формирование у студента коммуникативной компетенции. Термин компетенция был впервые введен в лингводидактику американским языковедом Н. Хомским и означает знание системы языка [5]. В дальнейшем, в противовес лингвистической компетенции, появляется понятие коммуникативной компетенции, т. е. владение языком в реальной ситуации общения; основы данного понятия были заложены в работах как отечественных, так и зарубежных ученых [4; 8; 11]. Такое понимание коммуникативной компетенции позволило лингвистам описать ее основные черты. Канадские ученые В. Каналь и М. Суэйн включают в модель коммуникативной компетенции три компонента:

- социолингвистическую компетенцию, знание правил употребления и правил дискурса;
- стратегическую компетенцию, знание вербальных и невербальных стратегий общения;
- грамматическую компетенцию, знание правил грамматики [10].

На основе этой модели нами были разработаны восемь этапов работы над новыми учебными текстами на иностранном языке с учетом требований коммуниктивно-функционального подхода и представлены разные виды коммуниктивно-ориентированных упражнений для развития коммуниктивной компетенции у студентов вуза на начальном этапе обучения. В практике обучения иностранному языку по-прежнему преобладает направленность на развитие языковых навыков. Поэтому в данной статье, опираясь на отечественные и зарубежные исследования в области коммуниктивно-функционального подхода в обучении иностранному языку на начальном этапе, мы конкретизируем и ранжируем этапы работы с текстом и упражнения, направленные на развитие именно коммуниктивных умений, что, по нашему мнению, представляет практический интерес и является в известной мере новым.

Итак, первый этап работы над новыми учебными текстами на иностранном языке – языковые упражнения, направленные на закрепление определенных речевых образцов. Например, групповая и индивидуальная работа по воспроизведению речевых образцов, упражнения на подстановку, расширение и трансформацию, а также другие тренировочные упражнения, направленные на автоматизацию языковой формы. Новые грамматические явления отрабатываются, как правило, на знакомом лексическом материале и поэтому предшествуют работе над текстом.

Второй этап – восприятие текста. В зависимости от степени подготовки студентов и трудности текста, преподаватель выбирает методы введения нового текста. На начальном этапе он дает возможность студентам послушать текст и сам делает фонетическую разметку, объясняя студентам употребление тонов, фразового и логического ударения, процессы ассимиляции на стыке слов, обращает внимание на трудные в произношении слова и словосочетания. Затем студентам предлагается самостоятельно сделать фонетическую разметку текста с записи, преподаватель осуществляет необходимую коррекцию и контроль. Студентов с более продвинутым уровнем языковой компетенции можно попросить самостоятельно сделать анализ фонетических явлений во время прослушивания или чтения текста по предложениям.

Третий этап – объяснительное чтение. На этом этапе студенты самостоятельно читают текст и переводят на русский язык отдельные части, которые вызывают затруднения. Преподаватель выясняет понимание слов, выделяет активный словарь, иллюстрирует и объясняет объем значений слов на примерах. В группах с более высоким уровнем языковой подготовки объяснение нового материала и его первичное закрепление можно провести в рамках самостоятельной работы студентов. Чтением достигается соединение зрительного и звукового образа слова и сознательное соотнесение этого образа с его значением. В отдельных случаях может возникнуть необходимость раскрытия значения слова с помощью перевода на русский язык как самого доступного способа семантизации слова.

Четвертый этап – тренировочная работа по развитию речевых навыков на материале текста. В соответствии с основными дидактическими положениями упражнения, способствующие запоминанию нового и подготавливающие процессы узнавания и воспроизведения, должны быть многочисленными, постепенно усложняющимися и разнообразными. Развитие речевых навыков начинаются с вопросно-ответных упражнений. Вопросы к тексту и ответы на них – это первый этап беседы устной диалогической речи,

наиболее близкой к естественной форме общения. К этому этапу относятся упражнения следующего типа:

- 1) заполнить пропуски словами из активного словаря;
- 2) заполнить пропуски предложениями, артиклями;
- 3) найти в тексте предложения, соответствующие данным русским предложениям;
- 4) перефразировать предложения, используя новую лексику;
- 5) дополнить неоконченные предложения;
- 6) придумать ряд предложений по определенному речевому образцу;
- 7) перевести с русского языка на английский по образцу.

Пятый этап – контрольное чтение текста. Приемы проведения контрольного чтения разнообразны:

1) чтение текста студентом сопровождается кратким анализом фонетических, грамматических и лексических явлений, встречающихся в тексте, перефразированием отдельных предложений текста;

2) чтение студента записывается и прослушивается всей группой, проводится анализ ошибок в произношении читавшего студента. Преподаватель подводит итог и дает оценку чтения. На этом этапе проводится контроль усвоения написания и произношения отдельных слов. В целях интенсификации учебного процесса проверку написания слов можно вынести на доску во время контрольного чтения текста.

Шестой этап – пересказ текста. Пересказ имеет целью активировать материал текста в процессе воспроизведения и проверить степень его усвоения. Чтобы активизировать усвоение, пересказ проводится в нескольких вариантах: от лица автора, различных действующих лиц, в измененном грамматическом времени и т. д. На занятии, посвященном пересказу текста, студенты могут самостоятельно записать на электронный носитель и в дальнейшем проанализировать собственную речь. Преподаватель поочередно подходит к каждому студенту, исправляет ошибки, дает указания.

Письменные задания контролируются на этом этапе в форме диктанта. На более продвинутом этапе обучения (во втором семестре) диктант в конце первой недели работы над текстом чередуется с письменным изложением прочитанного преподавателем или прослушанного в записи фабульного рассказа, включающего активную лексику изучаемой темы.

Известно, что речевые образцы прочнее усваиваются и активизируются, если они встречаются студенту в разных контекстах. С этой целью необходимо повторение лексики и фразеологии в измененном контексте.

Седьмой этап – дальнейшая активизация навыков устной разговорной речи на изучаемую тему. Первый вид работы на этом этапе – упражнения предречевого и речевого характера, рассчитанные на воспроизведение усвоенного материала. Они имеют целью закрепить усвоенный материал и автоматизировать речевые навыки, например, коррекция предложений, не соответствующих действительным фактам, свободный перевод или изложение отрывка, прочитанного на русском языке, описания, диалоги по картинкам, беседы на тему и озвучивание видеоряда.

Ситуативная диалогическая речь является самостоятельным творчеством студента, так называемой неподготовленной речью. Ситуация составляется по ключевым словам или в виде развития начатого рассказа. Второй тип работы на этом этапе – работа над дополнительными текстами с целью расширения тематического словарного запаса. Студентам предлагается выписать из текста слова и выражения на изучаемую тему, подготовить текст к пересказу или ознакомиться с этим текстом без подготовки на занятии.

Восьмой этап – контроль усвоения изученного материала. В конце второй недели цикл изучения темы завершается устными сообщениями студентов по теме и письмен-

ной контрольной работой чаще всего в виде перевода с русского языка на английский, описания картинок, составления ситуаций или ответов на развернутые вопросы.

Как известно, речь представляет собой производную от речевой деятельности последовательность знаков языка, организованных по законам структуры этого языка. Следовательно, для того чтобы овладеть речью на данном языке, хотя бы в объеме требований первого курса, необходимо усвоить законы структуры данного языка. Совокупность таких законов принято называть грамматикой. Поэтому в рамках формирования грамматической компетенции студентов младших курсов необходимо привлекать к анализу языкового материала. Ниже мы приведем примеры функциональных, коммуникативно-ориентированных грамматических упражнений, которые предусматривают овладение семантическими признаками грамматических явлений в процессе их употребления в единстве с содержательным материалом. В отличие от грамматически направленных упражнений, данные упражнения предполагают менее строгое управление использованием грамматических явлений и строятся преимущественно через содержание текстов. Задания к упражнениям включают четыре компонента: 1) инструкцию или коммуникативную задачу; 2) ссылку на текст; 3) косвенную (скрытую) ориентацию на использование определенного грамматического материала; 4) ситуативную отнесенность.

В зависимости от наличия или отсутствия необходимого грамматического материала в текстах акцент в заданиях к упражнениям может смещаться с одних компонентов на другие. Так в упражнениях на основе текстов, содержащих активизируемый грамматический материал, в качестве ведущих компонентов выступает ссылка на текст и косвенная ориентация на использование этого грамматического материала. Если активизируемый грамматический материал не представлен в тексте (или представлен недостаточно), то указание на необходимость его использования осуществляется преимущественно через инструкцию (коммуникативную задачу). Ситуация создается посредством установления связи между различными текстами, следует также опираться и на общий жизненный и иноязычный речевой опыт студентов.

Функциональные, грамматически-ориентированные упражнения рекомендуется проводить после вопросно-ответных упражнений, упражнений на выражение согласия-несогласия и т. д. Данным упражнениям целесообразно отводить около 20% общего объема работы на начальном этапе. В комплексе упражнений должны быть использованы все десять групп упражнений, представленных ниже, в указанной последовательности. Однако, можно произвести сокращение количества выполняемых упражнений внутри групп, учитывая конкретные условия обучения и языковую подготовку студентов.

Комплекс упражнений делится на следующие группы:

- 1) упражнения на выборочное воспроизведение;
- 2) упражнения на перестановки внутри текста;
- 3) на сокращение;
- 4) на расширение;
- 5) на сравнение;
- 6) на лингвистическую ориентацию;
- 7) на аналогию;
- 8) на репродуктивное творчество;
- 9) на содержательную трансформацию;
- 10) профессионально-ориентированные упражнения.

Охарактеризуем работу с каждой из групп упражнений:

1 – упражнения на выборочное воспроизведение нацелены на развитие умений отбирать из текста необходимую информацию. На начальном этапе обучения выборочное воспроизведение осуществляется в виде целых смысловых отрезков текста. Од-

современно с содержанием воспроизводится необходимый грамматический материал. При выборочном воспроизведении отрезков из текстов в диалогической форме может осуществляться языковая трансформация, например, трансформация первого лица в третье.

2 – упражнения на перестановки внутри текста. Смысловые отрезки текста перекombинируются с целью передачи содержания текста различными способами. Однако, перестановка фактов не должна искажать содержание текста.

3 – упражнения на сокращение. Данный вид упражнений нацелен на развитие умения уменьшать объем текста, выделять в нем главную информацию. Поскольку для выполнения заданий этой группы необходимо умение отвлекаться от несущественных деталей, конца или середины текста, то здесь одновременно происходит дальнейшее развитие умения комбинировать смысловые отрезки текста различными способами.

