



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№5 (178)**  
**2023**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№5(178)

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.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО  
(К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

- САФРОНОВА Е.М., БОНДАРЕНКО Т.А. Идеи К.Д. Ушинского о труде как виде детской деятельности в контексте воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ..... 4
- МАРКОВА Н.Г. Педагогические основы К.Д. Ушинского в воспитании человека ..... 11
- ЛИТОВКА В.В. О развитии высшего заочного педагогического образования на Луганщине в 50–60-е годы XX века ..... 15
- ДРАЧИКОВ Ф.В. Особенности организации учебно-производственного процесса в ремесленных училищах Сталинграда (1942–1943 гг.) ..... 23

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ЗЕЛИНСКИЙ К.В. О духовно-нравственном воспитании и самоопределения учащейся молодежи (концепция научно-исследовательской лаборатории Волгоградского научно-образовательного центра РАО ВГСПУ) ..... 33
- ЖИЛИН Д.А. К проблеме формирования надпрофессиональных компетенций педагога в образовательной среде ..... 39
- ОЛЕЙНИК М.А., СТОРОЖЕНКО Л.Н. Некоторые проблемы вокального обучения китайских студентов в российском вузе ..... 46
- НЕФЕДОВА В.Ю. Опыт функционирования центра развития компетенций и корректировки учебного процесса педагогического университета ..... 55

*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. Пурьшиева  
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

ТУГУЛЬЧИЕВА В.С. Особенности реализации практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов в обучении математике .....65

ГОРБУНОВА Е.Е., ГОРБУНОВ А.И., СОЛЯНКИН А.В. Ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки педагогов-музыкантов .....75

ДЕПЦОВА Т.Ю., ШОКОВА Е.В., АХМАТОВА И.В. Применение проектно-ориентированного метода для освоения цифровых компетенций в рамках реализации индивидуальных образовательных траекторий .....80

КАРАШЕВА А.Г., НАСИПОВ А.Ж. Оценка готовности студентов к реализации педагогических возможностей туризма. Оценка готовности студентов к реализации педагогических возможностей туризма .....89

ФИЛОНЕЦ Л.Ф., ЩЕПОТЬКО Л.П. Специфика реализации стилевого подхода при обучении игре на народных инструментах .....94

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

ГЛАЗЫРИНА Л.Г. Особенности мотивационных установок учебной деятельности старшеклассников .....103

СМЫКОВСКАЯ Т.К., ДРУЖИНИНА Л.В. Сетевое взаимодействие как инструментальная основа реализации проекта «Инженерный класс» в Волгоградском государственном техническом университете .....109

ДРОБЖЕВ Д.В. Феномен диалога в теории и практике общего музыкального образования .....115

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ  
И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

БГАНЦЕВА И.В., АСТАФУРОВА Т.Н. Интенсификация обучения языку для специальных целей студентов неязыковых вузов на основе когнитивно-систематизирующей методической компрессии .....124

ЦУРИКОВА Л.В., ШЕХОВЦЕВА Т.М., КЛЕПИКОВА А.Г. Система языковой подготовки обучающихся неязыковых специальностей вуза (из опыта НИУ «БелГУ») .....130

БАТУРИНА Л.А., ЛЕПИХОВ Н.В. Проект «Улица Мира»: культурный, лингвистический и просветительский потенциал в работе с российскими и иностранными студентами .....138

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

ЧЖОУ ШУЦЗЮАНЬ Методы и практика идейно-политического воспитания на занятиях «продвинутого русского языка» ..... 143

Сведения об авторах.....150

Information about authors.....153

Состав редакционной коллегии .....156

Состав научно-редакционного совета.....157

Подписано в печать  
20.06.2023.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 16  
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 №21/06/1

Выход в свет  
10.07.2023.

Цена свободная



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2023

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО  
(К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

**Е.М. САФРОНОВА, Т.А. БОНДАРЕНКО**  
*Волгоград*

**ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО О ТРУДЕ КАК ВИДЕ ДЕТКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Описана представленность вопросов воспитания ценностного отношения дошкольников с ОВЗ к труду в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденной приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022. Анализ текста Программы осуществлен с учетом отражения в ней идей классического наследия К.Д. Ушинского о труде как виде детской деятельности.*



Ключевые слова: *адаптированная образовательная программа, воспитание, базовые ценности, труд, детская деятельность, дошкольное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.*

Задача описываемого нами теоретического исследования состоит в анализе представленности в тексте ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ воспитательного компонента, и, в частности, ориентации планируемых результатов воспитательного процесса на формирование ценностного отношения к труду. Почему именно к труду? Полагаем, что в последние десятилетия в РФ существует проблема в формировании позитивного отношения к труду, особенно физическому, как ценности, а также мотивации трудовой деятельности и, соответственно, опыта данного вида деятельности. Такая социальная ситуация, несмотря на официальную государственную политику, активно поддерживается в обществе пространством Интернета и СМИ (реклама, содержание телесериалов, компьютерных игр, отчасти мультипликационных фильмов и т. п.), имеющим неограниченное воздействие на общественные ценности и сознание. Крайне актуальной остается такая позиция некоторой части общества по отношению к труду, которую более столетия назад охарактеризовал К.Д. Ушинский: «Много ли можно встретить между нами таких людей, которые не смотрели бы на богатство как на завидную привилегию ничего не делать, а на труд как на тяжелую и даже унижительную принадлежность бедности? Много ли найдется матерей, которые бы не заботились устроить праздную жизнь для дочерей своих?» [6, с. 532]. Причиной этого, по мнению философа Р.Н. Зиятдинова, является тот факт, что в конце прошлого столетия в стране сложилась такая ситуация, когда «под влиянием различных общественных и личностных факторов вообще сложился кризис трудовой мотивации, о чем свидетельствуют социологические исследования реального состояния заинтересованности в труде, качественной трансформации структуры ценностных ориентаций» [2, с. 17]. Эта же мысль подтверждается и В.А. Цвыком, считающим, что «многие общественные движения и теории стали замалчивать, обходить стороной воспитательную тему труда, ограничиваясь его меркантильно-прагматической трактовкой – рассмотрением труда не в его социально-сплывающем и личностно-формирующем качестве, а прежде всего как средства заработать деньги. Негативное от-

ношение к труду в этот период (90-е гг. – *Е.С.*) и разрыв между уровнем образования, ожидаемым трудом и реальным предложением» [7, с. 13].

Потребность проанализировать текст ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ именно в данном ракурсе связана с актуализацией в научно-педагогическом сообществе идей К.Д. Ушинского о человеке как предмете воспитания: замечательно, что существуют юбилеи и сопутствующие им научные конференции, стимулирующие исследователей к более детальному изучению классического наследия педагогики, сопоставляя его с современной социокультурной ситуацией. Полагаем, что отражение концептуальных взглядов К.Д. Ушинского, описанных в его известной работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» [5], в тексте современного государственного документа, регулирующего образование, только повысило бы его качество.

При решении основной исследовательской цели нами также были сформулированы такие исследовательские задачи, как уточнение того, что же должно быть ориентиром в трудовом воспитании с точки зрения К.Д. Ушинского, а также того, как идеи К.Д. Ушинского относительно труда и трудовой деятельности человека представлены в ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ.

На данном этапе развития отечественной педагогической науки исследователями детально изучены, классифицированы идеи К.Д. Ушинского о человекотворческой сущности труда и его психологическом и педагогическом (прежде всего, воспитательном) значении [1; 3]. При этом следует отметить, что для российских исследователей в сфере трудового воспитания дошкольников является традицией опора на научно-педагогические взгляды К.Д. Ушинского.

Так, например, научной группой В.Г. Нечаевой исследовались возможности разных видов труда и форм организации коллективной деятельности детей (Г.Н. Година, В.Г. Зайцева, Г.М. Киселева, И.Я. Лернер, Д.В. Сергеева, А.Д. Шатова и др.), исследователями Г.И. Григоренко, Р.И. Жуковской, С.Г. Журат, В.П. Сафоновой – особенности ознакомления детей с трудом взрослых, известны также работы Р.С. Буре, А.М. Виноградовой, С.А. Козловой, М.В. Крулехт, В.И. Логиновой, Е.И. Радиной, касающиеся различных сторон трудового воспитания дошкольников.

Представим основные взгляды К.Д. Ушинского на труд как вид детской деятельности, сформулированные в диссертационном исследовании Ю.А. Бородина [1], а затем для анализа вычленим из текста ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ фрагменты, характеризующие поддержку или отрицание обозначенных научных позиций:

«Труд выступает единственно достойной человека целью жизни и доступным ему счастьем, средством самообеспечения человека и источником его свободы и независимости, условием душевного спокойствия, духовно-нравственного возвышения и творческого осуществления человека и поэтому должен быть его главным “воспитателем”» [1, с. 8].

- «Трудом не может считаться активность, несовместимая с человеческим достоинством в связи с безнравственностью ее целей, а также из-за чрезмерного физического и психического напряжения, не оставляющего сил и времени для мыслей и забот идеального духовного порядка» [1, с. 8].

- «Основные задачи воспитания в труде и для труда по К.Д. Ушинскому – привитие детям уважения и любви к труду вместе с привычкой трудиться» [1, с. 9].

- Отношение к детскому труду: «относиться с уважением – это значит, замечать, ценить и одобрять умственные и физические усилия ребенка» [1, с. 9].

- «Средства приучения детей к труду по К.Д. Ушинскому – игры с элементами несложного труда; практические работы или занятия ручным трудом, огородничеством, садоводством, ремеслами; учение, осуществляемое как самостоятельный умственный труд ребенка, сопряженный с его мыслительными усилиями; семейная и общинная трудовая среда, элементы которой желательно воспроизводить в педагогическом процес-

се народной школы. Вспомогательные средства трудового воспитания – принуждение, подражание и соревнование» [1, с. 9].

- «Условия или правила успешного воспитания трудолюбия детей и их привычки трудиться: посильность труда; обновление и усложнение содержания труда; перемена и чередование видов труда; постепенное сосредоточение внимания и сил ребенка на определенной деятельности, которая станет трудом его жизни» [1, с. 9].

- «Трудовое воспитание по Ушинскому К.Д. кроется не только в процессе выполнения трудовых функций, но и в постижении содержания и смыслов различных видов труда, представленных в учебных книгах» [1, с. 9–10].

- «Личностные качества, достойные труженика – трудолюбие, прилежание, упорство, терпение, приподнятое состояние духа, практичность, деловитость» [1, с. 10].

Поскольку речь идет о воспитании, считаем необходимым отразить взаимосвязь трудового воспитания, труда с категорией «нравственность». В трактовке К.Д. Ушинского «труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается, по безусловной необходимости ее, для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни» [6, с. 525]. Естественно, что в отношении детей дошкольного возраста педагогами еще не ставится задача постижения детьми жизненных целей в полной мере, но эта работа по актуализации целевых ориентиров уже предполагается.

Обратимся теперь к структуре ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, имеющей три раздела (целевой, содержательный и организационный) и модульный характер построения, и осуществим своеобразную «распаковку» содержательного раздела Программы. В Программе в пункте 5. 2. 1. определяется базовое содержание пяти образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также перечень видов активности ребенка, среди которых выделены элементарный бытовой труд (в помещении и на улице) и самообслуживание [4, с. 3], являющиеся предметом нашего научного интереса. Среди пяти образовательных областей представлена и область «Социально-коммуникативное развитие», в которой имеется раздел «Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание». В нем отражены задачи данного раздела и портрет обучающегося в соответствии с нозологией и возрастными особенностями по трем позициям. В разделе «Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание» вполне логично, на наш взгляд, описаны его общие задачи, которые представлены пятью группами: а) формирование первичных трудовых умений и навыков; б) воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; в) формирование первичных представлений о труде педагогических работников, его роли в обществе и жизни каждого человека; г) развитие социального интеллекта; д) формирование представлений о социокультурных ценностях.

В составленной нами на основе анализа текста ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ таблице на с. 7 показаны результаты достижения цели воспитания в форме целевых ориентиров, описанных в документе в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов.

В тексте анализируемого приказа также имеется подробное описание идеального портрета ребенка 6–7–8 лет с ЗПР с результатами воспитания по разделу «Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание» (область «Социально-коммуникативное развитие»), который не противоречит идеям К.Д. Ушинского и весьма значим для использования в практической деятельности дефектолога.

Считаем позитивным сам факт формулирования в анализируемом документе педагогических задач (пункт 36. 1. 21) при обучении хозяйственному труду обучающихся старшего дошкольного возраста [4, с. 350]. Однако, вместо фраз «учить обучающихся бережному отношению к орудиям труда» методологически более уместно было бы употребить формулировку «создавать условия для овладения опытом бережного отношения

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО  
(К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

**Проявление ценности труда в портрете обучающихся с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возраста**

	<b>Вид нарушения</b>	<b>Возраст</b>	<b>Показатели проявления ценности труда в портрете дошкольника с ОВЗ</b>
1.	Ребенок с ОВЗ младенческого и раннего возраста	До 3 лет	Поддерживает элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремится помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремится к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности
2.	Обучающиеся с ОВЗ дошкольного возраста	До 8 лет	Понимает ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляет трудолюбие при выполнении поручений и в доступной самостоятельной деятельности
3.	Дети младенческого и раннего возраста с умственной отсталостью	До 3 лет	Неярко выраженная УО: знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеет пользоваться ими; стремится на доступном уровне поддерживать элементарный порядок в окружающей обстановке; стремится подражать педагогическому работнику в доступных действиях  Ярко выраженная УО: использует ложку во время приема пищи
4.	Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью	К 8 годам	С легкой УО: положительно относится к труду педагогических работников и к результатам своего труда; проявляет трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности  С умеренной УО: проявляет некоторую самостоятельность в быту, владеет основными культурно-гигиеническими навыками; положительно относится к труду педагогических работников и к результатам его труда; положительно реагирует на просьбу педагогического работника выполнить элементарное трудовое поручение  С тяжелой степенью интеллектуального нарушения: владеет элементарными навыками в быту. Стремится помогать педагогическому работнику в доступных действиях

к орудиям труда», т. к. научить отношению невозможно. Также сомнителен вариант задачи «закреплять у обучающихся желание трудиться, умение получать удовлетворение от результатов своего труда»: целесообразнее вести речь о «стимулировании желания» и «освоении опыта получения удовлетворения», т. е. то, что К.Д. Ушинским обозначалось как «приподнятое состояние духа» [1, с. 10].

В пункте 49. 2. 1. «Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания» уточнена цель трудового направления воспитания, состоящая в воспитании ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность – «труд»), и уточнены основные задачи трудового воспитания. В них отражено то, что должно быть содержанием воспитания, а именно: информация о трудовой деятельности педагогических работников и ценностном отношении к их труду в соответствии с первой задачей. Вторая задача, что вполне логично, связана с формированием навыков трудовой деятельности, организации своей работы, планирования, и, что особенно важно, целевым ориентиром становится формирование *трудового усилия* (курсив наш – Е.С.) как «привычки к доступному дошкольнику напряжению фи-

зических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи», что отражено в третьей задаче. Целесообразно и выделение нескольких ориентиров в трудовом направлении воспитательной работы, на которых воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание. В них подчеркнута значимость таких качеств и мотивов, как бережливость, самостоятельность, ответственность, трудолюбие, занятость, стремление к полезной деятельности, наличие общественных мотивов труда, желание приносить пользу [4, с. 645–646].

Анализ документа показал, что труд представлен как целевой ориентир в обобщенном портрете ребенка с ОВЗ дошкольного возраста, причем с учетом вида, степени нарушения и возрастных особенностей. Несомненно, что текст документа при его внимательном изучении поможет практическим работникам в проектировании конкретной адаптированной образовательной программы. Так, например, в пункте 49. 3. 3. «Организация предметно-пространственной среды» выдвинуто такое требование к ней, как то, что «среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий). Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде» [4, с. 650], что является совершенно целесообразным и вполне современным представлением.

Остановимся также на некоторых, на наш взгляд, несоответствиях в тексте анализируемой ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ. Так, например, в пункте 33. 1. 2. сказано, что для дитя в возрасте с 6 до 12 месяцев первого года жизни необходимо создавать условия для «развития первоначальных навыков самообслуживания» [4, с. 244]. Учитывая возрастные особенности ребенка до года, полагаем, что маловероятно ожидать формирования навыков самообслуживания. Вероятно, что, в соответствии с нынешним уровнем развития психологической науки, теории смыслопоисковой деятельности в педагогике, в ФАОП ДО стоило бы также больше внимания уделить постижению дошкольниками с сохранным интеллектом «содержания и смыслов различных видов труда, представленных в учебных книгах», о чем писал Ушинский К.Д., характеризуя суть трудового воспитания.

Таким образом, проанализировав отдельные фрагменты ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, возможно сделать вывод о том, что текст современного государственного документа, регламентирующего образование данной группы дошкольников, в целом соответствует высказанным К.Д. Ушинским идеям о труде как виде детской деятельности, что выражается в следующем.

- В документе отмечается, что к этапу завершения освоения АООП ДО обучающимися с ОВЗ целевым ориентиром воспитания является обладание «чувством собственного достоинства». В трактовке же К.Д. Ушинского это выглядит как то, что «труд выступает единственно достойной человека целью жизни и доступным ему счастьем, средством самообеспечения человека и источником его свободы и независимости» [1, с. 8].

- В идеальном портрете ребенка 6–7–8 лет с ЗПР с результатами воспитания по разделу «Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание» вычленяется труд как «особая человеческую деятельность» [4, с. 286]. При этом К.Д. Ушинский считал трудом только ту активность, у которой цель имеет нравственный характер и отсутствует «чрезмерное физическое и психическое напряжение, не оставляющее сил и времени для мыслей и забот идеального духовного порядка» [1, с. 9].

- Идея Ушинского о формировании уважения и любви к труду, а также привычки трудиться соотнесена сегодня с такой характеристикой ребенка 6–8 лет как «относится к собственному труду, его результату и труду других людей как к ценности, любит трудиться самостоятельно и участвовать в труде педагогических работников» [4, с. 286].

- Средствами приучения детей к труду по К.Д. Ушинскому являются «игры с элементами несложного труда». В программе же к общим задачам раздела «Самообслу-

живание, самостоятельность, трудовое воспитание» также относится «поддерживание спонтанных игр обучающихся и обогащение их через наблюдения за трудовой деятельностью педагогических работников и организацию содержательных сюжетно-ролевых игр» [4, с. 284]. В портрете же выпускника ДОО с ЗПР он характеризуется в том числе и тем, что «называет и дифференцирует орудия труда, атрибуты профессий, их общественную значимость. Отражает их в самостоятельных играх» [4, с. 286]. Недостатком же считаем неполноту представленности в целевых установках таких средств приобщения к труду, как огородничество, садоводство, ремесла, что крайне важно с точки зрения К.Д. Ушинского, но, возможно, затруднительно в условиях современных мегаполисов.

- Если по К.Д. Ушинскому одним из средств приобщения к труду является «учение, осуществляемое как самостоятельный умственный труд ребенка, сопряженный с его мыслительными усилиями» [1, с. 8–10], то в ФАОП более делается акцент на самостоятельность иного, в большей степени хозяйственно-бытового, характера, например: «поощрять инициативу и самостоятельность обучающихся в организации труда под руководством педагогического работника» [4, с. 284].

- Если в ФАОП портрет дошкольника до 3 лет с неярко выраженной интеллектуальной недостаточностью характеризуется стремлением «подражать педагогическому работнику в доступных действиях», то среди вспомогательных средств трудового воспитания классиком народной педагогики также называется подражание наряду с принуждением и соревнованием [1, с. 9].

- Условия и правила успешного трудового воспитания, сформулированные К.Д. Ушинским (посильность, усложнение, чередование и др.), являются общепедагогическими и актуальными до сего дня. Идея посильности и усложнения труда прослеживается в портретах по возрастным группам, где явно видно, как постепенно у взрослеющего ребенка расширяется сфера самообслуживания и участия в разных формах трудовой деятельности. Можно признать, что ныне они дополняются такими условиями и правилами, как предоставление «возможности для самовыражения обучающихся в индивидуальных, групповых и коллективных формах труда» [4, с. 284].

- К.Д. Ушинским был поставлен вопрос о важности «постижении содержания и смыслов различных видов труда, представленных в учебных книгах» [1, с. 10]. В современном документе также имеет место обращение к формированию ценностно-смысловой сферы через развитие «представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, связанных с организацией труда и отдыха людей» [4, с. 284], что говорит о преемственности в педагогической науке.

- Большинство достойных человека труда личностных качеств, по К.Д. Ушинскому, отражено в ФАОП: так, его внимание к упорству и терпению проявляются, на наш взгляд, в понятии «трудовое усилие». На страницах рассматриваемой программы выделяются такие качества и характеристики, как инициатива, самостоятельность, самовыражение обучающихся в индивидуальном, групповом и коллективном труде; сообразительность и творчество в трудовой деятельности; трудолюбие и добросовестное отношение к труду; проявление себя как субъекта трудовой деятельности; чувство «удовольствия от процесса и результата индивидуальной и коллективной трудовой деятельности», гордости за себя и других [4, с. 284–286], что соотносится с взглядами основателя народной педагогики.

В заключение же еще раз подчеркнем значимость труда для развития и счастья человека, выраженную К.Д. Ушинским: «Высылая человека на труд, Творец сделал труд необходимым условием физического, нравственного и умственного развития и самое счастье и достоинство человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда» [6, с. 535]. Размышления классика педагогики о взаимосвязи счастья, наслаждения и труда имеют сегодня весьма серьезное значение, поскольку современный мир в зна-

чительной мере ориентирован на поиск счастья и попытку быть счастливым, при этом счастье часто отождествляют именно с наслаждением. Однако, «наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою ценность, но также быстро опустошают сердце человека» [6, с. 528].

Подводя итоги анализа, отметим, что научная новизна результатов проведенного теоретического исследования состоит в уточнении научных оснований трудового воспитания дошкольника с ОВЗ и его целесообразности. Практическая ценность заключается в возможности использовать полученные результаты а) при создании учебных пособий по общей и специальной педагогике в разделах, касающихся целей, содержания и форм трудового воспитания дошкольника с нормой и ОВЗ; б) при проектировании воспитателями, педагогами-дефектологами программ коррекционно-педагогической, воспитательной работы в ДОО; в) при составлении рекомендаций для педагогов по проектированию и реализации трудового направления воспитания дошкольников с ОВЗ; г) при разработке содержания программ дополнительного профессионального образования воспитателей и других специалистов ДОО.

Проведенный анализ позволяет также утверждать, что фрагменты текста ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, касающиеся труда и трудового воспитания, вполне соответствуют традиции отечественной педагогики в сфере трудового воспитания, идущей от К.Д. Ушинского. Возможно, в современных условиях практикам в области образования стоит делать более значимый акцент на воспитание и развитие смыслопоисковой функции личности обучающегося, в частности, и в отношении смысла и назначения труда в жизни человека.

### Список литературы

1. Бороздин Ю.А. Трудовое воспитание в педагогической системе К.Д. Ушинского: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2001.
2. Зиятдинов Р.Н. Отношение к труду как ценности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Пермь, 2004.
3. Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского. М., 1950.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1605628/> (дата обращения: 24.02.2023).
5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. М., 2017.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М., 2004.
7. Цвык В.А. Нравственная ценность труда [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия Философия. 2014. № 2. С. 6–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-tsennost-truda/viewer> (дата обращения: 01.05.2023).

\* \* \*

1. Borozdin Yu.A. Trudovoe vospitanie v pedagogicheskoy sisteme K.D. Ushinskogo: diS. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2001.
2. Ziyatdinov R.N. Otnoshenie k trudu kak cennosti: avtoref. dis. ... kand. filoS. nauk. Perm', 2004.
3. Lordkipanidze D.O. Pedagogicheskoe uchenie K.D. Ushinskogo. M., 1950.
4. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 24 noyabrya 2022 g. № 1022 «Ob utverzhdenii federal'noj adaptirovannoj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya dlya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1605628/> (data obrashcheniya: 24.02.2023).
5. Ushinskij K.D. Trud v ego psihicheskom i vospitatel'nom znachenii. M., 2017.
6. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoy antropologii. M., 2004.
7. Cvyk V.A. Nravstvennaya cennost' truda [Elektronnyj resurs] // Vestnik RUDN. Seriya Filosofiya. 2014. № 2. S. 6–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-tsennost-truda/viewer> (data obrashcheniya: 01.05.2023).

***The ideas of K.D. Ushinsky about the work as the kind of the children's activity in the context of the education of the learners with disabilities***

*The article deals with the description of the issues of the development of the valuable attitude of the preschool children with disabilities to the work in the Federal adapted educational programme of the preschool education for the learners with disabilities, that was approved by the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1022 of 24 November 2022. The analysis of the text of the Programme is implemented with the consideration of the reflection of the ideas of the classical heritage of K.D. Ushinsky about the work as the kind of the children's activity in it.*

Key words: *adapted educational program, education, basic values, work, children's activity, preschool education, learners with disabilities.*

(Статья поступила в редакцию 29.03.2023)

**Н.Г. МАРКОВА**  
**Набережные Челны**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ К.Д. УШИНСКОГО В ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА**

*Раскрывается актуальность изучения и осмысления педагогического наследия К.Д. Ушинского. Рассматриваются его педагогические взгляды на организацию процесса воспитания, в котором развиваются и совершенствуются важные качества ребенка, черты характера, его внутренний потенциал, формируются навыки общения, опыт отношений и т. д. Подчеркивается, что воспитание должно быть направлено на формирование у детей патриотизма, любви к родине, потребности трудиться, поскольку труд имеет большое воспитательное значение.*

Ключевые слова: *гуманистическая педагогика, психология, дидактика, воспитание, патриотизм, честность, достоинство, учитель.*

Воспитание не только должно развивать разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой.

*К.Д. Ушинский*

Актуальность обращения к педагогическому наследию К.Д. Ушинского связана с осмыслением значимости ведущих идей педагогической теории, философии, истории педагогики и истории образования, его научной концепции о воспитании и обучении подрастающих поколений, основу которой составляет антропологическое знание. Он является отечественным ученым-педагогом, исследователем проблем воспитания, обучения и подготовки к жизни подрастающих поколений.

Гуманистическая педагогика К.Д. Ушинского воплощена в его многочисленных педагогических произведениях, в учебных пособиях и книгах. К.Д. Ушинский был целеустремленным студентом, имел волевой характер, серьезно относился к будущей профессиональной деятельности. Достаточно содержательно учеными Б.Г. Ананьевым, Е.П. Белозерцевым, Е.Я. Голанд, Д.О. Лордкипанидзе, М.А. Даниловым и др. характеризуются социальные взгляды и мировоззрение К.Д. Ушинского. Большой интерес у Ушинского вызывали педагогические произведения, написанные А.С. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др. Результатом изучения педагогических трудов является рождение статьи под названием «О пользе педагогической литературы», в которой ему удалось изложить свои взгляды, мысли о воспитании и обучении, а также он описывал роль учителя, насколько значимо его влияние на душу ребенка. Постепенно в профессиональной деятельности формировались его педагогические взгляды и мировоззрение. К.Д. Ушинский был убежден, что учитель является главной фигурой в воспитательном процессе. Учитель, руководствуясь в учебно-воспитательном процессе важным положением К.Д. Ушинского, в котором он обосновывает свои подходы к воспитанию и образованию и взгляд на них – «...если мы хотим воспитать человека во всех отношениях, мы должны его знать во всех отношениях», может добиться значимых результатов в воспитательном процессе. По мнению К.Д. Ушинского, цель воспитания – это воспитание совершенного человека. Данное определение является емким, сложным, многомерным, включающим в себя важные значимые качества человека – это гуманность, образованность, трудолюбие, религиозность, патриотизм, которые определяют его воспитанность. К.Д. Ушинским обозначено истинное назначение воспитания: дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель – это сама жизнь.

Актуальность изучения и анализа трудов К.Д. Ушинского о воспитании человека в современных условиях российской действительности говорит о возрастающем интересе и осмыслении педагогических трудов сообществом педагогов. Педагогика К.Д. Ушинским рассматривается как наука и как педагогическое искусство в единстве, им подчеркивается, что они взаимосвязанные стороны сложного и многогранного процесса воспитания, как теория и практика, о которых он говорил, что одна педагогическая практика без теории – то же, что и знахарство в медицине. А основными идеями в воспитании он считал – это воспитание патриотизма, человечности, любви к труду, честности, воли, правдивости, чувства прекрасного и т. д.

Дидактика К.Д. Ушинского дает нам ответы на самые сложные вопросы: в ней раскрываются логические основы; ступени (научная и учебная); этапы процесса обучения как взаимодействие учителя и учащегося; путь познания; психологические аспекты познавательной деятельности; воспитательная функция обучения; роль школы в воспитании и обучении и др. Главными во всех вопросах являются личность ребенка, его готовность к обучению, развитию, а также бережное отношение к его разуму и чувствам.

Капитальным педагогическим трудом Ушинского является его основное сочинение «Человек как предмет воспитания», в котором отражаются его педагогические взгляды на воспитание Человека. В своем фундаментальном труде К.Д. Ушинский подчеркивал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык, но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыков необходимы еще и специальные знания...» [5, с. 229].

Именно человек является предметом процесса воспитания, объектом в педагогической теории и практике воспитания. Константин Дмитриевич Ушинский подчерки-

вал, что человек становится человеком через воспитание, через систему воспитательных воздействий. Без осмысления значимости поставленных целей воспитания подрастающих поколений вся педагогическая деятельность может потерять смысл, четкость, конструктивность и т. д. К.Д. Ушинский по этому поводу писал: «Что сказали бы об архитекторе, который закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить... То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности» [2, с. 19]. Через осмысление целей воспитания молодежи раскрывается социальная и историческая сущность воспитания в целом, поскольку осознание помогает определить в воспитании направление, содержание, формы, методы, средства воспитательного процесса.

По мнению Ушинского, фундаментом педагогики должна быть совокупность антропологических наук, к которым ученый относил анатомию, физиологию, психологию человека, логику, философию, географию, историю и др., особое место он отводил психологии. В своих работах он подчеркивал, что педагогика в решении воспитательных задач должна строить этот сложный и многомерный процесс на опытной психологии. Без психологических знаний о ребенке, его особенностях не получится качественное воспитание и формирование у него значимых личностных качеств, эффективного воспитательного воздействия и взаимодействия с обучающимися в целом. Насколько актуальны сегодня его идеи о духовно-нравственном воспитании подрастающих поколений в современном поликультурном образовательном пространстве. Воспитание патриотизма в детях он видел через осознание ими культурного наследия: интересы, история и культура своего отечества и т. д. А воспитывать детей, как он подчеркивал, нужно в атмосфере здравомыслия и гуманности: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [1, с. 280]. Важным средством в воспитании детей Ушинский называл «деятельность человека», которая является универсальной природной потребностью в его развитии на всех возрастных этапах, особенно она значима в детском возрасте.

Ценность педагогических взглядов К.Д. Ушинского в его видении значимости воспитания Человека в образовательной развивающей среде. Со знанием истории и трудовой жизни людей дети младшего школьного возраста могут познакомиться через пословицы, которые имеют значимое воспитательное значение. А трудолюбие, считал Ушинский, нужно у детей формировать через постоянное участие в посильной для них работе. Воспитание сегодня у обучающихся этих значимых личностных качеств является делом важным, необходимым и первостепенным.

В педагогической системе К.Д. Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовить к труду в жизни», писал он. Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. [4, с. 140]. Большое значение в воспитательной деятельности учителя имеет педагогический такт, который высоко ценил Константин Дмитриевич Ушинский, называя его компасом в педагогической деятельности. Практика подтверждает, что педагогический такт позволяет учителю принимать правильное решение в каждом воспитательном вопросе, проявлять к детям доброжелательное и толерантное отношение, а также разумную требовательность.

В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» ученый подчеркивает, что необходимо обновление подходов к процессу воспитания подрастающего человека, где он также говорит о важности его подготовки к труду. К.Д. Ушинский считал, что в развитии личности значимым фактором является труд. По его мнению, «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику

возможность найти полезный труд в мире, а с другой стороны, внушить ему неутомимую жажду труда» [3, с. 9]. Продуманное учителем содержание воспитательной деятельности и методический инструментарий, формы и средства всегда приведут к получению в воспитании желаемых результатов.

Итак, К.Д. Ушинский является как выдающимся теоретиком, так и замечательным практиком. В педагогическом наследии Ушинского мы находим ведущие идеи теории, истории педагогики, философии и истории образования и т. д. Воспитание, как представлял Константин Дмитриевич Ушинский, является смыслом жизни, сердцевинной человеческого достоинства.

### Список литературы

1. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2010.
2. Коджаспиров Г.М. Педагогика: учебник. М., 2010.
3. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. М., 2004.
4. Подласый И.П. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974. Т. 1.

\* \* \*

1. Dzhurinskij A.N. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: Ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2010.
2. Kodzhaspirov G.M. Pedagogika: uchebnik. M., 2010.
3. Pedagogika: Uchebnik / L.P. Krivshenko, M.E. Vajndorf-Sysoeva i dr.; Pod red. L.P. Krivshenko. M., 2004.
4. Podlasyj I.P. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2001.
5. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2 T. M., 1974. T. 1.



### ***Pedagogical foundations of K.D. Ushinsky in human education***

*The article deals with the relevance of studying and understanding the pedagogical heritage of Konstantin Dmitrievich Ushinsky. There are considered the pedagogical views of K.D. Ushinsky, concerning the organization of the upbringing process, where the important qualities of a child, the traits of the character and the inner potential are developed and improved, the communication skills, the experience of the relationship and etc. are formed. The article emphasizes that education should be aimed at the formation of the patriotism of children, the love for the motherland and the need to work, because work has a great educational importance.*

Key words: *humanistic pedagogy, psychology, didactics, education, patriotism, honesty, dignity, teacher.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2023)

**В.В. ЛИТОВКА**  
Луганск

## О РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЛУГАНЩИНЕ В 50–60-Е ГОДЫ XX ВЕКА

*Раскрыты особенности развития высшего заочного педагогического образования на Луганщине в 50–60-е гг. XX в. Представлен рост количественных показателей в области высшего заочного педагогического образования в рассматриваемый период, показано усиление связи обучения с жизнью. Именно в этот период со стороны государства проводилась наиболее эффективная политика по ликвидации дефицита педагогических кадров, создавались все возможные условия для расширения заочного педагогического образования.*



Ключевые слова: заочное образование, высшее заочное педагогическое образование, подготовка педагогических кадров.

Введение. Формулировка цели статьи, ее актуальность. Современный темп жизни приводит к многозадачности во многих ее областях. В частности, система образования также претерпевает значительные изменения. Обучение без отрыва от производства рассматривается уже не только в форме заочного и вечернего образования, но и в рамках дистанционного, онлайн-обучения. Однако общие принципы подобного рода обучения остаются неизменными: обеспечение максимально возможного взаимодействия «преподаватель – студент». Данная проблема уходит корнями в историко-педагогическое прошлое нашей страны.

Данной проблематикой в разное время занимались Л.П. Давыдова, И.Г. Шамсутдинова, В.Н. Лазарев, В.А. Горохов, Л.А. Коханова, Г.З. Ивашина, Н.Н. Быкова, Т.И. Кобзарева, Е.Б. Захарова, С.В. Путеева, В.М. Юшков и др. Данные работы были направлены на совершенствование заочного обучения в разные периоды.

Заочное обучение появилось как одна из дополнительных форм образования. Данная форма обучения сочетала в себе учебную деятельность с трудовой и предоставляла возможность получения образования широкому кругу населения. Особую важность в СССР приобрело заочное образование в послевоенное время, когда началось возрождение страны из руин и активное восстановление народного хозяйства. В этой связи первоочередной задачей стала подготовка квалифицированных кадров, которых катастрофически не хватало. Заочное образование, в том числе и педагогическое, в 50-х гг. стало одним из важнейших способов решения этой проблемы, учитывая его экономическую выгоду для государства и доступность для обучающихся, а также получило максимальное распространение в 60-е гг.

Особый интерес в этой связи представляет анализ процессов, происходящих в системе высшего заочного педагогического образования на Луганщине в данный период времени.

В городе Ворошиловград (с 1958 по 1970 гг. – город Луганск) в 50–60-е гг. XX в. функционировал старейший в СССР педагогический институт имени Т.Г. Шевченко (нын. ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»), который готовил педагогические кадры не только для УССР, но и для всего СССР.

**Цель статьи** – выявить тенденции развития высшего заочного педагогического образования на Луганщине в 50–60-е гг. XX в.

Изложение основного материала статьи. Предпосылкой для восстановления и развития высшего заочного педагогического образования в послевоенное время можно считать постановление «О мерах по укреплению системы заочного педагогичес-

кого образования», принятое Советом народных комиссаров СССР 18 декабря 1943 г. [1, с. 436–437]. Благодаря этому постановлению были определены сроки обучения на заочных отделениях в университетах, педагогических и учительских институтах. Для учителей-заочников был установлен бесплатный проезд на сессии, предоставлялось освобождение на четыре свободных вечера в неделю от внешкольной работы для самостоятельных занятий. Состояние заочного обучения учителей находилось на контроле у отделов народного образования.

Для поддержания заочного образования 19 декабря 1945 г. был издан Приказ Всесоюзного комитета по делам высшей школы при Совете народных комиссаров СССР и Народного комиссариата просвещения РСФСР «О заочном обучении учителей». Этот приказ устанавливал сроки обучения: пятилетний – для обучения в педагогических институтах и трехлетний – в учительских, а также пересмотр учебных планов, предусмотрев в них продолжительность начальной учебно-установочной сессии – 30 дней, количество экзаменов в учебном году – не более 6 и т.д. [1, с. 437–438]. Этим документом была ликвидирована практика непрерывного приема на заочные отделения, укреплена и расширена сеть учебно-консультационных пунктов, улучшено материальное обеспечение заочников. Т. к. приказ не решил всех проблем заочной подготовки учителей, то 29 апреля 1946 г. Совет Министров СССР принял постановление «О заочной подготовке специалистов». Для учителей-заочников было разрешено проводить дополнительную сессию в зимние каникулы продолжительностью десять дней, увеличено количество учебно-консультационных пунктов, студенты-заочники освобождались от работы в вечернее время [2; 3]. Несмотря на многочисленные трудности послевоенных лет, велась попытка совершенствования заочной формы обучения, в свою очередь, рос и выпуск учителей.

Так, например, Ворошиловградский государственный педагогический институт им. Т. Шевченко в 1949 г. подготовил и выпустил 178 учителей-заочников, а в 1951 г. – 270 человек.

Создание в стране заочных образовательных учреждений как среднего, так и высшего профессионального образования, учебных консультационных пунктов в период 50–60-х гг. обеспечило широкие возможности для получения образования и повышения квалификации, укрепило в целом связь образования с производством. В частности, все принимаемые государством меры позволили расширить масштабы подготовки учителей без отрыва от производства, и, начиная с 1951 по 1960 гг., контингент студентов-заочников увеличился почти в два раза.

Для улучшения качества подготовки учителей-заочников в период с 1952 по 1955 гг. разрабатываются новые учебные планы, программы по педагогике и другим дисциплинам, а с 1953 г. по 1955 г. вводятся учебные планы для лиц, окончивших учительские институты и продолжающих обучение в педвузах.

Постановлением № 1863 Совета Министров СССР и Центрального комитета КПСС от 30 августа 1954 г. «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» были установлены дополнительные льготы для студентов, обучавшихся без отрыва от производства: ежегодные дополнительные отпуска для студентов, успешно выполнивших учебный план, сохранение заработной платы на период сдачи зачетов и экзаменов [4; 10].

Согласно постановлению Совета Министров СССР от 25.05.1955 г. № 1015 «О дополнительных мерах по упорядочению подготовки специалистов с высшим образованием», преподавать в 5–10 классах средней школы имели право только учителя с законченным высшим образованием [4]. Учитывая этот факт, необходимым условием для решения возникшей проблемы стало привлечение к получению заочного образования большого количества учителей, которые не имели соответствующего педагогического образования.

В соответствии с правилами приема 1956 г. в заочные и вечерние высшие учебные заведения вне конкурса в первую очередь принимались учителя, работающие в 5–10 классах, а после них по конкурсу на свободные места принимались учителя 1–4 классов и работники учреждений народного образования.

Учителя, работники учреждений народного образования, окончившие учительские институты в 1939 г. и в последующие годы, принимались на основании сдачи вступительных экзаменов по программе средней школы по своей специальности на 3-й курс заочного отделения с трехлетним сроком обучения.

Несмотря на положительные изменения при подготовке специалистов без отрыва от производства, в некоторых высших учебных заведениях состояние заочного образования в целом все еще не отвечало тем задачам, которые были указаны в постановлении Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 30 августа 1954 г. № 1863 [8]. В этой связи 17 февраля 1956 г. был издан Приказ Министра высшего образования СССР № 167 «О мерах по дальнейшему улучшению заочного обучения в высшей школе». Этим документом на начальников главных управлений и директоров заочных вузов были возложены обязанности в обеспечении учебно-методическими материалами студентов-заочников, в проведении разъяснительной работы среди работников соответствующих отраслей народного хозяйства и культуры и т. д. [7]. Особого внимания заслуживают положения № 1, № 2 данного приказа, касающиеся открытия и организации работы филиалов и учебно-консультационных пунктов заочных высших учебных заведений.

16 апреля 1959 г. был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР», в котором речь шла о необходимости обязательного общего восьмилетнего образования и превращении десятилетних школ в разные типы средних общеобразовательных школ. Учитывая это, продолжала расти потребность в дополнительных педагогических кадрах. Раздел 4 данного закона полностью посвящен высшей школе, а именно улучшению и расширению заочного образования путем укрепления заочных вузов, развития заочного образования на базе стационарных вузов. Для этого необходимо было выполнить следующие условия:

- вечерние и заочные вузы, факультеты, отделы, учебно-консультационные пункты укомплектовать квалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами;
- расширить подготовку учителей для начальных школ;
- завершить переход на комплектование всех школ учителями с высшим образованием;
- организовать подготовку учителей по агрономии, животноводству, технике и другим специальным дисциплинам;
- для повышения качества обучения студентов-заочников обеспечить учебниками, печатными лекциями и другой специальной литературой, создав для этих нужд необходимую полиграфическую и издательскую базу [2].

Для выполнения решения XXI съезда КПСС, XX съезда КП Украины и Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» Ворошиловградский пединститут основной задачей ставил улучшить подготовку учителей-заочников путем повышения научно-теоретического уровня преподавания и связи его с практической работой учителей в школе благодаря активизации самостоятельной подготовки учителей-заочников в межсессионный период. Для улучшения качества заочного обучения кафедры пединститута детально пересмотрели программы и подготовили новые тематические планы лекций, семинаров, практических и лабораторных работ, проводимых на сессиях, преподавателями были подготовлены пособия для заочников, было увеличено количество выездов в консультпункты для оказания помощи студентам в межсессионный период [11].

Для дальнейшего развития заочного образования особое значение имело Постановление Совета Министров СССР от 2 июля 1959 г. № 720 «О льготах для студентов ве-

черних и заочных вузов и учащихся вечерних и заочных средних специальных учебных заведений» [5]. Согласно ему студентам-заочникам предоставлялся отпуск на период вступительных экзаменов и оплачиваемый отпуск на подготовку и защиту дипломных работ, успешным обучающимся частично возмещалась стоимость проезда в учебное заведение, а студентам последнего года обучения предоставлялся еженедельный свободный день с оплатой 50% средней заработной платы и т. д. Это постановление создавало благоприятные условия для расширения масштабов подготовки учителей без отрыва от производства. С октября 1961 г. было разрешено принимать без вступительных экзаменов на первые курсы заочных отделений лиц, окончивших одиннадцатые педагогические классы, а на 3–4-е курсы – лиц, имеющих высшее педагогическое образование или окончивших учительский институт, – для получения второй педагогической специальности.

В связи с введением общего восьмилетнего обязательного образования, увеличением количества вечерних школ рабочей и сельской молодежи, потребность в педагогических кадрах значительно возросла. Поэтому при организации заочного образования оставалась проблема переподготовки учителей и повышение их квалификации в кратчайшие сроки, элементарно не хватало специалистов.