4 – упражнения на расширение. Упражнения на расширение текста развивают умение увеличивать объем усваиваемого текста за счет фрагментов ранее изученных текстов. При этом может иметь место лингвистическая трансформация.

5 – упражнения на сравнение. Упражнения на сравнение развивают умение отбирать и сопоставлять факты как внутри определенного текста, так и между текстами.

6 – упражнения на лингвистическую ориентацию [1]. На начальном этапе иноязычный опыт студентов ограничен. В связи с этим представляется целесообразным специальная работа с определенными грамматическими явлениями на основе изучаемого текста. Грамматическая ориентация осуществляется через семантику.

7 – упражнения на аналогию. Студенты высказываются о себе, своих знакомых и близких по аналогии с описанием персонажей или событий изучаемого текста. Упражнения построены по принципу нарастающих трудностей. Последующие задания этой группы упражнений постепенно усложняются. При их выполнении, помимо высказываний о себе (своих близких), необходимо отбирать определенные факты из знакомых текстов и сопоставлять их. Таким образом, прослеживается преемственная связь упражнений этой группы с предыдущими группами.

8 – упражнения на репродуктивное творчество. В упражнениях этой группы осуществляется комбинирование изученного ранее содержательного и языкового материала в соответствии с определенной ситуацией, а также развивается умение оценивать события, делать выводы, обобщать и аргументировать утверждения, привлекая свой иноязычный речевой опыт.

9 – упражнения на содержательную трансформацию. В отличие от упражнений на репродуктивное творчество данная группа упражнений предусматривает «перенесение» действующих лиц одних текстов в условия других текстов, сопровождающееся трансформацией языковых средств (изменение лица и числа глаголов, имен существительных, местоимений). При этом сохраняются обобщения, выводы, оценки, аргументация, имевшие место при выполнении упражнений предыдущей группы. Доля этих упражнений в учебном процессе увеличивается по мере накопления студентами иноязычного опыта.

10 – профессионально-ориентированные упражнения. Упражнения этой группы проводятся преимущественно на материале школьных учебников. Тексты школьных учебников соотносятся с текстами вузовского учебника на основе общности лексического и грамматического материала. Выступая в роли учителя, студенты учатся подбирать дидактический материал, давать указания и корректировать, выполнять конкретные задания с «учащимися» на материале школьного учебника. Задания этой группы, как и всех других групп, не должны превышать речевые возможности студентов. К профессионально-ориентированным упражнениям относятся также задания: составить

план рассказа, дать заглавие предлагаемому тексту, закончить начатый рассказ, адаптировать текст, изложить текст в сжатой форме, перевести текст, выполнить обратный перевод. Работа по профессиональной ориентации учебного процесса может найти свое продолжение во внеаудиторных мероприятиях, таких как лингвистические олимпиады, конкурсы перевода.

В заключение отметим, что в обучении практическому курсу иностранного языка на начальном этапе в вузе для развития коммуникативной компетенции учащихся четкая поэтапная работа с текстом и выполнение разнообразных коммуникативно-ориентированных упражнений на его основе имеют большое значение и являются целесообразными. Итак, работа над новыми учебными текстами на иностранном языке с учетом требований коммуникативно-функционального подхода включает в себя: языковые упражнения, направленные на закрепление определенных речевых образцов, введение нового текста – его прослушивание или чтение вслух и фонетическую разметку, объяснительное чтение текста, тренировочную работу по развитию речевых навыков на материале текста, контрольное чтение текста, пересказ, дальнейшую активизацию навыков устной разговорной речи на изучаемую тему, контроль усвоения изученного материала.

Вся учебная работа на начальном этапе обучения осуществляется посредством выполнения серии упражнений, направленных как на осуществление коммуникативных задач, так и на достижение общей цели обучения языку. Функциональные, грамматически-ориентированные упражнения не подменяют собой и никак не дублируют упражнения по практике речи. Характер упражнений и даже типы упражнений могут совпадать не только по их методическому определению, но и фактически, их использование подчинено определенной цели – приобретению прочных знаний законов структуры изучаемого языка и овладению иноязычной коммуникативной компетенцией. Представленные в статье виды коммуникативно-ориентированных упражнений могут служить условно-оптимальным образцом для подготовки коммуникативных заданий для учащихся. Именно коммуникативные умения являются основным показателем обученности учащихся иностранному языку.

Список литературы

1. Алдашева К.Б., Джумалиева А.М. Из опыта работы над текстом в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Вестник Кыргызского национального университета. 2014. Вып. 1. С. 368–367. URL: https://lib.knu.kg/files/2014/vestnik_1_2014.pdf (дата обращения: 21.11.2022).
2. Аржанова И.А. Панкова Н.Б. Становление лингводидактики как самостоятельной научной дисциплины в работах американских и английских ученых // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12(3). С. 85–87.
3. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/view_psiholog.php?id=16 (дата обращения: 21.11.2022).
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.
5. Порождающая грамматика Н. Хомского [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/2_99035_porozhdayushchaya-grammatika-n-homskogo.html (дата обращения: 21.11.2022).
6. Теория А.Н. Леонтьева [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/9_171566_teoriya-an-leonteva.html (дата обращения: 21.11.2022).
7. Философско-психологическая теория С.Л. Рубинштейна. [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/view_psiholog.php?id=18 (дата обращения: 21.11.2022).
8. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения. Страсбург, 1995.
9. Brumfit Ch. and Jonson K. The Communicative approach to Language Teaching. Oxford, 1979.

10. Canale V., Swain V. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1–47.
11. Morrow K. Principles of communicative methodology / K. Jonson and K. Morrow (eds.) // Communication in the Classroom. Longman, 1981. P. 59–66.

* * *

1. Aldasheva K.B., Dzhumaliev A.M. Iz opyta raboty nad tekstom v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // Vestnik Kyrgyzskogo nacional'nogo universiteta. 2014. VyP. 1. C. 368–367. URL: https://lib.knu.kg/files/2014/vestnik_1_2014.pdf (data obrashcheniya: 21.11.2022).
2. Arzhanova I.A. Pankova N.B. Stanovlenie lingvodidaktiki kak samostoyatel'noj nauchnoj discipliny v rabotah amerikanskih i anglijskih uchenyh // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 12(3). C. 85–87.
3. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo [Elektronnyj resurs]. URL: https://studopedia.ru/view_psiholog.php?id=16 (data obrashcheniya: 21.11.2022).
4. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M., 1985.
5. Porozhdayushchaya grammatika N. Homskogo [Elektronnyj resurs]. URL: https://studopedia.ru/2_99035_porozhdayushchaya-grammatika-n-homskogo.html (data obrashcheniya: 21.11.2022).
6. Teoriya A.N. Leont'eva [Elektronnyj resurs]. URL: https://studopedia.ru/9_171566_teoriya-an-leonteva.html (data obrashcheniya: 21.11.2022).
7. Filosofsko-psihologicheskaya teoriya S.L. Rubinshtejna. [Elektronnyj resurs]. URL: https://studopedia.ru/view_psiholog.php?id=18 (data obrashcheniya: 21.11.2022).
8. Shejtz Dzh. Kommunikativnost' v obuchenii sovremennym yazykam. Izuchenie i prepodavanie inostrannyh yazykov dlya celej obshcheniya. Strasburg, 1995.



Communicative and functional approach in the process of teaching the practical course of the foreign language at the primary stage at the university

The article deals with the communicative and functional approach in teaching the practical course of the foreign language at the primary stage at the university. On the basis of the approach there are developed the eight stages of the work with the new text material, including the acquirement of the semantic features of the grammatical phenomena in the process of their usage in the unity with the content. In the article there are presented the different kinds of the exercises for the development of the communicative competence of the studentS.

Key words: *linguodidactics, communicative and functional approach, communicative competence, stages of work with text, communication-based exercises.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2023)

В.М. ЩЕГЛОВА, И.И. МИТРОФАНОВА
Москва

**РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ
АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ЖИЗНИ В РОССИЙСКОМ
ОБЩЕСТВЕ (на материале рекламных текстов)**

Содержит теоретическое описание и результаты исследования, посвященного выявлению роли аутентичных текстов в социокультурной адаптации иностранных граждан к жизни в российском обществе. Предпринята попытка подтвердить положение о том, что рекламные тексты играют одну из ключевых ролей в адаптации иностранных граждан к жизни в российском обществе.



Ключевые слова: *аутентичный текст, рекламный текст, социальная адаптация, культурная адаптация, русский язык как иностранный*

Введение. Ежегодно в Российскую Федерацию приезжают тысячи иностранных студентов с целью получения профессионального образования. Однако, для того чтобы успешно жить и обучаться здесь, им необходимо адаптироваться к жизни в российском обществе и к образовательной среде высшего учебного заведения. Пути ускорения и улучшения адаптации иностранных граждан к жизни в России постоянно изучаются и совершенствуются. В связи с этим модернизируются уже устаревшие материалы, помогающие облегчить адаптацию к жизни в другой стране, например, к подобным материалам относятся учебные пособия. Это обуславливает **актуальность** данной работы.

Новизна работы состоит в том, что в ней впервые проведено исследование именно рекламных текстов в качестве аутентичных материалов, способных положительно повлиять на процесс адаптации иностранных граждан к жизни в России.

Объектом исследования является роль аутентичных рекламных текстов в процессе социальной и культурной адаптации иностранных граждан к жизни в Российской Федерации.

Предмет исследования – рекламные тексты, отобранные из различных источников.

Цель работы состоит в выявлении значения рекламных текстов для процессов социальной и культурной адаптации иностранных граждан к жизни в России, а также в рассмотрении путей возможного практического применения результатов исследования.

Исследование проводилось на **материале** рекламных текстов, отобранных из различных источников: Интернет-издания, пресса.

Рекламные тексты были отобраны из различных журналов и газет, например: «Здоровье», «Домашний», «Cosmopolitan», «Men's health», «Women's health», «АИФ о здоровье», «Психология и я», «Cosmopolitan Voice», «InStyle».

Поставленные цель и специфика изучаемого материала обусловили необходимость использования следующих **методов исследования**: метод сплошной выборки, количественный анализ, опрос, устная беседа.

Результаты исследования и их обсуждение. Для проведения исследования были проанализированы рекламные тексты, т. к. именно их иностранные студенты могут увидеть, приезжая в Россию впервые. Они окружают граждан зарубежных стран повсюду: на улицах, в магазинах, в общественном транспорте. Предпринята попытка проследить, существуют ли подтверждения положениям исследователей о том, что рекламные тексты играют одну из ключевых ролей в адаптации иностранных граждан к жизни

в российском обществе. Для того чтобы осуществить данное исследование, были отобраны рекламные тексты, созданы тематические ситуации и проведен опрос студентов различных учебных групп, обучающихся в Российском университете дружбы народов.