В период с 1959 по 1965 гг. правительство страны продолжало уделять большое внимание развитию вузов педагогической направленности, особый упор делался на отбор студентов. Например, абитуриентов, имеющих стаж практической работы, зачисляли в вуз в первую очередь. Для популяризации и агитации к поступлению в вузы, преподаватели и студенты педагогических вузов постоянно посещали школы, колхозы, совхозы и предприятия с профориентационной работой. С этой же целью использовались радио, печать, телевидение. На многих предприятиях, в колхозах и совхозах создавались консультационные пункты, заочные курсы, где преподаватели вузов и студенты старших курсов проводили занятия под руководством соответствующих факультетов и кафедр.

Например, для приема на новый 1959–1960 учебный год в Луганский государственный педагогический институт имени Тараса Шевченко, уже в конце февраля – начале марта в рай/гор/оно Луганской области и еще в шесть соседние областные отделы народного образования (Сталинский, Харьковский, Днепропетровский, Запорожский, Кировоградский и Полтавский) была выполнена соответствующая рассылка с условиями приема на заочное отделение. 24 марта 1959 г., а затем еще в конце апреля в газете «Луганская правда» был объявлен прием, были высланы 1052 персональных письма учителям, работающим в школах без соответствующего образования [11].

В 1961 г. в Луганском пединституте была проведена реорганизация руководства заочным обучением, а именно произошла передача всего руководства заочным отделением на факультеты, позволившая более качественно организовать образовательный процесс и управление заочным образованием в вузе. В обязанности деканов факультетов стало входить планирование учебного процесса в целом и проведение каждой сессии, под их руководством составлялось расписание учебных занятий. Таким образом, была полностью перестроена система заочного обучения, особое внимание уделялось совершенствованию системы заочного обучения, повышению научного уровня преподавания и внедрению новой методики работы с заочниками. Необходимым условием для повышения качества подготовки студентов-заочников было чтение курсов лучшими преподавателями кафедр, а также пересмотр качества и количества контрольных работ и замена их на более действенные формы контроля. Так, например, по некоторым предметам было сокращено количество их выполнений, некоторые были заменены зачетами и выполнением обязательных домашних заданий в межсессионный период в основном по математическим дисциплинам, по курсам географического цикла. С разрешения Министерства образования УССР Луганский пединститут перестроил работу летней и зим-

ней сессий. Летняя сессия в значительной мере была разгружена от экзаменов и стала учебной. В свою очередь зимняя сессия главным образом стала экзаменационной и установочно-консультационной. Причем, имея большую учебную нагрузку, руководство не допускало того, чтобы в дни экзаменов читались лекции или другие занятия по расписанию. Преподаватели начинают практиковать выезды в школы, где работают заочники, на местах им оказывалась методическая помощь.

Именно в период 1959–1965 гг. наблюдалось увеличение государственного финансирования на нужды высшего педагогического образования, позволившее в некоторой степени расширить и укрепить материально-техническую базу педагогических институтов и университетов, создать благоприятные условия для учебно-воспитательной и научной работы, улучшить бытовые условия студентов как очной, так и заочной форм обучения.

В силу новых требований и дальнейшего развития научно-технического прогресса в педагогических учебных заведениях совершенствовались учебные планы и программы. В частности, особое внимание уделялось политехнизации учебного процесса, что также требовало переподготовки учителей, а заочное образование могло решить эту задачу.

Несмотря на то, что в школах из года в год росло количество учителей с высшим образованием, число заочников продолжало увеличиваться. Так, например, материалы Республиканского архива Луганской Народной Республики [9–15] свидетельствуют о том, что контингент студентов-заочников Луганского государственного педагогического института на начало 1950 г. составлял 2080 студентов, в 1960–1961 учебном году несколько снизился и составил 1845 студентов, а затем в 1964–1965 г. имел место рост – 1957 студентов, 1965–1966 г. – 2294 студента, 1966–1967 г. – 4039 студентов, что превышало количество студентов, обучающихся на очном отделении.

Появление производственного обучения в средних школах требовало таких специалистов, как агроном, животновод, техник, а потому возникала потребность в преподавателях широкого профиля и необходимость получения второй специальности. Таких специалистов готовили в педагогических вузах с помощью заочного обучения. В данной связи заочное обучение и дальше требовало расширения.

О важности заочного образования говорит Постановление Совета Министров СССР № 285 «О дальнейшем улучшении высшего и среднего специального заочного и вечернего образования» от 9 апреля 1964 г., в котором руководителей предприятий обязывали предоставлять средства для строительства помещений для заочных и вечерних филиалов, отделов и учебно-консультационных пунктов высших и средних специальных учебных заведений. В постановлении говорилось о необходимости улучшения учебно-материальной базы заочных учебных заведений: предоставление помещений, обеспечение студентов литературой и учебными пособиями [6]. В этой связи, например, в Луганском государственном педагогическом институте в 1964–1965 учебном году для успешного выполнения по дальнейшему улучшению заочного образования необходимо было осуществить ряд мероприятий:

1. Ввести должности заместителей деканов факультетов по заочному обучению, отменив должность методистов и всю методическую работу возложив на кафедры.
2. Увеличить штат лаборантов.
3. Увеличить ассигнования на приобретение литературы и пособий для заочников, учитывая, что на очном отделении обучается 1200 человек, в то время как на заочном – 2150.
4. В районах для работы с заочниками консультационные пункты необходимо создать с соответствующим оборудованием и книжным фондом.
5. Разработать соответствующие критерии и включить в учебную нагрузку преподавателей работу над изготовлением методических пособий, разработок и пр. [13].

Во второй половине 60-х гг. кафедры, деканаты института, руководствуясь решениями последних пленумов ЦК КПСС и съездов КПСС, продолжили работу по дальнейшему совершенствованию содержания и методики учебного процесса на заочном отделении педагогического института. Особое внимание уделялось повышению научного уровня читаемых лекций и методике проведения семинарских занятий, организации более действенного контроля и помощи студентам в их самостоятельной работе. В целях усиления контроля над успеваемостью студентов, руководителей школ обязали отслеживать состояние учебы заочников и информировать Совет института и органы народного образования по данному вопросу. Это привело к повышению качества знаний студентов-заочников, что подтверждают показатели госэкзаменов в отчетах [14; 15].

Преподаватели института понимали, что успех сессии в основном зависит от того, как были организованы студенты в межсессионный период и насколько они пришли подготовленными на сессию. В этой связи ректорат и партийный комитет института ставили перед собой целью всемерное совершенствование учебного процесса и повышение качества подготовки специалистов для народного просвещения. Для реализации поставленной цели повышалось качество лекций и семинарских занятий с учетом специфики работы заочных отделений. Кафедрами организовывались открытые занятия, взаимопосещение лекций и практических занятий, обсуждение текстов лекций, планов семинарских и практических занятий, проводимых со студентами-заочниками, проводилась запись лекций на магнитофонную ленту [16].

В целях повышения качества знаний студентов, кафедры институтов считали необходимым улучшать связь со студентами на местах. В этой связи в практику стали вводиться выезды преподавателей общественных и профильных дисциплин на места с целью изучения опыта работы учителей, оказания им методической помощи и организации самостоятельной учебы, для проведения групповых и индивидуальных консультаций [17].

Как видим, в 50–60-е гг. XX в. процессы послевоенного восстановления, интенсивного развертывания научно-технической революции, начала перехода к обязательному общему среднему образованию обусловили необходимость подготовки большого количества учителей. В целях ликвидации дефицита педагогических кадров создавались все возможные условия для расширения заочного педагогического образования. Кроме того, на ее развитие большое влияние оказала политехнизация всей системы образования.

Выводы.

1. В 50-х – 60-х гг. XX в. продолжался поиск форм и методов по совершенствованию работы заочных отделений, о чем свидетельствуют такие мероприятия, как увеличение сроков обучения в педагогических институтах до пяти лет, в учительских – до трех; введение новых учебных планов в педагогических и в учительских институтах; предоставление ряда льгот студентам-заочникам: выделение мест для производственной практики, разрешение перехода на работу по специальности и др.

2. Анализ архивных документов, хранящихся в Республиканском архиве ЛНР за исследуемый период, позволяет утверждать, что высшему заочному педагогическому образованию на Луганщине уделялось внимание. Именно в период 50–60-х гг., в основном благодаря заочному образованию, решилась проблема укомплектования педагогическими кадрами с высшим образованием общеобразовательных школ, расширяющейся сети школ рабочей и сельской молодежи.

3. Анализ успеваемости и явки студентов на зимнюю, летнюю сессии, итогов госэкзаменов, представленных в отчетах архивных документов за исследуемый период, позволяют утверждать, что имела место стабилизация явки студентов на сессии, повышение процента студентов, приступивших к сессионным занятиям, уменьшение количества неуспевающих и отчисляемых студентов-заочников.

4. В целях повышения качества преподавания на заочном отделении в ЛГПИ, проведения практических и семинарских занятий в вузе предусматривалось проведение открытых лекций, взаимопосещение преподавателями занятий, запись лекций на магнитofонную ленту.

5. Контролируя успеваемость студентов-заочников в межсессионный период, кафедры ЛГПИ усиливали связь со студентами путем посещения их уроков по месту работы, проведения на местах заседаний кафедр, обобщения опыта работы отдельных учителей совместно с областным институтом усовершенствования квалификации учителей.

Исследования, проводимые в области истории развития высшего заочного педагогического образования, в целом являются важными для современной педагогической науки и могут быть в дальнейшем использованы для совершенствования высшего заочного педагогического образования, учитывая все успехи и неудачи прошлого.

### **Список литературы**

1. Народное образование в СССР: Общеобразоват. школа: Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1974.
2. Народное образование, наука и культура в СССР: Стат. сборник / ЦСУ при Совете Министров СССР. М., 1971.
3. Постановление Совмина СССР от 29.04.1946 N 968 «О заочной подготовке специалистов» [Электронный ресурс]. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/SxprSIjiGhwHJ0E9Q397F> (дата обращения: 07.01.2023).
4. Постановление Совмина СССР, ЦК КПСС от 30.08.1954 N 1863 «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» [Электронный ресурс]. URL: <https://sro-ssp.ru/upload/iblock/00b/1863.pdf> (дата обращения: 07.01.2023).
5. Постановление Совета Министров СССР от 2 июля 1959 г. N 720 «О льготах для студентов вечерних и заочных вузов и учащихся вечерних и заочных средних специальных учебных заведений» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_5424.htm](https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5424.htm) (дата обращения: 23.02.2023).
6. Постановление Совета Министров СССР от 9 апреля 1964 г. N 285 «О дальнейшем улучшении высшего и среднего специального заочного и вечернего образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_6062.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_6062.htm) (дата обращения: 07.01.2023).
7. Постановление Совета Министров СССР от 25 мая 1955 г. N 1015 «О дополнительных мерах по упорядочению подготовки специалистов с высшим образованием» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/6546865/> (дата обращения: 07.01.2023).
8. Постановление Совета Министров СССР центрального комитета КПСС от 30 августа 1954 г. N 1863 «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4975.htm](https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4975.htm) (дата обращения 23.02.2023).
9. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 68. Л. 50.
10. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 142. Л. 35.
11. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 239. Л. 25.
12. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 306. Л. 59.
13. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 537. Л. 79.
14. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 616. Л. 226.
15. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 679. Л. 313.
16. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 748. Л. 307.
17. Республиканский архив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 803. Л. 286.

1. Narodnoe obrazovanie v SSSR: Obshcheobrazovat. shkola: Sbornik dokumentov 1917–1973 gg. M., 1974.
2. Narodnoe obrazovanie, nauka i kul'tura v SSSR: Stat. sbornik / CSU pri Sovete Ministrov SSSR. M., 1971.
3. Postanovlenie Sovmina SSSR ot 29.04.1946 N 968 «O zaochnoj podgotovke specialistov» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/SxprSIjiGhwHJ0E9Q397F> (data obrashcheniya: 07.01.2023).
4. Postanovlenie Sovmina SSSR, CK KPSS ot 30.08.1954 N 1863 «Ob uluchshenii podgotovki, raspredeleniya i ispol'zovaniya specialistov s vysshim i srednim special'nym obrazovaniem» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sro-ssp.ru/upload/iblock/00b/1863.pdf> (data obrashcheniya: 07.01.2023).
5. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 2 iyulya 1959 g. N 720 «O l'gotah dlya studentov vechernih i zaochnyh vuzov i uchashchihsya vechernih i zaochnyh srednih special'nyh uchebnyh zavedenij» [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_5424.htm](https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5424.htm) (data obrashcheniya: 23.02.2023).
6. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 9 aprelya 1964 g. N 285 «O dal'nejshem uluchshenii vysshego i srednego special'nogo zaochnogo i vechernego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_6062.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6062.htm) (data obrashcheniya: 07.01.2023).
7. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 25 maya 1955 g. N 1015 «O dopolnitel'nyh merah po uporyadocheniyu podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/6546865/> (data obrashcheniya: 07.01.2023).
8. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR central'nogo komiteta KPSS ot 30 avgusta 1954 g. N 1863 «Ob uluchshenii podgotovki, raspredeleniya i ispol'zovaniya specialistov s vysshim i srednim special'nym obrazovaniem» [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4975.htm](https://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4975.htm) (data obrashcheniya 23.02.2023).
9. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 68. L. 50.
10. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 142. L. 35.
11. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 239. L. 25.
12. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 306. L. 59.
13. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 537. L. 79.
14. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 616. L. 226.
15. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 679. L. 313.
16. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 748. L. 307.
17. Respublikanskij arhiv LNR. R-416. OP. 2. D. 803. L. 286.



***Considering the issue of the development of the higher extramural pedagogical education at Luhanshchina in the 1950–1960s***

*The article deals with the peculiarities of the development of the higher extramural pedagogical education at Luhanshchina in the 1950–1960s. There is demonstrated the growth of the quantitative indicators in the sphere of the higher extramural pedagogical education in the considered period.*

*The strengthening of the connection of the education and the life is showed. During this period the state was following the most efficient policy aimed at the liquidation of the deficit of the pedagogical staff, there were created the possible conditions for the spread of the extramural pedagogical education.*

Key words: *extramural education, higher extramural pedagogical education, training of pedagogical staff.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2023)

**Ф.В. ДРАЧИКОВ**  
Волгоград

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПРОЦЕССА  
В РЕМЕСЛЕННЫХ УЧИЛИЩАХ СТАЛИНГРАДА (1942–1943 гг.)**

*Рассмотрены вопросы организации учебно-производственного процесса в ремесленных училищах Сталинградской области по окончании Сталинградской битвы, определены структура их кадрового состава и особенности комплектации, выявлен перечень плановой и текущей учебной документации.*



Ключевые слова: *ремесленные училища, специальные ремесленные училища, теоретическое обучение, производственное обучение, мобилизация трудовых резервов.*

Введение. В условиях завершения в России позднеиндустриальной модернизации и ожидаемого перехода на постиндустриальную стадию развития перед педагогическим сообществом встает проблема оптимальной структурной организации профессионального образования начала III тысячелетия, определения его приоритетов и задач. Обострение геополитической ситуации, растущая непредсказуемость будущего, конфликтность современной системы международных отношений придают этой проблеме дополнительные аспекты. В частности, своего ответа требует вопрос о том, какой может и должна быть реакция общества и государства в области образования в случае возникновения в стране чрезвычайной ситуации или появления внешней угрозы. Вследствие этого представляет не только научный, но и практический интерес советский опыт организации профессионально-технического образования в годы Великой Отечественной войны. В этот судьбоносный период отечественной истории учреждения по подготовке рабочих кадров показали высокую эффективность своей работы.

Особого внимания заслуживает *региональный* опыт учебно-производственного обучения будущих рабочих в районах, оказавшихся театром военных действий. К числу последних принадлежала в 1942–1943 гг. Сталинградская область. В педагогической историографии имеется ряд работ, рассматривающих различные стороны обучения в учебных заведениях системы государственных трудовых резервов (далее – СГТР) периода Великой Отечественной войны. Однако значительное количество публикаций носит обобщающий характер и рассматривает *общесоюзный* опыт. Что касается анализа регионального опыта функционирования системы профтехобразования, то он, преимущественно, посвящен деятельности данной системы в *послевоенный* период истории отечественного образования. Можно констатировать, что в исследованиях проанализирована динамика численности и состава учебных заведений СГТР в Саратовской, Сталинградской, Астраханской областях, выявлены факторы, оказывавшие влияние на профтехобразование, показаны основные пути перестройки структуры СГТР, методы комплектования ремесленных училищ, освещено изменение условий приема и показано взаимодействие этих структур с детскими домами макрорегиона (Нижнего Поволжья) по вопросам комплектования обучающимися, меры оптимизации состава работников и другие проблемы. Однако функционирование непосредственно ремесленных училищ (учебных заведений начального профессионального образования) в период военного времени изучено по-прежнему неравномерно и отрывочно. Исследования обобщающего характера на материалах Нижнего Поволжья отсутствуют, а вопросы организации учебно-производственного процесса в педагогической историографии и вовсе спе-

циально не затрагивались. Отрывочность и несистемность результатов исследований во многом связаны со слабой обеспеченностью историков образования источниковой базой. Ведь на занятых врагом территориях не сохранились сведения документального характера. Так, документы Государственного архива Волгоградской области охватывают период только с 1943 г., т. е. уже после окончания Сталинградской битвы.

Цель статьи. Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является выявление на материалах Сталинградской области особенностей организации учебно-производственного процесса в ремесленных училищах Сталинграда в 1942–1943 гг., в первый год после окончания крупнейшего сражения Второй Мировой войны.

Методология исследования. Для достижения указанной цели применялся следующий инструментарий: концепции модернизации общества и образования (Д. Белл, М.В. Богуславский, С.Г. Новиков и др.); концептуальные описания советского общества (А.А. Зиновьев, О.И. Шкаратан, А.В. Шубин и др.).

Результаты исследования. Анализ источников и литературы с опорой на обозначенную выше методологию показал, что в период Великой Отечественной войны ремесленные училища Нижнего Поволжья столкнулись с серьезными проблемами в обучении своих питомцев. В тот период многие молодые люди были призваны на фронт, вследствие чего ремесленные училища получили весьма ограниченный доступ к новым кадрам и обучающим материалам. Однако, несмотря на это, преподаватели и мастера производственного обучения ремесленных училищ Нижнего Поволжья использовали все возможности для того, чтобы подготовить своих учащихся к тем неминуемым профессиональным и социальным вызовам, которые им предстояли.

Ремесленные училища Сталинградской области (как и других регионов страны) стали «материализацией» решения президиума высшего законодательного органа СССР осени 1940 г. Тогда была поставлена задача обеспечения непрерывного притока рабочей силы и постоянного пополнения рабочего класса за счет организованной подготовки городской и сельской («колхозной») молодежи в качестве трудового резерва промышленности путем организованного обучения производственным профессиям. Необходимость законодательного вмешательства в данный вопрос обосновывалась отсутствием безработицы и, в связи с этим, свободного рынка труда в стране [22, с. 3].

В октябре 1940 г. было создано Главное управление трудовых резервов при Совнарком СССР, которому подчинялись областные управления трудовых резервов [8, с. 6]. Архивные материалы свидетельствуют о существовании Сталинградского областного управления трудовых резервов Главного управления трудовых резервов при Совете народных комиссаров СССР, которое в 1941 и 1943 гг. возглавлял Н. Молчанов [2; 15].

Ремесленные училища организовывались в городах и за двухлетний период обучения бесплатно готовили квалифицированных рабочих металлистов, металлургов, химиков, горняков, нефтяников и производственников других сложных профессий, квалифицированных рабочих для морского и речного транспорта, предприятий связи. Обучающиеся и выпускники находились в полном распоряжении союзного правительства [22, с. 4]. Один из агитационных плакатов того времени содержал информацию, что учащиеся образовательных учреждений Государственных трудовых резервов получали за счет государства обмундирование, питание, общежитие и спецодежду [19]. Таким образом, привлекательность школ трудового резерва для материально необеспеченной молодежи была весьма значительной ввиду того, что правительством СССР была установлена плата за обучение в старших классах средних школ и высших учебных заведениях [1].

Для формирования состава обучающихся СНК СССР ежегодно мобилизовывал на обучение молодежь мужского пола в возрасте 14–15 лет. Председатели колхозов с такой же периодичностью выделяли в порядке призыва по 2 человека на каждые 100 чле-

нов колхоза от 14 до 55 лет, городские Советы депутатов трудящихся направляли на обучение молодых людей согласно ежегодно устанавливаемым квотам правительства СССР [22, с. 4].

В апреле 1941 г. было разрешено мобилизовать и призвать на обучение также молодежь женского пола, которую предписывалось обучать профессиям токаря, фрезеровщика, шлифовщика, наладчика станков, машиниста и моториста механизмов, слесаря, лаборанта, профессиям предприятий связи, легкой и полиграфической промышленности [8]. С 1944 г. требовалось разделять при обучении мальчиков и девочек по отдельным группам.

После окончания обучения выпускники имели статус мобилизованных, были обязаны работать в течение 4 лет подряд на государственных предприятиях с обеспечением зарплаты. Распределение производило Главное управление трудовых резервов при СНК СССР. На период четырехлетней мобилизации им предоставлялась отсрочка от призыва в армию [22, с. 5].

О том, как функционировали ремесленные училища в 1941–1942 гг., у нас имеются лишь отрывочные сведения. Архивные фонды только позволяют установить, что в октябре 1941 г. через Сталинград эвакуировались вглубь страны обучающиеся и руководящий состав ремесленных училищ системы ГУТР. Начальник Сталинградского областного управления Трудовых резервов Н. Молчанов активно им в этом содействовал: требовал транспорт у речного пароходства и железнодорожные составы, а также помещения, питание и медицинскую помощь для уставших в результате пеших бросков протяженностью в 150–200 км личного состава ремесленных училищ и школ ФЗО. Вероятнее всего, в вышеназванный период также была эвакуирована и часть ремесленных училищ Сталинградской области, о чем свидетельствуют более поздние данные о необходимости отъезда из эвакуации более 150 руководящих кадров ремесленных училищ для восстановления последних в области после окончания Сталинградской битвы [18].

На заседании пленума Сталинградского горкома ВКП(б) в октябре 1942 г. (т. е. в период оборонительных боев в Сталинграде) «клеймили позором» начальника ремесленного училища № 2 Мотовищева, бежавшего в первые дни осады Сталинграда [11]. Этот факт может свидетельствовать о том, что отдельные кадры преподавателей и мастеров продолжили работу в городе и в период боев. В феврале 1943 г., по окончании Сталинградской битвы, были предприняты меры для восстановления ранее существовавших и организации новых ремесленных училищ системы ГУТР.

В таблице на с. 26 представлен список ремесленных училищ, восстановленных и организованных вновь на базе сталинградских предприятий [15].

Поясним, что в таблице представлено два ремесленных училища из Астрахани, поскольку только в декабре 1943 г. Астраханский округ Сталинградской области был выделен в самостоятельную Астраханскую область [4, с. 640–641].

По окончании сражения начальник Сталинградского областного управления трудовых резервов Н. Молчанов совместно с директорами предприятий должен был определить необходимое количество обучающихся по отдельным профессиям для каждого ремесленного училища. Тем самым они обязывались уже в марте 1943 г. организовать призыв (мобилизацию) в ремесленные училища города. Их руководители должны были также принимать в добровольном порядке юношей в возрасте 14–15 лет, девушек – 15–16 лет, а по мере укомплектования групп – немедленно организовывать занятия по производственному обучению. Областные и городские отделы здравоохранения обязали организовать медицинские комиссии для определения пригодности к обучению. 1 апреля 1943 г. учебные занятия во всех ремесленных училищах уже должны были начаться, за исключением Сталинградского тракторного завода, для которого срок начала занятий был перенесен на один месяц – с 1 мая [15].

**Перечень ремесленных училищ, восстановленных и вновь организованных на базе предприятий Сталинграда**

№ п/п	Предприятие	Форма училища, контингент обучающихся
<b>восстанавливались</b>		
1	Сталинградский тракторный завод Наркомата среднего машиностроения	ремесленное училище, 1.200 человек
2	завод № 264 Наркомтанкопрома	ремесленное училище 400 человек
3	завод № 638 в г. Астрахани	ремесленное училище, 300 человек
4	судоверфь им. Кирова	ремесленное училище, 300 человек
5	Предприятия ВКТреста	ремесленное училище, 350 человек
6	завод им. Ленина	ремесленное училище, 300 человек
7	завод «10-я годовщина Октябрьской революции»	ремесленное училище, 300 человек
8	бонзавод им. Дзержинского	ремесленное училище, 250 человек
9	предприятия Астраханского горкоммунотдела	ремесленное училище, 300 человек
10	Краснослободский судоремонтный завод НВРП	ремесленное училище речного транспорта, 200 человек
<b>организовывались вновь</b>		
1	мастерские областного отдела автотранспорта	ремесленное училище, 300 человек
2	завод им. Карла Маркса	ремесленное училище, 275 человек
3	областное управление связи в Камышине	училище связи, 200 человек
		<b>Итого: 4.675</b>

Согласно архивным данным уже в июне 1943 г. в Сталинграде работали ремесленное училище № 8 в Тракторозаводском районе, ремесленное училище № 4 в Красноармейском районе города [23; 24]. Таким образом, наименования ремесленных училищ не были привязаны к конкретным предприятиям, а имели порядковую нумерацию. Однако именно на руководителей фабрик и заводов были возложены обязанности по организации помещений для общежитий и оснащению их кроватями, столами, тумбочками, табуретками, санитарными уголками с умывальниками, вешалками и питьевой водой. К середине марта 1943 г., за две недели до начала обучения, предприятия должны были выделить из своих кадров наиболее квалифицированных рабочих для получения ими статуса мастеров производственного обучения. Также они были обязаны помочь обеспечению кабинетов наглядными пособиями, необходимыми материалами и инструментами. На руководителей предприятий также возлагалась обязанность по организации мест для питания и необходимого оборудования, снабжению их кухонным персоналом и приборами для обеспечения трехразового питания обучающихся [15].

В 1943 г. на ранее оккупированных противником территориях были организованы также «специальные ремесленные училища», предназначенные для детей погибших советских граждан. В Сталинградской области было предписано организовать за счет средств государства два специальных ремесленных училища на 400 человек каждое, с разделением по полу и специальности (металлистов – для мальчиков, связи – для дево-

чек), срок обучения был установлен в 4 года. В других регионах Нижнего Поволжья специальных ремесленных училищ в 1943 г. открыто не было. Особенности обучения в них состояли в том, что возраст набора был снижен с 14–15 до 12–13 лет, а срок обучения, наоборот, увеличен с 2 до 4 лет. В дополнение к производственной профессии обучающиеся получали образование, соответствующее уровню не ниже 7 классов средней школы. В структуре специальных ремесленных училищ выделялись здания для размещения общежитий, учебных классов и учебных мастерских, что было крайне сложно осуществить в условиях военного времени и последствий боев. Первый секретарь Сталинградского обкома ВКП(б) (как лицо, фактически возглавлявшее партию-государство на региональном уровне) должен был найти здания и передать их Главному управлению трудовых резервов, а также выделить необходимый стройматериал для ремонта. Для учащихся вводилось трехразовое питание за счет государства, им выдавалась форменная одежда улучшенного качества, обувь, белье и постельные принадлежности, шинели грубошерстные. На каждые 50 обучающихся вводилась должность воспитателя, которая отсутствовала в иных неспециальных ремесленных училищах [6]. В училищах для девочек воспитателями могли быть только женщины [10].

Первый учебный год в специальных ремесленных училищах, согласно документам ГУТР, должен был быть организован с 1 января 1944 г., летние каникулы длиться с 1 июля по 30 августа, а пропущенный материал необходимо было восполнить за счет уплотнения учебного времени и тщательной подготовки преподавателей [9].

Однако согласно данным отчета Секретаря Сталинградского обкома ВКП(б) А. Чуянова уже к 15 декабря 1943 г. в Сталинградской области для детей воинов Красной Армии, партизан и детей-сирот было организовано 2 специальных ремесленных училища в Астрахани и Сталинграде: для мальчиков – металлистов, для девочек – энергетиков.

В Астрахань из Сталинграда для специального ремесленного училища металлистов направили токарные (12 шт.), строгальный, фрезерные (2 шт.), точильный, сверлильный станки, верстаки (10 шт.), тиски (20 шт.), электромоторы (15 шт.), электропровод (500 м). Специальная областная комиссия отобрала и приняла на обучение 400 мальчиков, но к теоретическим занятиям на 15 декабря 1943 г. они еще не приступили в связи с продолжающимся ремонтом и оборудованием здания.

В Сталинграде было также открыто специальное ремесленное училище энергетиков для девочек, рассчитанное на 400 человек обучающихся. Производственные мастерские оснастили тисками (75 шт.), токарным и сверлильными (3 шт.) станками, наждачным точилом (1 шт.). К занятиям в женском специальном ремесленном училище № 2 (энергетиков) приступили 20 ноября 1943 г., но с контингентом обучающихся всего в 150 человек, что связано с прибытием девочек в Сталинград позже установленных сроков. В дальнейшем прием девочек продолжился [18].

Следует иметь в виду, что по окончании Сталинградской битвы уцелевшие здания в Сталинграде были только на территории поселка Бекетовка. Согласно сведениям, хранящимся в музее истории школы № 25 (гимназии № 9) Кировского района Волгограда, бывшее здание школы по улице Армавирской (в которых учились известные композитор А.Н. Пахмутова и поэтесса М. Агашина) в 1943 г. было передано трудовым резервам для обучения девочек, оставшихся без родителей в дни Сталинградской битвы. Первым руководителем Специального женского ремесленного училища № 2 была Шишкина Анна Ивановна [3; 13].

По воспоминаниям одного из первых воспитателей Нины Крестьянкиной, педагоги собирали первых воспитанниц, круглых сирот, по окопам и разрушенным зданиям Сталинграда. Позже среди них оказались и те, у кого родители были призванными в действующую армию. Одна из первых обучающихся, Алевтина Бояркина, вспоминала, что девочки были на полном государственном обеспечении, в то время как вокруг ца-

рили голод и разруха. Учащимся было обеспечено питание по рабочим нормам, чистое белье, добротная одежда. Согласно воспоминаниям, воспитание было строгим, полувоспитательным, девочки получали и профессию, и среднее образование. Кроме этого, их учили шить, вышивать, на высоком уровне была организована самодеятельность. Обучающиеся выступали на всесоюзных конкурсах трудовых резервов, а советский кинорежиссер Сергей Герасимов, снимая фильм о «трудовых резервах», пригласил туда и девочек из местной самодеятельности [20].

Что касается оценивания качества обучения, то уже к 1943 г. ГУТР была утверждена инструкция по планированию и учету учебно-производственной работы ремесленных училищ. Согласно этому документу, в 1943 г. на смену словесной («отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо») пришла цифровая пятибалльная система оценивания успеваемости («5», «4», «3», «2», «1») [12]. С 1 апреля 1944 г. пятибалльная оценка успеваемости и поведения учащихся была введена повсеместно [14].

Обучение разделялось на два вида: производственное и теоретическое. Оба вида обучения организовывались в соответствии с учебными планами и программами ГУТР, на основе которых в самих училищах разрабатывались планы учебно-производственных работ мастерских на учебный год и по четвертям по каждой отдельной профессии и для каждой учебной группы [12].

Кроме этого, система планирования обучения включала:

- календарное распределение работ между учащимися группы;
- план работы мастера производственного обучения на учебное занятие;
- расписание учебных занятий на каждую четверть;
- календарно-тематический план по предметам теоретического обучения (по четвертям);
- планы уроков преподавателей теоретических занятий.

Согласно источникам, в ремесленных училищах Сталинградской области в 1943 г. существовали следующие группы должностей:

- *руководящие кадры*, которые подбирались отделами кадров Сталинградских обкома и горкома ВКП(б) (директор, заместитель директора по политчасти, воспитатели, заведующие учебно-производственной частью, старший мастер, комендант) [15];
- *учебно-производственные кадры* (преподаватели теоретического обучения и мастера производственного обучения), первоначально набираемые из лучших работников предприятий, на базе которых организовывались ремесленные училища.

Для повышения квалификации в училищах действовали методические комиссии, а при областном управлении – учебно-производственный совет, которые оказывали помощь мастерам производственного обучения и преподавателям. Педагоги и мастера обменивались как опытом руководства учебными группами, так и опытом наиболее рациональной и правильной организации учебно-производственной работы [17].

Заместитель по учебно-производственной части составлял расписание учебных занятий, которое регламентировало режим и порядок учебной деятельности каждого ремесленного училища. Количество часов по каждому предмету должно было четко соответствовать учебному плану, составляемому ГУТР по каждой профессии. Длительность учебного часа была установлена в 50 минут с перерывом не менее 5 минут, один теоретический предмет мог изучаться не более 2 часов в день. Расписание утверждалось директором и размещалось в помещениях училища и общежитиях за неделю до начала занятий [12].

Кроме документов планирования велась документация по учебно-производственной работе училищ, среди которой выделяются:

- журнал мастера производственного обучения;
- наряд (учетный листок) учащегося;

- журнал учета теоретического обучения учебной группы;
- отчеты мастера производственного обучения и преподавателей;
- сводная учетная ведомость показателей учебно-производственной работы учебной группы [12].

Учебные занятия начались уже в апреле–мае 1943 г., т. е. через два-три месяца после окончания Сталинградской битвы. Как отмечалось выше, на базе предприятий были восстановлены и организованы вновь 10 ремесленных училищ. Учебные группы комплектовались строго с учетом обучения отдельным профессиям численностью 25–30 обучающихся, малочисленные группы предписывалось объединять. Производственное обучение разрешалось только на предприятиях, организовавших эти училища. Еще в 1942 г. был установлен запрет для посылки обучающихся на иные мелкие городские предприятия, за исключением основного, при этом не менее 50% от численного состава предписывалось обучать в мастерских училищ [17].

Подчеркнем, что производственное обучение в ремесленных училищах было прикладным и обеспечивало выполнение производственных заказов. Кроме того, производственные планы предусматривали изготовление необходимых для прохождения обучения инструментов, приборов, наглядных пособий, учебных моделей, запасных частей для ремонта оборудования и хозяйственно-бытовой части училищ [17].

При направлении на предприятие для прохождения производственного обучения заключался типовой договор между училищем и предприятием. Руководил обучением на предприятии мастер производственного обучения училища, а предприятие предоставляло при необходимости обучающимся общежитие и организовывало им питание, стоимость которого компенсировалось училищем предприятию. Завод обеспечивал обучающихся рабочими местами и работой по специальности, спецодеждой и обувью. Предприятие не должно было допускать простоев в работе обучающихся. Ежедневно перед началом работы оно выдавало наряды с указанием разряда работы, расценками и вело учет выработки каждым учеником. Часть заработанных сумм перечислялась самим ученикам в качестве заработной платы, другая – переводилась на счет училища в банке. При этом стоимость одежды и обуви вычиталась из заработанных сумм [21].

Для решения кадровой проблемы на руководителей ремесленных училищ и начальника областного управления трудовых резервов возлагалась обязанность выделить из числа лучших обучающихся в каждой группе помощника мастера производственного обучения, которого привлекали не только для реализации учебно-производственного процесса, но и на методические совещания. Кроме того, администрация занималась повышением методического уровня помощника мастера и выплачивала ему ежемесячно дополнительные суммы. Все эти меры были направлены на подготовку новых квалифицированных мастеров производственного обучения [7].

Нельзя не обратить внимание, что было запрещено использовать учебное время учащихся для проведения репетиций и спортивных тренировок, выполнения хозработ, посещения бань и иных мероприятий, которые должны были организовываться во внеучебное время [16]. Руководители предприятий были обязаны изыскивать помещения для общежитий, кухни, кабинетов с необходимым оборудованием и наглядными пособиями для обучения, принимать в добровольном порядке и по мобилизации юношей и девушек на обучение в училища.

Закключение. Таким образом, местные структуры партии-государства смогли не только не утратить системы подготовки квалифицированных рабочих кадров в условиях ожесточенной, кровопролитной войны, но и в короткие сроки восстановить в районах, освобожденных от войск нацистской Германии и ее союзников, учреждения профтехобразования. Для их функционирования выделялись материальные и финансовые средства, подбирались кадры, учебные и методические материалы, создавалась соответ-

ствующая материально-техническая база. Сталинградские ремесленные училища, начав обучение будущих производственников буквально сразу после завершения битвы, внесли свой вклад в укрепление отечественной военно-промышленной мощи в период коренного перелома и победоносного завершения Великой Отечественной войны.

### Список литературы

1. В Совнаркомех СССР: об установлении платности обучения в старших классах средних школ и в высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначений стипендий // Сталинец: газета (г. Саратов). 1940. № 41(199). С. 2.
2. ГАВО. Ф. Р. – 6079. Волгоградское областное управление народного образования Министерства образования РФ (1943 г. – по наст. вр.). Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 1.
3. Голова Л.Д. Техникум, которым горжусь: из истории ГБОУ СПО «Волгоградский техникум энергетики и связи» [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/tiekhnikum-kotorym-ghorzhus.html> (дата обращения: 07.05.2023).
4. Государственный архив Волгоградской области: Путеводитель / Под ред. Н.Н. Смирнова. Волгоград, 2002.
5. Из постановления СНК СССР 2 октября 1940 г. № 1851 «Об образовании Главного управления трудовых резервов при Совнаркомех СССР» // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 6.
6. Из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) 21 августа 1943 г. № 901 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 21–23.
7. Из приказа Главного управления трудовых резервов 1 октября 1941 г. № 5888/а // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 58–59.
8. Из приказа Главного управления трудовых резервов 2 июня 1941 г. № 391 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 5.
9. Из приказа Главного управления трудовых резервов 14 января 1944 г. № 114 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 23.
10. Из приказа Главного управления трудовых резервов 24 августа 1943 г. № 1117 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 23.
11. Из протокола пленума Сталинградского горкома ВКП(б) о текущем моменте и очередных задачах городской парторганизации, 11 октября 1942 г. № 18/1 // Сталинградский городской Комитет Оборона в годы Великой Отечественной войны. Волгоград, 2007. С. 90.
12. Инструкция по планированию и учету учебно-производственной работы ремесленных училищ, утверждена Главным управлением трудовых резервов в 1943 г. // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 52–54.
13. История школы [Электронный ресурс] // Официальный сайт МОУ Гимназии № 9 г. Волгограда. URL: <http://gymnasiumno9.narod.ru/history.html> (дата обращения: 07.05.2023).
14. О введении в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО цифровой пятибалльной системы: из приказа Главного управления трудовых резервов 6 марта 1944 г. № 458 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 61.
15. О восстановлении и организации ремесленных училищ и школ фабрично-заводского обучения на базе восстанавливаемых предприятий гор. Сталинграда и области. Постановления Сталинградского городского комитета обороны принято решением Обкома ВКП(б). Из протокола 193 заседания Сталинградского обкома ВКП(б), 12 февраля – 2 марта 1942 г. // Сталинградский городской Комитет Оборона в годы Великой Отечественной войны. Волгоград, 2007. С. 499–501.
16. О потерях учебного времени учащимися в ремесленных и железнодорожных училищах: из приказа Главного управления трудовых резервов 19 октября 1944 г. № 1866 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 62–63.
17. Об упорядочении производственного обучения в ремесленных и железнодорожных училищах: из приказа ГУТР 22.07.1942 г. № 367 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 54–55.
18. Отчет за № 110 секретаря Сталинградского обкома ВКП(б) тов. Чуянова о выполнении постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» по Сталинградской области. Сталинград.

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО  
(К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

15 декабря 1943 г. // Сталинградский городской Комитет Оборона в годы Великой Отечественной войны: Док. и материалы. Волгоград, 2007. С. 680–682.

19. Плакат «Поступайте в школы ФЗО и училища Государственных трудовых резервов» [Электронный ресурс] // Московские суворовцы. URL: <https://www.mccvu.ru/news/rossiya/gosudarstvennye-trudovye-rezervy/> (дата обращения: 15.04.2023).

20. Сталинградское женское ремесленное училище: связь поколений, 09.03.2010 [Электронный ресурс] // ГТРК Волгоград-ТРВ. URL: <https://volgograd-trv.ru/news/obschestvo/9178-stalinskoje-zhenskoe-remeslennoe-uchilishche-svyaz-pokolenij.html> (дата обращения: 07.05.2023).

21. Типовой договор о направлении на предприятие для прохождения производственного обучения учащихся ремесленных училищ, железнодорожных училищ и школ ФЗО: приложение к приказу от 22 июля 1942 г. № 367 // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 55–57.

22. Указ Президиума Верховного Совета Союза ССР 2 октября 1940 г. «О государственных трудовых резервах СССР» // Государственные трудовые резервы. М., 1945. С. 3–6.

23. ЦДНИВО. Ф. 2901. Оп. 1.П/о КПСС ремесленного училища № 8, 1943–1962 гг.

24. ЦДНИВО. Ф. 6654. Оп. 1.П/о КПСС Ремесленного училища № 4, 1945–1957 гг.

\* \* \*

1. V Sovnarkome SSSR: ob ustanovlenii platnosti obucheniya v starshih klassah srednih shkol i v vysshih uchebnyh zavedeniyah SSSR i ob izmenenii poryadka naznacheniya stipendij // Stalinec: gazeta (g. Saratov). 1940. № 41(199). S. 2.

2. GAVO. F. R. – 6079. Volgogradskoe oblastnoe upravlenie narodnogo obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya RF (1943 g. – po nasT. vr.). OP. 1. Ed. hr. 1. L. 1.

3. Golova L.D. Tekhnikum, kotorym gorzhuz': iz istorii GBOU SPO «Volgogradskij tekhnikum energetiki i svyazi» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/tekhnikum-kotorym-ghorzhus.html> (data obrashcheniya: 07.05.2023).

4. Gosudarstvennyj arhiv Volgogradskoj oblasti: Putevoditel' / Pod red. N.N. Smirnova. Volgograd, 2002.

5. Iz postanovleniya SNK SSSR 2 oktyabrya 1940 g. № 1851 «Ob obrazovanii Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov pri Sovnarkome SSSR» // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 6.

6. Iz postanovleniya SNK SSSR i CK VKP(b) 21 avgusta 1943 g. № 901 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 21–23.

7. Iz prikaza Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov 1 oktyabrya 1941 g. № 5888/a // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 58–59.

8. Iz prikaza Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov 2 iyunya 1941 g. № 391 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 5.

9. Iz prikaza Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov 14 yanvarya 1944 g. № 114 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 23.

10. Iz prikaza Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov 24 avgusta 1943 g. № 1117 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 23.

11. Iz protokola plenuma Stalingradskogo gorkoma VKP(b) o tekushchem momente i ocherednyh zadachah gorodskoj partorganizacii, 11 oktyabrya 1942 g. № 18/1 // Stalingradskij gorodskoj Komitet Obrony v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Volgograd, 2007. S. 90.

12. Instrukciya po planirovaniyu i uchetu uchebno-proizvodstvennoj raboty remeslennyh uchilishch, utverzhdena Glavnym upravleniem trudovyh rezervov v 1943 g. // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 52–54.

13. Istoriya shkoly [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt MOU Gimnazii № 9 g. Volgograda. URL: <http://gymnasiumno9.narod.ru/history.html> (data obrashcheniya: 07.05.2023).

14. O vvedenii v remeslennyh, zheleznodorozhnyh uchilishchah i shkolah FZO cifrovoj pyatiball'noj sistemy: iz prikaza Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov 6 marta 1944 g. № 458 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 61.

15. O vosstanovlenii i organizacii remeslennyh uchilishch i shkol fabrichno-zavodskogo obucheniya na baze vosstanavliyaemyh predpriyatij gor. Stalingrada i oblasti. Postanovleniya Stalingradskogo gorodskogo komiteta obrony prinyato resheniem Obkoma VKP(b). Iz protokola 193 zasedaniya Stalingradskogo obkoma VKP(b), 12 fevralya – 2 marta 1942 g. // Stalingradskij gorodskoj Komitet Obrony v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Volgograd, 2007. S. 499–501.

16. O poteryah uchebnogo vremeni uchashchimisya v remeslennyh i zheleznodorozhnyh uchilishchah: iz prikaza Glavnogo upravleniya trudovyh rezervov 19 oktyabrya 1944 g. № 1866 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 62–63.

17. Ob uporyadochenii proizvodstvennogo obucheniya v remeslennyh i zheleznodorozhnyh uchilishchah: iz prikaza GUTR 22.07.1942 g. № 367 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 54–55.

18. Otchet za № 110 sekretarya Stalingradskogo obkoma VKP(b) tov. Chuyanova o vypolnenii postanovleniya SNK SSSR i CK VKP(b) «O neotlozhnyh merah po vosstanovleniyu hozyajstva v rajonah, osvobodzhennyh ot nemeckoj okkupacii» po Stalingradskoj oblasti. Stalingrad. 15 dekabrya 1943 g. // Stalingradskij gorodskoj Komitet Oborony v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: Dok. i materialy. Volgograd, 2007. S. 680–682.

19. Plakat «Postupajte v shkoly FZO i uchilishcha Gosudarstvennyh trudovyh rezervov» [Elektronnyj resurs] // Moskovskie suvorovcy. URL: <https://www.mccvu.ru/news/rossiya/gosudarstvennye-trudovye-rezervy/> (data obrashcheniya: 15.04.2023).

20. Stalingradskoe zhenskoe remeslennoe uchilishche: svyaz' pokolenij, 09.03.2010 [Elektronnyj resurs] // GTRK Volgograd-TRV. URL: <https://volgograd-trv.ru/news/obschestvo/9178-stalingradskoe-zhenskoe-remeslennoe-uchilishche-svyaz-pokolenij.html> (data obrashcheniya: 07.05.2023).

21. Tipovoj dogovor o napravlenii na predpriyatie dlya prohozhdeniya proizvodstvennogo obucheniya uchashchihsya remeslennyh uchilishch, zheleznodorozhnyh uchilishch i shkol FZO: prilozhenie k prikazu ot 22 iyulya 1942 g. № 367 // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 55–57.

22. Ukaz Prezidiuma Verhovnogo Soveta Soyuzov SSR 2 oktyabrya 1940 g. «O gosudarstvennyh trudovyh rezervah SSSR» // Gosudarstvennye trudovye rezervy. M., 1945. S. 3–6.

23. CDNIVO. F. 2901. OP. 1.P/o KPSS remeslennogo uchilishcha № 8, 1943–1962 gg.

24. CDNIVO. F. 6654. OP. 1.P/o KPSS Remeslennogo uchilishcha № 4, 1945–1957 gg.



### ***The specific features of the organization of the job training process at the industrial schools of Stalingrad (1942–1943)***

*The article deals with the issues of the organization of the job training process at the industrial schools of the Stalingrad region at the end of the Stalingrad battle. There are defined the structure of their staff and the peculiarities of completing, there is revealed the list of the planned and current training documentation.*

**Key words:** *industrial schools, special industrial schools, theoretical education, industrial training, mobilization of the mobilization of the labor reserves.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2023)



## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**К.В. ЗЕЛИНСКИЙ**  
Волгоград

### О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ (концепция научно-исследовательской лаборатории Волгоградского научно-образовательного центра РАО ВГСПУ)

*Представлена научная позиция автора и дан развернутый замысел деятельности научно-исследовательской лаборатории ВНОЦ РАО ВГСПУ по изучению проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека в условиях образования.*



Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, научно-исследовательская лаборатория, научная разработка, самоопределение личности, учебно-методическое обеспечение.*

В декабре 2022 г. в составе Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования (ВНОЦ РАО), функционирующего на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета, открылась **научно-исследовательская лаборатория «Исследование проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека»**.

Целью деятельности лаборатории является активизация научных исследований проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека, научно-методического сопровождения и поддержки инновационных процессов в области преподавания предметов «Духовно-нравственная культура народов России», «Основы религиозных культур и светской этики».

*Научные, методические и практические задачи* деятельности лаборатории стоят в том, чтобы:

- координировать научные исследования, направленные на решение проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека;
- создавать научно- и учебно-методическое обеспечение, иные интеллектуальные продукты, связанные с реализацией основных направлений научной деятельности для представления в образовательные организации, взаимодействующие с ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и ВНОЦ РАО;
- разрабатывать программы семинаров и курсов повышения квалификации для заместителей руководителей образовательных организаций, классных руководителей, а также специалистов, работающих в сфере воспитания по проблемам духовно-нравственного самоопределения и развития;
- осуществлять организацию и проведение общественно значимых мероприятий в сфере духовно-нравственного воспитания: волонтерских проектов, исследовательских форумов, научно-методических конференций и др.

Научный и практический стаж работы руководителя лаборатории в системе общего и высшего постдипломного образования, а также опыт служения в качестве настоятеля нескольких церковных приходов дает возможность ставить и решать задачи научной разработки и практической реализации педагогической деятельности в направлении духовно-нравственного воспитания детей, подростков и молодежи.

*Основное практическое содержание деятельности реализуется в двух важнейших направлениях.*

Первое направление связано с разработкой духовно-нравственной основы («ядра») социально-ориентированной деятельности учащейся молодежи. Предстоит обоснование, адаптация и апробация диагностической программы по оценке состояния социально-ориентированной деятельности и мотивации к ее выполнению в учебных и неформальных группах (волонтерство, добровольчество, педагогическое шефство над младшими, благотворительность). Одновременно с этим потребуются работа по определению мотивации и предпочтительного содержания деятельности педагогических классов, проектных групп и волонтерских команд на территории малой родины (малого российского города).

Второе направление посвящено изучению ценностно-нравственных ресурсов трудового воспитания, профориентационного сопровождения, профессионально-экономического самоопределения. Предполагается сравнительное исследование профориентационного сопровождения социально-ориентированной/общественно-полезной/профессионально-экономической деятельности подростков в городской и сельской местности с учетом нравственного выбора и ценностных предпочтений. В поле исследовательского внимания попадают и профессиональные пробы при наставничестве со стороны взрослых, в том числе с фиксацией полученного опыта в индивидуальных дневниках выбора и становления профессиональной карьеры.

Концептуально важно понимать, что, решая указанные задачи, выстраивая все эти виды деятельности, следует исходить из того, что проблема нравственного бытия человека – проблема извечная, что **нравственные проблемы в воспитании подрастающего поколения** не будут иметь завершения и в ближайшем будущем. Жизнь сложна и изменчива. Сложен и изменчив человек. Меняется его отношения к миру, к другому человеку, к самому себе, культуре, технологиям. Можно было бы сказать, что нет предела совершенству. Но сейчас учителю не до совершенства: это удел праведников и святых. Вырулить бы к человеку, помочь ему стать человеком. И это не фигура речи, а та реальность, к которой должен стремиться каждый педагог.

Известно, что в животном мире потомство в силу определенных биологических законов с рождения обретает видовую целостность: лисята по природе уже лисы, волчата – волки, тигрята – тигры. Животные детерминированы природой и выйти за ее пределы не могут. В мире человека все иначе. По факту своего рождения человек есть человек – и одновременно не есть человек. Человек обусловлен природой, но он, по определению И. Гердера, и «вольнотпущенник природы». Врожденные природные инстинкты не отвечают за человечность человека и «природа не рождает людей», как точно заметил М.К. Мамардашвили, и то, что «рождается, есть лишь потенциальный человеческий материал, в котором людям еще суждено родиться». Дети-маугли так и не стали людьми, хотя внешний их вид соответствовал всем параметрам человека. Известный американский философ и психоаналитик Э. Фромм в своей книге «Здоровое общество» отмечал, что вся жизнь индивида есть процесс рождения самого себя.

Конечно, может последовать вопрос: а причем тут нравственность, коль разговор идет о рождении или созидании человека или, наоборот, причем тут человек, если ваша забота – о нравственном бытии? Дело в том, что нравственность как «особый вид отношения человека ко всему сущему», как «осознанное волеизъявление, проявляющееся в индивидуализированных способах духовно-практического освоения внешнего и внутреннего мира» [4, с. 6] является ядром, фундаментом, основой человеческого бытия. И если рухнет нравственность, то рухнет и человек; если нравственность не создается, то и не создается человек. И никакой технический прогресс не поможет. Поэт А. Вознесенский в свое время написал, что «все прогрессы реакционны, если рухнет человек». Но слово поэта – это одно видение, а вот что говорят ученые.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский, чье двухсотлетие со дня рождения отмечается в 2023 г., утверждал, что «влияние нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познанием» [6]. С.Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» писал, что основная задача этики – «поднятие человека на новый высший уровень бытия <...> борьба за высший уровень человеческого существования <...> воспитание настоящего человека, с полноценным отношением ко всему существующему» [3, с. 386]. В.А. Сухомлинский [5] главным в своем педагогическом служении называл задачу способствовать нравственному становлению ребенка «как рождению Гражданина» и «воспитанию настоящего человека». С точки зрения педагога русского зарубежья С.И. Гессена, «нравственное образование или образование к добру есть воспитание всего человека» [1, с. 232].

Примеров еще можно привести много. Однако уже исходя из имеющихся можно с уверенностью констатировать, что нравственное воспитание, которое есть «организованный со стороны взрослого процесс поэтапного овладения детьми способами рефлексивного преобразования собственных мыслей, чувств и поступков» [4, с. 6] – это тот корень, из которого выращивается человек. Ведь нравственность пронизывает все сферы бытия, и «от благоразумного или неразумного пользования вещами мы становимся добродетельными или порочными» [9, с. 204], а «всякое греховное падение кладет известную печать на душу человека, так или иначе влияет на ее устройство» [7, с. 207]. Иначе говоря, действия порочные небезобидны: они искажают, извращают и уничтожают человеческое в человеке. По сути, все по пословице: что посеешь, то и пожнешь.

Перед учителем стоит сложнейшая **задача организации процесса реального нравственного воспитания**. Трудность этого дела обусловлена целым рядом обстоятельств.

*Во-первых*, атака на человека и человеческое в нем ведется непрестанно. Современные вызовы мира – это серьезные вызовы, готовые сломать еще растущий духовный мир человека. Тотальная цифровизация, манипулирование сознанием вплоть до самоубийств (не забыт «Синий кит»!), предельный индивидуализм, культ выгоды и наслаждения, фашизация отдельных сообществ и многое другое. Учителю трудно выполнять охранную роль при напоре деструктивной информации на неокрепшее сознание ученика.

*Во-вторых*, перед учителем ставятся порой невыполнимые задания в области воспитания. Сверху идут указания, чем заниматься, какие темы изучать, какие беседы проводить, какие организовывать мероприятия, кого приглашать для общения и др. И все эти инструкции даются вне определенной системы и вне понимания индивидуальных и возрастных особенностей школьников. У учителя реально нет времени, чтобы заняться обдумыванием целостного воспитательного процесса, включая диагностику состояния духовно-нравственной сферы подрастающего поколения. Воспитательная работа педагога сводится к проведению мероприятий и чтению нотаций, что делает общение с обучающимися императивно-принудительным, лишая его развивающего потенциала.

*В-третьих*, непонимание сущности духовно-нравственного воспитания как основы становления личности привело к разделению воспитания на отдельные направления: физическое, умственное, эстетическое, патриотическое, трудовое и т. д. Калейдоскоп этих направлений создает путаницу и хаос в воспитательном процессе. Обратим внимание на то, что если нравственность не пронизывает труд, то и нет никакого трудового воспитания; если патриотизм не обрамлен нравственностью, то он вырождается в национализм; если же эстетическое воспитание игнорирует нравственное бытие, то это красивый дом, на песочном фундаменте построенный. Если же физическое воспитание проводится вне нравственного фундамента, то мы узрим, что в здоровом теле нет здорового духа; и тогда будет доминировать культ силы и насилия. И даже умственное вос-

питание вне нравственной позиции и духовного постижения мира не даст человеку быть созидателем. Интересно наблюдение от русского религиозного философа С.Л. Франка, который заметил, что «в состав осуществления веры необходимо входит и нравственное ее осуществление, творение нравственной правды, которая заключается в делах любви» [8, с. 356]. По сути дела, если бы школа занималась религиозным воспитанием, то и оно должно бы быть пронизано нравственностью.

*В-четвертых*, отсутствие теоретических знаний и практического опыта у учителя по организации процесса духовно-нравственного воспитания, неведение критериев личностного роста, невладение диагностическими методиками создает серьезные трудности для педагогической работы. Стоит задача изучения и понимания запросов людей нового поколения: как они смотрят на мир, как общаются, как и во имя чего учатся и трудятся, какие неологизмы молодежного сленга позволяют им отличить «своих» от «чужих»? Почему они больше дети компьютеров и гаджетов, научившиеся ориентироваться в виртуальном пространстве раньше, нежели читать и писать? Как воспринимаемый ими калейдоскопичный мир, формируя «клиповое сознание», постепенно лишает их культурного кода?

Ко всему прочему немаловажным является вопрос о непосредственном и опосредованном духовно-нравственном воспитании. Несомненно, этим важным делом надо заниматься сознательно и серьезно, как освоением учебного предмета, например, русского или иностранного языка, математики, физики и др. Но если тот или иной учебный предмет все-таки изучается непосредственно, то духовно-нравственное воспитание осуществляется в большей части опосредовано. В российской школе нет специального предмета по духовно-нравственному воспитанию. Мы можем проводить очень полезные беседы, но они не составят содержание нравственной жизни воспитанников. Если ученик усваивает таблицу умножения, то результат этого сохраняется надолго, можно



Рис. Путь обретения любви и ее воплощение в жизни

сказать, что навсегда. Но исполнение нравственных предписаний и норм еще не означает, что человек стал нравственным.

Говоря об опосредовании духовно-нравственного воспитания, мы опираемся на мысль А.С. Макаренко [2], который утверждал: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь и печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение». Это важная мысль, и учителю стоит осмыслить в своей работе и такие нюансы.

Но какова же основная суть духовно-нравственного воспитания? К чему мы должны вести подрастающего человека? Обратимся к мнению выдающегося психолога и философа С.Л. Рубинштейна, который написал: «Моральное отношение к человеку – это любовное отношение к нему. Любовь выступает как утверждение бытия человека. Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек» [3, с. 387]. Любовь – это основа человека и основа нравственного бытия. В устах апостола Павла это звучит так: «Если я не имею любви, то я ничто» (1 Кор., 11:2). Поэтому задача нравственного воспитания сводится к обретению человеком любви и несению этой любви в мир. Любовь представлена как доминанта бытия. При этом любовь истекает в мир в виде:

- заботы, ответственности, уважения и знания (нельзя любить то, чего не знаешь);
- долготерпения, милосердия и сорадования истине;
- преодоления зависти, превозношения, гордыни, раздражения, помыслов зла, бесчинства.

Путь к любви состоит в:

- возвращении добра (познании добра, накоплении сил добра, творении добра);
- преодолении порочности (рефлексии покаяния, послушании, тренинг-упражнениях);
- сохранении и развитии природных дарований (выносливости, чуткости, жажды в поиске правды). См. рис. на с. 36.

На каждом возрастном этапе по-разному воплощается любовь, по-разному строится дорога к любви, разные обретаются те или иные результаты. Но это и есть постепенный нравственный рост человека к своему осуществлению. И возможности этого нравственного роста, его инструментарий и условия предстоит исследовать научно-исследовательской лаборатории «Исследование проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека» Волгоградского научно-образовательного центра РАО ВГСПУ.

### Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М., 1995.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей [Электронный ресурс]. СПб., 2013. URL: <https://e.lanbook.com/book/30558> (дата обращения: 12.12.2022).
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
4. Слободчиков В.И., Черникова Т.В., Зелинский К.В. Программа воспитания как общий принцип решения возрастных задач развития детей и подростков (на материале духовно-нравственного воспитания) // Воспитание школьников. 2022. № 5. С. 3–17.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. М., 1979. Т. 1.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т., М., 1990. Т. 5.
7. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М., 1990.

8. Франк С.Л. Сочинения. Минск, 2000.
9. Яннарас Х. Избранное: Личность и Эрос / Пер. с греч. Г.В. Вдовиной. М., 2005.

\* \* \*

1. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki: vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. M., 1995.
2. Makarenko A.S. Lekcii o vospitanii detej [Elektronnyj resurs]. SPb, 2013. URL: <https://e.lanbook.com/book/30558> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
3. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. SPb., 2003.
4. Slobodchikov V.I, Chernikova T.V, Zelinskij K.V. Programma vospitaniya kak obshchij princip resheniya vozrastnyh zadach razvitiya detej i podrostkov (na materiale duhovno-nravstvennogo vospitaniya) // Vospitanie shkol'nikov. 2022. № 5. S. 3–17.
5. Suhomlinskij V.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 3 t. M., 1979. T. 1.
6. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t., M., 1990. T. 5.
7. Florenskij P.A. Stolp i utverzhdenie istiny. M., 1990.
8. Frank S.L. Sochineniya. Minsk, 2000.
9. Yannaras H. Izbrannoe: Lichnost' i Eros / Per. s grech. G.V. Vdovinoj. M., 2005.



***Considering the issue of the spiritual and moral education and self-identification of the students (the concept of the Scientific Research Laboratory of Volgograd Research and Educational Centre of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University)***

*The article deals with the scientific standpoint of the author. There is given the detailed plan of the activity of the Scientific Research Laboratory of Volgograd Research and Educational Centre of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University, aimed at the study of the problems of the spiritual and moral education and self-identification of the man in the context of the education.*

**Key words:** *spiritual and moral education, scientific research laboratory, scientific development, self-identification of personality, learning and teaching support material.*

(Статья поступила в редакцию 03.04.2023)

*Д.А. ЖИЛИН*  
*Волгоград*

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Рассматриваются подходы к формированию надпрофессиональных компетенций в отечественном и зарубежном образовании. Приводятся результаты опроса, проведенного по проблеме формирования надпрофессиональных компетенций педагога и основных факторов их развития в процессе обучения.*



Ключевые слова: *надпрофессиональные компетенции, внеучебная деятельность, обучение, формирование компетенций, профессиональная деятельность, университет, студенты, competences, soft-skills.*

Инновационные процессы в научно-технологической сфере привнесли значительные изменения в жизнь общества. Эти изменения обусловлены установлением новых образовательных целей и требований к профессиональной деятельности. Подготовка конкурентоспособного специалиста становится одной из ведущих целей системы профессионального образования, а формирование надпрофессиональных компетенций актуализируется как относительно новая образовательная задача. Действительно, ведь современная система образования, ориентируясь на современные инновационные технологии деятельности в самых различных сферах, на сегодняшний день делает упор на реализацию принципа самостоятельности, который невозможно реализовать без опоры на так называемые надпрофессиональные компетенции.

Впервые о формировании компетенций в рамках образования задумались в 1950-х гг., когда во многих базовых документах, определяющих политику в развитии образования в мире, во многих зарубежных научных исследованиях появились идеи и рекомендации по формированию необходимых человеку в жизни и труде компетенций.

Обоснованно утверждается, что понятия компетенций *soft-skills* и *hard-skills* произошли от компьютерных понятий *hardware* (аппаратная часть) и *software* (программное обеспечение) [12] и сначала использовались в сфере бизнеса (в первую очередь в кадровой работе), а затем их переняли специалисты в сфере образования.

Традиционно в XX в. именно базовое образование считалось главным образом основным фактором успеха в профессиональной деятельности. Однако по результатам исследования ученых из Гарварда, Стэнфорда и Фонда Карнеги по мере развития экономики и производства, социальной сферы ситуация существенно поменялась – 85% успеха в профессии определяют надпрофессиональные (*soft-skills*) компетенции, и только 15% за профессиональными, узкоспециализированными компетенциями [12].

Российские исследователи также отмечают важность надпрофессиональных компетенций и полагают, что они дают возможность специалистам быть более успешными, более маневренными и подвижными, что позволяет человеку более результативно развиваться и совершенствоваться в той или иной профессиональной сфере с учетом всех происходящих изменений в обществе, общественном производстве [11].

Для понимания динамики актуальности надпрофессиональных компетенций и проблем их формирования приведем данные из статьи Л.К. Раицкой и Е.В. Тихоновой, которые говорят о публикационной активности на тему *soft-skills*: «в международной базе Scopus по поисковому запросу “softskills” (использование словосочетания в названиях и ключевых словах) в 1995 году было 25 проиндексированных публикаций, в 2000 г. – 50, в 2005 г. – 113, в 2010 г. – 255, в 2015 г. – 289, а последние годы (с учетом сроков индек-

сация последний «полный» год по статистике на <...> 2017 год): 2016 г. – 406, 2017 г. – 418. Всего в Scopus проиндексировано таких 4116 публикаций» [7].

Большой массив данных, накопленных в научной отечественной и зарубежной литературе, а также явное отсутствие единого подхода к пониманию их природы, механизмов и факторов их развития, ставит в повестку дня необходимость специального исследования с целью конкретизации их характеристик, систематизации представлений о сущности и условиях формирования надпрофессиональных компетенций. Тем более это стало насущным с внедрением с 2008 г. в концепции образования России компетентностного подхода как ключевого, исходного при построении всей образовательной политики РФ, формировании образовательных программ общего и профессионального уровней [2].

Цель нашего исследования – дать представление о сущности и структуре надпрофессиональных компетенций будущего педагога, теоретически разработать и обосновать концепцию формирования надпрофессиональных компетенций в процессе профессионального обучения будущего учителя.

В ходе исследования на основе существующих отечественных и зарубежных научных работ дано определение надпрофессиональным компетенциям как совокупности социальных, коммуникативных навыков и качеств человека, позволяющих грамотно и эффективно работать в условиях постоянного изменения экономики и общества, используя весь личностный потенциал [5]. В данном исследовании мы исходим из того, что понятия soft-skills и надпрофессиональные компетенции синонимичны, последнее является русифицированным вариантом.

Поскольку массив данных о структуре и содержании надпрофессиональных компетенций достаточно велик, при этом отсутствует единый подход по данному вопросу, важно было в рамках первого этапа исследования провести не только теоретический анализ научной литературы по теме надпрофессиональных компетенций, но и дополнить его анализом того, как воспринимается данная проблема формирования надпрофессиональных компетенций педагога специалистами, работающими в отрасли образования либо осваивающими педагогическую профессию. Какие из такого рода компетенций воспринимаются ими как важнейшие?

В этом состоит задача данной статьи – проанализировать результаты опроса на эту тему, проведенного нами в рамках исследования.

В опросе, участие в котором было добровольным и анонимным, приняло участие:

- 145 респондентов в возрасте от 18 до 35 лет, сфера деятельности которых – образование и наука;
- 5 респондентов – руководители компаний в сфере образования и науки в возрасте от 25 до 35 лет.

На этапе подготовки опроса были проанализированы научные публикации, которые содержат перечни надпрофессиональных (soft-skills) компетенций. В результате были отобраны 32 наиболее часто встречающиеся в публикациях компетенции. Выборка осуществлялась на основе открытых источников и в нее вошли компетенции из списков и перечней: ОЭСР/OECD, STEP, SHL, TETCs, 4К.

Сформированный список был конкретизирован в ходе интервью с 5 руководителями компаний, ведущих деятельность в сфере образования и науки. По итогу интервью был сформирован список из 17 наиболее востребованных, на взгляд интервьюеров, компетенций, который в дальнейшем был включен в опрос для широкого круга респондентов.

На втором этапе был сформирован опросный лист, который должен был дать ответы на следующие вопросы:

1. Какие надпрофессиональные компетенции являются наиболее востребованными?

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Комплексное многоуровневое решение педагогических проблем. Педагог должен быть способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

2. Критическое мышление как профессионально-ориентированный вид мышления, способствующий продуктивности педагогической деятельности. Согласно ФГОС ВО педагог должен быть способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

3. Креативность как способность к творческому поиску, нестандартному решению педагогических задач. Означает навык в создании ситуации сомнения в достоверности всей поступающей информации, уже существующих правил и даже своих представлений о мире; выбора в качестве основы для решений и действий фактов, а не просто полученной информации.

4. Управление людьми (обучающимися). Навык создания условий раскрытия творческого потенциала и максимальных достижений у окружающих людей; сочетание наличия «видения» решения ситуации и организации людей на воплощение этого «видения».

5. Сотрудничество с другими (коллегами, руководством, родителями, обучающимися, внешними партнерами). Умение выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса на различных уровнях от обмена информацией до обмена смыслами; создание общего поля деятельности по решению образовательных задач.

6. Эмоциональный интеллект. Распознавание эмоций и понимание намерений других людей; управление собственными эмоциями и состояниями; влияние на эмоции и эмоционального состояния окружающих.

7. Суждение и принятие решений. Навыки формирования собственного мнения и смелость в принятии самостоятельных решений и их последствий.

8. Клиентоориентированность. Навык взаимодействия с окружающими и решения проблем людей на основе понимания их ценностей и потребностей.

9. Умение вести переговоры. Навык коммуникации с позиции переговорного процесса, направленного на долгосрочное сотрудничество; убедительное донесение своей позиции через вербальные и невербальные техники с учетом специфики и интересов второй стороны переговоров.

10. Когнитивная гибкость. Предполагает оперативное переключение с одной мысли на другую, а также обдумывание нескольких идей и задач одновременно.

11. Селф-менеджмент. Компетенция предполагает многоуровневый процесс самоорганизации и самореализации личности педагога.

**Рис.** Перечень надпрофессиональных компетенций

2. Каково значение надпрофессиональных компетенций в профессиональной деятельности?

3. На каком уровне происходит первичное «знакомство» человека с надпрофессиональными компетенциями?

4. Какие барьеры препятствуют развитию надпрофессиональных компетенций.

5. Каковы наиболее популярные источники для формирования надпрофессиональных компетенций?

6. В чем заключается необходимость формирования надпрофессиональных компетенций?

7. Каковы наиболее эффективные средства для формирования компетенций?

8. Какие субъективные факторы способствуют формированию надпрофессиональных компетенций в процессе обучения?

В ходе ответа на первый исследовательский вопрос респондентам было предложено распределить 17 надпрофессиональных компетенций по категориям: важно; скорее важно; скорее не важно; абсолютно не важно. В итоге, согласно результатам, было отобрано 11 компетенций и сформирован «Перечень надпрофессиональных компетенций» (см. рис. на с. 41), который будет служить опорой для дальнейшего исследования.

Данный перечень необходим для выработки единого подхода к теме надпрофессиональных компетенций, учитывая его разность у отечественных и зарубежных исследователей. Учитывая большой объем данных, перечень не является исчерпывающим и окончательным. Существует необходимость более широкого изучения мнения по вопросу перечня компетенций для большей научной обоснованности.

Значение надпрофессиональных компетенций долгое время было недооценено. Отечественная система образования была нацелена на то, чтобы дать базовые знания в рамках школьного образования, фундаментальные профессиональные знания в рамках среднего и высшего образования. С принятием ФГОС на всех уровнях образования появляются требования к формированию некоего рода компетенций.

На уровне общего образования это универсальные учебные действия, делящиеся на три группы, которые можно сравнить со своего рода тремя группами компетенций, каждая из которых содержит структурно-содержательные компоненты [10]. На уровне ФГОС СПО также существуют ОП – общие компетенции и ПК – профессиональные компетенции, которыми должен овладеть специалист по итогу освоения программы. В данном случае можно провести параллель между надпрофессиональными (soft-skills) и профессиональными (hard-skills) компетенциями [9].

Что касается ФГОС ВО, то там представлены универсальные компетенции (УК), которые формируются в ходе образовательной программы. В рамках высшего образования компетенции наиболее ярко коррелируют с надпрофессиональными (soft-skills) компетенциями, например: УК-1 – критический анализ, стратегия действий; УК-2 – управление проектами; УК-3 – работа в команде; УК-4 – коммуникация и т. д. [9].

Результаты проведенного опроса дают основания для определенных выводов. Очевидно, что на сегодняшний день важность надпрофессиональных компетенций понимают многие студенты, специалисты и работодатели. Так, 52,3% от общего числа респондентов оценили значение надпрофессиональных компетенций в их деятельности на 5 баллов (по шкале от 1 до 5, где 5 наивысшая оценка). Еще 35% респондентов оценили значение на 4 балла. Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть опрошенных видит значимую роль надпрофессиональных компетенций в их настоящей или будущей профессиональной деятельности.

Если рассматривать процесс формирования надпрофессиональных компетенций системно, то важно уделить внимание формированию компетенций на каждом уровне образования. На уровне школьного образования у обучающихся начинается формирование первых несколько компетенций, например: коммуникация и обучаемость. На

уровне среднего или высшего образования еще несколько, например: конструктивность и управление конфликтами, и т. д. на каждом уровне образования. Таким образом, можно выработать некую системность и преемственность в формировании надпрофессиональных компетенций у специалиста. На сегодняшний день мы можем говорить о том, что первичное знакомство с понятием и содержанием надпрофессиональных компетенций происходит во время обучения в вузе, о чем говорит 56% респондентов. На уровне школьного обучения с надпрофессиональными компетенциями сталкивались 16% респондентов. Еще 21% респондентов встретились с надпрофессиональными компетенциями уже в процессе профессиональной деятельности. Исходя из вышеизложенного, можно сделать предположение о необходимости выработки единого подхода к формированию надпрофессиональных компетенций в рамках ФГОС, чтобы знакомство с компетенциями и их формирование происходили постепенно и упорядоченно.

Несмотря на то, что в отечественном образовании дискуссии о надпрофессиональных компетенциях ведутся уже как минимум последнее десятилетие, а отдельные инструменты внедряются в образовательные стандарты, остаются барьеры, которые препятствуют развитию надпрофессиональных компетенций. Наиболее явно видится проблема, заключающаяся в отсутствии понимания системы совершенствования компетенций, о которой высказались 51,9% респондентов. Это связано с множеством различных подходов: «Давосский» список компетенций [7], концепция 4К [4], 6-8К компетенции, концепция SHL и другие. Еще 42,9% респондентов заявили об отсутствии условий для совершенствования компетенций, что, по нашему мнению, может напрямую зависеть от того, что система формирования компетенций не до конца понимается в контексте обучения на различных уровнях.

В тоже время необходимо понимать, каким образом формируются компетенции в реалиях сегодняшнего образования. На основании результатов проведенного опроса, можно выделить три наиболее популярных источника формирования надпрофессиональных компетенций (по убыванию): курсы повышения квалификации или переподготовки; практическая или опытная деятельность; литература и интернет-статьи. Можно констатировать, что интерес к формированию надпрофессиональных компетенций возрос с появлением возможности прохождения различных курсов, просмотра лекций и мастер-классов в онлайн-формате. Это вполне закономерно, поскольку около десяти лет назад индустрия онлайн-образования вышла на мировую образовательную «арену» (платформы Coursera, OpenLearning, Udacity и др.). В России, по мнению М.В. Макаровой, можно выделить следующие наиболее популярные платформы для онлайн-обучения [5]:

1. Платформа «Открытое образование».
2. Платформа «Универсариум».
3. Платформа «Лекториум».

По результатам исследования компании «TalentTech» «22,8 млн россиян старше 18 лет, проживающих в городах с населением более 500 тыс. человек, занимались дополнительным образованием в онлайн и офлайн в 2019 году» [3]. Растущий интерес к формированию надпрофессиональных компетенций вызван в первую очередь повышением личной и профессиональной эффективности, о чем высказались 80% опрошенных нами респондентов, и 82% заявили о готовности получать новые надпрофессиональные компетенции в процессе профессиональной деятельности, если возникнет такая потребность.

Интересны результаты опроса, полученные по вопросу инструментов формирования компетенций в процессе обучения. В качестве наиболее эффективных и интересных для этого средств 53% респондентов указали на общественную, внеучебную и досуговую деятельность. 30% – на самообразование, и только 17% – на фундаментальное обучение, семинары и лекции в рамках профессионального обучения.

Интересны мнения о факторах, которые могли бы способствовать формированию надпрофессиональных компетенций в процессе обучения. По аналогии с прошлым вопросом наибольшее количество респондентов – 46% отметили, что таким фактором может стать насыщенная внеучебная и досуговая деятельность, 19% выделили большее количество времени на самообразование, и по 17% респондентов отметили академическую мобильность и открытую архитектуру образовательной программы. По итогу изучения мнений о средствах и факторах, способствующих формированию надпрофессиональных компетенций, можно увидеть стремление ухода от формального образования к неформальному, причем именно в вопросе формирования надпрофессиональных компетенций.

В формировании компетенций имеет значение не только сущность образовательного процесса, но также и применяемые современные технологии, образовательное пространство и т. п. Компетенции могут формироваться на различных дисциплинах – общих для различных специальностей, что будет способствовать развитию надпрофессиональных компетенций, а также отдельных дисциплинах с целью развития профессиональных навыков [4].

Сегодня в первую очередь обращают внимание на развитие таких навыков, которые позволят педагогу быстро приспособиться к происходящим трансформациям в обществе. В качестве примера можно привести Covid-19, повлекший за собой волну дистанционного обучения, к которому многие были не готовы. Самоизоляция как массовый общественный процесс требовала быстрых реакций. Этот факт также говорит об актуальности формирования надпрофессиональных компетенций [8].

Подводя итог, можно сказать, что тема надпрофессиональных компетенций достаточно перспективна как для исследования, так и для внедрения в образовательный процесс на всех уровнях. Видится необходимость систематизации списка компетенций, выделения уровней сформированности и категориального аппарата на примере профессиональной компетенции (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.Г. Суходольский и др.), а также подбора методик для определения сформированности компетенций. Проведенный же опрос подтвердил, что образовательный потенциал надпрофессиональных компетенций для развития специалистов сферы образования важен и достаточно высок.

## Список литературы

1. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 14–20.
2. Захарова Г.П. Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив // Педагогика. 2012. № 3. С. 70–75.
3. Исследование рынка онлайн-образования: TalentTech [Электронный ресурс]. 2022. URL: <https://talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/> (дата обращения: 01.10.2022).
4. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М., 2019.
5. Макарова М.В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70.
6. Пеша А.В. Анализ существующих подходов к вопросу формирования надпрофессиональных компетенций выпускников высших учебных заведений // Достойный труд – основа стабильного общества. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Екб., 2019. С. 196–201.
7. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Softskills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта [Электронный ресурс] // Вестник

РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. № 3. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_35721716\\_51584298.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35721716_51584298.pdf) (дата обращения: 12.01.2022).

8. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/) (дата обращения 28.10.2022).

9. ФГОС 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-06-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-1386/> (дата обращения: 11.10.2021).

10. ФГОС среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 10.10.2021).

11. Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся: материалы Международного методического семинара, 14–15 ноября 2019 г. Казань, 2019.

12. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования softskills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2019. № 8. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41341133\\_21099984.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41341133_21099984.pdf) (дата обращения: 11.01.2022).

13. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today's workplace // Business Communication Quarterly. 2012. № 75 (4). P. 453–465.

\* \* \*

1. Gizatullina A.V., Shatunova O.V. Nadprofessional'nye navyki uchitelej: sodержanie i vostrebovannost' // Vysshee obrazovanie segodnya. 2019. № 5. S. 14–20.

2. Zaharova G.P. Osnovnaya obrazovatel'naya programma podgotovki bakalavra: opyt i ocenka perspektiv // Pedagogika. 2012. № 3. S. 70–75.

3. Issledovanie rynka onlajn-obrazovaniya: TalentTech [Elektronnyj resurs]. 2022. URL: <https://talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 01.10.2022).

4. Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke: Prakticheskie rekomendacii / avt.-sost. M.A. Pinskaya, A.M. Mihajlova. M., 2019.

5. Makarova M.V. Perspektivy onlajn-obrazovaniya v Rossii // Sovremennoe obrazovanie. 2020. № 2. S. 59–70.

6. Peshva A.V. Analiz sushchestvuyushchih podhodov k voprosu formirovaniya nadprofessional'nyh kompetencij vypusknikov vysshih uchebnyh zavedenij // Dostojnyj trud – osnova stabil'nogo obshchestva. Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2019. S. 196–201.

7. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Softskills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta [Elektronnyj resurs] // Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018. № 3. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_35721716\\_51584298.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35721716_51584298.pdf) (data obrashcheniya: 12.01.2022).

8. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 28.09.2018) «O Konceptcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/) (data obrashcheniya 28.10.2022).

9. FGOS 44.02.06 Professional'noe obuchenie (po otraslyam) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-06-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-1386/> (data obrashcheniya: 11.10.2021).

10. FGOS srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya: 10.10.2021).

11. Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya: materialy Mezhdunarodnogo metodicheskogo seminar, 14–15 noyabrya 2019 g. Kazan', 2019.

12. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya softskills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah Scopus, Web of Science) [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie i nauka. 2019. № 8. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41341133\\_21099984.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41341133_21099984.pdf) (data obrashcheniya: 11.01.2022).

***Considering the issue of the development of the supra-professional competencies of the teacher in the educational environment***

*The article deals with the approaches to the development of the supra-professional competencies in the native and foreign education. There are given the results of the inquiry, concerning the issue of the development of the supra-professional competencies of the teacher and the basic factors of their development in the educational process.*

**Key words:** *supra-professional competencies, extra-curricular activities, education, development of competencies, professional activity, university, students, competences, soft-skills.*

(Статья поступила в редакцию 24.04.2023)

**М.А. ОЛЕЙНИК, Л.Н. СТОРОЖЕНКО**  
*Волгоград*

**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ  
В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

*Освещаются некоторые проблемы вокального обучения китайских студентов в российском вузе, обусловленные специфическими особенностями национальной китайской певческой традиции, вступающими в противоречие как с технологией и исполнительскими приемами обучения европейской академической вокальной школы, так и с российскими методиками обучения. Рассмотрены возможности вокально-методической практики для повышения качества вокального обучения китайских студентов-вокалистов.*

**Ключевые слова:** *национальная вокальная школа, вокальная техника, дыхание, звукообразование, певческие фонемы.*

На современном этапе в контексте укрепления многосторонних отношений России и Китая постоянно растет заинтересованность китайской молодежи в российском высшем образовании. Согласно данным Н.Ю. Филимоновой, Е.С. Романюк [8], А.Л. Арефьева [1], в последнее десятилетие XX в. в десять раз выросло количество китайских студентов в российских вузах, а в первом десятилетии XXI в. число обучающихся из Китая превысило весь иностранный контингент.

Приоритетные места среди направлений высшего образования занимают так называемые творческие специальности, связанные с различными видами искусства (музыкального, изобразительного, хореографического и др.). Особое место среди них занимает вокальное образование, востребованность которого постоянно повышается. Привлекательность российского вокального образования объясняется не только бурным рас-

цветом вокального исполнительского искусства в современной культуре во всех странах, но и значимыми историческими традициями.

По свидетельству многих современных китайских исследователей (Ван Яохуа, Дин Жуянь, Су Шилин, Ду Хуэйцю, Ма Цюхуа, Син Техун и др.), именно Россия оказала наибольшее влияние на становление и развитие китайского музыкального образования, и вокального образования в частности. Если говорить об освоении китайскими исполнителями школы академического вокала, то оно началось еще в 1920-х гг. благодаря приезду и активной концертной деятельности русских певцов и вокальных педагогов. Ярким примером служит певческая и педагогическая деятельность знаменитого баса и преподавателя Высшей музыкальной школы им. А.К. Глазунова в Харбине – Су Шилина (В.Г. Шушлина, 1895–1978). Им была воспитана плеяда знаменитых китайских певцов [10]. Если же речь идет об образовательной системе, то в качестве теоретической и практической основы выступила советская система высшего музыкального образования как вокально-исполнительского, так и вокально-педагогического.

Ценность совместных разработок китайских и российских ученых в области искусства и педагогики отмечает китайский исследователь Ду Сывэй, который утверждает, что «совместные образовательные подходы к профессиональной подготовке специалистов <...> в различных странах обнаруживают как общие сходные тенденции, так и скрытые резервы, что на новом этапе развития межнациональных проектов имеет особое значение» [3, с. 3].

Важным положительным фактором в получении китайскими студентами российского вокального образования также является отмечаемое исследователями (Гао Хуэйвэн, А.Н. Джуринский, А.М. Новиков, Чэнь Чжаомин) значительное сходство процессов развития и совершенствования профессионального вокального образования России и Китая. При обучении в российских вузах китайские студенты-вокалисты получают возможность не только приобщиться к богатому наследию русского музыкального искусства, но и освоить вокально-педагогические практики и, что не менее важно, использовать приобретенный опыт для развития китайского вокального образования в соответствии с современными тенденциями, но без потери национальной самобытности.

Практика вокального обучения китайских студентов в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» позволила выявить ряд проблем, требующих глубокого изучения и поиска путей решения с целью повышения эффективности и результативности образовательного процесса. Оговоримся, что речь пойдет о некоторых проблемах вокально-исполнительской подготовки с освещением вокально-методических аспектов, хотя не меньшее количество проблем, требующих разрешения, касается музыкально-теоретической и общей музыкально-педагогической подготовки китайских студентов. Здесь сошлемся на работы Л.В. Матвеевой, Н.Г. Тагильцевой, Ян Бо, достаточно подробно освещающие источники данных проблем: трудности освоения особенностей профессионального языка музыкально-педагогической специальности, специфических особенностей текстов музыкально-педагогических источников и учебных пособий, специфики образовательного процесса по методическим дисциплинам, особенностей изложения лекционного материала; использование разговорного языка профессиональных музыкантов российскими педагогами и студентами, синонимичность русского языка, различие систем музыкального образования в России и Китае, недостаточные знания культурных реалий России китайскими студентами [5].

Данные проблемы проявляются и в условиях вокального образования, но к ним добавляется комплекс специфических проблем, от понимания и разрешения которых напрямую зависит результат, качество вокального обучения. Обратимся к описанию данных проблем.

В первую очередь это касается освоения китайскими студентами европейской академической школы пения, вокально-технические и исполнительские приемы которой во многом вступают в противоречие с национальной певческой традицией.

Как известно, академическая школа пения *belcanto* характеризуется красивым, выровненным в регистровом отношении, выразительным звуком на основе четкой и ясной артикуляции. Практически во всех странах вокальное исполнительское искусство, опиравшееся на традицию итальянской школы и принципы *belcanto*, столкнулось с противоречием речи и звукообразования при пении на немецком, французском, английском, русском и других языках. Поэтому принципы *belcanto* соблюдались, преломляясь через особенности различных национальных вокальных школ. Не стала исключением в данном аспекте и китайская вокальная школа [9].

Население Китая, как известно, является полиэтническим, т. е. отличается яркой этнической специфичностью в диалектных языковых нормах, эстетических традициях и, как следствие, разнообразием музыкальных стилей, приемов и манер исполнения. Одним из самых известных примеров в области национальной певческой традиции является особое соотношение «натурального голоса» и фальцета [2].

В связи с этим при обучении вокалу уже сформированные у китайских студентов фонологические навыки, соответствующие нормам китайского языка (в том числе в диалектных формах), препятствуют овладению фонологическими навыками в области европейской и русской певческой традиций. Отталкиваясь от определения фонологического навыка как слухопроизносительного фонетического навыка, отличающегося координацией между звуками речи, их артикуляцией и различением смысла, Е.И. Шебанова предлагает при вокальном обучении китайских студентов формировать следующие фонологические навыки [11]: распознавания и воспроизведения незнакомых звуков и просодических моделей на примерах литературного текста в вокальном произведении; различения незнакомых последовательностей звуков при помощи русских скороговорок и вокальных артикуляционных упражнений; разделения непрерывного потока звуков на значимые, последовательно расположенные фонологические элементы, опираясь на вокализы и вокальные упражнения; понимания и владения процессом восприятия и воспроизведения звуков посредством вокализации. Отсюда важной задачей обучения вокалу китайских студентов, позволяющей решить проблемы овладения академической школой пения, является развитие у них способности воспринимать и воспроизводить литературный текст вокального произведения в соответствии с произносительными нормами языка, а также с учетом коммуникативной цели и условий речевого общения [Там же].

Кроме интенсивного привлечения к работе в классе вокала вокальных артикуляционных упражнений, распевок, вокализов, педагогу предварительно необходимо, например, выделять звуки, частично совпадающие в русском и китайском языках, а также звуки, отсутствующие в китайском языке и присутствующие в русском языке и наоборот.