Прежде всего, необходимо начать с рассмотрения социального и культурного аспектов адаптации. Так, в ходе культурной адаптации студент-иностранец осваивает культурные ценности страны и особенности проживания в ней, в то время как в рамках социальной адаптации происходит его активное приспособление к социальной среде путем взаимодействия с ней [3, с. 6].

Для обеспечения быстрой и эффективной адаптации студентов на подготовительных факультетах специальным образом организована работа с ними. Так, студентов встречают в аэропорту, сопровождают, помогают с размещением в общежитии, предоставляют сведения о необходимой документации. В учебном процессе студентов «опекают» старшие преподаватели и кураторы учебных групп, а в рамках внеучебной деятельности проводятся экскурсионные поездки или встречи с русскоговорящими студентами, создающими языковую среду.

Основными помехами на пути успешной адаптации иностранных студентов к образованию и проживанию в Российской Федерации являются физиологические, психологические, эмоциональные, языковые и социально-культурные барьеры [3, с. 7].

Для преодоления языковых и социально-культурных барьеров на занятиях преподаватели могут использовать аутентичные материалы на дисциплинах, связанных с русским языком. Применение подобных материалов позволяет в некоторой степени воссоздать необходимую языковую среду на занятиях, даже если они проводятся не в стране изучаемого языка, а за ее пределами. И.А. Орехова выделяет рекламу как один из источников, которые могут быть применены на занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов [8].

В рекламных текстах широко представлены факты и единицы русского языка, позволяющие иллюстрировать лексические, грамматические и фонетические особенности русской речи с помощью языковой игры и лексических новообразований [2, с. 129].

Среди экстралингвистических достоинств рекламных текстов можно выделить следующие:

1. Доступность и распространенность;
2. Лаконичность;
3. Опора на общеизвестные реалии [5, с. 4].

В зависимости от структуры текстов, их функциональной значимости, языковой формы и лексического наполнения, И.Г. Могучева выделяет следующие группы рекламных сообщений:

1. Рекламные тексты, отражающие этнокультурную специфику страны.
 - 1.1. Тексты, построенные на использовании прецедентных феноменов.
 - 1.2. Тексты, содержащие названия или ссылки на культурные реалии.
 - 1.3. Тексты, передающие ценности и традиции, характерные для данной культуры.
2. Рекламные тексты, применяющиеся в аспектном обучении иностранному языку.
 - 2.1. Тексты, позволяющие отработать грамматические конструкции.
 - 2.2. Тексты, содержащие материал для обучения фонетике.
 - 2.3. Тексты, содержащие разговорную и сниженную лексику.
 - 2.4. Тексты, позволяющие работать над разными типами речи (диалог, рассказ, сообщение).
3. Рекламный текст – игра с реципиентом.
 - 3.1. Рекламные тексты, содержащие элемент языковой игры.
 - 3.2. Рекламный текст-загадка.
 - 3.3. Рекламный текст-анекдот [7, с. 187–188].

Более того, рекламные тексты демонстрируют модель национально-культурной специфики речевого общения [1, с. 19]. Они позволяют познакомиться с особенностями культуры страны изучаемого языка.

Примечательно также отметить исследование J. Morris, связанное с выявлением культурологических особенностей, отражаемых в русской рекламе (на материале рекламы пива). В его работе говорится о том, что телевизионная реклама в России довольно разнообразна. Автор приходит к выводу о том, что отличительной чертой российской рекламы является постоянство моделей социальной солидарности, вопросов о национальной идентичности и элементов проявления чувства ностальгии к культурным ценностям советского периода. С помощью описанных дискурсов, концептуализирующих культуру России, реклама добивается определенного эффекта: описание исторических событий, наций и их идентичностей оказывает влияние на потребителя [9].

Еще одним исследованием подобного типа является работа Н.В. Жуковской, в которой автор рассматривает культурные ценности России, отражаемые в рекламных текстах. Автор выделяет особенности русской лингвокультуры, учитывая четыре ценностные категории:

- 1) время;
- 2) ориентация на мужские/женские ценности;
- 3) обозначение традиционных реалий;
- 4) индивидуальность/коллективность.

Так, можно отметить, что рекламный текст является одним из видов аутентичных материалов, содержащих ярко выраженный социокультурный компонент. Подобные материалы могут использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному. При этом необходимо помнить о необходимости момента связи между пишущим и читающим, т. к. текст, прежде всего, предназначается для читающего [6]. Поэтому иногда необходима предварительная адаптация рекламного текста для занятия в аудитории.

Для выявления роли рекламных текстов в адаптации иностранных студентов к жизни в российском обществе был создан специальный опрос, состоящий из 14 вопросов, 6 из которых являлись определенными тематическими ситуациями. Студентам Российского университета дружбы народов было предложено поучаствовать в нем. Первая часть опроса была посвящена их впечатлениям от первого приезда в Россию, о трудностях, с которыми им пришлось столкнуться. Вторая часть опроса включала тематические ситуации, содержащие различный рекламный материал, ознакомиться с которым было предложено студентам. Например:

- Ситуация 1. Вы заболели. У вас сильный кашель. Вы не знаете, какое лекарство вам необходимо.
- Ситуация 2. Вы недавно приехали в Россию и не знаете, в каких магазинах можно купить недорогую одежду.
- Ситуация 3. Вы недавно приехали в Россию и хотите попробовать русскую еду.

После ознакомления с рекламными текстами студенты отвечали на закрытые вопросы. Например: «Если бы вы увидели рекламу этого лекарства, вы бы купили его?»

114 студентов Российского университета дружбы народов, обучающиеся на медицинском и филологическом факультетах, приняли участие в данном опросе. Они прибыли в Россию из Ирана, Алжира, Ливана, Узбекистана, Туркменистана, Египта, Китая, Индии, Италии, Индонезии, Бангладеша, Нигерии, Конго, Камеруна, Колумбии, Черногории, Гвинеи, Мадагаскара, Монголии, Афганистана, Зимбабве, Замбии, Вьетнама, Албании, Азербайджана.

Длительность пребывания иностранных студентов в России также была отлична. Большинство студентов прожили в России 1 год (рис. 1).

Когда вы приехали в Россию?

113 ответов

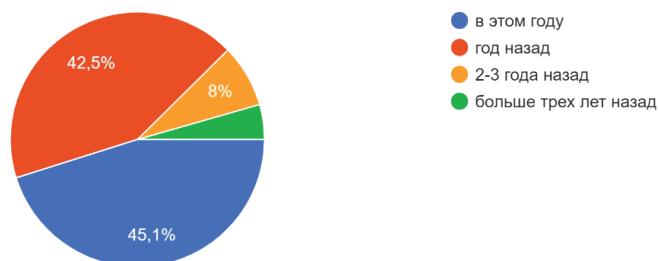


Рис. 1. Ответы на вопрос «Когда вы приехали в Россию?»

Было ли вам сложно адаптироваться к жизни в России? Was it hard for you to adapt to your new life in Russia?

113 ответов

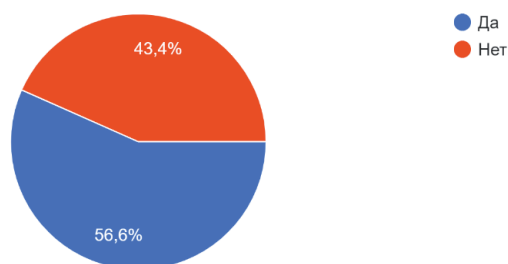


Рис. 2. Ответы на вопрос «Было ли вам сложно адаптироваться к жизни в России?»

Также большая часть студентов ответила, что столкнулась с определенными трудностями во время адаптации к жизни в России (рис. 2):

Не все студенты обращают внимание на рекламу на улицах, в газетах и журналах (рис. 3).

Ответы на вопрос «Как вы думаете, может ли реклама помочь иностранным гражданам адаптироваться к жизни в России?» были преимущественно положительными (рис. 4):

Некоторые студенты поделились также своими историями, связанными с рекламой в необязательном последнем вопросе: «Расскажите о ситуации, когда реклама помогла вам сделать выбор при покупке товара или услуги».

Их ответы представлены в данной работе (орфография и пунктуация сохранены):

Обращаете ли вы внимание на рекламу когда читаете журналы или газеты, смотрите телевизор или гуляете по городу? Do you pay atte...gazines, watching TV or walking around the city?
113 ответов

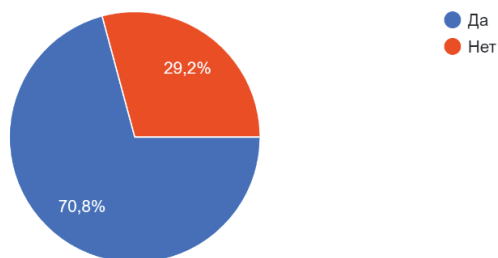


Рис. 3. Ответы на вопрос «Обращаете ли вы внимание на рекламу, когда читаете журналы или газеты, смотрите телевизор или гуляете по городу?»

Как вы думаете, может ли реклама помочь иностранным гражданам адаптироваться к жизни в России? Do you thing the advertisements ca... foreign citizens to adapt to the life in Russia?
113 ответов

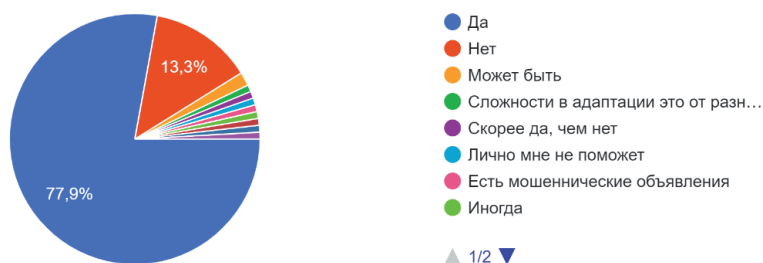


Рис. 4. Ответы на вопрос «Как вы думаете, может ли реклама помочь иностранным гражданам адаптироваться к жизни в России?»