Далее следует назвать проблему, связанную с необходимостью осведомленности российских педагогов-вокалистов в области китайской вокальной культуры, ее национальной специфике, которые определяют задачи формирования основных вокальных навыков: певческого дыхания, звукообразования, артикуляции, голосоведения и др.

В учебной практике педагоги-вокалисты постоянно сталкиваются с необходимостью сравнивать звукообразование у китайских студентов с европейской певческой манерой, но происходит это, как правило, в виде сравнительных образных описаний. Они, безусловно, полезны и хорошо воспринимаются студентами, но следует согласиться с Т.Б. Будаевой в том, что «научные изыскания в данном направлении на сегодня находятся в самом своем начале и в силу тонкой природы голосового аппарата и китайской специфики певческой техники требуют дальнейшей скрупулезной работы» [2, с. 97]. Использование аудио- и видеозаписей, представляющих сопоставление разных манер пения, позволит китайским студентам почувствовать и понять собственную технику звукоизвлечения, а также почувствовать особенности классического академического пения.

Важнейшим вокальным навыком во всех культурах является навык певческого дыхания. В китайской национальной певческой манере техника дыхания отражена в понятии «воздух, погружающийся в даньтянь». Под термином «даньтянь», взятом из китайского даосизма, подразумевается место на теле ниже пупка на три дюйма. Предлагаемое вокалисту понятие «воздух, погружающийся в даньтянь» означает не столько достижение при вдохе указанной точки брюшной части, сколько направленность и глубину дыхания. Как поясняется Люй Цзяин, вдох-даньтянь предполагает использование грудобрюшного дыхания, где главное – движения диафрагмы вверх и вниз, в чем требования западноевропейского *belcanto* и китайской национальной манеры пения совпадают [4, с. 46].

Но существуют и различия, т. к. при едином принципе дыхания в китайском вокале используется малый (или как пишут – «деликатный») объем воздуха, в отличие от большого объема воздуха в *belcanto*. В связи с этим в китайском способе звукоизвлечения звук характеризуется как тонкий, металлический, тогда как в *belcanto* звук обладает полетностью, насыщенностью тембра и большей силой. Это также обусловлено глубинными ресурсами звукоизвлечения: при пении *belcanto* происходит опора на диафрагму, а звучание в китайской национальной манере отправляет опору звука вперед, в ротовую полость.

Китайские исследователи активно и подробно изучают все компоненты академической европейской школы пения, но не менее глубокое изучение китайской певческой традиции требуется и со стороны российских вокальных педагогов. По наблюдению известного китайского преподавателя вокала Шэнь Сяна, тщательно исследовавшего западную манеру звукоизвлечения, «главное отличие техники бельканто от других техник заключается в микшировании звука. Данная техника использует и настоящий звук, и фальцет, они сочетаются в нужном соотношении в зависимости от высоты звука» [4, с. 2]. Но для китайской певческой традиции фальцет наполнен иным, чем в академической манере, содержанием. Культивирование высоких голосов в китайской опере привело к тому, что заимствованное понятие фальцета в китайском вокальном обучении отождествляется с манерой пения в высоких регистрах, причем в полном объеме. Поэтому при обучении китайских студентов в российском вокальном образовании данное понятие следует использовать с осторожностью.

Анализ работ современных китайских исследований по проблемам освоения китайскими вокалистами академической европейской школы пения показывает, что для них принципиально сложным в технике *belcanto* является гладкое преодоление регистровых переходов, т. к. в китайской певческой традиции (главным образом связанной с китайской оперой) такой проблемы не существовало, поскольку каждый персонаж или каждое вокальное сочинение использовали единый регистр с максимально развитым голосообразованием внутри него. Описывая национальную манеру пения, связанную с древними языковыми особенностями, Люй Цзяин отмечает: «При натуральном пении тембр голоса очень ясный, позиция звука впереди. Но при таком звукоизвлечении дыхание сравнительно неглубокое, силы звука меньше, отчего он не проявляется во всей полноте, оставаясь достаточно однообразным» [4, с. 25].

Но вхождение в западную культуру ставило перед китайскими вокалистами новую задачу – освоение широкого диапазона, в котором необходимо достигнуть ровного звучания во всех его составляющих. В технике *belcanto* для качества исполнения при обязательном голососбережении важна скоординированность всех органов певческого аппарата: рта, глотки, нижней челюсти, органов дикции и артикуляции и акустического резонанса.

С освоением резонансного пения китайскими студентами связаны особые проблемы в вокальном обучении. В фундаментальном исследовании техники резонанса в пении В.П. Морозов писал: «В технике *belcanto* во время распева гласные звуки форми-

руются в задней части полости рта или в глотке, при этом во время звукообразования все резонансные полости приходят в движение, создавая смешанный резонанс. Поэтому особенно важно обратить внимание на положение «полувдоха», когда открывается полость глотки, с помощью чего мягкое небо приподнимает и опускает гортань, растягивая и раскрывая полость глотки и носа, формируя длинный звуковой канал и приводя в готовность основные резонансные полости. Данная техника помогает открыть горло, которое поддерживает дыхание во время распева, «вертикально» выравнивая звук» [6, с. 84].

Грудной и головной резонаторы, участвующие в процессе вокального звукоизвлечения, как подчеркивает автор, увеличивают силу звука. В то же время одной из языковых особенностей техники китайского национального вокала является формирование гласных и резонирование в передней части полости рта, а грудная и головная полости используются в наименьшей степени. В результате певческий звук принимает «горизонтальную» форму – направленный фокус [4, с. 15], благодаря которому исполняются, например, мелизмы восточной музыки, но он воспринимается европейскими и русскими музыкантами как «плоский», недостаточно красочный по тембру.

Осознание недостаточного тембрового богатства, силы и полетности певческих голосов китайскими вокалистами привело к большому интересу к обучению академическому европейскому вокалу и, в частности, технике *belcanto*. При этом необходимо отметить, что государственная культурная политика Китая направлена на сохранение традиций, в том числе традиционного пения, поэтому китайские исполнители и педагоги, заимствуя метод смешанного резонанса, пытаются приспособить его к китайскому национальному вокалу.

В процессе обучения вокалу китайских студентов в российском вузе следует по мере возможности обязательно приобщать их к методике академического вокала – к пониманию механизмов и приемов звукоизвлечения, достижения ощущений полноты и глубины звука, сглаживания регистров, нахождения собственного тембра, овладения выразительным исполнением вокальных произведений под слуховым контролем.

Существенной проблемой, выявленной педагогами-вокалистами ВГСПУ при обучении вокалу китайских студентов, является несоответствие у них первичной постановки голоса и осваиваемой манеры вокального исполнительства. У большинства студентов ярко выражена национальная певческая манера, о которой говорилось выше, а обучение происходит академическому вокалу или иногда «полуэстрадной» манере, что оказывает негативное влияние на качество пения. При этом в современной китайской вокальной культуре существует запрос на подготовку так называемого «универсального певца», о чем свидетельствуют исследования, например, Яо Вэй, в которых подчеркивается, что современные особенности китайской музыкальной культуры диктуют вокалисту необходимость владения сразу несколькими манерами вокализации, т. е. современные композиторы требуют от вокальных исполнителей все большей универсальности [13].

Попытки интеграции западноевропейских и российских вокальных методик и китайских исполнительских традиций на основе национального языка, осуществляемые в современном китайском вокальном образовании, не являются оригинальными на современном этапе. Вокальная культура конца XX – начала XXI в. в целом отмечена процессами интеграции приемов и техник, относящихся к разным музыкальным культурам. Известно увлечение европейских певцов восточной мелизматикой и активное освоение вокалистами стран Востока, и в частности Китая, универсальной академической манеры пения, искусства *belcanto* и т. д. Но здесь, по мнению Люй Цзясин, существует огромная разница: если для европейских музыкантов китайское пение было и остается частью экзотической культуры, которую пока никто из европейцев не пытался осваивать, то для китайцев западная манера пения – причина к ее пониманию, постижению... и исследо-

ванию [4]. Очевидно, что пришло время российским вокальным педагогам более глубоко изучать вокально-исполнительский опыт Китая.

Кроме проблем, связанных с разницей певческого звукообразования и звукоизвлечения, российские вокальные педагоги сталкиваются с трудностями в области артикуляции и дикции, отражающими звуковую специфику китайского языка.

Фонетическая структура китайского языка очень сложна, но подробно описана, и с этим описанием необходимо ознакомиться педагогу-вокалисту, работающему с китайскими студентами. В китайской вокальной традиции выработаны основы соединения речевой и музыкальной интонаций. Чтобы озвучить слоги в согласии с мелодией, нужно соединять воедино слог и его лингвистический тон, максимально удлинять среднюю часть слова, поддерживать заднюю стенку глотки в напряженном положении. Во время распева средняя часть слога звучит дольше всего, именно на эту часть слога выпадают изменение тембра и резонанс. Последняя часть слога завершает звук и естественным образом соединяется с началом следующего [12].

Сопоставление основополагающих моментов китайского пения и западной академической традиции (*belcanto*) позволило Люй Цзяин сделать следующие выводы [4]: 1) особенностью европейских языков является образование гласных звуков в задней части полости рта или в полости глотки, что облегчает звукообразование и акустический резонанс, поэтому, исполняя европейские и русские музыкальные произведения, необходимо придерживаться техники *belcanto*; 2) использовать технику *belcanto* во время исполнения китайской песни, особенно народной, практически невозможно, т. к. даже во время чтения слов расстояние между гласными и согласными звуками велико, и существует специфика китайской фонетики, поэтому создание певцом резонанса еще сложнее; 3) изучение обеих техник, углубление знания в области связи фонетического и вокального аспектов звучания поможет сохранить специфику и национальный колорит китайской вокальной культуры.

Обобщая трудности, возникающие в процессе вокального обучения китайских студентов, можно выделить следующие:

- тональность речи и произнесение согласных с придыханием обусловлены особенностями строения голосового аппарата, в связи с чем требуется особое внимание к работе над атакой звука и техникой певческого дыхания;
- в китайском звукообразовании гласные звуки, которые являются основой кантилены, формируются в передней части полости рта, зубы и твердое небо направляют звуковую волну вперед, а мягкое небо в процессе почти не участвует, поэтому резонанс создается во рту, а грудной и головной резонаторы почти не применяются, как следствие, горизонтальный фокус голоса дает возможность петь мелизмы, но не способен создать объем и тембральную ровность на всем диапазоне голоса;
- поскольку ротоглоточный объем очень мал, то звучание голоса на разных участках диапазона неодинаково – усиленное на среднем участке и слабое на верхних нотах, что позволяет исполнять репертуар преимущественно в средней тесситуре, а это значительно обедняет качество вокально-исполнительской подготовки студента;
- в китайском языке есть односложные слова, при которых мимика и артикуляция не меняется, есть многосложные, при произнесении которых рот и губы очень подвижны, есть назальные звуки, поэтому национальная манера пения воспринимается в европейской манере как зажим и голосовое нарушение, а у китайских студентов это вызывает трудности при переходе от исполнения китайской национальной музыки к освоению репертуара других вокальных школ.

Актуальность данных проблем активизирует проведение исследований в данной области. Приведем в пример интересную публикацию Д.А. Саврасова, посвященную работе педагога над подготовкой речевого аппарата китайских студентов к решению

вокально-технических задач. Автор справедливо полагает, что слова, озвучиваемые певцом, должны не только соответствовать фонетике языка, но и согласовываться с принципами академического пения. А для китайских студентов, осваивающих сложность не только академической вокальной манеры, но и фонетики русского (или другого европейского) языка, это становится непреодолимой проблемой. Поэтому продуктивным становится широкое использование вокализов, позволяющих сформировать правильное голосообразование без применения слов. Они же помогают наладить управление голосовым аппаратом в зависимости от эмоционально-художественных намерений исполнителя [7]. Для китайского вокального образования практика работы с использованием вокализов не свойственна, но в российском контексте она показывает высокую результативность.

Только после этого следует приступить к освоению репертуара с поэтическими текстами. Работа над поэтическим словом в классе вокала – эта особая проблема для большинства студентов как китайских, так и российских, но при обучении китайских студентов-вокалистов ситуация специфична. При исполнении вокального произведения необходимо не только выразить общий смысл слов, но и их поэтическую образность, интонационные особенности, выразительность, в то же время не противореча академической манере исполнения. Педагогу-вокалисту необходимо провести большую и трудоемкую работу над формированием звуков, которые отсутствуют в китайском языке. Здесь целесообразными могут стать приемы и методы из области логопедии или даже дефектологии, что требует от педагога-вокалиста дополнительной профессиональной переподготовки. Это может помочь в решении проблем освоения студентами фонетики русского языка и подготовки их певческого аппарата к освоению навыков академического вокала в достаточно ограниченных временных рамках.

При наличии языкового барьера и значительном времени, которое отнимает использование на уроке вокала голосового переводчика в гаджетах, ведущим остается метод собственного показа педагогом. Это, во-первых, усиливает нагрузку на певческий аппарат педагога-вокалиста, во-вторых, обедняет методическую грамотность студентов, успевающих понять и запомнить только несколько опорных вокально-методических терминов, в-третьих, позволяет сосредоточиться исключительно на отработке вокально-технических приемов исполнения.

Как известно, российский выпускник-бакалавр при переходе на следующую ступень образования – магистратуру – уже обладает достаточными теоретическими знаниями и первоначальными навыками в певческом искусстве. В магистратуре формируются и закрепляются полученные профессиональные вокально-педагогические навыки, и нарабатывается собственный подход к постановке голоса. Китайские студенты, получившие бакалаврскую подготовку у себя на родине, с трудом адаптируются к российской методике обучения вокалистов, поэтому, на наш взгляд, важнейшим условием преодоления этих проблем является прохождение китайскими студентами-вокалистами вокально-методической практики.

Содержание вокально-методической практики китайских студентов основывается на обобщении опыта педагогов, освоении профессиональной терминологии, визуальном изучении способов и приемов постановки голоса. Предусмотрены также самостоятельные занятия по закреплению и усложнению вокально-исполнительской техники и применению ее для реализации исполнительских и художественных задач.

В процессе прохождения вокально-методической практики китайские студенты-вокалисты должны:

- развивать собственные исполнительские навыки на основе показа правильного звучания голоса и действия дыхательного, мышечного и артикуляционного аппаратов;
- применять профессиональную терминологию на китайском и русском языках;
- проговаривать необходимые технические и художественные задачи;

- выстраивать ассоциативный ряд для объяснения физических ощущений.

Вокально-методическая практика китайских студентов проходит в два этапа. На первом этапе они получают задания, включающие описание хода урока, анализ репертуара студентов, анализ способов и приемов формирования вокальных навыков. На втором этапе магистранты сами выступают в качестве педагогов. Подготовка к занятиям включает выбор упражнений на формирование навыков певческого дыхания, кантилены, формирование певческих фонем и естественного тембра голоса. При самостоятельной работе в классе магистранты пользуются как русским, так и китайским языком. На этом этапе магистрантам предлагается освоить такие варианты работы, как «учитель-ученик» и «учитель-группа» для воспитания навыка работы с одним голосом и ансамблем. В процессе занятия магистрант отрабатывает координацию «показать – услышать – исправить – дать рекомендацию». Как правило, такие занятия вызывают у китайских студентов огромный интерес и активность.

Наблюдения за работой китайских магистрантов в период вокально-методической практики обнаружили следующую проблему: студенты, недостаточно подготовленные в исполнительском плане, в качестве «учителя» не справляются с постановкой вокально-технических задач, не могут правильно показать упражнение и, как следствие, теряют качественные характеристики собственного голоса. Т. е. магистрант должен иметь достаточно высокий уровень исполнительского мастерства, чтобы выдерживать голосовую нагрузку в течение рабочего времени.

Другая существенная проблема – владение инструментом. Неумение проиграть на фортепиано упражнение ограничивает педагогические возможности и ослабляет контролирование голосообразования «ученика».

Каждый этап вокально-методической практики завершался общегрупповой беседой о впечатлениях и приобретенных умениях; о вокально-технических задачах и возможностях певческого голоса; о результатах работы каждого студента и усвоении рекомендаций, данных руководителем практики во время занятий.

В качестве самостоятельной работы китайским студентам предлагались:

- разбор литературного текста, перевод, осмысление, выявление образного и смыслового содержания;
- прослушивание и просмотр видео- и аудиозаписей;
- участие в концертах и конкурсах в качестве вокалистов-исполнителей;
- посещение концертов и музыкальных спектаклей.

Все эти формы самостоятельной работы значительно ускоряли развитие общей музыкальной грамотности и в дальнейшем помогали преодолевать языковой барьер.

Таким образом, формирование фонологических навыков в области европейской и русской певческой традиции, воспитание профессиональной грамотности, повышение вокально-исполнительского уровня, расширение методических знаний и умений обеспечивали продуктивность каждого практического занятия и высокий качественный уровень процесса обучения китайских студентов-вокалистов в целом.

Глубокое и детальное изучение вышеназванных проблем необходимо для выбора наиболее адекватных и продуктивных методов и приемов вокального обучения китайских студентов в российском высшем образовании, а также реализации путей профессиональной переподготовки российских педагогов-вокалистов.

### Список литературы

1. Арефьев А.Л. Китайские студенты в России // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 54–66.
2. Будаева Т.Б. Музыка традиционного китайского театра цзинцзюй: Пекинская опера: дис. ... канд. иск. М., 2011.

3. Ду Сывэй. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
4. Люй Цзяин. Техника пения в вокальных традициях китайской музыкальной культуры // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 11. С. 278–282.
5. Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Ян Бо. Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников // Язык и культура. 2021. № 56. С. 179–198.
6. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М., 2002.
7. Саврасов Д.А. Работа над подготовкой речевого аппарата китайских студентов к решению вокально-технических задач (к постановке проблемы) // Научный журнал. 2017. № 10(23). С. 84–86.
8. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 76–81.
9. Чжай Сюецзюнь, Бычкова Н.В. Развитие китайской национальной вокальной школы в контексте традиций западноевропейского академического вокального искусства [Электронный ресурс] // Эстетическое образование и этнопедагогика: традиции и современность: материалы IV Междунар. студ. науч.-практ. конф. Минск, 2018. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/30983> (дата обращения: 21.12.2022).
10. Чжан Сюн. Основатель китайского современного вокального образования – Шушлин // Музыкант-любитель. 2010. № 1. С. 16–20.
11. Шебанова Е.И. Основные принципы формирования фонологической компетентности китайских студентов на практических занятиях по вокалу // Наука. Искусство. Культура. 2014. Вып. 3. С. 175–177.
12. Ян Синьпин. Изучение китайского певческого стиля // Китайское образование. Пекин. 2010. № 7. С. 158.
13. Яо Вэй. Проблемы развития вокального профессионального образования в современном Китае // Дискуссия. 2012. № 7(25). С. 150–154.

\* \* \*

1. Aref'ev A.L. Kitajskie studenty v Rossii // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 12. S. 54–66.
2. Budaeva T.B. Muzyka tradicionnogo kitajskogo teatra czinczyuj: Pekinskaya opera: dis. ... kand. isk. M., 2011.
3. Du Syvej. Formirovanie pevcheskih umenij u vokal'istov v vysshih uchebnyh zavedeniyah KNR: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008.
4. Lyuī Czyain. Tekhnika peniya v vokal'nyh tradiciyah kitajskoj muzykal'noj kul'tury // ManuskrіpT. 2019. T. 12. № 11. S. 278–282.
5. Matveeva L.V., Tagil'ceva N.G., Yan Bo. Trudnosti kitajskih studentov v osvoenii rossijskoj metodiki muzykal'nogo obrazovaniya shkol'nikov // Yazyk i kul'tura. 2021. № 56. S. 179–198.
6. Morozov V.P. Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tekhniki. M., 2002.
7. Savrasov D.A. Rabota nad podgotovkoj rechevogo apparata kitajskih studentov k resheniyu vokal'no-tekhnicheskikh zadach (k postanovke problemy) // Nauchnyj zhurnal. 2017. № 10(23). S. 84–86.
8. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S. Kitajskie studenty v vuzah Rossii // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 8–9. S. 76–81.
9. Chzhaj Syueczyun', Bychkova N.V. Razvitie kitajskoj nacional'noj vokal'noj shkoly v kontekste tradicij zapadnoevropejskogo akademicheskogo vokal'nogo iskusstva [Elektronnyj resurs] // Esteticheskoe obrazovanie i etnopedagogika: tradicii i sovremennost': materialy IV Mezhdunar. stud. nach.-prakt. konf. Minsk, 2018. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/30983> (data obrashcheniya: 21.12.2022).
10. Chzhan Syun. Osnovatel' kitajskogo sovremennogo vokal'nogo obrazovaniya – Shushlin // Muzykant-lyubitel'. 2010. № 1. S. 16–20.
11. Shebanova E.I. Osnovnye principy formirovaniya fonologicheskoy kompetentnosti kitajskih studentov na prakticheskikh zanyatiyah po vokal'no-tekhnicheskim zadacham // Nauka. Iskustvo. Kul'tura. 2014. Vyp. 3. S. 175–177.

12. Yan Sin'pin. Izuchenie kitajskogo певческого stilya // Kitajskoe obrazovanie. Pekin. 2010. № 7. S. 158.

13. Yao Vej. Problemy razvitiya vokal'nogo professional'nogo obrazovaniya v sovremennom Kitae // Diskussiya. 2012. № 7(25). S. 150–154.

*Some problems of vocal teaching of the Chinese students  
in the Russian university*

*The article deals with some problems of the vocal education of the Chinese students in the Russian university, determined by the specific peculiarities of the national Chinese signing tradition, that come into conflict both with the technology and the performing techniques of teaching the European academic vocal school and the Russian teaching methods. The authors consider the potential of the vocal and methodological practice for the improvement of the quality of the vocal education of the Chinese students-vocalists.*

Key words: *national vocal school, vocal technics, breath, sound production, signing phonemes.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2023)

**В.Ю. НЕФЕДОВА**  
*Оренбург*

**ОПЫТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ  
И КОРРЕКТИРОВКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

*Целью работы является описание представленного опыта цифровизации образовательной организации и учебного процесса на примере Оренбургского государственного педагогического университета. Описан анализ опыта внедрения и результатов достижений научно-технологического прогресса в связи с активным и систематическим использованием цифровых технологий. Выделены позитивные и негативные факторы цифровизации.*

Ключевые слова: *цифровизация образования, Технопарк, Кванториум, иммерсивное обучение, цифровые лаборатории, интерактивные панели.*

С 2021 г. в педагогических университетах нашей страны открываются Технопарки универсальных педагогических компетенций по программе комплексной модернизации материально-технической базы «Учитель будущего поколения России» и педагогические технопарки «Кванториум» в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» [15]. Целью их открытия является формирование условий для повышения качества высшего образования, в том числе за счет обновления учебных помещений, приобретения современного оборудования, повышения

квалификации педагогических работников и расширения содержания реализуемых образовательных программ [14].

Педагогический технопарк «Кванториум» является частью образовательной среды образовательной организации высшего образования, на базе которой осуществляется [15]:

- организация обучения студентов методикам и технологиям преподавания учебных предметов естественно-научной и технологической направленностей с использованием современного оборудования, средств обучения и воспитания (в том числе для подготовки к педагогической деятельности на базе детских технопарков «Кванториум», центров естественно-научной и технологической направленностей «Точка роста», центров цифрового образования «IT-куб»);

- повышение квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций, в том числе оснащенных современным оборудованием и средствами обучения и воспитания (центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМТР), детские технопарки «Кванториум», центры образования естественно-научной и технологической направленностей «Точка роста», центров цифрового образования «IT-куб»);

- проведение профориентационной деятельности со школьниками для привлечения к последующему поступлению в педагогические вузы, в том числе через мероприятия с профильными педагогическими классами образовательных организаций.

Цель создания Технопарка универсальный педагогических компетенций и Педагогического Кванториума заключается в развитии материально-технической базы педагогических вузов с целью подготовки студентов и педагогических работников для обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами. Оснащение лабораторий направлено на формирование естественно-научной, технологической, математической и цифровой грамотности школьников на уровне международных стандартов как обязательной составляющей общей функциональной грамотности за счет применения современных педагогических технологий, средств обучения и воспитания с опорой на практику учебных исследований и проектов.

В последние несколько лет тема цифровизации образования все чаще становится объектом научных исследований. И.В. Роберт [22; 23], С.В. Пазухина, Т.М. Пономарева [17], М.А. Головчин [6], Л.Р. Нуртдинова [16], В.М. Розин [24], Ш.Н. Шабанов, З.Н. Исмаилов [29], О.А. Филатова [28], К.М. Чугаева [30], Я.В. Корякина [12] и др. описывают опыт внедрения и результаты достижений научно-технологического прогресса в связи с активным и систематическим использованием цифровых технологий.

Основываясь на рассмотренные работы, позитивными факторами цифровизации можно считать:

- интеллектуализация информационной деятельности;
- информационное взаимодействие между субъектами процесса обучения;
- персонификация/индивидуализация образовательного процесса;
- управление высокотехнологичным оборудованием;
- мультипредметное представление учебного материала;
- реализация гипертекстовой и гипермедийной форм представления учебного материала;
- появление новых средств обучения (электронный учебник, цифровой образовательный ресурс и др.);
- расширение видов учебной деятельности и др.

К возможным негативным влияниям авторы относят ослабление дискуссионного типа мышления, «клипово-комиксное» восприятие информации, «контекстная слепота» пользователя, электронные коммуникации не позволяют передавать неявные знания

(специфические навыки, присущие конкретному лицу, которые формируются в ходе накопленного личного опыта и транслируются посредством обучения) и др.

Аспекты обучения студентов в условиях цифровизации образования рассматриваются достаточно широко в работах В.В. Буряк [5], С.А. Грязнова [7], Т.В. Кормилицына [11], Е.И. Скафа [25], Н.И. Улендеева [26] и др. Выделены универсальные ключевые компетенции студентов в рамках цифровизации: интерактивное использование различных цифровых инструментов и ресурсов, ответственное их потребление; способность непрерывно образовываться в области цифровых технологий; гибридные трансдисциплинарные компетенции; аналитические навыки и работа с большими данными; гибкое мышление, креативность, способность быть продуктивным в условиях мультизадачности и трансдисциплинарности; разработка и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для перевода информации в цифровой формат и др. [7].

Однако, как отмечено в трудах О.Г. Ачкасовой [1], А.С. Кисарина [9], В.И. Колыхматова [10], решение задач по цифровой трансформации образования невозможно без системного профессионального развития педагога, «учителя будущего», поскольку образовательные учреждения оснащают современным оборудованием, с которым необходимо эффективно работать.

Теоретическими вопросами создания и внедрения педагогических технопарков и кванториумов в нашей стране пока посвящено небольшое количество исследовательских работ авторов О.Н. Филатова, Т.Д. Феофанова, А.Д. Маркова [28], Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова [2]. Исследователи выделяют цель и задачи создания педагогических кванториумов, варианты построения образовательного пространства и применения цифровых технологий в работе со студентами. Далее рассмотрим опыт применения цифровизации в образовательном процессе Оренбургского государственного педагогического университета.

Основным научным методом, используемым в настоящей работе, является анализ собственного опыта. Центр развития компетенций Оренбургского государственного педагогического университета начал функционирование в начале 2022 г. [18]. Параллельно с поставкой и установкой оборудования шел продуктивный процесс по внедрению цифровизации в образовательный процесс: руководством центра были проведены ознакомительные экскурсии для заведующих кафедрами, деканов и директоров институтов, входящих в состав университета. Целью экскурсий было представление обновленного аудиторного фонда, технических и технологических ресурсов для внедрения в работу со студентами. Начали функционировать лаборатории: естественнонаучная, VR-AR, 3D-моделирования, медиа, робототехники.

В естественнонаучной лаборатории отдельного внимания заслуживает программно-аппаратный комплекс топографического изучения строения организма – анатомический 3D-стол «ПИРОГОВ» [19], лабораторные наборы «Разрешающая способность глаза человека», «Частота восприятия человеческого уха», которые используются при обучении студентов на дисциплине «Возрастная анатомия, физиология и гигиена». Лабораторные наборы «Фигуры Хладни», «Определение постоянной Ридберга», «Спектральные линии гелия и ртути» применяются на лабораторных практикумах по общей физике.

VR-AR лаборатории оснащены шлемами виртуальной реальности: профессиональный HTC VIVE Pro, HTC VIVE Cosmos, очками дополненной реальности Epson Movegio BT-35E. Виртуальная реальность применяется для образовательных экскурсий по дисциплинам «Основы медицинских знаний», «Астрономия», «Методика обучения информатике» и др. На производственной (эксплуатационной) практике студенты направления подготовки 02.03.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», профиль «Программирование» разрабатывают VR-контент, используя программное обеспечение Varwin Education [21].

В лаборатории 3D-моделирования происходит разработка моделей и их печать на 3D-принтерах Raise3D Pro2, Picaso 3D Designer X PRO, Wanhao Duplicator 9/300 mark II, Raise3D E2 на дисциплинах «3D-моделирование» и «3D-графика».

Лаборатория робототехники предполагает конструирование и программирование моделей из серии инновационных образовательных роботов производителей RoboMaster, Robosapien, Lego.

Кроме того, в лабораториях Кванториума представлены цифровые лаборатории по физике, химии и биологии. Все три лаборатории и комплектующие изготовлены отечественной компанией Releon, которая занимается производством оборудования для школ и вузов. Химическая лаборатория позволяет проводить измерения pH, температуры, электропроводности и оптической плотности при помощи беспроводного протокола передачи данных, физическая – измерять давление, магнитное поле, напряжение, силу тока и ускорение, пользователи биологической лаборатории смогут измерить влажность, освещенность и другие показатели среды. В составе каждой лаборатории имеются комплект для экспериментов, цифровые датчики для проведения измерений, программное обеспечение и методические рекомендации для выполнения работ.

В апреле–июне 2022 г. проходила подготовка актуализированных рабочих программ для внедрения в образовательный процесс обновленного функционала лабораторий. Приведем пример удачно актуализированной рабочей программы для направления подготовки студентов 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленность (профиль) подготовки «Математика» и «Физика» по дисциплине «Астрономия» за счет эффективного добавления цифрового образовательного контента посредством включения технологии виртуальной реальности, внедренной в обучение студентов в 2022–2023 г. Рабочая программа была признана по результатам конкурса на лучшие практики реализации актуализированных рабочих программ, организованного АНО ВО «Иннополис» в августе–октябре 2022 г. В перечень программно-обеспечения дисциплины были добавлены SteamVR [37], Viveport [13] и VR-контент:

- The Lab (тренировочная программа для знакомства с виртуальной реальностью и взаимодействия с ней; в рамках дисциплины рассматривается часть «Строение Солнечной системы») [39];
- Cycling pathways to Mars with Buzz Aldrin (путешествие с человеком, высадившимся на Луну, Баз Олдрин проведет экскурсию по планируемой, пилотируемой миссии на Марс) [32];
- Home – A VR Spacewalk (возможность почувствовать себя космонавтом на МКС и выйти в открытый космос для починки солнечной батареи) [34];
- The Edgar Mitchell Overview Effect VR Experience (путешествие с Луны на Землю с экипажем «Аполлона-16») [38];
- International Space Station (посещение МКС в качестве космического туриста, перемещение по всем отсекам станции и интерактивная экскурсия) [35].

Другой удачно актуализированной можно считать рабочую программу для направления подготовки студентов 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленность (профиль) подготовки «Математика» и «Информатика» по дисциплине «Методика обучения информатике». Благодаря покупке высокотехнологического цифрового оборудования возникла потребность в проработке методики его использования, в том числе будущим учителям информатики. Методические разработки затронули использование на интерактивных панелях цифровых ресурсов, самостоятельно разработанных студентами (средствами Google Forms [33], Яндекс Формы [31], LeaningApps [36], Quisiss [40] и др.), и авторских мастерских по информатике (например, УМК Л.Л. Босовой [3; 4], УМК К.Ю. Полякова [8; 20]). Был добавлен модуль по созданию образовательного видеоконтента, в котором студенты учатся использовать профессиональную технику, а также подручные смартфоны для организации видеосъ-

*Таблица 1*

**Результаты освоения программы повышения квалификации**

<b>Профессиональные компетенции</b>	<b>Практический опыт</b>	<b>Умения</b>	<b>Знания</b>
Совершенствование обучения посредством использования современных технологических комплексов	Применения интерактивных технологий в современном образовательном процессе	Внедрять интерактивные технологии в современный образовательный процесс	Целей, признаков, уровней, функций, преимуществ интерактивного обучения, аспектов реализации интерактивных технологий в образовательном процессе, критериев интерактивных технологий
Использование в профессиональной деятельности современных форм, средств и методов для организации обучения в высшем образовании	Использования форм, средств и методов для организации обучения в высшем образовании	Владеть формами, средствами и методами для организации обучения в высшем образовании	Формы, средств и методов для организации обучения в высшем образовании
Применение функционала интерактивного комплекса Interwrite 75DB	Применения интерактивного комплекса Interwrite 75DB в образовательном процессе	Использовать возможности функционала интерактивного комплекса Interwrite 75DB для достижения результатов в обучении	Функционала интерактивного комплекса Interwrite 75DB

*Таблица 2*

**Учебно-тематическое планирование**

<b>№</b>	<b>Наименование модулей /дисциплин</b>	<b>Всего часов</b>	<b>В том числе</b>			<b>Форма аттестации</b>
			<b>Л</b>	<b>ПЗ</b>	<b>СР</b>	
1	Теоретические аспекты применения интерактивных комплексов в образовательном процессе высшего образования	10	2	4	4	зачет
2	Формы и методы работы с интерактивными комплексами в современной образовательной организации высшего образования	10	2	4	4	зачет
3	Функционал интерактивного комплекса Interwrite 75DB	16	6	4	6	зачет
4	Итоговая аттестация	<i>Зачет, по совокупности выполненных заданий</i>				
<b>ИТОГО:</b>		36	10	4	22	зачет

емки и монтажа. Рассматриваются основы обучения образовательной робототехнике школьников на примерах роботов из серии RoboMaster, Robosapien, Lego.

Параллельно разработаны курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, в данной работе остановимся на дополнительной образовательной программе «Применение интерактивного комплекса Interwrite 75DB в обра-

зовательном процессе». Цель программы: совершенствование профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения в области организации обучающей работы в образовательной организации высшего образования. Планируемые результаты обучения приведены в таблице 1.

Курс рассчитан на 36 часов и очно-заочную форму обучения. Рассматриваются теоретические аспекты и выполняются задания на платформе ЭИОС Moodle, а практическая направленность функционала панели и методические особенности ее возможного применения в образовательном процессе обсуждается на очной части занятий. Учебно-тематическое планирование предложено в таблице 2.

Практическими типовыми заданиями по изучению функционала панели Interwrite 75D были следующие:

- включите режим интерактивной доски, измените стиль фона экрана и цвет пера, напишите информацию по теме занятия или нарисуйте схему, удалите одно слово, удалите предложение, очистите весь экран;
- включите режим проводника, вставьте флеш-карту в панель, выберите видеофайл или иллюстрацию, запустите, увеличьте-уменьшите громкость, остановите воспроизведение;
- включите режим браузера, найдите образовательный контент по вашей дисциплине (сайт, видеоролик, цифровой интерактивный ресурс);
- включите режим компьютера, на рабочем столе создайте текстовый файл;
- подключите ноутбук через hdmi-кабель, проведите демонстрацию презентации либо программы на интерактивной панели.

Одно из предложенных обучаемым преподавателям теоретическое задание – определите преимущества и недостатки использования интерактивного образовательного комплекса в образовательном процессе университета – вызвало дискуссии. Бесспорными плюсами применения выделены:

- эффективность занятия за счет инновационной наглядности изучаемого материала;
- возможности показа сложных процессов и объектов в динамике их виртуального изменения;
- задания, приготовленные для использования интерактивной доски, могут быть использованы преподавателем множество раз;
- возможность разнообразить формы межличностного общения всех участников образовательного процесса;
- переход от пассивного к активному способу реализации деятельности учащихся, которые становятся полноправными субъектами образовательной деятельности.

Среди недостатков закономерно отмечены:

- необходимость дополнительного обучения и адаптации ресурсов для интеграции в учебный процесс;
- дороговизна оборудования;
- возможное ухудшение физиологического состояния и здоровья учащихся (например, ухудшение зрения).

Завершающее зачетное задание – предложить методические варианты использования интерактивной панели на своих занятиях со студентами – было очень интересным. От стандартных просмотров обучающего видеоконтента с комментариями преподаватели быстро переключились на варианты интерактивных тестов, квизов, обучающих игр. Преподаватели химии, биологии, физики предлагали подключение цифровых лабораторий к интерактивной панели для наглядности представления результатов исследований всей аудитории. Были предложены варианты использования режима доски, такие как вариант выбора фоном заготовленного задания и необходимости обучающимся дополнить схему, таблицу надписями с помощью стилуса.

Таким образом, в образовательном процессе Оренбургского государственного педагогического университета Центр развития компетенций успешно функционирует более года. За это время были актуализированы рабочие программы учебных дисциплин, по которым проводятся занятия со студентами, проведены курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в аспекте применения цифровых технологий в практической деятельности в количестве более 60 человек. Постоянно проходят профориентационные экскурсии для будущих абитуриентов из школ Оренбургской области.

### Список литературы

1. Ачкасова О.Г. Дополнительное профессиональное образование вуза на этапе цифровизации общества и образования // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век цифровое образование: от прогнозов к реальности: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, Кемерово, 21–22 апреля 2021 года. Кемерово, 2021. С. 14–15.
2. Барабашкина Е.В., Трифанова А.А., Филатова О.Н. Педагогический Кванториум как средство создания инновационного образовательного пространства // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 26–28.
3. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Авторская мастерская [Электронный ресурс]. URL: <https://lbz.ru/metodist/authors/informatika/3/> (дата обращения: 28.04.2023).
4. Босова Л.Л., Босова А.Ю. УМК «Информатика» [Электронный ресурс]. URL: <https://bosova.ru/> (дата обращения: 28.04.2023).
5. Буряк В.В., Шостка В.И. Цифровизация образования: disruptive technologies в образовании. Гуманитарные научные исследования. 2019. № 9(97). С. 21–30.
6. Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021 №30.3. С. 59–75.
7. Грязнов С.А. Цифровизация как вектор реформирования образования // Основы экономики, управления и права. 2020 № 3(22). С. 50–52.
8. Еремин Е.А., Поляков К.Ю. Авторская мастерская [Электронный ресурс]. URL: <https://lbz.ru/metodist/authors/informatika/7/> (дата обращения: 28.04.2023).
9. Кисарин А.С. Проблемы инноваций в дополнительном образовании в условиях цифровизации образования // Заметки ученого. 2021. № 6-1. С. 159–162.
10. Колыхматов В.И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования // Человек и образование. 2018. № 4(57). С. 118–121.
11. Кормилицына Т.В., Шиндакова Н.А., Бабочкина Т.Г. Цифровизация как этап внедрения инновационных технологий в образование // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 4(96). С. 72–81.
12. Корякина Я.В., Ломтева Т.Н., Каменский М.В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019 № 2(71). С. 141–148.
13. Магазин приложений Viveport [Электронный ресурс]. URL: <https://www.viveport.com/> (дата обращения: 28.04.2023).
14. Методические рекомендации по созданию и функционированию педагогических технопарков «Кванториум» на базе образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://mpcenter.ru> (дата обращения: 28.04.2023).
15. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 28.04.2023).
16. Нуртдинова Л.Р. Универсальный портфель компетенций современного преподавателя в рамках цифровизации высшего образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 2(46). С. 142–152.
17. Пазухина С.В., Пономарева Т.М. Совершенствование учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин в условиях цифровизации высшего образования // Педагогика и просвещение. 2021. № 2. С. 113–129.

18. Педагогический технопарк «Кванториум» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ospu.ru/quantorium/> (дата обращения: 28.04.2023).
19. «Пирогов»: интерактивная анатомия для очного и дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://nash-pirogov.ru/> (дата обращения: 28.04.2023).
20. Поляков К. Ю. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/> (дата обращения: 28.04.2023).
21. Приложение Varwin Education (XRMS) [Электронный ресурс]. URL: <https://education.varwin.com/ru/get-xrms/> (дата обращения: 28.04.2023).
22. Роберт И.В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 89–103.
23. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития [Электронный ресурс] // Россия: тенденции и перспективы развития. 2021. № 16-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 28.04.2023).
24. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования») // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 104–115.
25. Скафа Е.И. Цифровизация высшего педагогического образования: инновации в подготовке магистров математического образования // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей ред. С.В. Беспаловой. Донецк, 2020. С. 77–79.
26. Улендеева Н.И. Цифровизация образования: тренды и перспективы их использования в высшем образовании // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 17 мая 2022 года / гл. редактор Ж.В. Мурзина. Чебоксары, 2022. С. 64–65.
27. Филатова О.А. Модернизация образовательных технологий в условиях цифровизации образования // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 456–459.
28. Филатова О.Н., Феофанова Т.Д., Маркова А.Д. Педагогический Кванториум как средство повышения цифровых компетенций // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 1(59). С. 61–64.
29. Шахбанов Ш.Н., Исмаилова З.Н. Анализ и перспективы повышения информационной культуры у бакалавров педагогического образования в условиях цифровизации образования // Международный научный исследовательский журнал. 2022. № 5-3(119). С. 137–140.
30. Чугаева К.М. Перспективы цифровизации высшего профессионального образования в Российской Федерации // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем «РАДИОИНФОКОМ-2019»: Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции, Москва, 11–15 ноября 2019 года. М., 2019. С. 518–521.
31. Яндекс Формы [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/forms/mobile> (дата обращения: 28.04.2023).
32. Cycling pathways to Mars with Buzz Aldrin [Electronic resource]. URL: [https://store.steampowered.com/app/608000/Buzz\\_Aldrin\\_Cycling\\_Pathways\\_to\\_Mars/](https://store.steampowered.com/app/608000/Buzz_Aldrin_Cycling_Pathways_to_Mars/) (дата обращения: 28.04.2023).
33. Google Forms [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.com/forms/about/> (дата обращения: 28.04.2023).
34. Home – A VR Spacewalk [Electronic resource]. URL: [https://store.steampowered.com/app/512270/Home\\_\\_A\\_VR\\_Spacewalk/](https://store.steampowered.com/app/512270/Home__A_VR_Spacewalk/) (дата обращения: 28.04.2023).
35. International Space Station [Electronic resource]. URL: [https://store.steampowered.com/app/797200/International\\_Space\\_Station\\_Tour\\_VR/?l=russian&curator\\_clanid=32170554](https://store.steampowered.com/app/797200/International_Space_Station_Tour_VR/?l=russian&curator_clanid=32170554) (дата обращения: 28.04.2023).
36. LeaningApps.org [Electronic resource]. URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 28.04.2023).
37. SteamVR [Electronic resource]. URL: <https://store.steampowered.com/> (дата обращения: 28.04.2023).
38. The Edgar Mitchell Overview Effect VR Experience [Electronic resource]. URL: [https://store.steampowered.com/app/1445700/The\\_Edgar\\_Mitchell\\_Overview\\_Effect\\_VR\\_Experience/](https://store.steampowered.com/app/1445700/The_Edgar_Mitchell_Overview_Effect_VR_Experience/) (дата обращения: 28.04.2023).

39. The Lab [Electronic resource]. URL: [https://store.steampowered.com/app/450390/The\\_Lab/?l=russian](https://store.steampowered.com/app/450390/The_Lab/?l=russian) (дата обращения: 28.04.2023).
40. Quizizz [Electronic resource]. URL: <https://quizizz.com/admin/quiz/58389e97-e6107c-b673e7b054/qr-> (дата обращения: 28.04.2023).