- 1) Однажды я увидела рекламу на улице и быстро нашла магазин одежды с оптовыми ценами, потому что там четко стояла реклама, и шрифт текста объявления был большой, поэтому ее было хорошо видно, и хорошо помогла мне;
- 2) Мне помогла реклама, когда покупала компьютер;
- 3) Реклама одежды помогла мне при выборе зимней обуви;
- 4) Увидела рекламу дешевой одежды и такси (familia и Яндекс такси) и зашла в их магазин;
- 5) я не знал где купить дешевую спортивную обувь и увидел рекламу Кари и это помогло мне купить дешевую обувь;

- 6) Я увидела рекламу магазина Золотое Яблоко и зашла туда и мне очень понравилось и магазин стал сертифицированным для меня;
- 7) Я не знала где можно купить учебники, тетради, и потом я видела рекламу (Офис Мак) и это рекламу помогла мне;
- 8) Как только я увидел рекламу ozon, я обнаружил, что многие вещи доступны, поэтому я нажал на озон и начал регулярно покупать;
- 9) Говорить об адаптации по собственному опыту не касается о сложности в покупках или куда и где можно купить продукты. С этим мне друзья помогли и на рекламы доверяю так как у них все одинаковая и хорошо придуманная цель, а не совсем помогать. Дешевле или не дешевле, как я могу это знать только смотреть на рекламах если я еще новый приехавший и незнающий нечего. Только тот кто живет здесь давно может мне помогать с этим. Я купил парфюм благодаря рекламе, но это уже 6 лет после своего прибытия;
- 10) они рекламируют велосипед. потом я купил хороший велосипед;
- 11) Думаю, было бы выгоднее, если бы реклама размещалась на улицах. реклама помогает ему купить правильный или неправильный продукт;
- 12) Реклама помогла мне купить одежду и обувь;
- 13) Да, реклама мне очень помогла купить одежду;
- 14) Когда я что-то покупаю, я обращаю внимание на дизайн и цвет того, что собираюсь купить;
- 15) Я хочу купить дешевую еду, я увидел объявление о супермаркете ашан, я пошел за покупками;
- 16) Видела все время Озон, по телевизору. Очень понравился. Также Ашан;
- 17) Я читала онлайн книгу и там вышла реклама с салоном красоты, где были хорошие фото недорогого маникюра. Теперь я каждые 20 дней делаю маникюр именно у этого мастера;
- 18) Сообщения о скидках заставили меня купить новую одежду;
- 19) Просто в wildberries можешь узнать цены и сравнить их с ценами в магазинах;
- 20) Увидела рекламу Озон на интернете;
- 21) Вообще рекламу не смотрю;
- 22) Как только мне понадобился определенный товар, и я нашел объявление в Интернете, это помогло мне найти товар, который я искал, по хорошей цене и хорошего качества;
- 23) Я увидел рекламу в озон и купил конспект за 50рублей и получил максимальную бал;
- 24) 3 дня назад я видел рекламу о наушниках и купил их;
- 25) Реклама помогла мне купить продукты;
- 26) Лучшие объявления, которые я видел, были те, на которых была написана цена услуги;
- 27) Когда мне это нужно, и это дешево;
- 28) Когда я приехал в Россию, я увидел реклама о ресторане. Я приеду туда и был не вкусно. Не все рекламы правда ну есть тоже правда. Ну лучше спрашивать друг который ел или попробовать этот место;
- 29) реклама с полной спецификацией адрес, цена и скидке. магазины со скидочными картами;
- 30) Акции магазина Ашан помогли мне сделать покупки проще и получить скидки;
- 31) Например рекламы о такси помогали мне что я могу использовать Яндекс такси;
- 32) в большинстве случаев нам помогает например реклама одежды или такси;
- 33) Да, правильная реклама может нам очень помочь;
- 34) Например, реклама (Ашан) заставила купить по сходной цене;
- 35) Хотел поехать в метро и увидел рекламу такси, это помогло мне;
- 36) я увидела рекламу ювелирного магазина и с тех пор покупаю украшения в этом магазине, потому что мне нравится их продукция;
- 37) Я узнаю, где купить качественную медицинскую одежду, продукты питания и рестораны для посещения;
- 38) Если честно мне вообще не нравится рекламу, потому что не всегда они 100% верно либо их продукты либо сайты я просто их не доверяю.

Интересно отметить положительную реакцию студентов на подобный опрос, после прохождения которого они отметили, что раньше не задумывались, что реклама может так хорошо помочь иностранцам.

Заклучение. Таким образом, цель проведенного исследования была достигнута. Анализ ответов студентов показал, что не все из них доверяют рекламным сообщениям, но при этом большинство студентов считают рекламу полезной. Был сделан вывод о том, что рекламные тексты действительно имеют немаловажное значение в процессе социокультурной адаптации иностранных граждан к жизни в России. В большинстве случаев именно они становятся ориентиром для иностранных студентов при покупке того или иного товара.

Практически исследуемый в работе материал может быть применен на занятиях по русскому языку как иностранному. Одним из возможных вариантов применения эмпирического материала может стать написание сопроводительного аутентичного пособия к курсу русского языка как иностранного, содержащего разнообразные рекламные материалы и задания к ним.

Результаты, представленные в данной работе, могут быть также полезны для исследователей в области рекламы и лингвистики, молодых преподавателей русского языка как иностранного, а также всех интересующихся данной тематикой.

Список литературы

1. Богомолов А.Н. К вопросу о создании модели обучения пониманию текстов массовой коммуникации (на материале учебника русского языка для иностранцев «Взаимопонимание») // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 2. С. 17–23.
2. Воропаева Ю.А. Использование рекламных текстов при обучении РКИ студентов специальностей PR, реклама, маркетинг, журналистика // Полилингвильность и транскультурные практики. 2007. № 2. С. 128–131.
3. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учеб. пособие. М., 2008.
4. Жуковская Н.В. Отражение культурных особенностей в русских рекламных текстах // Альманах современной науки и образования. 2017. № 4-5(118). С. 44–46.
5. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
6. Митрофанова И.И., Дерябина С.А., Кончакова С.В. Психолингвистический фактор доступности текстов как условие их понимания при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Пятигорского государственного университета. 2017. № 3. С. 158–161.
7. Могучева И.Г. Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 29. С. 186–189.
8. Орехова И. А. Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С. 35–38.
9. Morris J. Drinking to the Nation: Russian Television Advertising and Cultural Differentiation // Europe-Asia Studies. 2007. № 8. P. 1387–1403.

* * *

1. Bogomolov A.N. K voprosu o sozdanii modeli obucheniya ponimaniyu tekstov massovoj kommunikacii (na materiale uchebnika russkogo yazyka dlya inostrancev «Vzaimoponimanie») // Vestnik MGU. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2000. № 2. S. 17–23.
2. Voropaeva Yu.A. Ispol'zovanie reklamnyh tekstov pri obuchenii RKI studentov special'nostej PR, reklama, marketing, zhurnalistika // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2007. № 2. S. 128–131.
3. Gladush A.D., Trofimova G.N., Filippov V.M. Social'no-kul'turnaya adaptaciya inostrannyh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii: Ucheb. posobie. M., 2008.
4. Zhukovskaya N.V. Otrazhenie kul'turnyh osobennostej v russkih reklamnyh tekstah // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2017. № 4-5(118). S. 44–46.
5. Kvon Sun Man. Lingvometodicheskiy potencial reklamnyh tekstov i ego ispol'zovanie pri obuchenii russkomu yazyku inostrannyh uhashchihsya: avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. M., 2006.

6. Mitrofanova I.I., Deryabina S.A., Konchakova S.V. Psiholingvističeskij faktor dostupnosti tekstov kak uslovie ih ponimaniya pri obuchenii ruskomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 3. S. 158–161.

7. Mogucheva I.G. Reklamnyj tekst kak komponent sodержaniya obučeniya RKI v angloyazyčnoj auditorii // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. 2007. № 29. S. 186–189.

8. Orekhova I. A. Yazykovaya sreda est'. Yazykovej sredy net // Russkij yazyk za rubezhom. 2007. № 3. S. 35–38.



The role of authentic texts in the social and cultural adaptation of foreign citizens to life in the Russian society (based on the advertising texts)

The article contains the theoretical description and results of the study, devoted to identifying the role of the authentic texts in the sociocultural adaptation of the foreign citizens to life in the Russian society. There was made the attempt to confirm the assumption that the advertising texts play one of the key roles in the process of adaptation of foreign citizens to life in the Russian society.

Key words: *authentic text, advertising text, social adaptation, cultural adaptation, Russian language as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 28.02.2023)

Е.А. КУЛЬНИНА
Саранск

ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается новый подход к оцениванию уровня знаний аспирантов неязыковых специальностей по дисциплине «Иностранный язык» в Национально-исследовательском Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева, который был обусловлен новой концепцией подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Автор делится опытом организации контроля знаний и умений обучающихся, при котором взаимодействие компонентов мониторинга – оценочных средств, зачета, экзамена – обеспечивает процесс практического включения аспиранта в новый образовательный формат и позволяет преподавателю использовать все функции мониторинга для повышения качества подготовки обучающихся.



Ключевые слова: *мониторинг качества знаний, оценочные средства, обучение иностранному языку, подготовка аспирантов, новая концепция подготовки кадров в аспирантуре.*

Одной из важнейших целей российской системы подготовки кадров высшей квалификации сегодня является качественная подготовка научных исследователей.

Как известно, в марте 2022 г. вступил в силу приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высше-

го образования – программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре». Согласно данному приказу федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты (СУОС) заменяются на федеральные государственные требования (ФГТ). Цель новой концепции – не только увеличение доли научной работы аспирантов и повышение качества кандидатских диссертаций, но и переход аспирантуры из образовательного формата в научный [2].

В свете данных изменений аспирантуре Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева пришлось переработать достаточно большое количество нормативных актов и рабочих программ дисциплин. Изменения коснулись и дисциплины «Иностранный язык». Поскольку данная дисциплина относится к несколько отошедшему на второй план образовательному компоненту программы аспирантуры, то корректировка затронула не только объем часов, но и процесс мониторинга получаемых аспирантами знаний, умений и навыков. Следует отметить, что данная необходимость совпала с объективной потребностью в обновлении системы оценивания процесса обучения иностранному языку аспирантов как с точки зрения компетентностного подхода, так и исходя из современных тенденций языкового образования.

Важность и актуальность проблемы мониторинга в современной системе образования связана с тем, что в последнее время уделяется особое внимание реализации практической роли обучения на разных его этапах. Именно благодаря этому расширяется сфера использования контроля, его функционал, а также возрастает его влияние на процесс обучения, что создает условия для рационализации самих форм и методов мониторинга как составной части этого процесса.

Мониторинг принято рассматривать в различных отраслях науки как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям -наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с деятельностью человека [4].

Современный мониторинг качества знаний, навыков и умений аспирантов по иностранному языку как инструмент отслеживания степени решения поставленных преподавателем задач включает постоянный сбор информации о ходе обучения и интерпретацию этой информации. Будучи направленным на анализ возникающих проблем, сбоев, затруднений обучающихся и преподавателей, мониторинг в вузе предполагает постоянную актуализацию фондов оценочных средств, причем особое внимание уделяется не только формам контроля, но и средствам, а также критериям их оценивания.

Мониторинг как один из важнейших компонентов процесса обучения активно изучается и исследуется в специальной литературе на протяжении последних двух-трех десятилетий. Данный аспект неоднократно являлся объектом обсуждения научных конференций (Казань, 1997; Уфа, 1998; Новокузнецк, 1998; Новосибирск, 1999; Волгоград, 2004; Самара, 2007; Нижний Новгород, 2019 и др.). Процесс мониторинга качества знаний рассматривается в работах таких исследователей, как О.А. Абдуллина, Е.П. Бакай, Д.К. Бартош, И.В. Белевцева, В. Белов, И.А. Денисова, Л.А. Зайцева, И.А. Ломанов, И.Б. Миронцев, И.В. Митрофанова, А.П. Огаркова, В.П. Потапов, С.В. Шалышкин и др. Проведенный анализ работ вышеуказанных авторов позволяет сделать вывод о том, что анализ качества знаний является основным механизмом управления процессом обучения, а деятельность по мониторингу уровня знаний на любом этапе обучения требует пристального внимания и постоянной корректировки.

Проблема мониторинга в современной лингводидактике как оценка уровня сформированности профессионально значимых компетенций является на сегодняшний день также очень актуальной, т. к. классические методы и формы контроля не всег-

да соответствуют новым целям и условиям обучения. Часто обучающийся обладает достаточным лексическим запасом, владеет теоретическими знаниями по дисциплине, однако испытывает сложности с применением этих знаний на практике. Поэтому обучение иностранному языку должно сопровождаться динамичными и объективными методами контроля, которые способны эффективно оценивать уровень полученных знаний, выявлять пробелы и позволять внести корректировки в дальнейший процесс обучения.

Цель данного исследования – познакомить с новым подходом к оцениванию уровня знаний аспирантов неязыковых специальностей по дисциплине «Иностранный язык» в Национально-исследовательском Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева.

Как уже упоминалось ранее, новая концепция подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре привела к сокращению часов образовательной компоненты, куда и входит рассматриваемая дисциплина. Однако цель осталась прежней: формирование у аспирантов умений и навыков практического владения иностранным языком для успешного осуществления научной и профессиональной деятельности. Изучение дисциплины направлено на формирование следующих умений:

- читать, понимать и переводить на русский язык аутентичные научные тексты профессиональной направленности;
- извлекать и анализировать основную информацию из текстов научного и общекультурного характера с целью составления аннотации;
- представлять результаты собственной научной деятельности в форме монологической и диалогической речи.

Поскольку основная задача обучения в аспирантуре – создание нового знания путем проведения научного исследования, то иностранный язык служит одним из инструментов получения этого нового знания. Умение читать иноязычный текст по специальности позволит выделить необходимую новую информацию и создать вторичный текст, который и будет использован в дальнейшем при написании научного исследования аспиранта. Умение аннотировать прочитанный текст поможет аспирантам составлять грамотные аннотации при публикации своих статей. Умение презентовать результаты своей научной деятельности на иностранном языке даст возможность осуществлять научное взаимодействие и профессиональное сотрудничество на международном уровне. При сокращении аудиторных занятий аспирантам предстоит освоить тот же объем информации и овладеть тем же набором навыков и умений, что и ранее, следовательно, возрастет объем самостоятельной работы обучающегося, что неизменно приведет к изменению методики обучения иностранному языку в аспирантуре. В связи с этим аспирантурой Мордовского государственного университета и преподавателями, ведущими дисциплину «Иностранный язык», было принято решение о необходимости разработки как новой рабочей программы дисциплины, так и нового фонда оценочных средств (ФОС), который и должен стать эффективным инструментом мониторинга качества знаний современного аспиранта.

Под фондом оценочных средств (ФОС) понимается комплект методических материалов, предназначенный для установления в ходе систематического контроля учебных достижений обучающихся факта соответствия/несоответствия уровня их подготовки целям и требованиям образовательных программ, рабочих программ по отдельным дисциплинам [3]. Актуальные вопросы создания ФОС рассмотрены в работах Р.П. Аркаевой, Е.В. Артамоновой, А.Н. Бродунова, Н.Ф. Ефремовой, И.Э. Ефимовой, Ю.С. Руденко, С.А. Карпова, Б.М. Кербель, О.П. Недоспасовой, С.И. Солонина и др. Все исследователи едины в том, что контроль знаний на современном этапе развития образова-

План оценочных средств дисциплины до 2022 г.

Раздел № п/п	Наименование темы	Контрольная точка		Максимальное количество баллов по контрольной точке
		Оценочное средство	Сроки	
Раздел 1. Научный текст и способы его перевода	1.1. Лингвистические характеристики научного стиля современного иностранного языка	Устный опрос	2 неделя	5
	1.2. Виды перевода и его классификация. Эквивалентность перевода. Переводческие соответствия	Тест	4 неделя	5
	1.3. История науки. Развитие отдельных наук, научных школ	Устное высказывание	6 неделя	5
	1.4. Типология текстов. Специфика перевода научного текста	Устное высказывание	8 неделя	5
Раздел 2. Основы компрессивного сжатия научных текстов	2.1. Специфика перевода научных терминов, единиц измерения, формул, графиков, имен собственных, географических названий, названий организаций	Перевод монографии	10 неделя	5
	2.2. Основные принципы и задачи аннотирования. Составление аннотации	Тест	12 неделя	5
	2.3. Составление описательных и реферативных аннотаций. Аннотирование газетных и журнальных статей	Аннотация	14 неделя	5
Раздел 3. Стратегии устной и письменной научной коммуникации	3.1. Работа со словарями и справочниками. Использование компьютерных технологий в переводе	Устный опрос	18 неделя	5
	3.2. Основные принципы и задачи реферирования. Типы рефератов	Тест	21 неделя	5
	3.3. Составление сводных и обзорных рефератов по научной тематике. Составление монографических рефератов	Реферат	23 неделя	5
	3.4. Устные и письменные методики и практики ведения научно-исследовательской работы на русском и иностранном языках	Устное высказывание	24 неделя	5
	3.5. Подготовка к дискуссии о научной работе аспиранта.	Устное высказывание	26 неделя	5
	Промежуточная аттестация Экзамен			5

Скорректированный план оценочных средств дисциплины

Наименование раздела дисциплины	Наименование темы	Оценочное средство	Неделя контроля	Кол-во баллов
1. Раздел 1. Научный текст и способы его перевода	1.1. Лингвистические характеристики научного стиля современного иностранного языка	Опрос	2 неделя	5
	1.2. Виды перевода и его классификация. Эквивалентность перевода	Устное высказывание	4 неделя	5
	1.3. Типология текстов. Специфика перевода научного текста	Устное высказывание	6 неделя	5
		Перевод	7 неделя	5
2. Раздел 2. Основы компрессионного сжатия научных текстов	2.1. Основные принципы и задачи аннотирования и реферирования	Устное высказывание	9 неделя	5
	2.2. Составление описательных и реферативных аннотаций. Аннотирование газетных и журнальных статей	Аннотация	11 неделя	5
Промежуточная аттестация (зачет)				Зачтено
3. Раздел 3. Стратегии устной и письменной научной коммуникации	3.1. Работа со словарями и справочниками. Использование компьютерных технологий в переводе	Перевод	2 неделя	5
	3.2. Специфика перевода научных терминов, единиц измерения, формул, графиков, имен собственных	Глоссарий	4 неделя	5
	3.3. Научно-исследовательская деятельность аспиранта	Устное высказывание	7 неделя	5
	3.4. Устные и письменные методики и практики ведения научно-исследовательской работы на русском и иностранном языках	Аннотация русскоязычной статьи	10 неделя	5
	3.5. Подготовка к презентации о научной работе аспиранта	Компьютерная презентация	12 неделя	5
Промежуточная аттестация (экзамен)				Отлично

ния чрезвычайно важен как для педагога, так и для обучающегося, что мониторинг должен быть строго ориентирован на результаты образования.

Оценочные средства фонда представляют собой комплекс контрольных заданий, а также описаний форм и процедур для определения качества результата обучения. Системный подход, используемый для формирования фонда оценочных средств, обеспечивает возможность рассматривать оценки компетенций как часть системы обеспече-

ния качества в образовательном процессе [6]. Такой подход позволяет установить взаимосвязь и взаимодействие участников образовательного процесса, обеспечить их рефлексию и саморефлексию, проследить динамику и при необходимости откорректировать развитие компетентностной структуры личности обучающегося с учетом индивидуально-психологических особенностей [5]. Учитывая сформулированные в новой рабочей программе умения, которыми должны овладеть аспиранты в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык», авторами было принято решение не только скорректировать ФОС данной дисциплины с точки зрения оценочных средств, но и промежуточного контроля.

План оценочных средств дисциплины до 2022 г. представлен в табл. 1.

В новой рабочей программе представлен скорректированный план (см. табл. 2).

Как видно из приведенных таблиц, количество оценочных средств практически не изменилось. Исчез реферат, который выступал в роли допуска к сдаче кандидатского экзамена и снабжался глоссарием с лексикой по специальности. Но лексика как необходимая составляющая эффективного чтения профессионально ориентированных текстов была сохранена как важный аспект контроля и превратилась в отдельное оценочное средство. Реферат был заменен на аннотирование русскоязычной статьи, что безусловно должен уметь делать каждый аспирант, поскольку публикация собственных статей является обязательным условием успешного обучения в аспирантуре и защиты кандидатской диссертации. Устное высказывание о научной работе аспиранта было заменено на компьютерную презентацию, что также очень актуально в современном научном мире как навык, который необходим хорошему профессионалу в любой отрасли и на любом этапе развития. Аспирант находится в самом начале своего пути в науке, поэтому компьютерная презентация позволит ему чувствовать себя более уверенно перед аудиторией. Она поможет держать мысль и темп, а также дополнительно продемонстрировать слушателям свое уважение: оратор с презентацией, как правило, всегда воспринимается более благосклонно как человек, который серьезно подготовился к выступлению и ценит свою аудиторию. Следовательно, современному аспиранту крайне необходимо развивать умение презентовать себя, свою работу и делать это технически и дизайнерски грамотно.