\* \* \*

1. Achkasova O.G. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie vuza na etape cifrovizacii obshchestva i obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie i zanyatost' molodezhi: XXI vek cifrovoe obrazovanie: ot prognozov k real'nosti: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2-h chastyah, Kemerovo, 21–22 aprelya 2021 goda. Kemerovo, 2021. S. 14–15.*
2. Barabashkina E.V., Trifanova A.A., Filatova O.N. *Pedagogicheskij Kvantorium kak sredstvo sozdaniya innovacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 74-1. S. 26–28.*
3. Bosova L.L., Bosova A.Yu. *Avtorskaya masterskaya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lbz.ru/metodist/authors/informatika/3/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
4. Bosova L.L., Bosova A.Yu. *UMK «Informatika» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bosova.ru/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
5. Buryak V.V., Shostka V.I. *Cifrovizaciya obrazovaniya: disruptive technologies v obrazovanii. Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2019. № 9(97). S. 21–30.*
6. Golovchin M.A. *Institucional'nye lovushki cifrovizacii rossijskogo vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021 №30.3. S. 59–75.*
7. Gryaznov S.A. *Cifrovizaciya kak vektor reformirovaniya obrazovaniya // Osnovy ekonomiki, upravleniya i prava. 2020 № 3(22). S. 50–52.*
8. Eremin E.A., Polyakov K.Yu. *Avtorskaya masterskaya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lbz.ru/metodist/authors/informatika/7/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
9. Kisarin A.S. *Problemy innovacij v dopolnitel'nom obrazovanii v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Zametki uchenogo. 2021. № 6-1. S. 159–162.*
10. Kolyhmatov V.I. *Razvitie sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2018. № 4(57). S. 118–121.*
11. Kormilicyna T.V., Shindakova N.A., Babochkina T.G. *Cifrovizaciya kak etap vnedreniya innovacionnyh tekhnologij v obrazovanie // Uchebnyj eksperiment v obrazovanii. 2020. № 4(96). S. 72–81.*
12. Koryakina Ya.V., Lomteva T.N., Kamenskij M.V. *Samoreguliruemoe obuchenie v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. 2019 № 2(71). S. 141–148.*
13. *Magazin prilozhenij Viveport [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.viveport.com/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
14. *Metodicheskie rekomendacii po sozdaniyu i funkcionirovaniyu pedagogicheskikh tekhnoparkov «Kvantorium» na baze obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mpcenter.ru> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
15. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
16. Nurtdinova L.R. *Universal'nyj portfel' kompetencij sovremennogo prepodavatelya v ramkah cifrovizacii vysshego obrazovaniya // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 2(46). S. 142–152.*
17. Pazuhina S.V., Ponomareva T.M. *Sovershenstvovanie uchebno-metodicheskogo obespecheniya psihologo-pedagogicheskikh disciplin v usloviyah cifrovizacii vysshego obrazovaniya // Pedagogika i prosveshchenie. 2021. № 2. S. 113–129.*
18. *Pedagogicheskij tekhnopark «Kvantorium» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ospu.ru/quantorium/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
19. *«Pirogov»: interaktivnaya anatomiya dlya ochnogo i distancionnogo obucheniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://nash-pirogov.ru/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
20. Polyakov K. Yu. *Oficial'nyj sayt [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*
21. *Prilozhenie Varwin Education (XRMS) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://education.varwin.com/ru/get-xrms/> (data obrashcheniya: 28.04.2023).*

22. Robert I.V. Razvitie obrazovaniya v usloviyah cifrovoj paradigmy v kontekste aksiologicheskogo podhoda // Mir psihologii. 2021. № 1-2(105). S. 89–103.
23. Robert I.V. Cifrovaya transformatsiya obrazovaniya: cennostnye orientiry, perspektivy razvitiya [Elektronnyj resurs] // Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya. 2021. № 16-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya> (data obrashcheniya: 28.04.2023).
24. Rozin V.M. Cifrovizatsiya v obrazovanii (po sledam issledovaniya «Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformatsii obrazovaniya») // Mir psihologii. 2021. № 1-2(105). S. 104–115.
25. Skafa E.I. Cifrovizatsiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: innovatsii v podgotovke magistrrov matematicheskogo obrazovaniya // Doneckie chteniya 2020: obrazovanie, nauka, innovatsii, kul'tura i vyzovy sovremennosti: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii, Doneck, 17–18 noyabrya 2020 goda / pod obshej red. S.V. Bepalovoj. Doneck, 2020. S. 77–79.
26. Ulendeeva N.I. Cifrovizatsiya obrazovaniya: trendy i perspektivy ih ispol'zovaniya v vysshem obrazovanii // Social'no-pedagogicheskie voprosy obrazovaniya i vospitaniya: Materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 17 maya 2022 goda / gl. redaktor Zh.V. Murzina. Cheboksary, 2022. S. 64–65.
27. Filatova O.A. Modernizatsiya obrazovatel'nyh tekhnologiy v usloviyah cifrovizatsii obrazovaniya // Problemy vysshego obrazovaniya. 2019. № 1. S. 456–459.
28. Filatova O.N., Feofanova T.D., Markova A.D. Pedagogicheskij Kvantorium kak sredstvo povysheniya cifrovyyh kompetentsiy // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022. № 1(59). S. 61–64.
29. Shahbanov Sh.N., Ismailova Z.N. Analiz i perspektivy povysheniya informacionnoj kul'tury u bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah cifrovizatsii obrazovaniya // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. 2022. № 5-3(119). S. 137–140.
30. Chugaeva K.M. Perspektivy cifrovizatsii vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii // Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya radiotekhnicheskikh i infokommunikatsionnykh sistem «RADIOINFOKOM-2019»: Sbornik nauchnykh statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 11–15 noyabrya 2019 goda. M., 2019. S. 518–521.
31. Yandex Formy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/forms/mobile> (data obrashcheniya: 28.04.2023).



***The experience of functioning the center of the development of the competencies and correction of the educational process of the pedagogical university***

*The aim of the work is the description of the presented experience of the digitalization of the educational organization and the educational process at the example of Orenburg State Pedagogical University. There is described the analysis of the experience of the implementation and the results of the achievements of the scientific and technological progress in the context of the active and systematic use of the digital technologies. There are revealed the positive and negative factors of the digitalization.*

**Key words:** *digitalization of education, technopark, quantorium, immersive education, digital laboratories, interactive panels.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2023)

**В.С. ТУГУЛЬЧИЕВА**  
*Элиста*

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ  
МАТЕМАТИКЕ**

*На основе анализа профессиональных и образовательных стандартов естественнонаучных направлений подготовки определены функции профессиональной деятельности студентов-естественников и состав математического инструментария. Обоснована модель профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений на основе практико-ориентированного подхода средствами математического инструментария.*



Ключевые слова: *практико-ориентированный подход, математический инструментарий, обучение математике, модель, интеграция, информатизация.*

Введение. Образование, являясь одним из основных системообразующих институтов общества, подвержено влиянию внешних и внутренних факторов. В настоящее время происходит трансформация системы образования, в том числе высшей школы. Осуществляется интеграция сфер бизнеса, науки и образования, в связи с чем университеты привлекают работодателей в процесс разработки основных образовательных программ, учебных программ и оценки качества образования, отмечается рост практико-ориентированной направленности обучения. Основной упор работодатели делают на формирование определенных профессионально значимых умений, навыков, трудовых действий. Последнее подтверждается созданием Общероссийского классификатора занятий, в котором название должности подбирается на основании трудовых функций и навыков [3]. Обучение студентов в вузах страны с усилением практико-ориентированной направленности стало осуществляться, в том числе и по адаптированным под наши реалии зарубежным моделям профессиональной подготовки, анализ которых выявил как преимущества, так и недостатки их реализации в региональных вузах [17].

Практико-ориентированный подход в обучении применяется в педагогике с первых этапов ее становления. Реализация этого подхода усиливалась в периоды социально-экономических, научно-технологических и других изменений, требующих глубокого реформирования системы отечественного образования, например, в период индустриализации страны. Особенность нынешнего этапа реализации практико-ориентированного подхода состоит в необходимости интенсификации профессиональной подготовки студентов путем соединения образовательных и профессиональных задач в вузе на этапе освоения базовых дисциплин как ответа на новые вызовы общества и рынка труда.

Реформирование профессиональной подготовки студентов затрагивает все компоненты образовательной системы, в том числе и естественнонаучного образования, базирующегося на результатах наблюдений и экспериментальных исследований, интерпретация которых требует определенного уровня математической подготовки. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, влияя на преподавание других дисциплин, а не только естественнонаучного цикла. На законодательном уровне определены проблемы и провозглашены задачи развития математического образования в Российской Федерации [3]. В частности, выделены проблемы мотивационного характера, связанные с недооценкой значимости математического образования, а также содержательного характера в виду оторванности от жизни и нарушения преемственности между уровнями образования.

Как и на уровне среднего образования, успешность и эффективность обучения математическим дисциплинам в вузе зависит от желания студентов овладеть необходимым уровнем математических знаний, понимания ими области их практического применения. Практическая подготовка, имеющая место, в этом случае есть передача обучающимся информации, необходимой для последующего выполнения работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью [7]. Данный вид подготовки нужно осуществлять не только в период предусмотренных образовательными программами различных видов практик, но и в процессе преподавания, в том числе и не профильных дисциплин.

Обзор литературы. Математика является языком науки, обеспечивая взаимосвязь различных наук, в том числе естественных. Внесение изменений в содержание математических дисциплин с целью применения ее методов в процессе изучения профильных предметов студентами естественнонаучных направлений (физика, химия, биология) невозможно без учета специфики этих наук и зависит от их содержания. В связи с этим был проведен анализ исследовательских работ, посвященных вопросам развития естественнонаучного образования и роли математики в освоении естественных наук.

Вопросам профессиональной подготовки специалистов естественнонаучных направлений посвящены исследования П.В. Станкевича, С.А. Паничева, В.П. Соломина и др. П.В. Станкевич предлагает модульный подход к построению системы естественнонаучного образования, а также интегративный – к конструированию и обновлению его содержания [16]. С.А. Паничевым разработана модель специалиста естественнонаучного профиля, предложено применение дедуктивного подхода к структурированию содержания образования [6].

Исследования И.А. Иванова по разработке модели, построенной на основе логики прикладной направленности для обучения математике для профилей естественнонаучного направления [2], Е.Н. Эрентраут по дидактическому обеспечению решения практико-ориентированных задач школьниками в обучении элементам математического анализа [19] и др. посвящены отбору содержания математики для профильной школы. Но вместе с тем недостаточно отражены вопросы, касающиеся условий реализации практико-ориентированного подхода средствами математического инструментария.

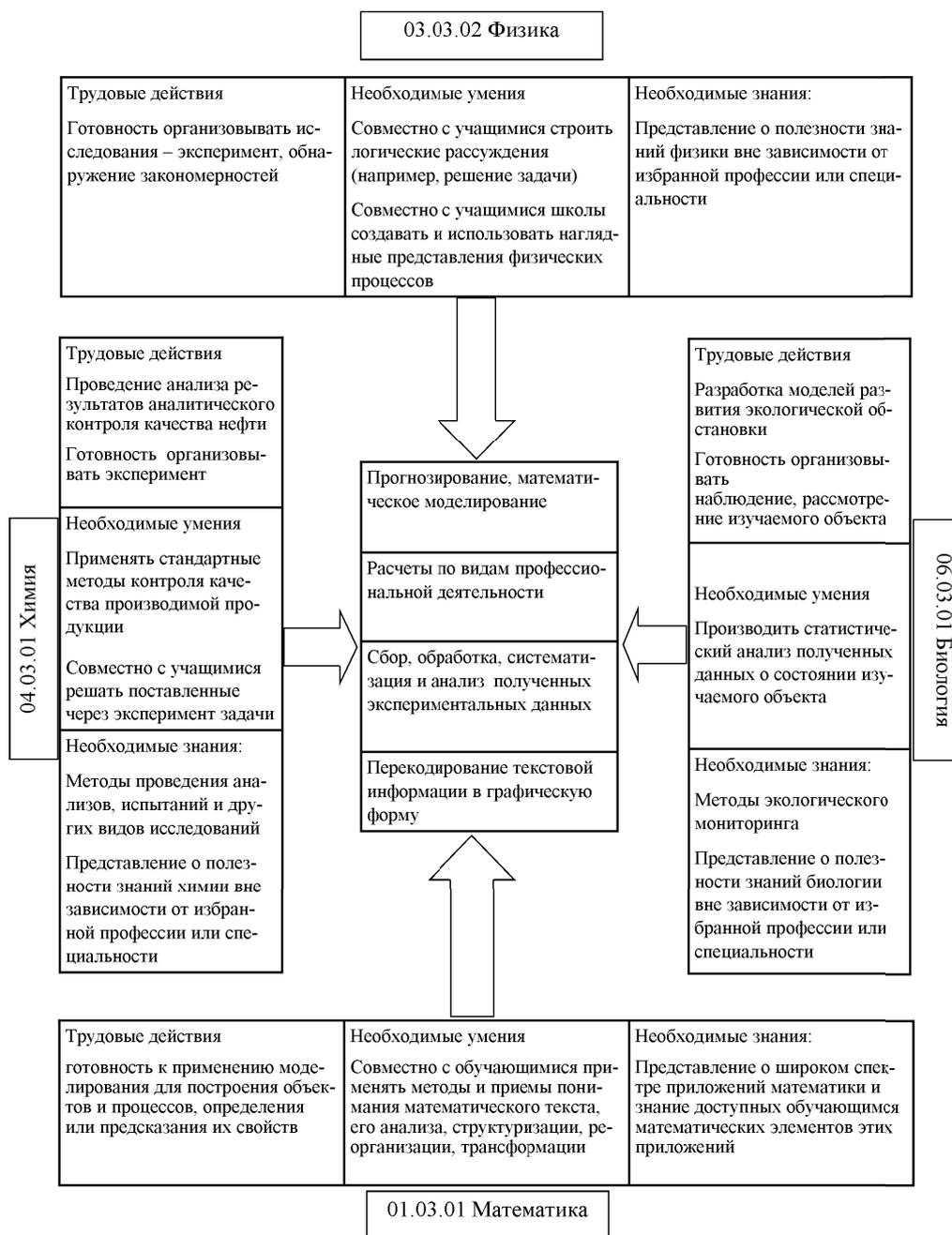
Цель исследования: разработать модель системы профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений на основе практико-ориентированного подхода средствами математического инструментария. Теоретическая значимость: разработана система принципов профессиональной подготовки студентов-естественников средствами математического инструментария. Практическая значимость: возможность применения разработанных в ходе исследования методических, дидактических и диагностических материалов, в том числе компьютерной программы Mathgraph, в процессе профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений. Новизна исследования: выявлены, теоретически обоснованы и реализованы педагогические условия эффективности системы профессиональной подготовки студентов-естественников.

Методы исследования. Профессиональная подготовка студентов-естественников на основе практико-ориентированного подхода рассматривается как процесс освоения обобщенных трудовых функций и компетенций студентами, поэтому был проведен анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (уровень бакалавриат) и соответствующих профессиональных стандартов. На основе анализа составляющих обобщенных трудовых функций, приведенных в соответствующих профессиональных стандартах [14; 15], были выделены функции профессиональной деятельности студентов естественнонаучных направлений (рис. 1).

К таким относятся:

- прогнозирование, математическое моделирование;

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Рис. 1.** Функции профессиональной деятельности студентов естественнонаучных направлений на основе анализа соответствующих профессиональных стандартов

- расчеты по видам профессиональной деятельности;
- сбор, обработка, систематизация и анализ полученных экспериментальных данных;
- перекодирование текстовой информации в графическую.

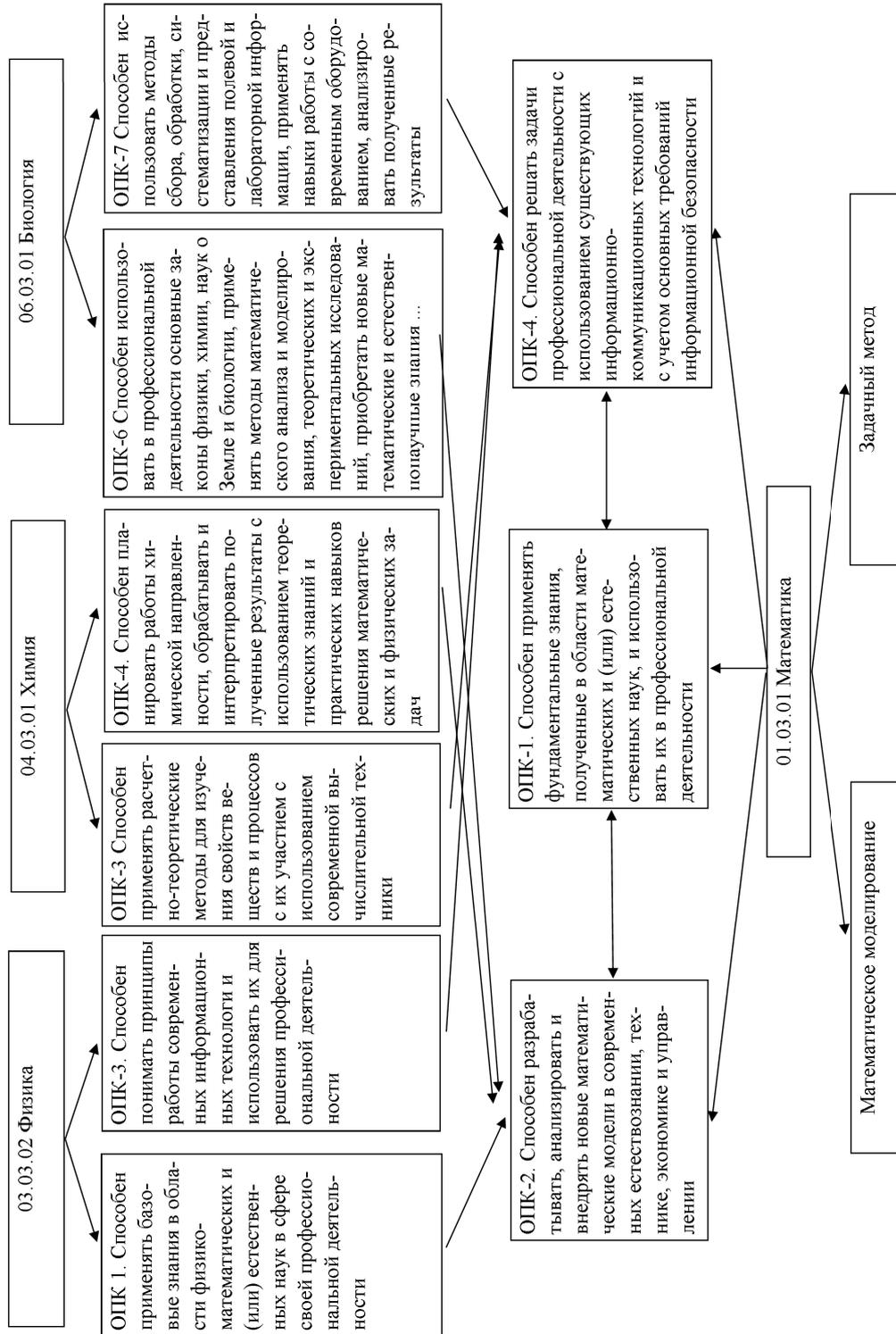


Рис. 2. Анализ ФГОС по направлениям подготовки с целью выявления общих методов

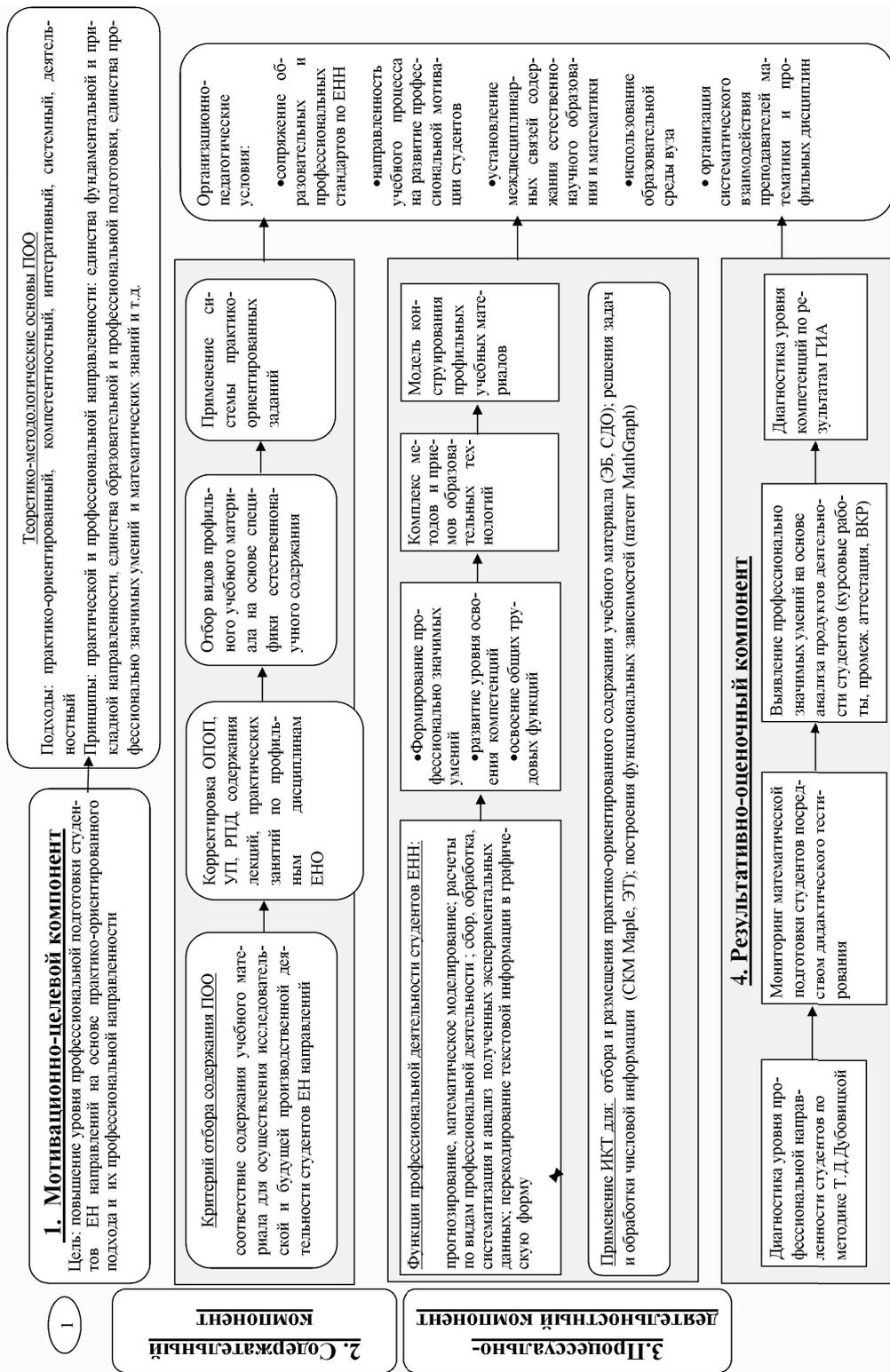


Рис. 3. Модель профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений на основе практико-ориентированного подхода средствами математического инструментария

В соответствии с выделенными функциями происходит формирование профессионально значимых умений, развитие уровня освоения компетенций и освоение общих трудовых функций.

На основе сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов [8–11] осуществлен отбор методов (математическое моделирование и задачный метод) и приемов практико-ориентированных образовательных технологий (рис. 2).

Результаты исследования. На основе проведенного выше анализа была разработана модель системы профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений, состоящая из взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, результативно-оценочного (рис. 3).

Мотивационно-целевой компонент разработан с учетом требований ФГОС ВО к овладению студентами компетенциями, базирующимися на применении математических методов, а также потребностей рынка труда на подготовку выпускников вуза, способных к решению профессиональных задач. Мотивационно-целевой компонент включает цель: повышение уровня профессиональной подготовки студентов на основе практико-ориентированного подхода и их профессиональной направленности.

Теоретико-методологические основы практико-ориентированного подхода включают *методологические подходы и принципы*. К первым относятся: практико-ориентированный, компетентностный и интегративный. Практико-ориентированный и компетентностный подходы опираются на системный и деятельностный подходы.

Система принципов профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений средствами математического инструментария включает следующие принципы, распределенные по группам.

1. Принципы практико-ориентированного обучения:

- Профессиональной направленности как комплекса мотивирующих факторов на подготовку к будущей профессии.
- Интегративности, определяющей единство образовательных и профессиональных задач подготовки студентов-естественников.
- Практической направленности на формирование профессионально значимых умений и компетенций в процессе подготовки студентов.

2. Принципы отбора инструментария:

- Единства образовательной и профессиональной подготовки за счет сопряжения образовательных и профессиональных стандартов для выявления профессионально-значимых умений и компетенций и последующего отбора математического инструментария.
- Соответствия инструментария обобщенным трудовым функциям для понимания важности овладения профессионально значимыми умениями и компетенциями в процессе обучения математическим дисциплинам.
- Направленности на развитие профессиональных компетенций, формируемых в практической деятельности.

3. Принципы отбора содержания:

- Соответствия содержания образовательным целям, образовательным и профессиональным стандартам рассматриваемых направлений подготовки.
- Единства профессионально значимых умений и математических знаний для понимания студентами функциональности математического инструментария.
- Соответствия содержания профильных знаний возможностям применения математического инструментария в части самостоятельного конструирования студентами профильных учебных материалов.

Применение приведенных принципов регулируют основные этапы исследования профессиональной подготовки в соответствии с разработанной моделью для ее реализации.

В содержательный компонент включены цели, критерии отбора содержания естественнонаучного образования и математики в практико-ориентированном обучении студентов. Взаимосвязь целей, профессионально значимых умений и компетенций обеспечивает установление междисциплинарных связей инвариантной и вариативной частей содержания в процессе подготовки студентов-естественников. Установление междисциплинарных связей естественных наук и математики требует:

- корректировки основных профессиональных образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, содержания лекций, практических занятий по профильным дисциплинам естественнонаучного образования и математике;
- отбора видов профильного учебного материала на основе специфики естественнонаучного содержания;
- применения системы практико-ориентированных заданий.

Одной из основных задач данного исследования было использование приемов практико-ориентированных технологий без изменения структуры учебных планов, нормирования учебного времени, но дающее практический эффект в достижении целей обучения.

Процессуально-деятельностный компонент раскрывает функции профессиональной деятельности студентов-естественников, математические методы, выявленные ранее.

Реализация практико-ориентированного обучения в современной информационно-насыщенной среде невозможна без информационно-коммуникативных технологий, которые привлекались как инструмент поиска информации, инструмент обработки, преобразования и математического моделирования. С целью усиления учебно-исследовательской составляющей естественнонаучного и математического образования в учебном процессе используют различные программные продукты [18]. Автор данного исследования был одним из разработчиков программного продукта для обучения студентов способам графического построения [12].

Результативно-оценочный компонент выявил значимость реализации теоретической модели своевременной диагностики. Результативно-оценочный компонент включает: диагностику уровня профессиональной направленности студентов по методике Т.Д. Дубовицкой [1], мониторинг математической подготовки студентов, выявление профессионально значимых умений на основе анализа продуктов деятельности студентов и диагностику уровня компетенций по результатам ГИА.

Реализация разработанной модели профессиональной подготовки студентов естественнонаучных направлений на основе практико-ориентированного подхода средствами математического инструментария, ее результативность зависят от выявленных в ходе экспериментального исследования организационно-педагогических условий:

- сопряжение образовательных и профессиональных стандартов естественнонаучных направлений;
- направленность учебного процесса на развитие профессиональной мотивации;
- установление междисциплинарных связей содержания естественнонаучного образования и математики. Связь осуществляется посредством математического инструментария;
- использование образовательной среды вуза;
- организация систематического взаимодействия преподавателей математики и профильных дисциплин.

Эксперимент по внедрению и проверке эффективности разработанной модели проводился в ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова». В нем приняли участие студенты направлений подготовки «Физика», «Химия» и «Биология» (всего 262 студента). На протяжении эксперимента осуществлялась совместная работа с преподавателями профильных дисциплин по повышению уровня про-

фессиональной мотивации студентов. Статистическая обработка данных с использованием критерия Крамера-Уэлча на уровне значимости  $\alpha = 0,05$  показала, что уровни математической подготовки в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе эксперимента сходятся ( $H_0$ ) и различаются на контрольном этапе эксперимента ( $H_1$ ). Анализ результатов защиты ВКР и сводных результатов успеваемости студентов естественнонаучных направлений подготовки по итогам освоения основных образовательных программ с применением критерия t Стьюдента на уровне значимости 0,05 показал более высокий уровень сформированности профессионально значимых умений экспериментальной группы студентов.

Вывод. Эффективность разработанной в исследовании модели подтверждена результатами экспериментальной работы на основе предложенного в исследовании диагностического инструментария, которая показала позитивную, статистически достоверную динамику уровня профессиональной направленности студентов математической подготовки, сформированности профессионально значимых умений и компетентности экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

### Список литературы

1. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.
2. Иванов И.А. Модель курса алгебры и начал анализа для классов естественнонаучного направления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 136. С. 153–162.
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/](https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/) (дата обращения: 11.02.2022).
4. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Особенности модернизации системы педагогического образования на рубеже XX-XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / науч. редактор Ю.П. Зинченко. Ростов н/Д.; Таганрог, 2020. С. 172–191.
5. ОК 010-2014 (МСК3-08) Общероссийский классификатор занятий (ОКЗ) (с Поправкой, с Изменением № 1) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200121893?section=text> (дата обращения: 02.04.2022).
6. Паничев С.А. Дедуктивный подход к структурированию содержания высшего естественнонаучного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2004.
7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. N 885/390 «О практической подготовке обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71045690/> (дата обращения: 20.04.2023).
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2020 г. № 891 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 03.03.02 Физика» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74547927/> (дата обращения: 14.09.2020).
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2020 г. № 920 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 06.03.01 Биология» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74530590/> (дата обращения: 14.09.2020).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.01 Математика» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71773258/> (дата обращения: 14.09.2020).
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 июля 2017 г. № 671 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 04.03.01 Химия» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71635936/> (дата обращения: 14.09.2020).

12. Программа для ЭВМ «MathGraph». Свидетельство 2019610182 / Д.Б. Бембитов, Л.Н. Джимбева, В.С. Тугульчиева (RU); Правообладатель: ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова». № 2019610182; заявл. 10.01.2019; опубл. 30.01.2019 Бюл. № 2.

13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 14.11.2018).

14. Профессиональный стандарт «Специалист по химической переработке нефти и газа», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. N 926н [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70836324/> (дата обращения: 14.11.2018).

15. Профессиональный стандарт «Специалист-технолог в области природоохранных (экологических) биотехнологий», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 декабря 2015 г. N 1046н [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71311858/> (дата обращения: 14.11.2018).

16. Станкевич П.В. Теоретико-методические основы подготовки бакалавров естественнонаучного образования // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2. С. 121–127.

17. Тугульчиева В.С. Проблемы реализации практико-ориентированного подхода в естественно-математическом образовании регионального вуза / В.С. Тугульчиева, П.Д. Васильева // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1(46). С. 421–425.

18. Шелехова Л.В. Использование систем динамической математики в учебно-исследовательской работе студентов / Л.В. Шелехова, С.И. Калашникова // Осенние математические чтения в Адыгее: Материалы IV Международной научной конференции. Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2021. С. 377–379.

19. Эрентраут Е.Н. Практико-ориентированные задачи как средство реализации прикладной направленности курса математики в профильных школах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екб., 2005.

\* \* \*

1. Dubovickaya T.D. Diagnostika urovnya professional'noj napravlenosti studentov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2004. № 2. S. 82–86.

2. Ivanov I.A. Model' kursa algebry i nachal analiza dlya klassov estestvennonauchnogo napravleniya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2010. № 136. S. 153–162.

3. Konceptiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (data obrashcheniya: 11. 02. 2022).

4. Laptev V.V., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Osobennosti modernizacii sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya na rubezhe HH-HH1 vekov // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: monografiya / nauch. redaktor Yu.P. Zinchenko. Rostov n/D.; Taganrog, 2020, S. 172–191.

5. OK 010-2014 (MSKZ-08) Obshcherossijskij klassifikator zanyatij (OKZ) (s Popravkoj, s Izmeneniem № 1) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200121893?section=text> (data obrashcheniya: 02.04.2022).

6. Panichev S.A. Deduktivnyj podhod k strukturirovaniyu sodержaniya vysshego estestvennonauchnogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2004.

7. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF i Ministerstva prosveshcheniya RF ot 5 avgusta 2020 g. N 885/390 «O prakticheskoy podgotovke obuchayushchihsya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71045690/> (data obrashcheniya: 20.04.2023).

8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 avgusta 2020 g. № 891 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 03.03.02 Fizika» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/74547927/> (data obrashcheniya: 14.09.2020).

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2020 г. № 920 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 06.03.01 Биология» (с изменениями и дополнениями) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/74530590/> (data obrashcheniya: 14.09.2020).

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.01 Математика» (с изменениями и дополнениями) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71773258/> (data obrashcheniya: 14.09.2020).

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 июля 2017 г. № 671 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 04.03.01 Химия» (с изменениями и дополнениями) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71635936/> (data obrashcheniya: 14.09.2020).

12. Программа для EVM «MathGraph». Svidetel'stvo 2019610182 / D.B. Bembitov, L.N. Dzhimbeeva, V.S. Tugul'chieva (RU); Pravoobladatel': FGBOU VO «Kalmyckij gosudarstvennyj universitet im. B.B. Gorodovikova». № 2019610182; zayavl. 10.01.2019; opubl. 30.01.2019 Byul. № 2.

13. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')», utverzhdenyj prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 14.11.2018).

14. Professional'nyj standart «Specialist po himicheskoy pererabotke nefi i gaza», utverzhdenyj prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 21 noyabrya 2014 g. N 926n [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70836324/> (data obrashcheniya: 14.11.2018).

15. Professional'nyj standart «Specialist-tehnolog v oblasti prirodoohrannyh (ekologicheskikh) biotekhnologij», utverzhdenyj prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 21 dekabrya 2015 g. N 1046n [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71311858/> (data obrashcheniya: 14.11.2018).

16. Stankevich P.V. Teoretiko-metodicheskie osnovy podgotovki bakalavrov estestvennonauchnogo obrazovaniya // Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019. № 2. S. 121–127.

17. Tugul'chieva V.S. Problemy realizacii praktiko-orientirovannogo podhoda v estestvenno-matematicheskom obrazovanii regional'nogo vuza / V.S. Tugul'chieva, P.D. Vasil'eva // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2019. № 1(46). S. 421–425.

18. Shelekhova L.V. Ispol'zovanie sistem dinamicheskoy matematiki v uchebno-issledovatel'skoj rabote studentov / L.V. Shelekhova, S.I. Kalashnikova // Osennie matematicheskie chteniya v Adygee: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Adygejskij gosudarstvennyj universitet. Majkop, 2021. S. 377–379.

19. Erentraut E.N. Praktiko-orientirovannye zadachi kak sredstvo realizacii prikladnoj napravlenosti kursa matematiki v profil'nyh shkolah: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekb., 2005.



***The specific features of the implementation of the practice-oriented approach in the professional training of the students in the process of teaching Mathematics***

*The author deals with the determination of the functions of the professional activity of the science students and the structure of the mathematical tooling on the basis of the analysis of the professional and educational standards of the science profiles of training. There is substantiated the model of the professional training of the students of the science profiles based on the practice-oriented approach by the means of the mathematical tooling.*

Key words: *practice-oriented approach, mathematical tooling, teaching Mathematics, model, integration, informatization.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2023)

**ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ**

*Отражена проблематика подготовки специалистов нового креативного типа. Разработанная модель процесса подготовки специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации решает задачи повышения уровней готовности к профессионально-творческой самореализации на каждом этапе подготовки. Разработанный специальный курс направлен на мобилизацию знаний блока общепрофессиональных и специальных дисциплин и на поэтапное формирование готовности к личностной, профессиональной и профессионально-творческой самореализации.*



*Ключевые слова: ценностно-целевой ориентир, профессиональная подготовка, педагог-музыкант, профессионально-творческая самореализация, готовность к профессионально-творческой самореализации, модель процесса профессиональной подготовки, проективные технологии, креативные технологии.*

Приоритетным направлением развития профессионального музыкального образования является формирование субъекта деятельности, творчески самореализующегося в профессии, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации (до 2025 г.). Это обуславливает переосмысление ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки специалистов сферы культуры и искусства, учитывая потребность в специалистах нового креативного типа, отличающихся высоким уровнем профессионализма, готовностью к профессионально-личностному саморазвитию и профессионально-творческой самореализации.

Особое значение профессионально-творческая самореализация приобретает для музыкантов-исполнителей и педагогов-музыкантов, чья профессиональная деятельность лично окрашена и имеет творческий характер. Профессия педагог-музыкант объединяет несколько направлений деятельности (музыкант-исполнитель, преподаватель, методист, руководитель) и относится сразу к двум классификациям: человек – человек и человек – художественный образ. Поэтому педагоги-музыканты должны быть подготовлены к решению образовательно-воспитательных, художественно-творческих и организационно-управленческих задач.

С точки зрения исследуемой нами проблемы профессионально-творческая самореализация выступает как ценностно-целевой ориентир профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, нацеливающий на углубленную специализацию, создание культурно-образовательного пространства, внедрение творчески ориентированных форм и методов обучения, что способствует формированию готовности к личностному самоопределению, профессиональному саморазвитию и профессионально-творческой самореализации в условиях творческого вуза.

Необходимо отметить, что профессионально-творческая самореализация не рассматривалась ранее как ценностно-целевой ориентир профессиональной подготовки специалистов сферы культуры и искусства. Она рассматривалась как важнейшая задача современного образования, процесс и результат наиболее полного раскрытия творческого потенциала будущего специалиста с ярко выраженными субъективными свойствами, способностями к саморазвитию и самореализации в системе профессиональ-

ного педагогического образования (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.Ф. Исаев, Н.К. Сергеев, В.А. Слостенин, И.С. Якиманская).

В области профессионального социокультурного образования проблема профессионально-творческой самореализации будущего специалиста отражена в исследованиях Н.В. Борисовой, К.А. Кадетовой, где определена как личностное новообразование, содержащее самостоятельность, свободу и творчество, имеющее индивидуальную меру выраженности, проявляющееся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Приведенный нами теоретический анализ исследований позволил сделать вывод, что профессиональная подготовка педагогов-музыкантов, учитывая потребности общества в специалистах «креативного типа», должна изменить ценностно-целевой ориентир и обеспечить выход профессионального музыкального образования на новый качественный уровень (творческий), характеризующийся готовностью специалистов к профессионально-творческой самореализации.

Следует отметить, что инновационные процессы в области профессионального музыкального образования идут очень медленно, доминирует традиционная практика подготовки специалистов, которая сводится к стереотипному опыту музыкально-педагогической деятельности, известным методикам преподавания, воспроизводимым из поколения в поколение. Очевидно, что взаимодействие лучших музыкальных традиций с инновационной практикой и достижениями современной педагогической науки способны обеспечить высокий уровень качества музыкально-педагогического образования, реализацию творческого и личностного потенциала всех участников музыкально-образовательного процесса.

Недостаточность инновационных образовательных моделей по подготовке специалистов креативного типа придает нашей работе объективный характер и требует осмысления сущностных характеристик профессионально-творческой самореализации, которая понимается нами как *процесс профессионально-личностного самосовершенствования и самоосуществления, характеризующийся личностно и профессионально значимыми целями и ценностями, определяющими мировоззренческую позицию и Я-концепцию творческой личности будущего специалиста*. Данный процесс невозможен без углубленной специализации профессиональной подготовки, освоения разных направлений профессиональной деятельности (музыкально-исполнительской, музыкально-педагогической, научно-методической, художественно-творческой), что способствует формированию готовности к профессионально-творческой самореализации.

В ходе исследования и многолетнего педагогического эксперимента готовность к профессионально-творческой самореализации определена нами как *динамическое профессионально-личностное новообразование, включающее: совокупность готовности к личностной, профессиональной и профессионально-творческой самореализации, проявляющихся в ее функциях: ориентационной (самоопределение в профессиональной деятельности), целеобразующей (целеполагание в саморазвитии средствами профессии), преобразующей (проектирование профессионально-личностного становления и роста в процессе профессионально-творческой самореализации)*. «Реализацию данных функций обеспечивают компоненты: мотивационно-ценностный (осознанный выбор профессии, отражающий интересы, стремления, идеалы и обеспечивающий самоопределение студентов), содержательно-процессуальный (целенаправленное, качественное самоизменение личности), рефлексивно-оценочный (самовыражение в деятельности, рефлексия, реализация творческого Я)» [3, с. 41].

Разработанная нами модель процесса подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации эффективно применяется как на факультете социально-культурной деятельности, так и на факультете ис-

кусств Волгоградского государственного института искусств и культуры. Она построена в соответствии с логикой повышения уровней готовности будущих специалистов к профессионально-творческой самореализации от адаптивного через репродуктивный к творческому на каждом этапе профессиональной подготовки. Так, на первом, *организационно-деятельностном этапе* предполагается достижение адаптивного уровня готовности (повышение общекультурной компетентности, осмысление образа Я в профессии). Целью данного этапа является формирование готовности к *личностной самореализации*. На втором, *профессионально-технологическом этапе* предполагается достижение репродуктивного уровня готовности (освоение системы профессиональных знаний, развитие общепрофессиональных и специальных способностей). Целью данного этапа является формирование готовности к *профессиональной самореализации* (овладение методами и формами музыкально-педагогической деятельности, умение применять их на практике). На третьем, *конструктивно-проективном этапе* предполагается достижение творческого уровня (сформированные готовности к личностному самоопределению, профессиональному саморазвитию и творческой самореализации). Целью данного этапа является формирование готовности к *профессионально-творческой самореализации* (сформированная концепция творческого Я личности специалиста).

Для эффективной реализации модели процесса подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации нами разработаны ведущие и сопутствующие средства. Ведущие средства объединены в три группы: *«средства самоопределения»* (игровые и информационно-коммуникативные технологии, нацеленные на освоение профессиональных ролей), обеспечивающие достижение адаптивного уровня подготовки; *«средства саморазвития»* (проективные технологии, включающие комплексные проектировочные задания проблемной направленности, актуализирующие интеллектуально-творческий потенциал), обеспечивающие достижение репродуктивного уровня подготовки; *«средства самореализации»* («креативные» технологии, включающие творческие задания и проекты, игровое моделирование, интегрирующие знания из разных областей, способствующие обретению опыта новаторской и творческой деятельности), обеспечивающие достижение творческого уровня подготовки.

Сопутствующие средства включают дискуссионные методы (семинары исследовательского типа, семинары-дискуссии, семинар в интерактивной форме Case-study) и творчески ориентированные формы обучения (творческие лаборатории, мастер-классы, презентации), т. к. они значительно повышают интеллектуальную и эмоциональную включенность студентов в процесс освоения содержания учебных дисциплин. Ведущие и сопутствующие средства взаимодополняют друг друга, повышая эффективность процесса формирования готовностей к личностному самоопределению, к профессиональному саморазвитию, к профессионально-творческой самореализации на каждом этапе профессиональной подготовки.

Условиями эффективной реализации ведущих и сопутствующих средств являются: развивающая среда творческого типа, педагогическая стратегия сотворчества и сотрудничества, специальный авторский курс «Теория и методика подготовки специалистов к профессионально-творческой самореализации». Содержание авторского курса наполнено инновационными технологиями (игровыми, проективными, креативными) и творчески ориентированными формами обучения для обобщения и мобилизации знаний блока общепрофессиональных и специальных дисциплин, интерактивными методами для развития профессиональных способностей и качеств, формирования искомым готовностей.

Разработанный курс является дополнением к блоку специальных дисциплин специальности «Социально-культурная деятельность», обеспечивает повышение качества

подготовки будущих специалистов сферы культуры, создает эффективные условия для формирования готовности к личностной, профессиональной самореализации и профессионально-творческой самореализации. В рамках данного курса решается задача по практической реализации разработанной нами группы средств повышения уровня готовности к профессионально-творческой самореализации: «средства самоопределения», «средства саморазвития» и «средства самореализации».

Обратимся более подробно к технологиям, применяемым в системе вышеперечисленных средств профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов к профессионально-творческой самореализации.

Игровые технологии включают ролевые, имитационные игры, имеют обучающий характер и позволяют создать имитацию профессиональной музыкально-педагогической деятельности, освоить способы ее осуществления. Самореализация здесь выступает как процесс практического осуществления потенциальных возможностей и лично-отно значимых целей, определяющих мировоззренческую позицию и Я-концепцию личности [7].