Одним из самых основных и полезных аспектов новой системы мониторинга, на наш взгляд, является введение промежуточной аттестации по итогам первого семестра. Ранее единственным средством промежуточного контроля был кандидатский экзамен, который сдавался по окончании обучения. А это означает, что результаты данной аттестации не могли оказать никакого влияния на образовательный процесс. Однако не стоит забывать, что одним из базовых критериев эффективности системы мониторинга в высшем образовании является систематичность [1]. Введение же зачета как вида промежуточного контроля не только способствует своевременному и объективному выявлению образовательного уровня аспирантов на определенный момент подготовки, но и дисциплинирует их.

Ознакомившись на первом занятии с предусмотренными рабочей программой дисциплины оценочными средствами для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, сроками их проведения, а также критериями оценки, аспиранты могут правильно распределить свое время для выполнения тех или иных заданий с учетом того, что первая аттестация их достижений состоится совсем скоро, через 2,5–3 месяца. Это безусловно дисциплинирует и мотивирует обучающихся к более серьезному отношению к дисциплине и к самостоятельной работе. После проведения зачета и оценки полученных знаний и сформированных умений как преподаватель, так и обучающийся смогут проанализировать полученные результаты и внести, если необходимо, опре-

деленные корректировки и в процесс обучения, и в процесс изучения. Так размышлял коллектив авторов данной обновленной рабочей программы при внесении изменений.

Теперь после 6 месяцев обучения по данной программе и после прохождения промежуточной аттестации можно смело утверждать, что наши ожидания оправдались. Так, например, перевод монографии как одно из основных оценочных средств, являющееся ранее устной формой допуска к сдаче кандидатского экзамена, теперь контролируется и в первом, и во втором семестрах, поскольку является одним из заданий и зачета, и экзамена. Аспиранты начинают работу над переводом монографии раньше, теперь у них нет оснований не торопиться. Теперь есть не только итоговая цель – экзамен, зачет стал важным моментом мониторинга знаний аспирантов.

Как уже упоминалось ранее, современный аспирант должен уметь не только читать, понимать и переводить иноязычные специальные тексты, но и извлекать из них необходимую информацию с целью создания вторичных текстов, а именно, аннотаций. Аннотации как оценочные средства в обновленной рабочей программе также представлены дважды. В первом семестре аспиранты знакомятся с теоретическими основами компрессионного сжатия текста, работают с иноязычными статьями, готовят аннотации на иностранном языке. Во втором семестре их задача усложняется, поскольку работа идет с русскоязычными статьями, а значит, для создания качественной аннотации необходимо еще осуществить грамотный перевод. Работа в первом семестре таким образом знакомит с необходимой теоретической базой, позволяет отработать полученные навыки, а зачет контролирует уровень сформированности необходимого умения и помогает понять, насколько обучающийся готов к следующему, более сложному этапу работы в данной области.

В заключение следует добавить, что зачет проходит в формате круглого стола. Аспиранты имеют возможность слушать ответы друг друга, дополнять, предлагать свои варианты, что позволяет им объективно оценивать уровень своей подготовки, определять свои сильные и слабые стороны и планировать дальнейшую работу. Преподаватель анализирует полученные результаты, вносит необходимые корректировки в дальнейший процесс обучения, чтобы более качественно с учетом индивидуальных особенностей аспирантов подготовить их к сдаче кандидатского экзамена. Взаимодействие компонентов мониторинга–оценочных средств, зачета, экзамена обеспечивает таким образом процесс практического включения аспиранта в новый образовательный формат и позволяет преподавателю использовать все функции мониторинга для повышения качества подготовки обучающихся.

Список литературы

1. Алексеева Н.Б. Педагогические условия совершенствования мониторинга качества профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005.
2. Аспирантура переходит в научный формат [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/48657/> (дата обращения: 12.03.2023).
3. Михайлова Н.С., Минин М.Г., Муратова Е.А. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1845> (дата обращения: 12.03.2023).

4. Мониторинг как практическая система. Президентская программа «Дети России» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kbsu.ru/Informika/Children/system.doc> (дата обращения: 12.03.2023).

5. Новиков А.М. Методология учебной деятельности: контроль, оценка, рефлексия // Педагогическая диагностика. 2015. № 2. С. 16–20.

6. Формирование фондов оценочных средств: методические указания по проектированию ООП для преподавателей ТПУ [Электронный ресурс] / Н.С. Михайлова, Е.А. Муратова, О.М. Солодовникова. Томск, 2013. URL: <https://portal.tpu.ru/science/seminar/methodic/info/regulations/mu.pdf> (дата обращения: 12.03.2023).

* * *

1. Alekseeva N.B. Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya monitoringa kachestva professional'noj podgotovki budushchih uchitelej inostrannogo yazyka: diS. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2005.

2. Aspirantura perekhodit v nauchnyj format [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/48657/> (дата обращения: 12.03.2023).

3. Mihajlova N.S., Minin M.G., Muratova E.A. Razrabotka fonda ocenочnyh sredstv v proektirovanii obrazovatel'nyh programm [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2009. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1845> (дата обращения: 12.03.2023).

4. Monitoring kak prakticheskaya sistema. Prezidentskaya programma «Deti Rossii» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kbsu.ru/Informika/Children/system.doc> (дата обращения: 12.03.2023).

5. Novikov A.M. Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti: kontrol', ocenka, refleksiya // Pedagogicheskaya diagnostika. 2015. № 2. S. 16–20.

6. Formirovanie fondov ocenочnyh sredstv: metodicheskie ukazaniya po proektirovaniyu OOP dlya prepodavatelej TPU [Elektronnyj resurs] / N.S. Mihajlova, E.A. Muratova, O.M. Solodovnikova. Tomsk, 2013. URL: <https://portal.tpu.ru/science/seminar/methodic/info/regulations/mu.pdf> (дата обращения: 12.03.2023).



The peculiarities of the monitoring of the knowledge, skills and abilities in the process of teaching the post graduate students of the foreign language

The article deals with the new approach to evaluating the level of the knowledge of the postgraduate students of the non-linguistic profiles by the discipline “Foreign language” in National Research Ogarev Mordovia State University, that was determined by the new concept of training the academic and teaching staff in the postgraduate study. The author describes the experience of the organization of the control of the knowledge and skills of the students, when the cooperation of the monitoring’s components – evaluative means, test, examination – arranges the process of the practical inclusion of the post graduate student in a new educational format and allows the lecturer to use all the functions of the monitoring for the improvement of the quality of the students’ training.

Key words: *monitoring of knowledge quality, evaluative means, foreign language teaching, training of post graduate students, new concept of post graduate students’ training.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2023)

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ
КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ВУЗЕ (на примере Башкирского государственного аграрного университета)**

Рассматриваются проблемы адаптации иностранных студентов в вузе, их способность адекватно реагировать на вызовы новой социально-культурной и образовательной среды. Внеучебные воспитательные мероприятия определены как эффективный способ социальной адаптации иностранных студентов в российском вузе. Рассматриваются виды и этапы адаптации, проблемы, которые студентам необходимо преодолевать в течение обучения.



Ключевые слова: иностранные студенты, проблемы адаптации, социально-культурная и образовательная среда, внеучебное мероприятие, организационная модель, языковые трудности, психологический барьер.

В последние годы увеличивается количество студентов, приезжающих в Россию из-за рубежа для обучения в высших учебных заведениях. Согласно статистическим данным, общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло за последние три года более чем на 26 тыс. человек. Популярность российского высшего образования особенно заметна среди студентов, приезжающих в Россию из стран СНГ, Индии, Египта и Китая [11]. Данная статистика обусловлена, с одной стороны, растущей популярностью российского образования. В то же время многие российские вузы привлекают иностранцев для того, чтобы сохранить или приобрести статус эффективного высшего учебного заведения. Обучение иностранных студентов способствует развитию мультикультурной среды, которая в свою очередь влечет за собой изменения в образовательном процессе и организации внеучебной деятельности. Иностранному обучающемуся необходимо преодолевать множество сложностей, которые возникают уже на этапе поступления в вуз и часто вызывают проблемы при взаимодействии или общении с русскоязычными студентами и преподавателями.

Успешная адаптация к учебному процессу и социальной среде является важнейшим фактором, влияющим на успешное обучение в российском вузе иностранного студента. Проблемы, возникающие в процессе адаптации студентов иностранного происхождения, отличаются по содержанию от трудностей, которые испытывают российские студенты. В первую очередь главную проблему составляет недостаточно высокий уровень владения русским языком, что осложняет усвоение материала и коммуникацию в русскоязычной среде. Многообразие национальных и региональных особенностей приводит к тому, что иностранные обучающиеся предпочитают образовывать свои сообщества, в которых продолжают общаться на родном языке и взаимодействуют по привычным для их страны правилам и традициям. Такие сообщества усугубляют проблему адаптации иностранных студентов в российских университетах и требуют комплексных решений со стороны принимающего вуза.

Вопросы адаптации иностранных студентов являются предметом интереса российских и зарубежных авторов, однако доля работ, посвященных анализу практических решений, реализуемых в вузах, весьма невелика. В приведенном исследовании описано внеучебное мероприятие, организованное в Башкирском государственном аграрном

университете с целью адаптации иностранных студентов, что делает исследование весьма актуальным. Данное мероприятие рассматривается как педагогический прием, который способствует адаптации иностранных студентов к социально-культурной и образовательной среде. Основной целью работы является анализ проведенного мероприятия и создание организационной модели (алгоритма) для успешной реализации подобных проектов. Для достижения вышеуказанной цели были поставлены следующие задачи: рассмотрение основных видов и проблем адаптации; анализ этапов адаптации иностранных студентов на примере Башкирского государственного аграрного университета; описание внеучебного мероприятия, использованного для вовлечения иностранных студентов в социально-культурную и учебно-познавательную среду; анализ этапов организации конкурса и выявление трудностей, с которыми сталкиваются участники; формирование организационной модели для проведения социально-ориентированных видов работ в дальнейшем.

Современная научная литература выделяет социальную, физиологическую и психологическую адаптации.

Социальная адаптация основана на контакте личности или социальной группы с социальной средой [3; 5]. В результате процесса социализации у личности формируется способность правильного понимания своего окружения, условий, проблем и требований среды; личность получает те знания и умения, которые необходимы для успешной жизнедеятельности в определенной среде; на ментальном уровне происходит понимание своего места и признание себя неотъемлемой частью сообщества; личность способна управлять своими желаниями и нуждами и играть необходимые социальные роли.

По прибытии в Россию иностранные обучающиеся испытывают большое напряжение, связанное с различиями в климате и погодных условиях. В основе *физиологической адаптации* находится процесс привыкания организма к изменению климата, в результате чего человек становится более терпим к холоду, изменению барометрического давления и другим факторам.

Способность личности правильно реагировать на стрессовые факторы и решать проблемные ситуации формируется в процессе *психологической адаптации*, которую некоторые ученые понимают как личностную адаптацию [3].

Рассмотренные виды адаптации затрагивают различные аспекты жизнедеятельности иностранных студентов, включая здоровье, быт, обучение, работу, общение, культурное развитие. Проблемы адаптации иностранных студентов освещены в работах М.И. Ивановой, Е.В. Ключниковой, С.И. Моднова, Т.Р. Рахимова, И.А. Позднякова, А.Н. Суховой и других авторов [1–10]. Так, среди проблем адаптации иностранных студентов Е.В. Ключникова выделяет психофизиологические, учебно-познавательные трудности, проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности, финансовые проблемы и проблемы, связанные с самореализацией, а также проблемы трудоустройства студентов во время обучения в вузе. Перечисленные проблемы формируют психологический барьер у студентов и затрудняют психологическую адаптацию, поскольку связаны с эмоциональными, интеллектуальными и физическими стрессами [4]. Эффективное решение адаптационных проблем является ключевым фактором для успешной профессиональной подготовки иностранных обучающихся, создания привлекательного имиджа российского высшего образования, а также формирования дружественного и уважительного отношения к принимающей стране.

Для преодоления адаптационных проблем студент активизирует свои собственные силы и ресурсы для привыкания к среде. Облегчить этот процесс могут соотечественники (иностранцы), уже успешно адаптирующиеся и хорошо знающие порядок и характер поведения в различных ситуациях, а также преподаватели и однокурсники, которые

могут подробно объяснить и предложить пути решения проблем, вызывающих трудности у иностранных студентов.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых по вопросам адаптации выделяют несколько этапов адаптации иностранных студентов к российской образовательной среде. [3; 5].

Начальный этап адаптации, который составляет первые десять или двенадцать месяцев пребывания в России, является самым сложным для иностранных студентов, поскольку затрагивает в первую очередь физиологические и психологические аспекты деятельности. В этот период иностранные студенты начинают взаимодействовать с российской системой образования на подготовительном обучении, изучая русский язык как иностранный. Ключевую роль в успешной адаптации на этом этапе играет преподаватель, обучающий русскому языку. Он является основным звеном в приобретении иностранцем первых знаний о языке, культуре и нравах страны. В Башкирском государственном аграрном университете (БГАУ) способы адаптации на начальном этапе включают учебные занятия, на которых снимается языковой барьер, а также различные внеучебные мероприятия, такие как походы в парк, музей, кино или театр. Преподаватели часто используют нестандартные способы адаптации, предлагая студентам совместный поход в продуктовый магазин или приготовление пищи в условиях общежития.

На втором этапе адаптации, в ходе которого иностранные студенты привыкают к принятой в университете системе обучения, важную роль играет куратор группы. В его задачи входит вовлечение иностранных студентов в образовательную и социальную среду, мониторинг микроклимата в группе, предотвращение ситуаций, когда иностранный студент остается один на один со своими проблемами или не находит поддержку среди своих одноклассников. Для благополучной адаптации на данном этапе в БГАУ успешно используют практику «взятия шефства» над иностранными студентами со стороны одноклассников.

На третьем и четвертом этапах адаптации иностранные студенты активно привлекаются к участию в различных учебных и внеучебных мероприятиях, организуемых в университете. Адаптация к будущей профессиональной деятельности осуществляется при содействии преподавателей специальных учебных предметов и научного руководителя. Благополучная адаптация на этих уровнях напрямую зависит от сформированности адаптации на предшествующих этапах.

Пятый этап адаптации непосредственно связан с трудовой деятельностью выпускника и является показателем успешной адаптации на предшествующих стадиях. Как видим, иностранные обучающиеся проходят первые четыре этапа в образовательной и социальной среде в университете, что подчеркивает высокую значимость университета в процессе социализации.

Необходимо отметить, что иностранным студентам, как и любой сформированной личности, очень важен образ/имидж, посредством которого окружающие воспринимают их. Конкурсы и творческие мероприятия позволяют заявить о себе, посоревноваться в какой-то области для определения своих возможностей. Практика показывает, что любые внеаудиторные мероприятия пользуются большим интересом среди иностранных обучающихся: они являются эффективным способом, чтобы раскрыть творческие способности, рассказать о культурном наследии своей страны, а также проявить и обогатить свои знания о России. Стимулировать творческую деятельность иностранных обучающихся возможно на любом этапе адаптации. В то же время, в силу недостаточной языковой подготовки или определенных психологических барьеров, иностранные студенты могут испытывать трудности в выполнении конкурсных заданий или переживать по поводу результатов. Н.В. Шагеева отмечает, что основная цель конкурсов заключает-

ся в возможности для студентов проявить и оценить свои творческие способности [10]. Важной составляющей любого конкурса является поощрение студентов, участвующих в конкурсах, вне зависимости от достигнутых результатов. Поощрение необязательно должно представлять материальное вознаграждение, иногда достаточно дать положительную оценку работе, подчеркнуть ее сильные стороны.

В Башкирском государственном аграрном университете внеучебные мероприятия организуются для социальной адаптации всех студентов. Многие из конкурсов стали традиционными для университета. Так, межфакультетский смотр художественной самодеятельности среди первокурсников, организуемый каждой осенью для студентов первого курса, вовлекает в общественную жизнь десятки студентов, которые могут проявить свои таланты, познакомиться со студентами старших курсов, курирующими организационный процесс. Для интеграции иностранных студентов в социальную жизнь университета кафедрой иностранных языков в 2022 г. был организован интернет-конкурс «Разные, но равные». Мероприятие было организовано с целью воспитания у участников конкурса уважительного отношения к государственным праздникам России и приурочено к празднованию Дня народного единства (4 ноября). Конкурс способствовал формированию межнациональной толерантности и веротерпимости, содействовал повышению интереса к изучению русского языка. Конкурсное задание заключалось в выразительном прочтении с листа или декламации наизусть одного из предложенных отрывков из стихотворений о Родине и единстве народов, проживающих на одной территории. Участники должны были выбрать одно из предложенных стихотворений и представить на конкурс его прочтение в формате видео. В конкурсе приняли участие 68 студентов из нескольких университетов республики. Поскольку уровень языковой подготовки и степень интереса к победе у участников могли варьироваться, в информационном письме были заявлены три номинации: «Первые успехи в изучении русского языка», «Уверенное исполнение поэтического произведения на русском языке» и «Оригинальный художественный образ».

По результатам мероприятия были определены 1–3 места в каждой номинации, победители были награждены дипломами призера, остальным конкурсантам были отправлены сертификаты участника. Оценка выступлений проводилась по критериям, которые были выделены уже на этапе формирования положения о конкурсе: учитывались грамотная речь, уверенное знание текста наизусть, правильная расстановка логических ударений и пауз, выразительность исполнения, создание художественного образа, внешний вид выступающего. При оценке конкурсных работ участников было необходимо обеспечить объективную оценку, поэтому видеоработы оценивались по пятибалльной системе несколькими членами жюри, после чего высчитывался средний балл.

В результате участники конкурса смогли познакомиться с различными произведениями на русском языке, посвященными России и народам, проживающим на ее территории. Предварительная работа с заданием включала тщательный разбор художественного текста на предмет новых слов и значений, что активизировало познавательную и исследовательскую деятельность участников. В плане социальной адаптации у участников был сформирован положительный опыт участия в конкурсах на русском языке. На этапе обсуждения с преподавателем стихотворений студенты смогли выразить свою позицию к вопросам толерантности и многонационального состава России.

Анализ организации данного онлайн-конкурса показал, что при реализации проекта возникают следующие проблемы:

- 1) информирование иностранных студентов о правилах проведения конкурса и правильное прочтение и запоминание художественного текста вызывают языковые и коммуникативные трудности;

2) оформление выступления сопряжено с преодолением психологического барьера из-за необходимости публичного выступления, особенно в формате видеозаписи;

3) определенную трудность иностранные студенты испытывают с самодисциплиной и выполнением задания в установленные сроки в связи с этническими и культурными особенностями конкурсантов.

Важную роль в решении всех этих трудностей играет курирующий преподаватель, которому требуется объяснить участникам текст организационного письма и художественное произведение, а также помочь студентам сформировать положительное отношение к конкурсу, вызвать желание проявить свои знания и продемонстрировать свои умения.

Организация подобного рода мероприятий с иностранными студентами может использоваться как педагогический прием для достижения социальной и образовательной адаптации. Для успешного проведения мероприятия необходим определенный алгоритм выполнения задач. Организация проекта включает следующие этапы: 1) определение темы, целей и задач конкурса; 2) определение формата мероприятия (очная/заочная форма участия или участие с использованием дистанционных технологий); 3) выбор формы задания (выступление, письмо, тест и т. д.); 4) разработка положения о конкурсе с указанием сроков, описанием задания, критериев оценки, конкурсных номинаций, перечислением способов предоставления работ; 5) рассылка информационных писем заинтересованным лицам и анонсирование конкурса на официальном сайте университета и в различных социальных сетях и мессенджерах; 6) формирование списка участников и предварительная оценка полученных работ; 7) окончательная оценка работ и определение победителей в различных номинациях; 8) объявление о результатах на официальном сайте университета и в социальных сетях и мессенджерах; 9) оформление дипломов призера и сертификатов об участии и их рассылка участникам; 10) написание благодарственных писем преподавателям, подготовившим студентов к участию в конкурсе.

Адаптация иностранных студентов является важной составляющей их социализации в современном обществе. Ключевую роль в успешной адаптации играют образовательные организации высшего и среднего профессионального образования. Для решения адаптационных проблем необходим комплексный подход, который сочетает успешное взаимодействие иностранных студентов в социокультурной и образовательной среде. Внеучебные воспитательные мероприятия способны снять психологический и эмоциональный барьер у студентов, создать достойный имидж в глазах однокурсников и преподавателей, продемонстрировать свои способности и умения.

Анализ мероприятия, проведенного в Башкирском государственном аграрном университете, показал, что организация подобных мероприятий для иностранных обучающихся требует тщательной разработки и привлечения дополнительной помощи со стороны преподавателей и русскоговорящих студентов. Информационное и психологическое сопровождение участников конкурса позволяет достичь высоких результатов выполнения конкурсного задания и получить положительный отклик среди обучающихся.

Предложенная организационная модель внеучебного воспитательного мероприятия может быть использована на всех этапах социальной адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве учебного заведения.