Проективные технологии включают метод проектов, ориентируют на «выращивание знания» через понимание и рефлексию, способствуют обретению опыта профессиональной самореализации. Метод проектов реализуется через проектировочные задания. Они различаются по направлениям практической деятельности: *исследовательские* (решение задач по изучению проблемной педагогической ситуации); *поисковые* (решение задач по разработке учебных упражнений для подготовки игрового аппарата и преодоления технических трудностей при изучении музыкальных произведений); *аналитические* (изучение альтернативных вариантов решения проблемы, выявление их достоинств и недостатков на основе прогнозирования результатов). Проектировочные задания способствуют формированию общепрофессиональных и специальных компетенций (музыкально-педагогических, коммуникативно-деятельностных, продуктивно-проективных).

Креативные технологии включают метод игрового моделирования, используются для актуализации знаний из разных областей и стимулируют интеллектуально-творческую активность, способствуют обретению опыта новаторской и творческой деятельности. Профессионально-творческая самореализация выступает здесь как процесс профессионально-личностного самосовершенствования и самоосуществления, предполагающий сформированные профессиональные способности и качества, компетентности и компетенции, обретенные в процессе профессиональной подготовки в вузе, наличием опыта учебно-профессиональной и творческой деятельности.

Следует подчеркнуть, что инновационная направленность педагогической деятельности выступает средством обновления музыкального образования и предполагает включение самих педагогов в процесс создания, освоения и использования инноваций в практике обучения и воспитания. Так, применение группы средств самоопределения, саморазвития и самореализации значительно обогащает методические возможности учебных занятий, придает им современный уровень и повышает авторитет педагога, поскольку обучение осуществляется на новом уровне. Кроме того, открываются новые возможности для профессионально-личностного развития и профессионально-творческой самореализации самого педагога.

Вышеизложенное позволяет нам утверждать, что проблема применения инноваций в профессиональном музыкальном образовании является актуальной, требует пересмотра ценностно-целевых ориентиров, обновления содержания профессионального образования, включения инновационных и творчески ориентированных средств и форм обучения, повышающих его эффективность, определяющих перспективы личностного и профессионального развития будущего педагога-музыканта.

Одной из целей применения инновационных технологий является подготовка специалиста к жизни в постоянно меняющемся мире, превращение творчества в норму и форму его существования.

Практическая значимость нашей работы определяется возможностью использования результатов для разработки более продуктивных моделей подготовки специалистов не только в творческих вузах, но и педагогических, технических, гуманитарных, где необходимы специалисты «креативного» типа, а также в системе повышения квалификации. Разработанная и применяющаяся в педагогической практике модель процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства может служить основой для дальнейшего поиска эффективных технологий профессионально-творческой самореализации будущих специалистов. Апробированные в ходе многолетней практики «средства самоопределения», «средства саморазвития» и «средства самореализации», материалы специального авторского курса «Теория и методика подготовки специалистов к профессионально-творческой самореализации» могут служить практической базой для дальнейших научных исследований и разработок, направленных на повышения качества профессионального образования и уровня подготовки специалистов в разных областях профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000.
2. Борисова А.А. Развитие творческой самореализации студентов в образовательных учреждениях культуры и искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
3. Вопросы образования и психологии: монография / С.В. Гани, Е.Е. Горбунова, З.М. Дзюкаева; гл. ред. Ж.В. Мурзина. Чебоксары, 2022.
4. Горбунова Е.Е. Подготовка будущих специалистов сферы культуры к профессионально-творческой самореализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2010.
5. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технология: монография / В.В. Сериков. Волгоград, 2000.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М., 2008.
7. Ситникова М.И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства: монография. Белгород, 2006.

\* \* \*

1. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov n/D., 2000.
2. Borisova A.A. Razvitiye tvorcheskoy samorealizatsii studentov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah kul'tury i iskusstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007.
3. Voprosy obrazovaniya i psihologii: monografiya / S.V. Gani, E.E. Gorbunova, Z.M. Dzokaeva; gl. red. Zh.V. Murzina. Cheboksary, 2022.
4. Gorbunova E.E. Podgotovka budushchih specialistov sfery kul'tury k professional'no-tvorcheskoy samorealizatsii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2010.
5. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: fenomen, koncepciya, tekhnologiya: monografiya / V.V. Serikov. Volgograd, 2000.
6. Polat E.S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / E.S. Polat, M.Yu. Buharkina. M., 2008.
7. Sitnikova M.I. Tvorcheskaya samorealizatsiya sub»ektov obrazovatel'nogo prostranstva: monografiya. Belgorod, 2006.

*The value-target guidelines of the professional training  
of the musician teachers*

*The article deals with the problematics of the training of the specialists of the new creative type. The developed model of the training process of the specialists of the cultural sphere to the professional and creative self-fulfilment solves the tasks of the advance of the levels of the readiness to the professional and creative self-fulfilment at each training stage. The developed special course is directed to the mobilization of the knowledge of the unit of the general professional and special disciplines and the gradual development of the readiness to the personal, professional and professional-creative self-actualization.*

**Key words:** *value-target guideline, professional training, musician teacher, professional and creative self-actualization, readiness to the professional and creative self-actualization, model of the process of the professional training, project technologies, creative technologies.*

(Статья поступила в редакцию 06.04.2023)

**Т.Ю. ДЕПЦОВА, Е.В. ШОКОВА, И.В. АХМАТОВА**  
*Самара*

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДА ДЛЯ ОСВОЕНИЯ  
ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ**

*Предпринята попытка координации проектно-ориентированного метода обучения и стратегий индивидуальных образовательных маршрутов. Проведен сравнительный анализ различных подходов к проектной деятельности обучающихся. В процессе работы использовался структурный системный анализ и статистические методы, релевантные цели исследования. Показан диагностирующий срез сформированности цифровых навыков и умений у студентов гуманитарных, технических и естественнонаучных направлений подготовки.*

**Ключевые слова:** *креативность, проект, глобальная цифровизация, образование, компетенции, индивидуальные образовательные маршруты, технологии.*

**Введение.** Приоритеты системы высшего образования направлены на развитие творческого мышления и креативности студентов, способности адаптироваться в меняющихся реалиях окружающего мира. Это обусловлено особенностями развития инновационного общества, для которого процессы развития тесно связаны с элементами вариативных решений, проявляющимися в технологиях, бизнесе, образовании, коммуникациях. В современной экономике индивидуальная активность становится важной характеристикой трудовой деятельности и вместе с личностными способностями участ-

ников процесса является конкурентным преимуществом. По мнению многих авторов [2, с. 164; 5, с. 21; 6, с. 140], креативность сейчас воспринимается как важное преимущество на рынке, что активно демонстрируют страны Азии. Однако, все больше творческих задач профессионального, социального, личностного характера требуют для своего решения навыков использования информационно-коммуникационных технологий, или, другими словами, цифровых компетенций. Мы наблюдаем глобальную цифровизацию и, отвечая на этот запрос, более 90% действующих профстандартов требуют от специалистов «цифровых» умений и навыков. Это один из наиболее актуальных запросов профессионального сообщества.

Ведущую роль в подготовке специалистов, готовых к креативному подходу в решении профессиональных задач с применением цифровых технологий, играют образовательные организации. Современная система образования развивается в рамках реализации компетентностного подхода. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, при освоении образовательной программы студенты получают знания в сфере своей профессиональной деятельности и готовятся к выполнению связанных с ней трудовых функций, однако меняющиеся социально-экономические условия требуют гибкой настройки образовательного процесса, обеспечивающего выстраивание индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) студентов. М.В. Трофимов в своей работе отмечает, что в рамках концептуальной модели формирования ИОТ «проблемно-проектный метод обучения раскрывается включением в проблемное обучение проектной составляющей, сводящейся к осознанному выбору студентами проектных заданий и способов их выполнения» [9, с. 51]. Это приводит к поиску эффективных технологий обучения для овладения востребованными компетенциями как в основных, так и в смежных областях знаний по отношению к выбранному студентом направлению подготовки.

В современном обществе стало устойчивой тенденцией усиление роли цифровых коммуникаций, информационных технологий, которые не только являются частью профессиональной деятельности, но и формируют социокультурное пространство. В этой связи особое место занимает медиадизайн, способствующий продуктивному общению людей, взаимопониманию и творчеству, а креативные и цифровые компетенции – неотъемлемая часть профессиональной подготовки, способ преобразования знаний в опыт, преодоления барьеров в поиске творческих решений, креативного использования «цифровых» знаний в профессиональной деятельности. Поэтому особенно актуальна проблема поиска новых методов и технологий обучения, нацеленных на развитие личностного потенциала и креативности через овладение основами медиадизайна в неразрывной связи с цифровыми технологиями.

Цель проведенного исследования – изучение применения проектно-ориентированного метода для освоения цифровых и креативных компетенций на примере курса «Цифровой медиадизайн» в рамках выбора студентами индивидуальных образовательных траекторий обучения в Самарском университете имени академика С.П. Королева.

В круг задач исследования входит:

- анализ факторов проектно-ориентированного метода обучения, влияющих на освоение цифровых и креативных компетенций;
- определение критериев успешного освоения цифровых и креативных компетенций;
- рассмотрение способов оценки результатов обучения;
- изучение способов мотивации в освоении цифровых и креативных компетенций.

Ход исследования. Современный человек постоянно получает большое количество информации, усвоение которой невозможно осуществить, опираясь лишь на принципы заучивания. Для подготовки студента к профессиональной деятельности недос-

таточно традиционных академических знаний, функциональных навыков, а необходимы новые, прогрессивные параметры развития: направленность на решение новых задач, способность адаптироваться в новых или изменяющихся условиях. В этом контексте целью образовательного процесса становится формирование творческого человека, способного действовать, саморазвиваться. Поэтому в образовательном процессе наблюдается переход от концепции «знаниецентризма» к проектно-ориентированному обучению.

Исследования в области процессов проектно-ориентированного обучения были отражены в работах многих зарубежных и отечественных ученых. Методики преподавания, отраженные в трудах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, стали основой проектного обучения, которое объединяет знания и деятельность, трансформирует традиционные методы, основанные на заучивании. Одними из основателей обучения на практике и использования конструктивных видов деятельности в образовании были Д. Дьюи и У. Килпатрик. В современном университетском образовании нашли широкое применение идеи педагогов П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого, заложивших основы проектного обучения в отечественном образовании. Многие авторы отмечают насущную необходимость применения этой методики, т. к. «учебное проектирование, как никакая другая форма обучения, обеспечивает развитие способности студентов к выполнению профессиональных функций в связи с комплексным характером заданий, близостью его структуры к реальной проектной деятельности» [3, с. 15]. По оценке зарубежных экспертов, традиционные университеты, которые раньше преследовали только образовательную цель, уже сейчас объединяют инновации, междисциплинарный подход, технологии сотрудничества и стремятся к обучению, соответствующему особенностям эпохи [12, Р. 239].

Проектно-ориентированное обучение имеет длительную историю и тесно связано с понятием проблемно-ориентированного обучения. В своей работе В.С. Химидулин [10, с. 136] провел сравнительный анализ этих двух подходов к обучению и выявил, что проектно-ориентированный подход является составляющей более широкого по охвату метода – проблемно-ориентированного подхода. Автором отмечено, что проектно-ориентированный подход распространен чаще в инженерном образовании, что свойственно как отечественным, так и зарубежным университетам. Сущность проектно-ориентированного подхода в обучении состоит в нацеленности на продукт и результат, фокусировке на решении проблемы, совмещении разных учебных дисциплин, проектных методах решения проблемы – планировании, управлении и реализации проекта. Таким образом, практически моделируется реальная профессиональная деятельность, в которой студенты самостоятельно проводят анализ информации, планируют свою работу, выбирают методы и инструменты для достижения необходимого результата, согласовывают, обсуждают и оценивают работу, зачастую выходя за рамки индивидуальных действий и объединяясь в команды.

В современной адаптации проектное обучение тесно связано с концепциями компетентностно-ориентированного образования и проблемного обучения, основанными на выполнении проектных заданий и тестов рубежного контроля. Данный принцип подразумевает осознанный подход студентов к выбору и выполнению практико-ориентированных работ, самостоятельное и перспективное планирование своей деятельности с целью формирования интегральной компетенции и самореализации в выбранной профессиональной сфере деятельности.

Исследования в этой области опираются на практический опыт использования этого метода в обучении и посвящены различным аспектам его применения при подготовке специалистов в инженерной, естественнонаучной и гуманитарной сферах [7, с 27; 11, с. 153]. В настоящее время это соответствует требованиям организаций, которые заин-

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Рис.** Распределение респондентов по учебным подразделениям  
(в % от общего количества участников)

тересованы в специалистах, умеющих решать задачи не просто самостоятельно, но и с привлечением дополнительных смежных знаний в первую очередь в области цифровых технологий.

В проведенном исследовании был использован опыт реализации курса «Цифровой медиадизайн», входящего в блок элективных дисциплин «Цифровые технологии» и выбранного студентами в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.

В процессе исследования были использованы методы системного анализа, статистические методы. Системный анализ позволяет изучать сложные системы, устанавливать причинно-следственные связи, организовывать процедуру исследования, выявлять и анализировать варианты решения проблем. Использование метода статистического наблюдения обеспечивает регистрацию предварительно определенных наиболее существенных для анализа признаков с целью получения характеристик изучаемого процесса. Кроме того, использовались экспертные методы, которые широко применяются в социальных и экономических областях как наиболее сложных и многоплановых. Обоснованию этого метода посвящены работы многих ученых, в т. ч. Г.Г. Азгальдова, С.Д. Бешелева, Ф.Г. Гуревича, М. Кендэла и др. Данный метод основан на использовании различного рода оценочных шкал и позволяет привести информацию по исследуемому фактору к ранжированному виду. Комплексное применение различных методов позволяет обеспечивать достоверность и масштабируемость результатов исследования, а также рассматривать полученные результаты при анализе и принятии решений.

В исследовании участвовали студенты, прошедшие обучение на курсе «Цифровой медиадизайн», выбранном в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Онлайн-анкетирование проводилось с помощью сервиса Google.FormS. Характер выборки – стихийный. Общее количество участников опроса – 94 человека из 240 прошедших обучение.

Демографический портрет респондентов: в опросе приняли участие студенты вторых курсов очной формы обучения Самарского университета, в опросе не принимали

участие студенты юридического института, т. к. ни один из них не выбрал данный курс в рамках ИОТ (рис. на с. 83). В анкете использовался вопрос-фильтр «Выберите институт, в котором вы обучаетесь по своему направлению подготовки?». В соответствии с ответом респонденты переходили на раздел с вопросами для своего института. Набор вопросов для всех институтов был одинаковым. Применение данного фильтра позволило сгруппировать результаты опроса в зависимости от отраслевой специфики обучения и в дальнейшем выявить специфические особенности выбора для различных целевых аудиторий.

Цифровые коммуникации составляют основу профессиональной подготовки специалиста в любой сфере. В рамках дисциплины «Цифровой медиадизайн» обучающиеся развивают креативное мышление, знакомятся с основами и цифровыми инструментами медиадизайна, учатся применять возможности визуальных коммуникаций для решения задач в профессиональной сфере. Цель курса – формирование у обучающихся способности к разработке цифрового визуального контента на основе принципов дизайна для публикации на многочисленных медиаплатформах и в различных контекстах; освоение обучающимися инструментов цифрового дизайна.

Анализ содержания компетенций курса «Цифровой медиадизайн» показал:

- сущность компетенций позволяет применить проектно-ориентированный подход в обучении, который обладает следующими характеристиками: обучение на основе деятельности; междисциплинарный подход к решению задач; нацеленность на результат и получение конечного продукта;

- компетенции можно отнести к группам креативных и цифровых компетенций. Формирование креативной компетенций реализует УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач. Формирование цифровой компетенций реализует ПК-ИЗ – способен понимать, совершенствовать и применять цифровой инструментарий в ходе исследований в рамках профессиональной деятельности.

Содержание рабочей программы и учебно-методическое наполнение дисциплины были разработаны с учетом консультаций со специалистами в области цифрового дизайна и медиакommunikаций и направлены на развитие у студентов заявленных компетенций. Для студентов были разработаны комплексные задания, основанные на реальных задачах из профессиональной деятельности и требующие для своего выполнения знаний из разных предметных областей, которые представляли собой мини-проекты, связанные тематической последовательностью и поэтапным усложнением. Т. к. при реализации индивидуальных образовательных траекторий формируются смешанные группы из студентов с различных направлений подготовки, а также с разной базовой подготовкой в области дизайна и цифровых технологий, разработанные задания имели дифференцированный уровень сложности. В целях методической поддержки были разработаны курс в системе дистанционного обучения MOODLE, методические указания к выполнению практических работ. Для взаимодействия и согласования деятельности при выполнении работ как с преподавателем, так и друг с другом создали группу в социальных сетях.

Исходя из содержания программы курса, была составлена анкета для опроса, по результатам которого предполагалось определить условия успешного освоения цифровых и креативных компетенций при реализации проектно-ориентированного подхода в обучении.

Поскольку выбор дисциплины «Цифровой медиадизайн» студенты осуществляли самостоятельно, провели анализ мотивации этого решения. Так около 80% респондентов заинтересованы в применении полученных знаний в профессиональной деятельности (при этом только 20% опрошенных имеют начальное художественное образо-

вание либо занимаются самообразованием, а 34% отметили, что интересуются цифровым дизайном, но самостоятельно освоить не получается). При этом только студенты социально-гуманитарного института и института информатики и кибернетики отметили курс, как напрямую соответствующий своей специальности. Для первой группы это можно объяснить потребностью в создании дизайна цифровых медиапродуктов в области маркетинга, рекламы и СМИ, для второй группы – в области веб-дизайна и дизайна мобильных приложений. Студенты других направлений подготовки планируют применять цифровой дизайн для создания эффективных презентаций, оформления проектов, визуализации результатов научной деятельности и т. п.

Создание проектов цифрового дизайна основано на использовании актуального цифрового инструментария – графических редакторов и программ верстки (в данном случае Adobe Photoshop, Figma, MS Power Point). Результаты исследования показали, что лучше всего студенты знакомы с программой верстки презентаций MS Power Point (100%), на втором месте – редактор растровой графики Adobe Photoshop (35%). Навыком владения программой векторной графики Figma обладают единицы (8%), но, по оценке экспертов и заявлению самих студентов, эта программа является одной из наиболее востребованных в сфере коммуникационного веб-дизайна, при этом сложна для самостоятельного изучения.

Методика обучения работе с программным обеспечением была направлена на освоение и использование цифрового инструментария в процессе решения проектных задач. Студенты осваивали приемы создания объектов дизайна, а затем, исходя из поставленных задач, творчески применяли полученные знания для создания креативных проектов. Вариативность обеспечивалась широким набором цифровых инструментов и технологий создания объектов дизайна. Поскольку для участия в курсе не предъявлялись входные требования к владению цифровыми технологиями, уровень подготовки как на потоке, так и внутри студенческих групп значительно отличался. Результаты проведенных авторами наблюдений согласовываются с данными исследований [1, с. 58; 4, с. 61; 8, с. 30] и показывают, что среди характерных показателей для низкого уровня владения навыками в области цифровых технологий выделяют следующие: проблемы с установкой и неполным использованием всех функций программного обеспечения и приложений; сложность в понимании новых программ и работы с ними. Диагностика цифровых компетенций в начале и по завершении обучения продемонстрировала положительную динамику по всем этим показателям. Отмечено, что наибольшие трудности вызвало освоение редактора векторной графики. В интервью респонденты связывали это с тем, что программа требует пространственного воображения для работы со слоями, построением и редактированием объектов на основе представления об их геометрии, пропорциях, при этом сам процесс работы с графическим редактором является тренировкой воображения и стимулирует развитие творческого мышления.

Содержание заданий практических работ ориентировано на воспроизведение реальной деятельности, состоит из технических заданий на создание объектов дизайна (дизайна мультимедийных презентаций, веб-сайтов, веб-контента, анимированных изображений), позволяет, используя цифровые инструменты, создавать визуально богатый контент в гуманитарной, технической и любой другой сфере. Процесс работы студентов над мини-проектами состоял из нескольких этапов: анализ задачи, изучение и выбор методов и инструментов для выполнения работы, выбор технологии проектирования и планирование работы, создание проекта и анализ полученных результатов. В каждом мини-проекте требовались креативные решения по созданию или редактированию текстовой и изобразительной информации в соответствии с поставленными задачами проектирования. Опыт показал, что у студентов основные трудности были связаны с выбо-

ром темы, а при создании анимированного баннера или мультимедийной презентации – с разработкой сценария. При этом чаще у студентов технических и естественнонаучных направлений подготовки наибольшие трудности вызывали работы с созданием сценария и выбором темы, а у студентов гуманитарных и экономических направлений – работа с программным обеспечением и решение технологических вопросов проектирования. Также стоит отметить, что высокая интенсивность обработки визуальной информации в процессе подготовки и создания мини-проектов в течение курса, формирующая «насмотренность», положительно сказалась на качестве работ студентов. Тематика проектов стала более проработанной, студенты стали делать меньше ошибок и предлагать более креативные решения в обработке и верстке текста, выборе цветовых сочетаний, композиции, появились оригинальные варианты верстки веб-сайтов и сценариев анимированных изображений.

Содержание курса направлено на развитие у студентов креативности, проектной работы и рефлексии. Роль преподавателей заключалась в систематическом оценивании мнений студентов о ходе выполнения заданий и полученных результатах. Это давало возможность анализировать упущенные возможности, корректировать проработку отдельных элементов проектов. Кроме того, проекты выкладывались в группу в социальной сети, где могли получать отклики и поддержку со стороны студентов из разных групп и служили мотиваторами и средствами обмена опытом для дальнейшей работы.

Были разработаны специальные критерии оценки проектов: соответствие выбранной тематике и целям, обоснованность творческого проектного решения, сложность и креативность представленных работ с точки зрения дизайна и использования цифрового инструментария. Выбор критериев оценки должен был учитывать уровень формирования заявленных компетенций.

Статистические исследования показали, что в целом студенты второго курса могут адекватно оценивать результаты своей деятельности, уровень своей компетентности в выполнении профессиональных задач.

Заключение. Исследование применения проектно-ориентированного метода для освоения цифровых и креативных компетенций на примере курса «Цифровой медиадизайн» в рамках выбора студентами индивидуальных образовательных траекторий обучения в Самарском университете имени академика С.П. Королева позволило сделать определенные выводы. Обучающиеся гуманитарных и технических направлений имеют одинаковые намерения и стремления к созданию творческих научных проектов. Однако студенты гуманитарных направлений не имеют достаточной квалифицированной подготовки в области технологических решений, а у обучающихся технического профиля недостаточно умений и навыков по генерации контента.

На основании статистики проведенного опроса можно утверждать, что внедрение цифровых и креативных компетенций в индивидуальные образовательные маршруты позволяет реализовать междисциплинарный подход в обучении и сформировать у выпускника вуза необходимый квалификационный потенциал для реализации в цифровой среде.

Итак, в условиях всеобщей цифровизации освоение креативных и цифровых компетенций стало ведущим критерием профессионального становления будущего специалиста. Проектно-ориентированный метод в обучении позволяет преобразовать умения и навыки в опыт, способствует становлению специалистов, умеющих преодолевать барьеры выбора правильных стратегических решений. Поэтому чрезвычайно значим поиск и внедрение альтернативных моделей и практик обучения, ориентированных на развитие личностных креативных способностей.

### Список литературы

1. Авилкина С.В. Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей [Электронный ресурс] // Статистика и Экономика. 2020. Т. 17. № 4. С. 55–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43866212> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Бухов О.Н. Условия развития творческих способностей студентов в учебной деятельности [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2017. № 4. С. 160–166. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30060445> (дата обращения: 01.04.2023).
3. Дворецкий С.И., Пучков Н.П., Муратова Е.И. Формирование проектной культуры [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 15–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9571288> (дата обращения: 01.04.2023).
4. Конева Д.А., Лысенко Е.В., Хохолева Е.А. Оценка цифровых компетенций студентов университета: кейс Уральского федерального университета им. Первого президента России Б.Н. Ельцина [Электронный ресурс] // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2022. Т. 11. № 2. С. 57–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48635234> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Лаврентьев С.Ю. Крылов Д.А. Использование инновационных образовательных технологий при формировании конкурентоспособности студента вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2017. № 4(28). С. 20–26.
6. Малахова Н.Н., Бессарабова О.Н. Формирование креативной компетентности в системе образования инновационного общества [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 1. С. 139–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21209457> (дата обращения: 01.04.2023).
7. Нечитайло А.А., Прядильникова Н.В., Дещова Т.Ю., Гнутова А.А., Шокова Е.В. Обучающие интернет-технологии как инновационный инструмент создания системы электронного дистанционного образования (практический опыт применения) [Электронный ресурс] // Вестник поволжского государственного университета сервиса (Экономика). 2014. № 2. С. 24–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21455673> (дата обращения: 01.04.2023).
8. Прохоров П.Э. Статистическая оценка развития цифровых навыков занятого населения в Российской Федерации // Статистика и Экономика. 2022. Т. 19. № 3. С. 25–38.
9. Трофимов М.В. Технология формирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 7. С. 51–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17944011> (дата обращения: 01.04.2023).
10. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42334637> (дата обращения: 01.04.2023).
11. Шокова Е.В., Ахматова И.В. Практико-ориентированные образовательные программы: опыт реализации [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Образование в современном мире: профессиональная подготовка кадрового потенциала с учетом передовых технологий». Самара, 2018. С. 153–156. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37021984> (дата обращения: 01.04.2023).
12. Korkmaz Kalayci. Theoretical Foundations of Project Based Curricula in Higher Education // Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2019. Vol. 48. № 1. P. 236–274.

\* \* \*

1. Avilkina S.V. Statisticheskij analiz urovnej cifrovyh kompetencij prepodavatelej [Elektronnyj resurs] // Statistika i Ekonomika. 2020. T. 17. № 4. S. 55–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43866212> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
2. Buhov O.N. Usloviya razvitiya tvorcheskih sposobnostej studentov v uchebnoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Nauka i shkola. 2017. № 4. S. 160–166. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30060445> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
3. Dvoreckij S.I., Puchkov N.P., Muratova E.I. Formirovanie proektnoj kul'tury [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 15–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9571288> (data obrashcheniya: 01.04.2023).

4. Koneva D.A., Lysenko E.V., Hoholeva E.A. Ocenka cifrovyyh kompetencij studentov universiteta: kejs Ural'skogo federal'nogo universiteta im. Pervogo prezidenta Rossii B.N. El'cina [Elektronnyj resurs] // Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii. 2022. T. 11. № 2. S. 57–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48635234> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
5. Lavrent'ev S.Yu., Krylov D.A. Ispol'zovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri formirovanii konkurentosposobnosti studenta vuza // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 4(28). S. 20–26.
6. Malahova N.N., Bessarabova O.N. Formirovanie kreativnoj kompetentnosti v sisteme obrazovaniya innovacionnogo obshchestva [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2014. № 1. S. 139–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21209457> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
7. Nechitajlo A.A., Pryadil'nikova N.V., Depcova T.Yu., Gnutova A.A., Shokova E.V. Obuchayushchie internet-tekhnologii kak innovacionnyj instrument sozdaniya sistemy elektronnoogo distancionnogo obrazovaniya (prakticheskij opyt primeneniya) [Elektronnyj resurs] // Vestnik povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa (Ekonomika). 2014. № 2. S. 24–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21455673> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
8. Prohorov P.E. Statisticheskaya ocenka razvitiya cifrovyyh navykov zanyatogo naseleniya v Rossijskoj Federacii // Statistika i Ekonomika. 2022. T. 19. № 3. S. 25–38.
9. Trofimov M.V. Tekhnologiya formirovaniya individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov studentov [Elektronnyj resurs] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. № 7. S. 51–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17944011> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
10. Hamidulin V.S. Modernizaciya modeli proektno-orientirovannogo obucheniya v vuze [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. № 1. S. 135–149. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42334637> (data obrashcheniya: 01.04.2023).
11. Shokova E.V., Ahmatova I.V. Praktiko-orientirovannye obrazovatel'nye programmy: opyt realizacii [Elektronnyj resurs] // Sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Obrazovanie v sovremennom mire: professional'naya podgotovka kadrovogo potentsiala s uchetom peredovyh tekhnologij». Samara, 2018. S. 153–156. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37021984> (data obrashcheniya: 01.04.2023).



***The use of the practice-oriented method for mastering the digital competencies in the context of the implementation of the individual educational trajectories***

*The article deals with the attempt of the coordination of the project-oriented method of the education and the strategies of the individual educational trajectories. There is conducted the comparative analysis of the different approaches to the project activities of the students. During the work there was used the structural system analysis, the statistical methods and the relevant aims of the study.*

*The authors demonstrate the assessment of the development of the digital abilities and skills of the students of the humanitarian, technical and science training programs.*

Key words: *creativity, project, global digitalization, education, competencies, individual educational trajectories, technologies.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2023)

А.Г. КАРАШЕВА, А.Ж. НАСИПОВ  
Нальчик

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТУРИЗМА ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТУРИЗМА

*Представлены результаты изучения отношения студентов бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» к целесообразности и готовности использования педагогических возможностей туризма в воспитательных целях в молодежной среде.*



Ключевые слова: *воспитание, туризм, учащаяся молодежь, качества личности, толерантность, организационные формы воспитания, туристская деятельность.*

Проблема воспитания учащейся молодежи в современных культурно-исторических реалиях становится особо актуальной. Новый ФГОС, утвержденный приказом Минпросвещения России № 287 от 31 мая 2021 г., содержит в себе воспитательный компонент, включающий основные направления деятельности в сфере воспитания.

В соответствии со статьей 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», унифицирующего понятийный аппарат сферы образования, воспитание – специально организованная деятельность. Она направлена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Представление о воспитании как процессе формирования личностных качеств определяет смысл личностно-ориентированного подхода к научной разработке теоретических основ организации воспитательной работы. Согласно этому подходу, личностные качества выступают в виде цели и результата воспитания.

Идею о том, что формирование качеств личности должно стать целевой установкой воспитательной работы, обозначил еще А.С. Макаренко: «Цели воспитательного процесса должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности. Они должны составлять основной фон педагогической работы, и без ощущения развернутой цели никакая воспитательная деятельность невозможна. Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характеров и в тех линиях развития их, которые определенно намечаются для каждого отдельного человека» [5, с. 474].

Человек как социальное существо характеризуется набором присущих ему личностных качеств. Они лежат в основе его социального облика, придают ему внутреннюю свободу и делают его социально ценным в общественном пространстве и личной жизни. Качества личности – значимый внутренний источник, который определяет моральный выбор и саморегуляцию поведения, социальную активность и зрелость, а также культуру человека [1].

Одним из видов деятельности, направленным на формирование знаний, умений, навыков, необходимых в жизни каждому молодому человеку, является занятие **туризмом**. Реализацию воспитательных, образовательных, оздоровительных и спортивных задач в туризме следует отнести к категории общих задач. Другими словами, их решение может быть организовано комплексно, и оно практически не зависит от таких параметров, как возраст или физическая подготовленность. В частности, во время турист-

ского похода решение воспитательной задачи осуществляется непосредственно путем влияния коллектива на каждого участника. Благодаря такому взаимовлиянию происходят позитивные личностные изменения:

- вырабатывается чувство коллективизма;
- личностные интересы приходят к согласию с общественными;
- воспитывается выносливость;
- формируются волевые качества.

Наряду с воспитательной во время похода решается и образовательная задача. Речь идет о закреплении знаний школьников по таким научным отраслям, как краеведение, природоведение, топография. Походные условия – лучшая форма организации практики по отработке двигательных умений и навыков.

Придерживаясь позиции авторов работы [1], под средствами воспитания мы будем понимать учебно-познавательную и различные виды внеучебной деятельности, а также общение учащихся. Кроме того, конструкционная и логическая завершенность методов и средств воспитания проецируется в их организационных формах. «Если первые отражают внутреннюю, процессуально-инструментальную сторону воспитания <...>, то в организационных формах проявляется внешняя сторона процесса воспитания...» [1, с. 274].

Образовательные учреждения используют в своей практике большое количество форм организации воспитательной работы. Такие формы, как *экскурсии, путешествия, туризм* все чаще стали применяться в школах, системе дополнительного образования, колледжах и вузах в воспитательных целях. Понятия «экскурсия», «путешествие» и «туризм» в рамках этого исследования, без ущерба его логике, мы используем как синонимичные. Поэтому ограничимся рассмотрением определения понятия «туризм».

В практике отечественной туристской деятельности используется следующее определение: «Туризм – временное перемещение людей с места своего постоянного проживания в другую страну или на другую территорию в пределах своей страны в свободное время в целях отдыха, оздоровительных, гостевых, познавательных или профессионально-деловых целях, но без занятия оплачиваемой работой в посещаемом месте» [7, с. 17]. Другими словами, туризм – путешествие, имеющее определенную цель.

Проблеме организации воспитания подрастающего поколения через туристическую деятельность посвящено немало работ. Изучение отдельных аспектов исследуемой проблемы представлено в публикациях Г.Г. Енгальчева [3] (социальное воспитание), Ф.М. Сафина и Р.С. Гарифуллиной [9], Н.В. Молчановой [6] (формирование толерантности), в диссертационном исследовании И.А. Верховых [2] (историко-патриотическое воспитание).

Педагогическая сущность туризма проявляется в нескольких направлениях [3]:

- создание благоприятных условий для адаптации молодых людей к социально-здоровой среде;
- предоставление возможности самореализации в различных видах деятельности (оздоровительной, трудовой, познавательной и др.);
- восполнение дефицита общения;
- критическое оценивание своих действий, разумное управление жизненными ресурсами, социальное закаливание.

Несмотря на широкое разнообразие форм туристской деятельности, ведущей формой остается *поход*. Поход – это комплексная форма воспитательной работы, направленная на удовлетворение и решение разнообразных интересов и задач. Б.В. Куприянов [4] выделяет следующие воспитательные возможности похода:

- осуществление диагностики личности и коллектива в необычных условиях;
- улучшение межличностных отношений в группе;

- формирование личностных качеств (ответственности, взаимопомощи, способности к саморегуляции);
- расширение кругозора участников похода при соответствующем педагогическом сопровождении;
- формирование бережного отношения к природе и историческим памятникам.

Туризм, как правило, рассматривается в единстве с краеведением. Поэтому, наравне с походом, экскурсия как специально организованное передвижение людей является одной из организационных форм воспитания. Основные воспитательные задачи, решение которых возможно с помощью экскурсий [3]:

- усвоение полезной информации и умение ее презентовать;
- переживание личных отношений к социальному объекту;
- получение нового знания.

Туризм рассматривается и как эффективная просветительско-воспитательная технология, способствующая формированию у граждан толерантного поведения. Благодаря туризму люди познают культурное и природное наследие своего народа и народов других стран. Этому способствует сочетание аудиторных занятий по экскурсоведению и краеведению с туристскими путешествиями и походами [9].

На формирование толерантности наибольшее влияние оказывают следующие виды туристской деятельности [6]:

- событийный туризм (посещение разнообразных национальных праздников, фестивалей, театрализованных представлений, спортивных соревнований и событий, музыкальных конкурсов и т. д.);
- сельский туризм (знакомство с конкретной самобытной, культурной средой народа путем организации проживания туристов непосредственно в доме сельской семьи);
- культурно-познавательный туризм (изучение различных исторических, архитектурных или культурных эпох);
- экологический туризм (посещение природных заповедников и резерваций с научной целью);
- религиозный туризм экскурсионно-познавательного характера.

И.А. Верховых разработала концепцию историко-патриотического воспитания учащейся молодежи на основе педагогических ресурсов самодеятельного туризма. Актуальность данного направления педагогики, по мнению автора [2], обусловлена усилением нарастающей десоциализации подрастающего поколения, отчуждением человека от корневых основ национальной культуры, утратой «иммунитета» к воздействию идеалов «общества потребления».

Воспитательные возможности сферы детского туризма рассмотрены в работе А.В. Щербина [10]. По мнению автора статьи, педагогические возможности детского туризма, куда можно отнести как экскурсии, так и сложные спортивные походы, а также многодневные путешествия, многогранны и значительны. Главным же условием эффективности таких мероприятий является готовность педагога к реализации воспитательного потенциала туристской деятельности.

Туристский поход может быть использован не только в воспитательных целях: сплочения группы, формирования лидерских качеств, выработки самостоятельности и инициативы. Поход – это еще одна из форм проведения урока по различным школьным предметам (физкультура, ОБЖ, история, география, физика, химия, математика и т. д.).

Говоря о педагогических возможностях детско-юношеского туризма, следует учесть одно важное обстоятельство, на которое первым обратил внимание А.А. Остапец [8]. Туристская деятельность максимально эффективна только тогда, когда на равных правах происходит решение всех задач: спортивно-оздоровительной, познавательной и воспитательной.

Методологическая основа исследования базируется на современных философско-культурологических и педагогических концепциях обучения, воспитания и развития личности, ее социализации и самореализации через социально-культурную деятельность. Нами использованы взаимодополняющие методы: сравнительный анализ психолого-педагогической литературы; обобщение полученной научной информации в ходе исследования; диагностические методы (наблюдение, анкетирование); статистическая обработка результатов опроса.

Исследование готовности студентов к реализации педагогических возможностей туристской деятельности для воспитания учащейся молодежи проводилось на всех курсах. В исследовании приняли участие всего 112 человек, в том числе 83 студента 1–4 курсов бакалавриата и 29 студентов 1–2 года обучения магистратуры по направлениям подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» социально-гуманитарного института Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова.

Разработанный нами диагностический инструментарий (анкета) предусматривал выявление следующих вопросов:

- знакомство с различными видами туристской деятельности;
- отношение к туристской деятельности как форме организации воспитания учащейся молодежи;
- приоритетные направления туристской деятельности как педагогического ресурса;
- рейтинг основных видов деятельности участников туристских мероприятий;
- готовность к реализации педагогических возможностей туризма;
- потребность в получении дополнительных знаний и умений по рассматриваемой теме.

В первую очередь студенты должны были указать виды туристских мероприятий, в которых они сами принимали участие в то или иное время. Как показал анализ полученных данных, «экскурсия» оказалась наиболее популярной формой туризма для студентов. Ее отметили 62,5% респондентов. На втором месте по количеству принимавших участие – «поход», в нем участвовали 42,9%. Чуть больше трети (34,8%) среди опрошенных студентов, один или более раз совершали путешествия. На этот вопрос предполагался выбор нескольких вариантов ответа, поэтому в сумме получается больше 100%.

Большинство студентов (65,2%) точно уверены в том, что указанные выше виды туристской деятельности (экскурсия, поход, путешествие) применимы в качестве формы организации воспитания школьников и студентов. «Скорее да, чем нет» ответили еще 29,5%. Лишь 2,7% среди опрошенных не согласны с таким утверждением, а 0,9% – затруднились ответить.

Выбирая наиболее важные, с их точки зрения, педагогические возможности туристской деятельности, студенты отдали предпочтение «формированию бережного отношения к природе» – 81,3%. Среди остальных направлений «улучшение межличностных отношений» выбрали 73,2%, а «формирование личностных качеств» – 56,3% опрошенных. Таким образом, студенты считают, что экологическое воспитание молодежи – главная педагогическая функция туризма.

Школьники и студенты в процессе туристской деятельности, в зависимости от начальной цели и задач предложенной программы, могут принимать участие в различных формах активности. Наиболее важными видами деятельности детей в туризме были названы: трудовая, ценностно-ориентировочная и познавательная.

Отвечая на вопрос «Готовы ли Вы уже сейчас грамотно и продуктивно реализовать педагогические возможности туристской деятельности?», студенты продемонстрировали разную готовность к осуществлению такой профессиональной деятельности. Только 17% считают, что имеют все необходимые компетенции для этого. При этом значительная доля респондентов (42,9%) выбрали вариант «скорее да, чем нет».

О своем желании получить дополнительные знания и умения с целью реализации воспитательного потенциала туризма заявили ровно 50% опрошенных. А еще 32,1% не против того, чтобы овладеть соответствующими компетенциями. Только около 9% не хотели бы заниматься такой деятельностью. Это свидетельствует о положительном отношении студентов к получению дополнительных профессиональных навыков в рамках учебного процесса.

Таким образом, результаты исследования подтверждают тезис о том, что целесообразно и грамотно организованная туристская деятельность может служить эффективным средством воспитания, формирования личностных качеств, формированию бережного отношения к природным ресурсам. Подавляющее большинство студентов направлений подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» выразили желание и готовность к реализации воспитательных возможностей туризма.

Поэтому мы считаем целесообразным включить в рабочий учебный план спецкурс, рассчитанный на получение дополнительных компетенций, необходимых выпускникам для реализации педагогических возможностей туризма. Благодаря прохождению такого спецкурса по основам реализации воспитательного потенциала туризма, наши выпускники станут более востребованными на рынке труда. Полученные знания можно использовать для организации практико-ориентированных занятий для детей и молодежи в системе дополнительного образования.

### Список литературы

1. Березовин Н.А. Основы психологии и педагогики: Учеб. пособие / Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков, М.И. Чеховских. М., 2004.
2. Верховых И.А. Историко-патриотическое воспитание учащихся средствами самодеятельного туризма: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012.
3. Енгальчев Г.Г. Туристская деятельность как средство социального воспитания учащей молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 6. С. 125–128.
4. Куприянов Б.В. Вариативность социального воспитания школьников. Кострома, 2008.
5. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. М., 1958. Т. 5.
6. Молчанова Н.В. Туризм как средство формирования толерантности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35). С. 81–84.
7. Основы туризма: учебник / коллектив авторов; под ред. Е.Л. Писаревского. М., 2014.
8. Остапец А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся: Методические рекомендации. М., 2001.
9. Сафин Ф.М., Гарифуллина Р.С. Туристские ресурсы в воспитании толерантности студенческой молодежи // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 1. С. 87–91.
10. Щербина А.В. Воспитательный потенциал детского туризма // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1(58). С. 133–156.

\* \* \*

1. Berezovin N.A. Osnovy psihologii i pedagogiki: Ucheb. posobie / N.A. Berezovin, V.T. Chepikov, M.I. Chekhovskih. M., 2004.
2. Verhovyh I.A. Istoriko-patrioticheskoe vospitanie uchashchihsya sredstvami samodeyatelnogo turizma: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2012.
3. Engalychev G.G. Turistskaya deyatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitaniya uchashchej molodezhi // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2008. T. 14. № 6. S. 125–128.
4. Kupriyanov B.V. Variativnost' social'nogo vospitaniya shkol'nikov. Kostroma, 2008.
5. Makarenko A.S. Sochineniya: v 7 t. M., 1958. T. 5.
6. Molchanova N.V. Turizm kak sredstvo formirovaniya tolerantnosti // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2016. № 1(35). S. 81–84.

7. Osnovy turizma: uchebnik / kollektiv avtorov; pod red. E.L. Pisarevskogo. M., 2014.
8. Ostapец A.A. Pedagogika i psihologiya turistsko-kraevedcheskoj deyatelnosti uchashchihsya: Metodicheskie rekomendacii. M., 2001.
9. Safin F.M., Garifullina R.S. Turistskie resursy v vospitanii tolerantnosti studencheskoj molodezhi // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2015. № 1. S. 87–91.
10. Shcherbina A.V. Vospitatel'nyj potencial detskogo turizma // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 2, № 1(58). S. 133–156.