Список литературы

1. Беккер И.Л., Иванчин С.А. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере пензенского государственного университета) [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Педагогика. 2015. № 4(36). URL: [https://izvuz_gn.pnzgu.ru/files/izvuz_gn.pnzgu.ru/24\(2\).pdf](https://izvuz_gn.pnzgu.ru/files/izvuz_gn.pnzgu.ru/24(2).pdf) (дата обращения: 13.03.23).

2. Иванова М.И. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2001.
3. Кияшук Т.В., Кияшук А.А. Виды адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2010. № 1. С. 25–30. URL: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/7728/7181> (дата обращения: 13.03.23).
4. Ключникова Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России [Электронный ресурс] // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. Вып. 1. С. 133–140. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158554317.pdf> (дата обращения: 13.03.23).
5. Кравцов А.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
6. Моднов С.И. Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. I, № 2. С. 111–115.
7. Петров В.Н. Особенности адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2009. № 2(2). С. 117–121.
8. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 161–166. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossii-v-kontekste-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 13.03.23).
9. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития [Электронный ресурс] // Дефиниции культуры: сборник трудов участников Всероссийского семинара молодых ученых. Томск, 2011. С. 406–411 URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf> (дата обращения: 13.03.23).
10. Сухова А.Н. Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2013.
11. Число иностранных студентов в России в 2022 году выросло на 8,4% [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991> (дата обращения: 13.03.23).
12. Шагеева Н.В. Воспитательный эффект от творческих конкурсов в школе: особенности организации и проведения // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы XII Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 19 февраля 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары, 2018. С. 245–247.

* * *

1. Bekker I.L., Ivanchin S.A. Problemy adaptatsii inostrannyh studentov k obrazovatel'nomu processu rossijskogo vuza (na primere penzenskogo gosudarstvennogo universiteta) [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauki. Pedagogika. 2015. № 4(36). URL: [https://izvuz_gn.pnzgu.ru/files/izvuz_gn.pnzgu.ru/24\(2\).pdf](https://izvuz_gn.pnzgu.ru/files/izvuz_gn.pnzgu.ru/24(2).pdf) (data obrashcheniya: 13.03.23).
2. Ivanova M.I. Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya inostrannyh studentov k vysshej shkole Rossii: diS. ... dokT. psihol. nauk. SPb., 2001.
3. Kiyashchuk T.V., Kiyashchuk A.A. Vidy adaptatsii inostrannyh studentov k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii [Elektronnyj resurs] // Vestnik RUDN. Seriya «Psihologiya i pedagogika». 2010. № 1. S. 25–30. URL: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/7728/7181> (data obrashcheniya: 13.03.23).
4. Klyushnikova E.V. Problemy adaptatsii inostrannyh studentov v Rossii [Elektronnyj resurs] // Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psihologiya». 2018. VyP. 1. S. 133–140. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158554317.pdf> (data obrashcheniya: 13.03.23).
5. Kravcov A.V. Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya inostrannyh studentov k vysshej shkole Rossii: diS. ... kand. psihol. Nauk. M., 2008.
6. Modnov S.I. Uhova L.V. Problemy adaptatsii inostrannyh studentov, obuchayushchihya v tekhnicheskom universitete // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. T. I, № 2. S. 111–115.
7. Petrov V.N. Osobennosti adaptatsii inostrannyh studentov // Sociologicheskie issledovaniya. 2009. № 2(2). S. 117–121.
8. Pozdnyakov I.A. Problemy adaptatsii inostrannyh studentov v Rossii v kontekste pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Elektronnyj resurs] // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo

universiteta im. A.I. Gercena. 2010. № 121. S. 161–166. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossii-v-kontekste-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (data obrashcheniya: 13.03.23).

9. Rahimov T.R. Osobennosti organizacii obucheniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze i napravlenie ego razvitiya [Elektronnyj resurs] // Definicii kul'tury: sbornik trudov uchastnikov Vserossijskogo seminar molodyh uchenyh. Tomsk, 2011. S. 406–411 URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf> (data obrashcheniya: 13.03.23).

10. Suhova A.N. Social'naya, akademicheskaya i kul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov: avtoref. diS. ... kand. sociol. nauk. N. Novgorod, 2013.

11. Chislo inostrannyh studentov v Rossii v 2022 godu vyroslo na 8,4% [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991> (data obrashcheniya: 13.03.23).

12. Shageeva N.V. Vospitatel'nyj effekt ot tvorcheskih konkursov v shkole: osobennosti organizacii i provedeniya // Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Cheboksary, 19 fevralya 2018 g.) / redkol.: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary, 2018. S. 245–247.



***The organization of the extracurricular educational activities as the way
of the social adaptation of the foreign students in universities
(based on Bashkir State Agrarian University)***

The article deals with the problems of the adaptation of the foreign students in the university and their ability to react adequately to the challenges of the new sociocultural and educational environment. The extracurricular educational activities are defined as the efficient way of the social adaptation of the foreign students in the Russian university. There are considered the kinds and stages of the adaptation and the problems that the students are necessary to overcome in the educational process.

Key words: *foreign students, problems of adaptation, sociocultural and educational environment, extracurricular activity, organizational model, language difficulties, psychological barrier.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2023)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аржанова
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва. E-mail: arrine@yandex.ru
- Бизяева
Наталья Владимировна* – учитель школы № 2097 г. Москвы.
- Билич Йована* – аспирант Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. E-mail: jovana.bilic@outlook.com
- Галиев
Руستم Мирзанурович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры финансов, денежного обращения и кредита Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: nis@tatngpi.ru
- Гулов
Артем Петрович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений (университета). E-mail: gulov@tea4er.org
- Гусев
Алексей Владимирович* – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. E-mail: gusev-75@bk.ru
- Дорожкина
Екатерина Сергеевна* – ассистент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Иванова
Лариса Радимовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета. E-mail: larisa280879@yandex.ru
- Ивкина
Маргарита Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королёва.
- Каскова
Маргарита Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Константинова
Наталья Дмитриевна* – кандидат педагогических наук, учитель школы № 1551 г. Москвы. E-mail: bizyaeva1058@mail.ru
- Куликова
Светлана Вячеславовна* – доктор педагогических наук, профессор, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru.
- Кульнина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва. E-mail: kulninae@yandex.ru

- Маликов
Рустам Шайдуллович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: rustiku@bk.ru
- Митрофанова
Ирина Игоревна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов. E-mail: mitrofanova-ii@gudn.ru
- Мустафина
Альбина Рамилевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета. E-mail: alb344@yandex.ru
- Назарова
Олеся Владимировна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва. E-mail: nazarovaov82@rambler.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Помельникова
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королёва. E-mail: pomelnikov-home@yandex.ru
- Роговская
Наталья Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Московского международного университета. E-mail: natasha050@bk.ru
- Рокунова
Наталья Ивановна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва. E-mail: rokunona@inbox.ru
- Ситдикова
Ирина Дмитриевна* – доктор медицинских наук, профессор кафедры физической культуры и спорта Набережночелнинского государственного педагогического университета.
- Слугина
Ольга Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва. E-mail: slolval@mail.ru
- Смыковская
Татьяна Константиновна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: smikov_t@mail.ru
- Ткаченко
Михаил Евгеньевич* – старший преподаватель кафедры технологий производства и профессионального образования Луганского государственного педагогического университета. E-mail: tkachenko.sport@mail.ru
- Удова
Ольга Владимировна* – кандидат психологических наук доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Педагогического института Иркутского государственного университета.

- Шумовская
Альфия Гамировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Педагогического института Иркутского государственного университета. E-mail: dpip.lida@ya.ru
- Щеглова
Валентина Михайловна* – педагог дополнительного образования Центра дополнительного образования Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: valentina_sheglova@mail.ru
- Эделева
Ирина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета. E-mail: irinakvl23@mail.ru
- Юдина
Надежда Петровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru
- Яковлева
Елена Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор Нижнекамского химико-технологического института (филиала) Казанского национального исследовательского технологического университета.
- Яковлева
Ольга Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Albina Mustafina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, E-mail: alb344@yandex.ru
- Aleksey Gusev* – PhD (History), Senior Research Scientist, Department of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, E-mail: gusev-75@bk.ru
- Alfiya Shumovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Pedagogical Institute of Irkutsk State University, E-mail: dpip.lida@ya.ru
- Artem Gulov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the English Language № 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: gulov@tea4er.org
- Ekaterina Dorozhkina* – Assistant, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Elena Kulnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: kulninae@yandex.ru
- Elena Pomelnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Language as a Foreign Language, Samara National Research University, E-mail: pomelnikov-home@yandex.ru
- Elena Yakovleva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (the branch of), Kazan National Research Technical University
- Irina Arzhanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory of Speech and Translation, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: arrine@yandex.ru
- Irina Edeleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, E-mail: irinakvl23@mail.ru
- Irina Mitrofanova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, People's Friendship University of Russia, E-mail: valentina_sheglova@mail.ru
- Irina Sitdikova* – Advanced PhD (Medical Sciences), Professor, Department of Physical Culture and Sports, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
- Jovana Bilic* – Post Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, E-mail: jovana.bilic@outlook.com
- Larisa Ivanova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, E-mail: larisa280879@yandex.ru

- Margarita Ivkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Language as a Foreign Language, Samara National Research University
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, People’s Friendship University of Russia, E-mail: 37margo@rambler.ru
- Mikhail Tkachenko* – Senior Lecturer, Department of Manufacturing Process and Professional Education, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: tkachenko.sport@mail.ru
- Nadezhda Yudina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Pacific National University, E-mail: nayudina@yandex.ru
- Nataliya Rogovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow, E-mail: natasha050@bk.ru
- Natalya Bizyaeva* – Teacher, State Budgetary General Education Institution of the city of Moscow “School No. 2097”
- Natalya Konstantinova* – PhD (Pedagogy), Teacher, State Budgetary Educational Institution of the city of Moscow “School No. 1551”, E-mail: bizyaeva1058@mail.ru
- Natalya Rokunova* – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: rokunona@inbox.ru
- Olesya Nazarova* – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: nazarovaov82@rambler.ru
- Olga Slugina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: slolval@mail.ru
- Olga Udova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Pedagogical Institute of Irkutsk State University
- Olga Yakovleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Digital Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com
- Rustam Malikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, E-mail: rustiku@bk.ru
- Rustem Galiev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Finance, Money Circulation and Credit, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, E-mail: nis@tatngpi.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru

Svetlana Kulikova

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru

Tatyana Smykovskaya

– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: smikov_t@mail.ru

Valentina Sheglova

– Teacher of Additional Education, Center of Additional Education, Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia, E-mail: valentina_sheglova@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. 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