  
***The evaluation of the students' readiness to the implementation  
of the pedagogical potential of tourism***

*The article deals with the results of studying the attitude of the students of the Bachelor's and Master's Programs of the training programs "Tourism" and "Hotel industry" toward the practicability and readiness of the use of the pedagogical potential of the tourism for the educational aims in the young people environment.*

Key words: *education, tourism, students, personal qualities, tolerance, organizational forms of education, tourist activity.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2023)

**Л.Ф. ФИЛОНЕЦ, Л.П. ЩЕПОТЬКО**  
*Волгоград*

**СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ СТИЛЕВОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ  
НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

*Рассматриваются проблемы использования стилевого подхода в общем и профессиональном музыкальном образовании, различные подходы к трактовке понятия «стиль», специфика использования в репертуаре класса обучения игре на домре произведений академических стилей, особенности форм и методов работы в реализации стилевого подхода применительно к обучению игре на домре.*

  
Ключевые слова: *стиль, стилевой подход, домра, классицизм, романтизм, барокко, специфика исполнительских средств выразительности при игре на домре.*

В настоящее время современным педагогическим сообществом отмечается появление устойчивой тенденции сближения проблематики в разных направлениях организации образовательного процесса. «Развитие сферы образования, как свидетельствует весь исторический опыт, происходит главным образом эволюционно, что вполне можно объяснить и приверженностью к традициям обучения и воспитания, и сложной диалектикой традиций и новаций в образовании» [7, с. 4].

Так ряд проблем, когда-то занимавших только музыкантов-педагогов общеобразовательных школ и педагогических вузов, начинает разрабатываться в профессиональ-

ном музыкальном сообществе и наоборот. Одной из таких проблем является применение стилевого подхода в обучении и развитии музыкантов разного уровня.

Казалось бы, данная проблема уже решена, поскольку содержательный аспект обучения игре на любых инструментах построен на освоении разнообразных по жанровым и стилевым характеристикам произведений. Традиционное освоение сочинений разных эпох, структурной и ладовой организации должно изначально, на всех этапах предпрофессионального и профессионального обучения подготовить исполнителей к освоению различных образных сфер, исполнительских умений и навыков.

Однако современное культурное пространство все больше наполняется новым прочтением классических произведений, новыми трактовками и аранжировками, часто нарушающими образный строй, воплощающий авторское видение содержания. Стараясь приблизить звучание сочинений композиторов-классиков к современной публике, сближаясь обилием интересных мелодий и ладогармонических решений их экспонирования и развития, многие забывают о тесной взаимосвязи выразительных исполнительских средств с образным строем произведения, со стилем.

В теории искусства и эстетике выявляется тенденция рассмотрения понятий «искусство» и «стиль» во взаимосвязи. Стиль как категория всегда непосредственно связан не столько с историческими периодами развития искусства, сколько с трактовкой внутренних его закономерностей. Понимание сущностных характеристик стиля вызвано новым отношением к понятию «художественность» как к некоей категории, определяющей, с одной стороны, уровень оригинальности и талантливости произведения, а с другой стороны, качество отражения мировосприятия художников (в широком смысле этого слова), важнейших тенденций эпохи или социальной группы. Следует отметить, что многозначность и противоречивость категории «стиль» связаны с тем, что понятие многовариантно проявляется в различных видах искусства. Каждый раз, в зависимости от дисциплинарного ракурса и уровня образовательного освоения, смысл термина меняет свое наклонение.

В отечественном музыкознании категория «стиль» трактуется в нескольких аспектах. Так, Б.Л. Яворский и Б.В. Асафьев рассматривают стиль как общее и специфичное в музыкальном мышлении различных участников музыкальной деятельности. По мнению Б.Л. Яворского, «категория стиля обнимает все проявления духовной культуры вообще и объединяет, таким образом, различные формы искусства как выросшие на общей идеологической и, в конечном счете, производственной, социально-экономической основе» [4, с. 28]. Б.В. Асафьев определяет стиль как «свойство (характер) или основные черты, по которым можно отличить сочинения одного композитора от другого или произведения одного исторического периода (последования времени) от другого» [1, с. 76–77], как «свойство, манеру, характерные черты, совокупность и, наконец, систему выразительных свойств» [6, с. 243].

Системный подход к анализу данного понятия мы находим в трудах Л.А. Мазеля, В.А. Цуккермана, Т.М. Ливановой, М.Г. Арановского, В.В. Медушевского, В.Н. Холоповой и др. Так, М.К. Михайлов интерпретирует музыкальный стиль как целостную иерархическую систему, включающую ряд подсистем [4, с. 104]. В свою очередь Л.А. Мазель определяет музыкальный стиль как «возникающую на определенной социально-исторической почве и связанную с определенным мировоззрением систему идейно-художественных концепций, образов и средств их воплощения» [2, с. 15].

Мы придерживаемся концепции, разработанной отечественными музыковедами, в соответствии с которой стиль выступает носителем содержания музыкального произведения. Истоками содержательной концепции музыкального стиля являются две теоретические области – интонационная и семиотическая.

Создателем интонационной теории стиля является Б.В. Асафьев. Интонационный подход к стилю – это подход, прежде всего, содержательный, т. к. само понятие интона-

ции есть «осмысление звукоотношений». Таким образом, уже в самом основании стиля лежит бинарная связь образного содержания и выразительных средств. По мнению Б.В. Асафьева, «стиль вне интонации всегда определяется несколько ограниченно: то как манера, то как отбор или комплекс средств выражения. <...> В явлении интонации и действующего через него отбора выразительных средств возникает реалистическое обоснование стилевых тенденций, норм и закономерностей» [6, с. 243].

Б.В. Асафьев формулирует понятие «интонационно-выразительного постоянства», которое и выражает суть его понимания категории стиля. Трактую музыкальный стиль как «интонационно-образное и художественно-технически организованное единство», ученый считает, что в музыке он «имеет основным своим качеством постоянство характерных для данных стадий развития интонаций» [6, с. 244]. Именно интонационные комплексы, по мысли ученого, являются наиболее точным проявлением того или иного стилового направления.

Продолжая данную мысль, В.В. Медушевский в своей концепции «интонационной формы» вычленяет доминантные (генерелизированные) интонации, являющиеся фактически инвариантом индивидуального стиля, дополняя их «ключевыми» интонациями, свойственными историческим музыкальным стилям. Для него явления интонации и стиля становятся неразрывными. Эта «образно-звуковая целостность» и есть, по мнению музыковеда, глубокий пласт «стилевого постоянства», связанный с неповторимостью личности отдельного композитора или стилового направления в целом. На этой основе он разрабатывает семиотический подход к стилю. Рассматривая музыкальный стиль как своего рода знак, ученый дает определение, согласно которому «художественный стиль – это семиотический объект, возникающий на основе произведений, объединенных целостностью мировосприятия, ставшего означаемым стиля, неразрывно связанным с его означающим – системой выразительных средств» [3, с. 31–32].

В этом же направлении разрабатывает понятие стиля и М. Михайлов, для которого стиль – система средств выразительности, служащая воплощению того или иного идейного содержания и сложившаяся под воздействием внемузыкальных факторов музыкального творчества. К таким факторам он относит мировоззрение и мироощущение композитора, идейно-концептуальное содержание эпохи, общие закономерности музыкально-исторического процесса. В качестве главной детерминанты музыкального стиля исследователи называют характер творческой личности, ее эмоциональные черты, особенности творческого мышления композитора, «духовное видение мира».

Таким образом, опираясь на учения Б.В. Асафьева, В.В. Медушевского, М.К. Михайлова, под стилем мы понимаем достаточно устойчивую систему формальных признаков и элементов организации произведения искусства, реализующуюся в принципах конструирования художественного произведения, детерминированных некими внехудожественными факторами культуры.

Спецификой музыкального стиля является в первую очередь звуковая природа представления музыкального содержания. Поэтому для целенаправленного, опосредованного и обобщенного познания и преобразования субъектом этого содержания, творческого созидания, восприятия и передачи в исполнении музыкально-звуковых образов, опирающихся на ощущение и осознание стиловой сущности музыкального явления, необходима целенаправленная работа.

Стилевой подход к преподаванию предмета «Музыка» в общеобразовательной школе заявил еще Д.Б. Кабалевский в середине XX в., настаивая на включении в программу для восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей. Эти принципы стилового подхода стали традиционными в современном отечественном общем музыкальном образовании, его реализацией занимаются такие ученые, как Ю.Б. Алиев, Т.И. Клочкова, Е.Д. Критская, А.И. Николаева, Э.И. Плотица, С.Л. Старобинский, Г.Б. Тараева, О.В. Усачева и др. Его сущность заключается в направленности учебного

процесса на осознание учащимися стиля как отличительного качества произведений искусства различных эпох и народов, на понимание стиля как целостной системы, включающей характерные образные сферы во взаимосвязи со средствами музыкальной выразительности.

Подчеркивая многонаправленность использования данного подхода, возможность выполнять разнообразные функции, такие как образовательные, развивающие, личностно-воспитательные, музыканты-педагоги утверждают, что, изучая различные стили «ученик погружается в разные временные и культурные контексты, приобретает определенные ценностные ориентиры» [5, с. 3]. И особенно важным это становится в процессе изучения сочинений различных стилей для будущих музыкантов-исполнителей, которые должны донести до слушателя этот мир, наполненный разным мировосприятием, образным содержанием.

Видение проблемы стилового восприятия и воплощения в исполнительстве сегодня в целом имеет свою литературу. Однако она связана в основном с исполнительством на инструментах, которые давно и прочно считаются академическими, для которых в течение нескольких веков создаются произведения разных жанров и форм. Отработаны традиционно используемые приемы звукоизвлечения, созданы рекомендации по работе над динамикой и артикуляцией. Но сегодня эту группу начинают дополнять инструменты, которые изначально не были предназначены для исполнения академической музыки, а долгое время использовались только как народные инструменты. К одним из подобных инструментов относится домра.

Домра – это инструмент, который долгое время, практически до середины XX в., воспринимался музыкантами не только как инструмент сугубо народный, исполнительские возможности которого ограничиваются исполнением только подобных сочинений, но и как оркестровый. Хотя известно об отдельных сольных выступлениях, например, солиста Андреевского оркестра Петра Петровича Каркина, который впервые в 1909 г. исполнил на трехструнной домре в сопровождении фортепиано ряд произведений музыкальной классики. Однако еще полвека спустя сохранялась традиция использования домры как преимущественно инструмента состава народного оркестра.

Появление в XX в. ярких и талантливых исполнителей-домристов, таких как лауреаты всесоюзных и всероссийских конкурсов Р. Белов, В. Яковлев, В. Никулин, В. Красноярецев, а несколько позднее – Т. Вольская, В. Круглов, А. Цыганков, С. Лукин, Б. Михеев, В. Ивко, раскрыло возможности домры как солирующего инструмента, обладающего широкими возможностями.

Сегодняшний процесс включения домры в общий академический строй музыкальных инструментов отчасти связан с тенденциями более широкого плана. «Развитие современного общества отмечено противостоянием идей мультикультурализма и идей национальной идентичности» [8, с. 46]. Если проанализировать репертуар ведущих исполнителей на домре, то можно заметить, что даже оригинальные произведения, которые сочинялись и сочиняются сегодня, в своем большинстве опираются на фольклорные мотивы. И сегодня мы наблюдаем достаточно пеструю картину трактовки звучания домры. Наряду с коллективами, которые сохраняют традиции исполнения русской музыки, такими как «Русская радуга», «Арт – Контраст», «Русская мозаика», появляются коллективы, такие как «Изумруд» или «ESSE-Quintet», которые пытаются работать в современных стилях типа «classical crossover» или «World music», предполагающих свободу от канонов и правил, мультикультурализм или плюрализм, проявляющийся в смешении самых различных музыкальных стилей и жанров, взаимопроникновении интонаций, ритмов и гармоний разных эпох и культур. Однако данный сплав часто оборачивается подчинением интонаций, жанровых и гармонических особенностей сочинений академических стилей, таких как барокко, классицизм и романтизм, закономерностям современной популярной музыки.

Тем не менее в последнее время в репертуаре профессиональных исполнителей на домре появляется все больше произведений академических стилей, транскрипций или аранжировок сочинений, созданных композиторами других эпох для струнно-смычковых или клавишных инструментов, старинных и современных, таких как скрипка, виолончель, флейта, фортепиано, а также лютня, виола, чембало, мандолина и клавесин. Подобное расширение репертуара ставит перед педагогом сложные задачи не только по освоению новых технических приемов и развитию умений, но и новому слышанию и воплощению, отличного от традиционного, музыкального содержания.

Проанализировав репертуарный план, рекомендованный для изучения в специальных классах домры музыкальных колледжей и творческих вузов, мы обратили внимание на то, что в нем делается акцент не на стилевое разнообразие изучаемых сочинений, а на формы и жанры (крупная форма, концерты, сонаты, сюиты, вариации, пьесы), а в некоторых случаях на состав ансамблевого исполнения (сочинения для домры и фортепиано, для домры соло, для домры и оркестра народных инструментов или симфонического оркестра). При этом в рекомендациях сказано достаточно обтекаемо о стилевом разнообразии, часто имея в виду разнообразие фольклорного материала по национальному признаку.

Отчасти это объяснимо тем, что каждый академический стиль предполагает не только особенности драматургического решения, связанного с формой и фактурой, но и тот интонационно-выразительный комплекс, который заключен в нотном тексте и должен быть реализован через комплекс исполнительских выразительных средств.

Специфика звукоизвлечения на домре значительно отличается от звукоизвлечения на фортепиано, духовых и струнно-смычковых инструментах. Особенность его заключена уже в названии группы – это появление звука в результате щипка струны, что предполагает, по сути, отрывистый, острый звук, производимый струной при щипке. В связи с этим понимание многих штрихов (приемов исполнения, артикуляции) у исполнителей струнно-щипковых инструментов при всей близости слуховых ощущений значительно отличается по технике воплощения.

Так, например, *legato*, понимаемое всеми музыкантами как связное, плавно текучее исполнение, принципиально отличается в фортепианном, скрипичном исполнении и при звучании на домре. Это один из самых сложных штрихов, поскольку для его осуществления необходимо задействовать обе руки, каждая из которых участвует в звуковедении – правая пальцем или медиатром связывает ноты, будто «сцепляя» конец одного звука с началом последующего, в то время как левая контролирует движение пальцев таким образом, чтобы их смена происходила только при взятии следующего звука. *Legato* на домре осуществляется с помощью тремоло (равномерного и частого чередования медиатра вверх и вниз по струне), дающего относительно длинные и протяжные звуки. Однако данный вид артикуляции, отражая особенности стилевого звучания, по-разному звучит в сочинениях композиторов классиков, романтиков или эпохи барокко, поскольку, меняя расположение медиатра (игра у голосника, подставки или на грифе), можно изменить тембровое звучание, сделать звук звонким или матовым. Данный прием невозможно выучить только технически, *legato* необходимо постоянно контролировать слухом.

Это касается практически всех видов штрихов. Штрихи как способ, характер ведения звука и его окраски способствуют выявлению фразировки, ее кульминации, динамической насыщенности, ритмической стройности, более полному раскрытию глубины смыслового значения музыкального произведения. Штрихи при игре на домре делятся на длинные и короткие, связные и отрывистые, тяжеловесные и легкие, яркие и матовые, звонкие и приглушенные, жесткие и мягкие. Данные характеристики, как видно, имеют не столько четкие образцы исполнения, сколько образно-слуховые характеристики.

Сравнивая основные разновидности штрихов, мы обратили внимание, что для романтизма и классицизма более свойственно использование именно *legato*, а для барокко

ближе всего такой штрих, как *portato*, звучащий связно, но выдержанно легко. Он исполняется ударами вниз-вверх, а пальцы левой руки на ладах додерживают длительность каждой ноты. *Non legato*, при котором отделяется каждый звук при игре непрерывным тремоло, наиболее характерен для классического стиля, а вот *detacher*, имеющий мягкое начало при дальнейшем тремоло или отделении каждого звука, более свойственен барокко. Приблизительно такое же разделение мы находим и в штрихе *staccato*, исполняемое ударами вниз или чередующимися, что более свойственно произведениям классическим или романтическим, а для сочинений стиля барокко более близок штрих *staccatissimo*, звучащий коротко, четко и легко, как бы отскакивающе.

Этот момент для нас кажется важным в силу того, что именно трактовка штрихов и ряда средств исполнительской выразительности, таких как динамика, темп, метро-ритм, в значительной мере отличают исполнение произведений разных стилей.

Трактовка композиторами разных эпох значения мелодии, фактурного изложения, ладо-гармонического движения, стабильности или свободы исполнителя в трактовке нотного текста и т. д. во многом связаны с мироощущением автора, его стремлением передать наиболее значимые для него образы и мысли через средства, которые он мыслит как приоритетные.

Анализируя предлагаемый сегодня исполнительский репертуар для домры, мы обратили внимание на то, что наряду с традиционными переложениями скрипичной музыки классического и романтического стилей, стало появляться много транскрипций произведений эпохи барокко, первоначально созданной для лютни и клавесина (клавира). Это объясняется тем, что, по сути, данные инструменты имеют похожее тембральное звучание, поскольку их объединяет принцип звукоизвлечения посредством щипка, который осуществляется плектром, пером или маленьким кусочком кожи (тонким язычком). Это позволяет расширить стилевое пространство произведений, которые могут звучать на домре.

Поскольку речь идет об осознанном исполнении произведений некоторых академических стилей (барокко, классицизм, романтизм), кратко изложим наше понимание их специфики. Выбор данных стилей не случаен – он определен возможностью воплощения на домре.

Т. к. под стилем мы понимаем достаточно устойчивую систему формальных признаков и элементов организации произведения искусства, реализующуюся в принципах конструирования художественного произведения, детерминированных внехудожественными факторами культуры, мы посчитали важным отметить отличительные черты общего плана, характерные для каждого стиля.

Так для высказывания композиторов эпохи классицизма свойственна сдержанность, определенность чувств и образов, в отличие от эпохи романтизма, сочинения которой отличаются повышенной эмоциональностью и искренней непосредственностью, а также в отличие от стиля барокко, которому свойственны изысканность, полутона в передаче эмоций и тонкая дифференциация чувств. Данные характеристики не являются исчерпывающими, мы постарались отразить качества, которые наиболее ярко претворяются в исполнительском плане. (Этот же принцип мы сохраним при характеристике других важнейших средств выразительности).

По-разному трактуется мелодия, а точнее ее «дыхание» в структурном и интонационном плане. Так в сочинениях классиков мелодия – это часть четко организованной структуры, тесно связанной с гармонией, аккордикой, их логичным и целеустремленным движением на основе выделяющихся центральных интонаций, которые либо внутренне конфликтны, либо ярко контрастируют другим темам. При этом мы очень ясно связываем маршевый характер с образами героико-драматическими, а лирические – с песенными или с танцевальными.

Мелодия у романтиков иного рода, она главенствует, но при этом пластичность и внутренняя интонационная текучесть, изменчивость порождают не только собственные варианты, вплоть до перерождения в нечто совершенно иное, а затем с ним контрастируя, но мелодизирует всю фактуру, заполняя звуковое пространство своими варьированными подголосками. При этом структура склонна к текучести, изменчивости при повторности, но всегда наполнена эмоционально яркими интонациями, близкими к аффектированной театрализованной речи, берущими на себя важную смысловую роль.

Мелодия сочинений композиторов эпохи барокко отличается прежде всего широким дыханием, четкой периодичностью, интонационным многообразием, соединяющим, по сути, речевые выразительные обороты с изысканными и разнообразными изобразительными ритурнелями, украшениями, орнаментикой, часто ассоциативно связанной с танцевальными жанрами и пластикой движения.

По-разному композиторы данных стилевых направлений трактовали временную природу раскрытия образа, что сказывалось на понимании темповой и метро-ритмической ясности и стабильности. Наиболее четко и стабильно в отношении метра и темпа организовывали музыкальное содержание классики, и от исполнителя они требовали неукоснительного соблюдения всех пометок автора на эту тему. Более свободно трактовали темп и метро-ритмические особенности текста композиторы эпох барокко и романтизма. Однако это была разная свобода – некоторое рубато, появляющееся из-за обилия орнаментики при сохранении метрической пульсации и темпа у композиторов эпохи барокко, звучит совершенно не так, как у романтиков. У них импровизационно непредсказуемое развитие образа поддерживается не только сочетанием длительностей четного и произвольного деления, но и свободой темпового развития, которое может достаточно произвольно трактоваться исполнителем.

Не менее интересно и сопоставление динамического развития – классики в силу драматичности содержания особенно важным считали динамический контраст и активное участие динамики в движении к кульминации, в структурировании разделов формы. Для романтиков динамика – это важный фактор в создании образов покоя или бури, динамические волны – неперемный атрибут передачи волнения и страсти, подчеркивающий общность образов или их разность. Контрасты и динамическое развитие у композиторов эпохи барокко так же изысканны, как и образы – они все на полутонах.

При игре на домре динамика связана с несколькими факторами – глубиной погружения в струну и силой сжатия медиатора, используя вес руки или кисти. Также особенностью является и то, что во время тремолирования можно менять динамику, наряду с тембровой окраской и даже высотой звука.

Однако иметь общее представление об особенностях того или иного стиля, как и овладение всеми приемами игры, для будущего исполнителя мало. На основе прочтения нотного текста, замечаний композитора о характере звучания динамики, штрихов и логики мелодического движения, он должен четко подобрать все исполнительские средства. И здесь далеко не всегда оказывается эффективным использование иллюстративного метода или метода педагогического показа, на который ученик будет ориентироваться как на образец. Мы считаем, что более продуктивно сочетать данные методы с методами разрушения и сравнения, при которых педагог показывает разные варианты звучания, подчеркивая, как меняются динамическое, темповое и артикуляционное развитие, метро-ритмическая организация музыкального текста в зависимости от ориентации на стиль, трактовку героических, драматических и лирических образов.

Несомненно, важным является знакомство с особенностями образного содержания разных стилей на занятиях музыкально-исторического цикла. Однако информация о композиторах и их сочинениях, знакомство с ними и анализ основных средств выразительности для обучаемых часто носит только теоретический ознакомительный характер. Многие не задумываются о том, насколько важно осознание взаимосвязи и взаимоо-

бусловленности содержательных моментов и структуры, всего комплекса средств выразительности, накопление слуховых представлений об образном разнообразии и специфике их звучания в различных стилях. Именно данный объем слуховых представлений становится своеобразной базой для реализации стиливого подхода в обучении игре на инструменте.

В связи с вышесказанным, мы считаем важным отметить, что для реализации стиливого подхода при обучении игре на домре необходимо внести ряд корректировочных моментов в процесс работы над музыкальным произведением. Мы не отвергаем правильность прохождения таких этапов, как аналитический при знакомстве с сочинением, связанный с расширением знаний о композиторе и эпохе; разучиванием, работе с нотным текстом в аспекте его освоения с учетом всех замечаний автора и отработке приемов звукоизвлечения; работой над драматургией развития образного содержания, выразительностью отдельных образов и их взаимодействием, включая экспонирование, развитие и завершение развития музыкальной мысли. Однако считаем, что ряд этих этапов должен быть уточнен некоторыми формами работы и методами, которые использует педагог.

Приобретенные знания о той или иной эпохе и связанным с ней музыкальным стиле должны подкрепляться музыкальными впечатлениями, полученными в процессе встречи с этими сочинениями в рамках посещения концертных выступлений ведущих домбристов России или при прослушивании их записей, желательно с педагогом. Обсуждение с ним (педагогом) образного содержания и приемов игры во многом заставляет иначе воспринимать выступления и сам нотный текст сочинений. Эти обсуждения в дальнейшем, при работе над произведением данной эпохи, станут основой для понимания замечаний педагога по выбору и трактовке выразительных средств.

Несомненно, что для реализации стиливого подхода при обучении игре на домре необходим соответствующий музыкальный репертуар, в котором бы содержались произведения разных стилей, вызывающие положительную мотивацию для разучивания и исполнения у обучаемых. Сегодня многие педагоги, не удовлетворяясь имеющимся объемом произведений разных эпох, самостоятельно делают транскрипции и обработки для домры скрипичных, клавирных и лютневых пьес.

Мы хотим отметить особую роль педагога в формировании осознания обучаемым особенностей образного содержания и специфики понимания композиторами разных эпох и стилей динамического и тембрового звучания, использования разных штрихов в экспозиционном, развивающем и заключительном разделах. Именно педагог, используя целый арсенал методов и форм обучения, помогает ученику обнаруживать интонационно-стилевые комплексы в целостной композиционной структуре, сплавления с жанровыми особенностями и спецификой использования формы, формировать способности самостоятельно воплощать внутренние стиливые представления в процессе исполнения.

В этом диалогичном творческом процессе работы над музыкальным произведением педагог участвует и в аналитической деятельности, помогая рассмотреть конкретное сочинение в определенном историко-стилевом контексте, и в исполнительской, воплощая особенности использования музыкальных средств. Работая совместно с обучаемым над текстом, педагог не только обращает внимание на типичные для данного стиля интонационно-стилевые комплексы и уточняет качество их исполнения, включая динамические оттенки, штрихи, приемы звуковедения, но и акцентирует внимание на слуховом контроле артикуляции и динамическом развитии, предлагая сравнить разные варианты звучания, отобрав наиболее близкие данному стилю.

Подготавливая ученика к финальному или концертному исполнению, педагог совместно с учеником осуществляет целостный анализ произведения, обозначая смысловые задачи, в которых неотъемлемой частью становится специфика выразительного исполнения, ориентированная на конкретное стиливое направление в аспекте трактовки жанра как органичного соединения стиливых и жанровых признаков.

Подводя итог вышесказанному, мы считаем важным отметить, что использование стилевого подхода в обучении игре на ряду инструментов, в частности домры, реализует тенденцию сближения общего и профессионального музыкального образования, что возможно не только на уровне музыкального репертуара, но и в рамках описанных выше форм и методов работы.

### Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. М., 1971.
2. Мазель Л.А., Цукерман В.А. Анализ музыкальных произведений. М., 1967.
3. Медушевский В.В. Музыкальный стиль как семиотический объект // Советская музыка. 1979. № 3. С. 17–28.
4. Михайлов М.К. Стиль в музыке. Л., 1981.
5. Николаева А.И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
6. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. М., 1984.
7. Сергеев А.Н., Сергеев Н.К. К разработке сетевой модели научного взаимодействия педвузов в сфере развития практик общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9(172). С. 4–9.
8. Щепотько Л.П. К вопросу о формировании основ национальной идентичности младших школьников в системе общего музыкального образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 5(118). С. 46–51.

\* \* \*

1. Asaf'ev B.V. Muzykal'naya forma kak process. M., 1971.
2. Mazel' L.A., Cukerman V.A. Analiz muzykal'nyh proizvedenij. M., 1967.
3. Medushevskij V.V. Muzykal'nyj stil' kak semioticheskij ob»ekt // Sovetskaya muzyka. 1979. № 3. S. 17–28.
4. Mihajlov M.K. Stil' v muzyke. L., 1981.
5. Nikolaeva A.I. Kategoriya hudozhestvennogo stilya v teorii i praktike prepodavaniya muzyki: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2004.
6. Orlova E.M. Intonacionnaya teoriya Asaf'eva kak uchenie o specifike muzykal'nogo myshleniya: Istoriya. Stanovlenie. Sushchnost'. M., 1984.
7. Sergeev A.N., Sergeev N.K. K razrabotke setevoy modeli nauchnogo vzaimodejstviya pedvuzov v sfere razvitiya praktik obshchego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 9(172). S. 4–9.
8. Shchepot'ko L.P. K voprosu o formirovanii osnov nacional'noj identichnosti mladshih shkol'nikov v sisteme obshchego muzykal'nogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 5(118). S. 46–51.

### *The specific features of the implementation of the style approach in the process of teaching to play the folk instruments*

*The article deals with the issues of the use of the style approach in the general and professional musical education, the different approaches to the interpretation of the concept “style”, the specific features of the use of the compositions of the academic styles in the repertoire of the class of teaching to play the domra and the peculiarities of the forms and methods of the work in the implementation of the style approach, relating to teach playing the domra.*

**Key words:** *style, style approach, domra, classicism, romanticism, baroque, specifics of performing expressive means during playing the domra.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2023)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*Л.Г. ГЛАЗЫРИНА*  
*Волгоград*

### ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Посвящена изучению мотивационных установок учебной деятельности старшеклассников. На основе анализа научной литературы раскрыты основные причины, обуславливающие низкий уровень учебной мотивации у современных школьников. Представлены результаты эмпирического исследования аффективно-оценочного компонента мотивационных установок и их влияния на продуктивность учебной деятельности обучающихся выпускных классов.*

Ключевые слова: *учебная мотивация, учебная деятельность, мотивационные установки, обучающиеся, старшеклассники, педагоги.*

Одной из характеристик сегодняшнего времени является ежегодное увеличение объема новой информации, транслируемая медиаконность развлечения, а не учение и познание окружающего мира. Согласно ФГОС ООО нового поколения важнейшим результатом образования в основной школе является развитое умение учиться у выпускников, заключающееся в способности быть субъектом учения, «способным к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях» [3, с. 56]. В связи с этим одной из важнейших задач, возникающей перед системой образования, является построение эффективного учебного процесса, т. е. именно учебная деятельность определяет развитие человека. Для того чтобы решить эту задачу, необходимо понять, какие факторы приводят к конструктивному и деструктивному поведению подростков в учебной деятельности.

Согласно культурно-исторической теории психического развития Л.С. Выготского социальная ситуация определяет качество и вектор развития личности, формирует ее направленность, ценности, которыми она будет руководствоваться в деятельности. Мотивация как структурный компонент деятельности играет важную роль в жизни человека: это и смысловое ядро любого нашего действия, и динамичный процесс, связанный с формированием мотивов выбора, и существенная характеристика самого субъекта деятельности. Также необходимо помнить, что качество осуществления учебного процесса напрямую зависит от силы структурных компонентов мотивационных установок.

Анализ научных работ (Е.А. Бодаева, О.В. Бекишева, Е.П. Ильин, Т.С. Лаврова, Г.В. Рогова, И.Е. Силантьева, М. Чечнев, А.О. Харланова, Б.Д. Эльконин и др.) показывает, что уровень учебной мотивации современных школьников заметно снижается. При этом психологи утверждают, что адекватная мотивация учения все также важна. При несформированных познавательных и социальных мотивах обучающийся не сможет стать социально зрелой личностью, стремящейся к саморазвитию. Ему будет сложно добиться успеха и в личной жизни, и в профессиональной сфере, особенно в нашем конкурентном мире.

Обобщая психологические исследования, мы выделили основные причины, обуславливающие низкий уровень учебной мотивации у современных школьников:

1. В современном обществе наблюдается тенденция увеличения объема информации каждые 10 лет в два раза. Большие, не систематизированные информационные потоки в большей степени оказывают влияние на детей. Это приводит к увеличению школьной нагрузки, стрессу, снижению когнитивных функций мозга и, как следствие, к снижению интереса к учебе.

2. Мотивационная сфера подростков и старшеклассников претерпевает серьезные изменения: ведущими вместо познавательных мотивов учения становятся социальные. Это обусловлено сменой интересов и ведущей деятельности, фокус которой смещается на межличностное общение со сверстниками. В сфере интересов происходит кардинальная перестройка, и то, чем еще вчера была так интересна учеба, становится неактуальным. Происходит внутренний отход от школы [2].

3. Мотивационная сфера школьника характеризуется появлением новых специфических потребностей старшеклассника, которые становятся смыслообразующими, т. е. помогают увидеть ближние и дальние перспективы своего развития, самоопределиваться в личностном и профессиональном плане. Являясь ведущими, они задают направленность любой деятельности личности, в том числе и учебной. С точки зрения А.Н. Леонтьева, в овладении учебными предметами решающим является то, какое место в жизни человека занимает познание, является ли оно для него частью действительной жизни или только внешним, навязанным извне, условием [7].

4. Несмотря на то, что у современных старшеклассников отмечается рост сознательного отношения к учению, исследования показывают, что они не умеют учиться самостоятельно [4]. Психологи отмечают, что одной из причин данного положения является пассивное слушание старшеклассниками учителя на уроке, в основе которого лежит установка на то, что педагог еще раз все объяснит, если будет что-то непонятно или забудется. У современных школьников наблюдается несформированность навыка самостоятельной работы с учебным материалом, чаще всего они прибегают к заучиванию готового материала из учебника, что в свою очередь формирует у них интеллектуальную пассивность. Кроме этого, учебную мотивацию старшеклассника могут затруднять: преобладание устойчивого интереса к одним учебным предметам в ущерб усвоению других, негативное отношение школьника к формам контроля со стороны взрослых (как педагогов, так и родителей), низкая устойчивость волевого поведения при столкновении с препятствиями и пр.

5. Учебная мотивация школьников напрямую зависит от уровня компетентности педагогов, владеющих культурой организации учебной деятельности. Подростковый и старший школьный возраст характеризуется сензитивностью к формированию узких познавательных и смысловых мотивов (А.К. Маркова). Школьникам интересно самим приобретать знания, находить закономерности и причинно-следственные связи, учиться организовывать свою деятельность. Если педагоги этого не учитывают в работе с обучающимися, то это приводит к потере интереса к процессу обучения у школьников.

6. За последние два десятка лет компьютеры, сотовые телефоны, планшеты, а также Интернет и социальные сети кардинально изменили окружающий мир. Без данных технических и цифровых средств невозможно представить ни одну деятельность современного человека. С точки зрения В.Д. Нечаева и Е.Е. Дурневой, о них вполне допустимо говорить в терминах Л.С. Выготского как о новых культурно-исторических орудиях, опосредующих нашу деятельность и наше общение. Авторы считают, что «наряду с привычной предметной и традиционной средой “реальных” социальных отношений, взаимодействуя и вплетаясь в нее, формируется параллельная “цифровая реальность”, становясь все более значимым фактором нашей жизнедеятельности» [8, с. 38].

Современные дети растут в обществе, где транслируемая медиаинформация является не только общедоступной, но преподносит школьникам как главную ценность раз-

влечение, а не учение и познание окружающего мира. В связи с этим обучение не воспринимается учащимися как способ удовлетворения имеющихся у них потребностей. Л.И. Божович отмечает, что если потребности обучающегося по какой-то причине не могут быть реализованы, то они трансформируются в мотивационную установку [1].

В психологии под мотивационной установкой принято понимать психологическое мотивационное образование, состоящее из потенциальных потребностей, но по какой-либо причине не реализовавшихся. Мотивационная установка может проявляться в различных формах, например, как намерение, замысел, направленность, в виде принятого задания, взятого обязательства, данного обещания, интересов, мечты [5]. Как и любая другая социальная установка, мотивационная установка имеет трехкомпонентную структуру (когнитивный, интерактивный и аффективно-оценочный компонент) и характеризуется смысловым суждением (когнитивный компонент) и эмоционально-оценочным суждением (аффективный компонент) по поводу значимых в деятельности объектов (И.Г. Кокурина).

Согласно исследованиям А.Г. Асеева, Л.И. Божович, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, В.И. Ковалева, К. Левина и др. чем дольше мотивационная установка остается не реализованной, тем больше снижается острота переживания потребности, а следовательно, снижается побудительное напряжение. Таким образом, если имеющиеся потребности обучающегося не удовлетворяются, то новые потребности не возникают, а следовательно, не развивается учебная мотивация.

В 2022–2023 гг. нами было проведено эмпирическое исследование с обучающимися 9-х и 11-х классов на базе ряда школ г. Волгограда и области (выборка  $n=170$ ), целью которого стало изучение особенностей мотивационных установок обучающихся выпускных классов и их влияния на учебную деятельность.

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляли особенности аффективно-оценочного компонента мотивационных установок учебной деятельности современных старшеклассников (эмоциональная окраска чувств и переживаний, направленность и глубина интересов, увлеченность учебной деятельностью и пр.). Для достижения цели исследования нами были выбраны следующие тестовые методики:

- для выявления направленности мотивационных установок на успех или неудачу – тестовая методика А.А. Реана «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (МУН),
- для изучения динамических изменений в колебании настроения старшеклассников, связанных с различными учебными ситуациями – проективная тестовая методика А.Н. Лутошкина «Цветопись». Данная методика систематически проводилась нами в течение нескольких месяцев. Старшеклассников просили ежедневно отмечать уровень своего эмоционального состояния, в соответствии с цветовыми шкалами, в начале и в конце учебного дня. А.Н. Лутошкин предлагает выделять четыре уровня эмоционального фона настроения, которые характеризуются следующим цвето-эмоциональным синдромом: 1) позитивно-стимулирующий, 2) умеренно-стабилизирующий, 3) негативно-ассенизирующий и 4) напряженный;
- для измерения эмоциональной интенсивности познавательной учебной мотивации на уроках – проективная методика А.Г. Бугрименко «Измерение времени». Данная методика позволила нам оценить глубину интереса, увлеченности учащихся содержанием обучения.

Анализ результата исследования по методике А.А. Реана «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» показал, что у 41% старшеклассников, принявших участие в исследовании, ведущей является мотивация, направленная на успех. Учебные мотивы данных старшеклассников обращены в будущее, у них есть постоянное желание совершенствоваться и узнавать новое. Они считают приобретение знаний очень важным для

расширения своего кругозора, для реализации себя как личности и достижения поставленных целей.

Сопоставляя результаты исследования по методикам А.А. Реана «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» и «Цветопись» А.Н. Лутошкина, мы установили, что эмоциональное состояние старшеклассников с мотивацией успеха находится в пределах позитивно-стимулирующего (61%) и умеренно-стабилизирующего настроения (39%). Поведение данных школьников в учебном взаимодействии носит конструктивный характер и проявляется в субъектной позиции. В ходе беседы с испытуемыми и педагогами мы установили, что данные старшеклассники ставят перед собой достаточно высокие цели и задачи, детально планируют свои действия и анализируют результаты. Максимальная учебная активность наблюдалась на уроках при выполнении ими заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени при групповой работе.

У 59% испытуемых мотивационные установки хоть и обращены в будущее, но находятся в абстрактных мечтаниях. Они не готовы ставить и реализовывать конкретные цели и планы в настоящем. Согласно А.А. Реану проблема данных подростков заключается в отсутствии понимания важности учебной деятельности, которую они осуществляют в данный момент. Старшеклассники не осознают, как обучение может помочь им добиться успехов в жизни и реализовать будущие профессиональные цели. Обучающиеся направляют свой фокус сознания изначально не на успешный результат деятельности, а на отрицательный.

Нами было установлено, что эмоциональный фон настроения данных старшеклассников характеризуется следующими цвето-эмоциональными синдромами (методика «Цветопись» А.Н. Лутошкина): напряженный эмоциональный фон (58%), негативно-ассенизирующий (40%) и умеренно-стабилизирующий (2%).

Наблюдение за школьниками и беседы с педагогами позволили нам установить, что данные старшеклассники склонны прибегать к деструктивной модели поведения в учебной деятельности. Так, например, данные ученики принимают пассивное участие в групповой и классной работе, склонны ставить перед собой как завышенные, так и заниженные цели, при этом выбирая легкие задачи, которые им либо привычны, либо которые не требуют особых трудовых затрат. Данное поведение является характеристикой мотивов избегания неудачи по эмоциональной окраске (Д. Мак-Клелланду).

Мотив избегания неудачи чаще всего связан с неуверенностью школьника в своих силах и возможностях, низкой самооценкой, повышенной тревожностью. Сложности, с которыми школьники сталкиваются в учебной деятельности, вызывают у них отрицательные эмоции, тревогу, вследствие чего возникает вначале ощущение, а затем и установка – лучше ничего не делать. Данные показатели объясняют природу формального, негативного отношения старшеклассников к обучению, ухода в защитные формы поведения, приспособления при встрече с нестандартными ситуациями и возникающими трудностями на пути их решения и пр., установками о нецелесообразности что-либо менять в учебной деятельности [4].

Результаты исследования по методике А.Г. Бугрименко «Измерение времени» показали, что субъективное восприятие времени на уроках также расходятся у старшеклассников с мотивациями успеха и избегания неудачи. Через 11, 23 и 34 минут урока мы просили старшеклассников фиксировать субъективное ощущение времени, которое прошло с начала занятия. Согласно ученым (Т.Н. Березина, В.Г. Маралов), если человек занят интересной и увлекательной деятельностью, увлечен, погружен в ее содержание, то время проходит субъективно быстро и незаметно. Для человека оно как бы останавливается. И наоборот, когда человек бездействует или занят нелюбимым, неинтересным делом, ему кажется, что время «тянется», замедляется. Средние показания результата исследования по данной методике представлены в таблице на с. 107.

**Оценка субъективного времени уроков по методике А. Бугрименко**

Мотивационная установка	Временной интервал уроков		
	11 минут	22 минут	34 минут
<i>успеха</i>	9 мин.	20 мин.	28 мин.
<i>боязнь неудачи</i>	15 мин.	30 мин.	45 мин.

Так, например, школьники с мотивацией на избегание неудачи имеют склонность к «переоценки» реального времени. Объясняя расхождение показателя объективного времени и субъективного восприятия, учащиеся приводили такие доводы, как: была сложная тема, многое осталось не понятным, тема не соответствует моим интересам и др.

Согласно А.Г. Бугрименко данные показатели говорят о том, что уроки не представляют для таких школьников познавательного интереса. Мы предполагаем, что субъективное «затягивание» времени на уроках связано в первую очередь со страхом получения плохой отметки, потерять авторитет среди одноклассников.

Совершенно другую картину мы наблюдаем у обучающихся, мотивация которых имеет установку, направленную на успех. Здесь школьники склонны «недооценивать» время на уроках, субъективно они воспринимают его быстрее, чем в реальности. А.Г. Бугрименко отмечает, что такие обучающиеся увлечены предметом, изучают его с интересом; познавательные мотивы действительно являются приоритетными для данных старшеклассников.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что эмоциональный фон мотивации оказывает существенное влияние на продуктивность результата не только учебной деятельности старшеклассников, но и на адекватность постановки задач, оценки и анализа своей активности, выстраивание будущих профессиональных целей. Учитывая данное положение, перед педагогами актуализируется задача в подборе и использовании грамотных методов и приемов позитивного стимулирования учебной деятельности школьников, способствующих не только учебной активности, но и созданию комфортного психологического климата на уроках, формированию высокой адекватной самооценки старшеклассников, раскрытию их самоэффективности, личностных особенностей, субъективного отношения к производимой деятельности [6; 9]. Для этого педагогам необходимо самим быть оптимистами, обладать мотивацией на успех, т. к.:

- во-первых, позитивное мышление, оптимистический стиль поведения педагога является ресурсом для личностного, профессионального саморазвития, а также развития взаимодействия с детьми [6];
- во-вторых, через эффект эмоционального заражения школьникам передается не только настроение педагога, но и его отношение к деятельности, учебному предмету в целом;
- в-третьих, взрослый является для детей образцом транслируемых моделей поведения и способов реагирования на различные жизненные ситуации. Копируя наши взгляды, отношение, реакции, ребенок вырабатывает и закрепляет собственные социальные установки, которыми будет дальше руководствоваться по жизни.

### Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Спб., 2022.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. М., 1967.

3. Глазырина Л.Г. Деятельностно-ориентированное обучение педагогов: актуальные проблемы реализации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград. 2020. № 7(150). С. 55–59.
4. Глазырина Л.Г. Причины хронической неуспешности современных школьников // От здоровьесбережения к здоровьесозиданию в образовательном пространстве: Материалы региональной научно-практической конференции, Волгоград, 25–27 октября 2016 года. Волгоград, 2016. С. 142–144.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2011.
6. Киреева М.В., Грибанова О.Н. К вопросу о взаимосвязи позитивного мышления и мотивационной направленности личности учителя // Мир науки. 2014. № 3. С. 7.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 2005.
8. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45.
9. Оноприенко Д.А. Особенности психологических детерминант позитивной мотивации личности // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2019. № 1. С. 80–90.

\* \* \*

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Spb., 2022.
2. Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov / pod red. D.B. El'konina i T.V. Dragunovoj. M., 1967.
3. Glazyrina L.G. Deyatel'nostno-orientirovannoe obuchenie pedagogov: aktual'nye problemy realizacii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Volgograd. 2020. № 7(150). С. 55–59.
4. Glazyrina L.G. Prichiny hronicheskoy neuspeshnosti sovremennyh shkol'nikov // Ot zdorov'esberezheniya k zdorov'esoqidaniyu v obrazovatel'nom prostranstve: Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Volgograd, 25–27 oktyabrya 2016 goda. Volgograd, 2016. S. 142–144.
5. Il'in E. P. Motivaciya i motivy. SPb., 2011.
6. Kireeva M.V., Gribanova O.N. K voprosu o vzaimosvyazi pozitivnogo myshleniya i motivacionnoj napravlenosti lichnosti uchitelya // Mir nauki. 2014. № 3. S. 7.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
8. Nechaev V.D., Durneva E.E. «Cifrovoe pokolenie»: psihologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy // Pedagogika. 2016. № 1. S. 36–45.
9. Onoprienko D.A. Osobennosti psihologicheskikh determinant pozitivnoj motivacii lichnosti // Psihologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya. 2019. № 1. S. 80–90.



### ***The specific features of the motivational sets of the learning activity of the senior school pupils***

*The article deals with the study of the motivational sets of the learning activity of the senior school pupils. On the basis of the analysis of the scientific literature there are uncovered the basic reasons, providing the low level of the academic motivation of the modern schoolchildren. The author demonstrates the results of the empirical study of the affective and evaluative component of the motivational sets and their influence on the productivity of the learning activity of the school students of the graduating classes.*

**Key words:** *academic motivation, learning activity, motivational sets, students, senior school pupils, teachers.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2023)

*Т.К. СМЫКОВСКАЯ, Л.В. ДРУЖИНИНА*  
*Волгоград*

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА  
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ИНЖЕНЕРНЫЙ КЛАСС» В ВОЛГОГРАДСКОМ  
ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Рассматриваются вопросы организации обучения в инженерных классах. Описан опыт реализации сетевой формы организации поддержки научно-технического творчества детей и подростков и их предпрофессиональной технической подготовки при координирующей роли Волгоградского государственного технического университета. Показана модель обучения дополнительным (специальным) дисциплинам учащихся инженерных классов при их работе в командах над учебными проектами.*



Ключевые слова: *сетевое взаимодействие, инженерный класс, довузовская подготовка, научно-техническое творчество детей и подростков, учебный проект, модель обучения дополнительным (специальным) предметам.*

С 2017 г. Волгоградский государственный технический университет (ВолгГТУ) выступает инициатором формирования региональной системы дополнительного обучения детей и подростков в части научно-технического (инженерного) творчества через построение сети, в которой опорный университет является координатором действий органов исполнительной власти, учебных заведений общего и дополнительного образования, предприятий и организаций региона. В рамках сетевой организации поддержки научно-технического творчества детей и подростков в структуру включены 90 образовательных организаций общего и дополнительного образования Волгоградской области.

В соответствии со стандартом ФГОС общего образования всех трех уровней (начального, общего и среднего) главной целью является «развитие универсальных учебных действий учащихся и достижение ими высоких метапредметных и индивидуальных результатов образования» [8]. Фиксация в законодательстве Российской Федерации понятия «сетевая форма реализации образовательных программ» связано со стремлением повысить качество образования, созданием условий для осуществления инженерного образования школьников, обеспечением доступности образования, с использованием эффективных практик в образовательном процессе с применением достижений науки и опыта передовых университетов и цифровых образовательных технологий. В настоящее время идет процесс практического внедрения этой инновационной формы в российскую систему образования [9]. Мы исходим из того, что сетевая форма реализации образовательных программ предусматривает сетевое взаимодействие всех участников и партнеров.

В современной науке понятие «взаимодействие» рассматривается с разных сторон, однако до сих пор присутствует разнообразие дефиниций, обусловленное спецификами наук, которые оперируют данным понятием. Анализ определений понятия «взаимодействие», проведенный Е.В. Коротаевой [3, с. 14], показал, что общим в определениях в философии и педагогике является указание на способ достижения образовательных целей, обеспечивающий «взаимосвязанное функционирование подразделений внутри организации и сообщества людей» [3].

Психологи и социологи при определении сущностных характеристик взаимодействия акцентируют внимание на процесс воздействия: «Процесс опосредованного или

непосредственного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [7, с. 145] и «социальное взаимодействие – процесс, в котором люди действуют и испытывают воздействие друг на друга» [2, с. 38]. Нам импонирует определение, которое дает В.С. Безрукова: это «особая форма связи между людьми, процессами, действиями, явлениями, в результате которой происходит изменение их исходных качеств или состояний. Оно ведет к синтезу, интеграции объектов, к единому действию» [3, с. 17].

Исследователи в области теории взаимодействия выделяют следующие виды взаимодействий: 1) информационное (основывается на реализации процессов обработки информации, оперирования с контентом сообщений; учитывает формы, механизмы и каналы обмена информацией и т. д.), 2) психологическое (ориентируется на групповое поведение, личные особенности, взаимоотношения между участниками и т. д.), 3) коммуникационное (как и информационное, опирается на обмен информацией и задает ориентиры для обмена чувствами, эмоциями, энергией, а также предусматривает кодирование и декодирование посланий, функционирование обратной связи и т. д.).

Примерами сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций и вузов являются проекты:

1) «Базовые школы РАН», в рамках которого ведущие ученые, профессора проводят открытые лекции;

2) «ЮниорАктив» – это «проект, направленный на формирование, развитие и поддержку региональной системы научно-технического (инженерного) творчества детей и подростков в Волгоградской области в формате инженерных классов» [5];

3) «Я и Земля» – формат проектного обучения, в котором осуществляется подготовка учебно-исследовательских работ школьниками в рамках открытого городского конкурса учебно-исследовательских работ старшеклассников городского научного общества учащихся.

Сетевая форма организации поддержки научно-технического творчества детей и подростков, реализуемая под руководством Волгоградского государственного технического университета, является открытой, динамичной, гибкой, интегративной, саморазвивающейся структурой, предусматривает равноправие, независимость организаций участников и партнеров сети, которые выполняют разные роли и функции; предполагает взаимодействие участников, которые отличаются друг от друга, но при этом взаимопользны и обладают определенными (возможно, и ограниченными) ресурсами. Эта инфраструктура обеспечивает самоорганизацию и открытость системы. Координация действий между участниками сети достигается через взаимодействие при использовании ресурсов всех участников сети и осуществление механизмов выбора.

В рамках данного исследования под *сетевым взаимодействием* понимаем способ обучения, в котором образовательные и информационные технологии используются для установления связей между учащимися и учителями школ, преподавателями вузов, учебно-методическими ресурсами вузов и общеобразовательных организаций, сообществами вузов (кафедрами, образовательными площадками) и учителей. Ключевыми понятиями сетевого взаимодействия являются доверие, кооперация, адаптация, обязательность, сетевая позиция.

Сетевое взаимодействие в разработанной системе осуществляется посредством координации ВолгГТУ действий администраций, образовательных организаций общего и дополнительного образования, предприятий и организаций региона, а также интеграции региональных образовательных ресурсов, направленных на поддержку научно-технического творчества детей и подростков. Для поддержки сетевого взаимодействия создан и постоянно совершенствуется цифровой ресурс, «который обеспечивает доступ к лучшим практикам и кейсам по развитию технического творчества

детей и подростков; доступ к лучшим образовательным программам по техническому творчеству детей и подростков; доступ к сервисам опорного университета по содействию этому виду деятельности (обучение, консультации, семинары, мастер-классы) [5].

Примером формата сетевой организации поддержки научно-технического творчества детей и подростков и допрофессиональной подготовки являются «Инженерные классы» [10]. Инженерные классы в обновленном формате функционируют в Волгоградском государственном техническом университете более пяти лет. В 90-е гг. XX в. в Волгоградской области была продуктивная практика работы инженерных и физико-математических школ, лицеев, созданных по инициативе и методически сопровождаемых техническим университетом.

В данной статье представлено описание и анализ собственного опыта по осуществлению на протяжении пяти лет проекта «Инженерный класс», ориентированного на подготовку инженерных кадров уже на уровне среднего общего образования в условиях сетевой формы организации поддержки научно-технического творчества детей и подростков и допрофессиональной технической подготовки, реализуемой под руководством ВолГТУ.

Учебные планы инженерных классов включают как общеобразовательные, так и дополнительные (специализированные) предметы инженерной подготовки по научно-техническому творчеству. Отличительной особенностью образовательных программ инженерных классов стало введение дополнительных образовательных модулей, включающих элементы таких дисциплин фундаментальной подготовки, как теория автоматического управления, электротехника и электроника, а также разделов физики.

Изучение общеобразовательных дисциплин ведется на базе общеобразовательных школ Волгограда и Волгоградской области или в Лицее при Волгоградском государственном техническом университете (в Лицей принимаются учащиеся 9–11 классов на конкурсной основе, обучение осуществляется по трем направлениям: физико-математическому, эколого-химическому и экономическому). Углубление знаний по общеобразовательным дисциплинам обеспечивается факультетом довузовской подготовки технического университета.

Освоение содержания дополнительных (специальных) дисциплин организуется через занятия в офлайн или онлайн инженерных классах, которые проводят преподаватели ВолГТУ и вузов-партнеров в специализированных лабораториях факультета довузовской подготовки опорного технического университета: электроники и робототехники, 3D-моделирования, IT-технологий и прототипирования, на базе выпускающих кафедр ВолГТУ (с целью ознакомления с актуальными направлениями исследований) и вузов-партнеров, в аудиториях детского технопарка «Кванториум Политех».

Формат сетевого взаимодействия в рамках проекта «Инженерный класс» решает такие вопросы, как увеличение часов на реализацию проектной деятельности, привлечение преподавателей и студентов технического вуза для руководства учебными проектами, оснащение образовательного процесса ресурсами участников и партнеров сети поддержки научно-технического творчества детей и подростков (лаборатории, техническая база и т. п.).

Сетевым взаимодействием является взаимодействие, в котором образовательные организации, входящие в сеть, осуществляют совместную деятельность, создают и реализуют совместные проекты, обеспечивают информационный и деятельностный контакты при освоении содержания.

В процессе моделирования сетевого взаимодействия при реализации проекта «Инженерный класс» были выявлены такие уровни, как: 1 – управленческий (взаимодействие команды проекта), 2 – организационный (взаимодействие участников сети),

3 – ресурсный (интеграция и кооперация ресурсов), 4 – дидактический (взаимодействие субъектов учебного процесса).

Для дидактического уровня сетевого взаимодействия создана модель обучения дополнительным (специализированным) предметам учащихся инженерных классов на основе командной и командно-проектной работы, предполагающей взаимодействие учащихся, студентов, учителей школ и научно-педагогических работников университета, с использованием ресурсов всех участников и партнеров сети поддержки научно-технического творчества детей и подростков.

Указанная модель обучения обусловила необходимость трансформации содержания и его представление в виде проектов для командной работы. Приведем примеры тем таких проектов по номинации «Информатика и вычислительная техника»: «Обучение нейронной сети для распознавания графического изображения на примере рукописных цифр»; «Анализ больших данных на примере визуализации статистических зависимостей»; «Автоматическая система полива растений» и т. д., таким образом, тематика проектов охватывает передовые и приоритетные направления научных интересов.

В процессе погружения в командную работу при выполнении проектов в центре внимания находятся учащиеся и их личностное развитие, развитие творческих, поисковых, исследовательских и коммуникативных способностей, готовности к самостоятельному, ответственному выбору будущей профессии [6].

С учетом основных положений использования проектов в обучении, сформулированных А.В. Леонтович [4], нами были определены этапы командной работы учащихся инженерных классов при выполнении исследовательских и прикладных учебных проектов: 1) подготовительный (определяются проблема и тема проекта, цель и задачи ее решения, состав команд для выполнения проекта); 2) проектировочный (построение плана деятельности, определение источников информации, выбор методов исследования, формы презентации результатов, распределение ролей и заданий в команде); 3) практический (поиск и сбор информации, демонстрация материала, наработанного в команде); 4) аналитический (систематизация и анализ полученной информации, сборка и оформление работы); 5) презентационный (представление и защита проекта).

Как показывают результаты мониторинговых исследований экспериментальной работы, обучение в инженерных классах помогает школьникам определиться с направлением будущей технической профессии, получить дополнительные (специальные) умения и знания в выбранной области, получить опыт работы в команде при выполнении учебных проектов. Работа учащихся в команде строится с учетом сетевого взаимодействия субъектов учебного процесса.

Защита проектов позволяет оценить качество изучения дополнительных (специальных) дисциплин. Защиты проектов по номинациям «Физика», «Астрономия», «Химия», «Информатика и вычислительная техника, информационные технологии», «Социальная и прикладная экология» и «Экономическая теория и практика» проходят на базе факультета довузовской подготовки ВолгГТУ, по остальным – в вузах-партнерах сетевой организации поддержки научно-технического творчества и допрофессиональной технической подготовки.

В связи с тем, что выполнение учебных проектов ведется в командах, то было организовано систематическое тестирование учащихся (108 респондентов) инженерных классов по методике В. Стефансона «Q-сортировка» на выявление уровня сформированности умения работать в команде (на начало и конец обучения).

Результаты тестирования на начало (табл. 1) и конец обучения (табл. 2) в инженерном классе представлены в таблицах.

Таблица 1

Результаты тестирования на начало обучения в инженерном классе  
по методике «Q-сортировка»

Баллы	Качества (%), необходимые для формирования умения работать в команде при выполнении проекта		
	Коммуникабельность	Креативность мышления	Зависимость от мнения, позиции членов команды
От +20 до +10	7,4	10,2	16,7
От +9 до +4	42,6	50	39,8
От +3 до -3	24	20,4	27,6
От -4 до -9	21,4	11,1	12,2
От -10 до -20	4,6	8,3	3,7

Таблица 2

Результаты тестирования на конец обучения в инженерном классе  
по методике «Q-сортировка»

Баллы	Качества (%), необходимые для формирования умения работать в команде при выполнении проекта		
	Коммуникабельность	Креативность мышления	Зависимость от мнения, позиции членов команды
От +20 до +10	12	16,7	27,6
От +9 до +4	52,7	53,7	39,8
От +3 до -3	24	20,4	16,7
От -4 до -9	11,3	5,5	15,9
От -10 до -20	0	3,7	0

Таким образом, проектная деятельность учащихся инженерных классов способствует развитию умения работать в команде, в частности, способствует развитию умений слушать и принимать альтернативные мнения других членов команды, критического мышления и коммуникативности.

Анализ результатов экспериментальной работы показал, что сетевое взаимодействие является инструментальной основой реализации проекта «Инженерный класс» в Волгоградском государственном техническом университете: это сетевое взаимодействие организаций – участников проекта «Инженерный класс», взаимодействие субъектов учебного процесса (в том числе учащихся при работе команд над учебными проектами), интеграция и кооперация ресурсов.

### Список литературы

1. Василевская Е.В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. М., 2007.
2. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е.В. Коротаевой // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 195–199.

3. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии: монографическое исследование. М., 2007.
4. Леонтович А.В. Как выполнить индивидуальный проект в команде? [Электронный ресурс] // Исследователь/Researcher. 2019. № 3(27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-vypolnit-individualnyy-proekt-v-komande> (дата обращения: 28.03.2023).
5. Паспорт стратегического проекта федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный технический университет» «ЮниорАктив» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vstu.ru/razvitie/programma-razvitiya/strategicheskie-proekty/PASPORT%20ПРОЕКТА%20ЮНИОРАКТИВ.pdf> (дата обращения: 20.03.2023).
6. Плотникова Н.Ф. О формировании критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения // Образование и саморазвитие. 2015. № 1(43). С. 126–132.
7. Психологический словарь / под ред. А.В. Ярошевского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
8. Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ [Электронный ресурс] // Федеральный закон от 02.12.2019 № 403-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/499cc91f8e852d6839d4de3b173bb4953a33419c/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91f8e852d6839d4de3b173bb4953a33419c/) (дата обращения: 20.03.2023).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d) (дата обращения: 20.03.2023).
10. Швецов М.Ю., Дугаров А.Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 5(46). С. 33–38.

\* \* \*

1. Vasilevskaya E.V. Setevaya organizatsiya kak novyj tip otnoshenij i deyatel'nosti v sovremennyh usloviyah // Setevaya organizatsiya metodicheskoy raboty na municipal'nom urovne: metodicheskoe posobie. М., 2007.
2. Korotaeva E.V. Pedagogika vzaimodejstvij v obrazovatel'nom prostranstve: nauchnaya shkola E.V. Korotaevoy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 2. S. 195–199.
3. Korotaeva E.V. Pedagogicheskie vzaimodejstviya i tekhnologii: monograficheskoe issledovanie. М., 2007.
4. Leontovich A.V. Kak vpolnit' individual'nyj proekt v komande? [Elektronnyj resurs] // Issledovatel'/Researcher. 2019. № 3(27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-vypolnit-individualnyy-proekt-v-komande> (data obrashcheniya: 28.03.2023).
5. Pasport strategicheskogo proekta federal'nogo gosudarstvennogo byudzhnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Volgogradskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet» «YuniorAktiv» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.vstu.ru/razvitie/programma-razvitiya/strategicheskie-proekty/PASPORT%20ПРОЕКТА%20YuNIORAKTIV.pdf> (data obrashcheniya: 20.03.2023).
6. Plotnikova N.F. O formirovanii kriticheskogo myshleniya studentov vuza v usloviyah komandnoj formy organizatsii obucheniya // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 1(43). S. 126–132.
7. Psihologicheskij slovar' / pod red. A.V. Yaroshevskogo, M.G. Yaroshevskogo. М., 1990.
8. Stat'ya 15. Setevaya forma realizatsii obrazovatel'nyh programm [Elektronnyj resurs] // Federal'nyj zakon ot 02.12.2019 № 403-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/499cc91f8e852d6839d4de3b173bb4953a33419c/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91f8e852d6839d4de3b173bb4953a33419c/) (data obrashcheniya: 20.03.2023).
9. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 29.12.2022) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 11.01.2023) [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d) (data obrashcheniya: 20.03.2023).
10. Shvecov M.Yu., Dugarov A.L. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya v regione // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2012. № 5(46). S. 33–38.

***The networking cooperation as the tool basis of the implementation  
of the project “Engineering class” in Volgograd State Technical University***

*The article deals with the issues of the organization of the education at the engineering classes. The authors describe the experience of the implementation of the networking forms of the organization of the support of the scientific and technical creative work of the children and teenagers and their preprofessional technical training with the coordinating role of Volgograd State Technical University.*

*There is demonstrated the model of teaching the additional (special) disciplines of the students of the engineering classes during their work with the learning project in the team.*

**Key words:** *networking cooperation, engineering class, pre-university tutorial, scientific and technical creative work of children and teenagers, learning project, model of teaching additional (special) subjects.*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2023)

**Д.В. ДРОБЖЕВ**  
**Волгоград**

**ФЕНОМЕН ДИАЛОГА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Обосновано значение феномена «диалог» для теории и практики общего музыкального образования. Выявлены возможности музыкального искусства в аспекте реализации диалога в содержании общего музыкального образования. Рассмотрены теоретические аспекты и методические пути, обеспечивающие наиболее эффективную реализацию диалога в содержании общего музыкального образования.*

**Ключевые слова:** *диалог, искусство, музыкальное искусство, коммуникативная система музыкального искусства, музыкальное образование, музыкально-педагогическое общение, методические основы реализации диалога в содержании общего музыкального образования.*

Процессы гуманизации и гуманитаризации, происходящие в российском образовании, обуславливают необходимость пересмотра целевых ориентиров современного общего музыкального образования, которые, согласно «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования», заключаются в «приобщении граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства» [9, с. 85].

Такое приобщение предполагает, что художественное освоение мира должно стать для развивающейся личности пространством возможной творческой реализации, что, в свою очередь, требует осознания идеи диалога как основы взаимоотношений субъектов музыкально-образовательного процесса. В связи с этим изучение феномена диалога занимает важное место в ряду актуальных вопросов педагогики общего музыкального образования.

Как известно, на основе концептуальных трудов М.М. Бахтина В.С. Библером был разработан культурологический подход к пониманию диалога. В трудах ученого диалог представлен как сложноорганизованный процесс с широкой сферой действия, отличающийся многоуровневостью и многоплановостью. Он реализуется не только в общении человека с человеком, но и в общении с тем или иным текстом (научным, художественным) и через него – со всем миром. При этом само бытие человека оказывается насквозь диалогичным, поскольку диалог разворачивается и в настоящем времени, т. е. в синхроническом его осуществлении, и в историческом временном соотношении, диахронически. В такой трактовке диалог из лингвистического понятия превращается в универсальное явление, становясь тем фундаментом, на котором выстраивается вся система смыслов и значений современной культуры.

Вместе с тем необходимо отметить, что освоение субъектом смыслов и значений культуры, их включение в личностный контекст возможно только «извне». Для этого, как отмечает С. Жижек, «субъект должен идентифицироваться с воображаемым другим – должен подвергнуть себя отчуждению, вынести свою идентичность вовне себя» [8, с. 110]. Следовательно, должен состояться временный переход сознания личности за границы «своего» понимания мира, на точку зрения «Другого». Условия для возникновения у личности установки на альтернативное мировосприятие создает искусство как особая форма практически-духовного освоения человеком действительности.

Рассматривая искусство с диалогических позиций, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Л.Н. Коган, А.А. Мелик-Пашаева, А. Моль, С.Х. Раппопорт, Ю.А. Филипьев и др. отмечают, что оно как особая художественно-образная знаковая система способствует индивидуальному осмыслению ценностно-смыслового содержания культуры, актуализируя духовные силы человека и обеспечивая общение людей в наиболее кульминационно-творческой фазе их деятельности.

В тоже время исследователи отмечают специфику функционирования диалога в сфере искусства, которая обусловлена особой формой его существования. В отличие от научного знания искусство в образной форме отражает представления «человека о мире, воспринимаемом им сквозь присущую ему координатную мировоззренческую сетку» [7, с. 47]. Иными словами, искусство носит личностно-субъективный характер. При этом диалог выступает, во-первых, как средство постижения ценностно-смыслового содержания «Другого» (иносубъектного мира автора художественного произведения); во-вторых, создает условия для формирования и развития способности к сопереживанию; в-третьих, способствует активизации динамики внутреннего диалога и рождению нового смысла.

В полной мере представленные положения относятся и к музыке как одному из видов искусства. Исследователи (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Д.К. Кирнарская, Е.А. Ручьевская) отмечают, что музыкальное искусство, благодаря своей идеальной природе, обладает уникальными возможностями для диалогического общения.

Так, Б.В. Асафьев в качестве высшей степени коммуникативного совершенства музыки называет «направленность формы» на слушателя [3]. В свою очередь В.В. Медушевский трактует музыкальный язык как средство коммуникации и одновременно исторически сложившуюся систему выразительных средств и грамматических норм, кото-

рые «объединяются ради выражения новой, глубокой, неповторимой музыкальной мысли в яркой, емкой, заражающей, увлекательной, одним словом, в художественно совершенной форме» [13, с. 7]. Л.А. Мазель, В.В. Медушевский определяют закономерности, средства и принципы художественного воздействия музыки [11; 13].

Однако внутренним импульсом, «первотолчком» (А.Н. Якупов) для развития коммуникативной системы музыки является творчество композитора. Мироззрение композитора отражается в музыкальном произведении, образное содержание которого составляют субъективно-конкретизированные социальные, нравственные и философские идеи. Следовательно, музыкальное произведение является овеществленной, материализованной формой авторского сознания, формой объективации его идей. Вместе с тем, как отмечают Ю.М. Лотман [10], А.Н. Сохор [16], актуализация и декодирование «авторского» содержания, которое присутствует в художественном тексте лишь в потенциальной форме, как закодированная «вторичным кодом» художественная информация, возможны только в сознании реципиента. «Идея... – это не субъективное индивидуально-психологическое образование с “постоянным местопребыванием” в голове человека: нет, идея интерсубъективна, сфера ее бытия – не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями. Идея – это живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний» [4, с. 147]. Иными словами, «авторское» содержание обретает свой смысл в ориентированности на сознание субъекта, воспринимающего музыкальное произведение как форму композиторского высказывания, рассчитанную на сопереживание и сотворчество.

Таким образом, результатом поиска и постижения глубокого смысла художественной информации, заключенной в образном содержании музыкального произведения, становится диалог сознаний композитора и слушателя.

Иными словами, речь идет не о традиционном диалоге, которому посвящены исследования в области философии (Э. Гуссерль, Г.Г. Шпет, М. Хайдеггер, С.Л. Франк, П.А. Флоренский, Ю.М. Лотман, Л.В. Щерба, К. Леви-Стросс, Н.С. Трубецкой, М. Бубер, Ф. Розенцвейг, С.Л. Франк, М.М. Бахтин и др.), психологии (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, А.Л. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогики (Н.В. Гришина, Д.В. Мудрик, Г.К. Крюкова, И.А. Колесникова, В.А. Кан-Калик, Т.К. Мухина, С.Ю. Курганов), а о латентном (скрытом) диалоге, в котором вступают во взаимодействие личность автора, закодированная в музыкальном произведении как текст культуры, и личность реципиента.

Специфика осуществления такого диалога в музыкально-образовательном процессе обусловлена художественно-коммуникативными особенностями функционирования музыкальной культуры. Они связаны с интенсивной актуализацией музыкального языка различных национальных культур, обращением к различным временным пластам их развития, тенденцией к установлению в музыкальном творчестве органичного синтеза ориентиров самых разных художественных направлений. Данные особенности обуславливают обращение исследователей-музыкантов к коммуникативным аспектам бытия музыкального искусства не только в области создания художественно-культурных ценностей (творчество композитора и исполнителя), но и в сфере их сохранения и трансляции (музыкально-образовательный процесс).

Теоретическое осмысление результатов исследований Э.Б. Абдуллина, И.В. Арановской, О.В. Бочкаревой, Л.С. Майковской, А.И. Щербаковой и др. позволяет рассматривать категорию диалога как актуальную для педагогики общего музыкального образования.

Так, Э.Б. Абдуллин, уделяя особое внимание потенциальным возможностям музыкального искусства в интеграции личностного и межличностного общения на духовной основе, рассматривает диалог в качестве сущностной основы музыкально-образовательного процесса, его методологического принципа. Педагог-музыкант отме-

чает, что «в ситуации истинно духовного диалога педагог уже “не учит”, а всячески стремится к тому, чтобы обучающийся учился сам. Диалогу, воплощающему такую позицию, более всего присуща вера в личность, в ее духовно-нравственную творческую силу» [1, с. 44].

В свою очередь, И.В. Арановская, рассматривая музыкально-образовательный процесс как форму совместного творческого поиска педагогом и учеником новых культурных смыслов, определяет диалог как фактор личностного развития учащихся. По мнению ученого, «находясь в диалогическом отношении с музыкальным произведением, творческое сознание учащихся приобретает личностный способ отношения к последнему. Учащиеся оказываются способными создавать субъективную эмоционально-образную программу (в различных конкретных формах ее реализации – вербальной или исполнительской) как порожденную ими форму существования музыки» [2, с. 22–23].

Л.С. Майковская, определяя задачи, функции, современные установки и методы музыкально-педагогического общения на уроке музыки, в качестве основной задачи, стоящей перед педагогом-музыкантом, называет необходимость создания «художественно-коммуникативной ситуации» или «ситуации эстетической коммуникации» [12]. Это ядро музыкально-педагогического общения, в котором взаимодействуют два его аспекта: подготовленное учителем художественное общение учащихся с музыкой и диалогическое общение друг с другом и учителем по поводу музыки. По мнению исследователя, особенность реализации диалога в системе общего музыкального образования обусловлена его художественно-эстетической природой.

А.И. Щербакова рассматривает диалог как концептуальную особенность ценностного взаимодействия в современном музыкально-образовательном процессе, как его аксиологический фундамент. Участниками диалогического общения на уроке музыки автор называет музыкальное искусство как объект познания и носитель ценности и учителя с учениками как коллективный субъект его ценностного осмысления. По мнению педагога-музыканта, реализация диалога в общем музыкальном образовании «способствует установлению со-звучия и гармонии в “трио” – музыка, учитель, ученик – через со-переживание и со-творчество», обеспечивает «нужный “тон”, что позволяет «трио» находиться в постоянном поле “обратной связи”» [17, с. 33].

В диссертационном исследовании О.В. Бочкаревой диалог рассматривается как «организованный на основе принципов художественной дидактики процесс развития субъектности обучающихся и обучающего в диалектике “Я” – “Другой” – “Я – Другой”, раскрытия индивидуальности каждого через воплощение типа художественной выразительности, вызревания творческих проблем как результата осмысления художественных образов, этико-эстетических обобщений в музыкальном искусстве» [5, с. 26]. По мнению ученого, при реализации диалога в системе общего музыкального образования учитель перестает быть транслятором информации, он сосредотачивается на моделировании возможных диалогов и способов диалогического общения, выбирая наиболее адекватные задачам художественного развития учащихся, их интересам и стадиям освоения художественных произведений, а учащиеся из пассивных получателей информации превращаются в активных субъектов образовательной деятельности.

Таким образом, в теории общего музыкального образования диалог рассматривается как методологический принцип музыкально-образовательного процесса, в центре которого находится проблема творческого взаимодействия композитора, учителя и учащихся; как способ взаимодействия учащихся с миром средствами музыкального искусства.

В практике общего музыкального образования сфера реализации диалога широка и разнообразна: она включает в себя как непосредственное художественно-аудиальное взаимодействие учащихся с учителем, с автором изучаемого произведения, с его испол-

нителями, музыкальными критиками, лекторами, другими учащимися, так и достаточно развитую инфраструктуру: книги, аудиозаписи, музыкальную публицистику и др.

Однако, чтобы в музыкальной деятельности учащихся могли совершиться познание и оценка человеком жизни и самого себя, должен осуществиться коммуникативный акт между ним и композитором, исполнителями и художественными образами произведения. Музыкальное сообщение должно быть воспринято, замысел композитора понят и разделен (сопережит) слушателями, иначе это произведение не будет существовать для них как явление искусства.

В этой связи необходимо учитывать, что учащемуся в музыкально-образовательном процессе предстоит взаимодействовать, с одной стороны, с произведением, выступающим в единстве особенностей эпохи, стиля, черт личности композитора, художественного образа, с другой стороны, с определенным комплексом средств музыкальной выразительности и принципами построения художественного произведения. Поэтому установление связей между культурно-эстетическими явлениями и средствами художественной выразительности в их целостности и взаимообусловленности, позволяют школьнику научиться определять особенности художественного мира конкретного произведения. В итоге актуальной становится мысль о том, что положительным результатом познания учащимся «иног», «вне-субъектного» (т. е. музыкального произведения) должно стать не его усвоение, а присвоение.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что в основе диалога, осуществляемого в музыкально-образовательном процессе, должно лежать индивидуально-личностное раскрытие смыслового значения системы музыкально-культурных стереотипов разного уровня и масштаба: от характера связей между отдельными звуками до характера связей между жанрами и стилями.

Безусловно, современное музыкальное образование предлагает множество путей достижения данной цели. Однако в существующих рабочих программах «Музыка» для общеобразовательных учреждений (Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, В.В. Алеев, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак, В.О. Усачева, Л.В. Школяр) отсутствует методический аспект, который позволяет реализовать диалог учащихся с музыкальным произведением как текстом культуры.

В связи с вышесказанным представляется необходимым определить те методы педагогики общего музыкального образования, использование которых (через проектирование музыкальных образов и их развитие на основе собственного жизненного и музыкального опыта) направлено на построение творческого диалога учащихся с композитором и исполнителем.

Так, А.А. Пиличяускасом [14] предлагаются метод осознания интонируемого смысла и метод осознания личностного смысла музыкального сочинения, направленные на познание содержания художественного образа произведений музыкального искусства.

Формами коммуникативного взаимодействия учащихся с музыкальными произведениями в процессе реализации данных методов становятся: диалог слушателя с воображаемыми героями разных исторических периодов; беседа с композитором в ожидании его «совета» для очередной мизансцены действующих лиц; интервью слушателя с исполнителем относительно его интерпретации конкретного произведения; дискуссия с другими слушателями об осознанном личностном смысле произведения и т. д.

Возникающие в процессе моделирования и обсуждения художественного образа эмоциональные ситуации духовно-нравственного содержания ставят учащегося-слушателя перед необходимостью определения собственной точки зрения относительно субъектов эмоционального воздействия (оценки их идеалов, принципов, мировоззрения и т. д.), что обеспечивает, по мнению педагога-музыканта, продуктивность использования данных методов. Следовательно, применение на уроках музыки метода осознания интонируемого смысла и метода осознания личностного смысла музыкального

сочинения стимулирует возникновение духовно-нравственного резонанса, который, по мнению А.А. Пиличяускаса, может продолжаться еще некоторое время. Со временем вербализация личностного смысла обязательно становится формой самовыражения сознания.

Вместе с тем, как отмечает педагог-музыкант, слушатель всегда испытывает эмоции более глубокие, многообразные и сложные, чем может передать словами, поэтому вербализуются лишь очертания переживаний, их основной рельеф. И все же такое педагогическое средство как вербализация, позволяющее учащимся высказать вслух эмоции, возникающие под воздействием музыкального интонирования, должно активизировать слушателя, подспудно развивая потребность в восприятии классической музыки. Этот сложный и трудоемкий процесс становится интересным для учащихся своей творческой направленностью, поскольку предоставляет неограниченные возможности для проявления воображения школьников, их умения обобщать, делать выводы.

Решению задачи поиска необходимой тактики слушательского общения способствует разработанный Э.И. Плотицей метод жанрово-стилевых аналогий [15]. Содержанием данной методики является последовательное и глубокое осознание учащимися стиля как целостной системы взаимосвязанных характеристик. Реализация данного метода предполагает поэтапное освоение каждого стиля.

Первый этап предполагает общее знакомство учащихся с новым для них стилем. Для этого школьникам предлагаются фрагменты произведений, наиболее ярко репрезентирующих данную стилевую систему. Целью подобного ознакомления становится интуитивное выделение слушателями специфических особенностей, характерных для данного стиля как с точки зрения раскрытия эмоционально-образного содержания, так и с точки зрения композиционных и музыкально-выразительных средств в их совокупности. Данный этап предполагает первичное знакомство с «героем», интуитивное различение его неповторимых примет.

Второй этап освоения музыкального стиля предусматривает понимание учащимися ключевых стилистических особенностей музыкально-художественного направления в ориентире на характерный для данного направления музыкальный тематизм во всем его жанровом многообразии. На данном этапе учащимися решаются задачи, связанные с самостоятельным выявлением технико-конструктивных характеристик стиля, используемых композитором для передачи определенного эмоционально-образного содержания. В этот период слушательская коммуникация наполняется новым смыслом, общение школьника с музыкой становится все более осознанным, ориентированным на многогранный мир «лирического героя».

Заключительный этап освоения музыкально-художественного направления предполагает включение изучаемого музыкального стиля в некий музыкально-художественный контекст. Работа в этот период направлена на обнаружение учащимися жанрово-стилевого сходства между произведениями, которые раскрывают историческое развитие изучаемого стилевого направления от этапа его зарождения до этапа взаимодействия с другими стилями, а также между произведениями, относящимися к разным стилям одного исторического периода. Как отмечает Э.И. Плотица, этот этап характеризуется установлением многогранного общения учащихся с «лирическим героем» как с явлением человеческой природы, осмыслением его художественного своеобразия и целостности.

Поэтапное освоение различных стилевых систем обладает значительным воспитательным потенциалом, поскольку побуждает учащегося к поиску «своего Я», облагораживает его и обогащает в процессе познания музыки. Вместе с тем школьнику предоставляется определенная свобода выбора значимого «своего Другого», узнавание которого обеспечивает наиболее гармоничные духовно-нравственные отношения учащего-

ся с миром. В результате открывается путь к самопознанию – эмоционально полному и глубокому осознанию мира и себя в этом мире.

Созданию условий для активной роли слушателя способствует использование на уроках музыки комплексного социологического метода, введенного в музыковедение Р. Ролланом, в педагогической интерпретации Н.Н. Гришанович [6]. Применение в практике общего музыкального образования социологического метода Р. Роллана, по мнению автора, способствует глубокому проникновению в эмоциональное содержание произведений музыкального искусства посредством раскрытия личности композитора, воссоздания социальной и психологической атмосферы его творчества, через выявление связей музыки с другими видами искусства и жизнью.

Как отмечает Н.Н. Гришанович, действие комплексного социологического метода обеспечивает организацию предкоммуникативной и коммуникативной стадий музыкальной коммуникации.

Так, на предкоммуникативной стадии, связанной с возникновением состояния подготовленности психики учащихся к восприятию художественной информации, основным приемом становится «воссоздание историко-психологического портрета композитора до соприкосновения с его музыкой» [6, с. 282]. Рассказ о личности автора в период создания произведения, беседа о нравственно-эстетических проблемах, отраженных в музыкальном образе, размышления над фрагментами биографических материалов, писем, высказываний композитора и его современников создают эмоциональную установку, необходимую для восприятия музыкального произведения, вводят учащихся в его идейно-образный мир, побуждают к сопереживанию, готовности к диалогу мировосприятий, мироотношений.

Кроме того, на данной стадии решению задачи вовлечения учащихся в диалог с музыкой способствует обращение к произведениям художественной литературы, которые посвящены музыке и музыкантам, а также к произведениям изобразительного искусства, в частности к портретам композиторов. Так, психологический анализ портрета композитора помогает школьникам в выявлении своеобразия индивидуального творческого почерка композитора, основных граней его мировосприятия, почувствовать основную эмоциональную, интонационно-образную основу его произведений.

Таким образом, использование приема воссоздания историко-психологического портрета композитора способствует усилению эмоциональных переживаний учащихся, формированию познавательной установки их восприятия, расширению жизненного опыта учащихся, его связи с музыкой, обогащению и углублению их музыкального восприятия.

В качестве основного приема реализации социологического метода на коммуникативной стадии Н.Н. Гришанович называет прием создания проблемно-поисковых ситуаций, направленных на решение задач, связанных с поиском ключевых интонаций, определением их характерной выразительности и смыслового значения, внутренней логики музыкального развития.

Содержанием проблемных ситуаций становится интонационно-смысловой анализ музыки, при котором выделенные интонации, музыкальные средства выступают в первую очередь как носители жизненного смысла, а прослеживание их развития в произведении несет на себе становление определенной нравственно-эстетической идеи. Основопологающей целью такого анализа становится постижение эмоционально-смыслового, жизненного и духовного содержания воспринимаемой музыки, самостоятельность нравственно-эстетической оценки в творческом диалоге.

Таким образом, реализация диалога как основополагающего в системе общего музыкального образования коренным образом меняет позицию учащихся на уроке, делает их субъектами, активными участниками образотворческого процесса, что, в свою оче-

редь, будет способствовать индивидуально-личностному раскрытию учащимися смыслового значения системы музыкально-культурных стереотипов разного уровня и масштаба: от характера связей между отдельными звуками до характера связей между жанрами и стилями.

### Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М., 2003.
2. Арановская И.В. Роль коммуникативного компонента в процессе личностного развития будущего педагога-музыканта в вузе // Наука и инновации в современном мире. Сборник научных статей. Москва, 2018. С. 20–25.
3. Асафьев Б.В. О направленности формы у Чайковского // О музыке Чайковского. Л., 1972. С. 67–73.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
5. Бочкарева О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: автореф. дис. ... док. пед. наук. Ярославль, 2008.
6. Гришанович Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей. Минск, 2006.
7. Жидков В.С., Соколов К.Б. Искусство и картина мира. СПб., 2003.
8. Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М., 1999.
9. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. 2002. № 2.
10. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Л., 1970.
11. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки: Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. М., 1978.
12. Майковская Л.С. Педагогическое общение на уроке музыки. Задачи, функции, современные установки, методы общения // Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Цыпина. М., 2003. С. 16–27.
13. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
14. Пиличяускас А.А. Познание музыки как педагогическая проблема: Пособие для учителя. М., 1992.
15. Плотица Э.И. Освоение зарубежной музыки XX века старшими подростками в слушательской деятельности. М., 1994.
16. Сохор А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия // Художественное восприятие: сб. статей / под ред. Б.С. Мейлаха. Л., 1971. С. 325–334.
17. Щербакова А.И. Системный подход в определении путей совершенствовании современной системы музыкального образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 2. С. 30–35.

\* \* \*

1. Abdullin E.B. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya. M., 2003.
2. Aranovskaya I.V. Rol' kommunikativnogo komponenta v processe lichnostnogo razvitiya budushchego pedagoga-muzykanta v vuze // Nauka i innovacii v sovremennom mire. Sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2018. S. 20–25.
3. Asaf'ev B.V. O napravlenosti formy u Chajkovskogo // O muzyke Chajkovskogo. L., 1972. S. 67–73.
4. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1979.
5. Bochkareva O.V. Didakticheskij dialog v professional'no-pedagogicheskoy podgotovke uchitelya muzyki v vuze: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk. Yaroslavl', 2008.
6. Grishanovich N.N. Muzyka v shkole: metodicheskoe posobie dlya uchitelej. Minsk, 2006.
7. Zhidkov V.S., Sokolov K.B. Iskusstvo i kartina mira. SPb., 2003.
8. Zhizhek S. Vozvysennyj ob'ekt ideologii. M., 1999.
9. Konceptsiya hudozhestvennogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Iskusstvo v shkole. 2002. № 2.

10. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. L., 1970.
11. Mazel' L.A. Voprosy analiza muzyki: Opyt sblizheniya teoreticheskogo muzykoznanija i estetiky. M., 1978.
12. Majkovskaya L.S. Pedagogicheskoe obshchenie na uroke muzyki. Zadachi, funkcii, sovremennye ustanovki, metody obshcheniya // Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: Teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya stud. muz. fak. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. G.M. Cypina. M., 2003. S. 16–27.
13. Medushevskij V.V. O zakonornostyah i sredstvakh hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki. M., 1976.
14. Pilichyuskas A.A. Poznanie muzyki kak pedagogicheskaya problema: Posobie dlya uchiteleya. M., 1992.
15. Plotica E.I. Osvoenie zarubezhnoj muzyki XX veka starshimi podrostkami v slushatel'skoj deyatel'nosti. M., 1994.
16. Sohor A.N. O zadachah issledovaniya muzykal'nogo vospriyatiya // Hudozhestvennoe vospriyatie: sb. statej / pod red. B.S. Mejlaha. L., 1971. S. 325–334.
17. Shcherbakova A.I. Sistemnyj podhod v opredelenii putej sovershenstvovaniy sovremennoj sistemy muzykal'nogo obrazovaniya // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2010. № 2. S. 30–35.



***The phenomenon of the dialogue in the theory and practice  
of the general musical education***

*The article deals with the substantiation of the significance of the phenomenon of “dialogue” for the theory and practice of the general musical education. There is revealed the potential of the musical art in the aspect of the implementation of the dialogue in the content of the general musical education. The author considers the theoretical aspects and the methodological ways, providing the most efficient implementation of the dialogue in the content of the general musical education.*

**Key words:** *dialogue, art, musical art, communicative system of musical art, musical education, musical and pedagogical communication, methodological basis of implementation of dialogue in content of general musical education.*

(Статья поступила в редакцию 20.04.2023)



## ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*И.В. БГАНЦЕВА, Т.Н. АСТАФУРОВА*  
*Волгоград*

### **ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО- СИСТЕМАТИЗИРУЮЩЕЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПРЕССИИ**

*Рассматриваются формы и методы, реализующие когнитивно-систематизирующую методическую компрессию, которая позволяет активизировать когнитивные резервы речемыслительных функций обучающихся, стимулировать их познавательную личностно-значимую деятельность на иностранном языке с преобладанием системно-обобщающих технологий.*



*Ключевые слова: когнитивно-систематизирующая компрессия, системно-обобщающие технологии, полипарадигмальный подход, когнитивные визуализаторы.*

В настоящее время наблюдаются явления, свидетельствующие об интенсивной трансформации отечественного образования, вызванные экономическими, социальными и геополитическими причинами. Сложная международная обстановка оказывает негативное влияние на развитие межкультурных связей, что незамедлительно отражается на языковой политике. Существенное сокращение непосредственных контактов с носителями языка, общения с ними в интернете посредством соцсетей и других виртуальных «коннекторов» влечет за собой наметившуюся тенденцию спада интереса и мотивации к изучению иностранных языков и, как следствие, снижение уровня владения коммуникативной компетенцией.

Вместе с тем требования к уровню формирования языка для специальных целей остаются достаточно высокими – и в сегодняшнее кризисное время рынок труда особенно остро нуждается в специалистах, характеризующихся высокоразвитыми когнитивными возможностями, способных осуществлять личное и деловое коммуникативное партнерство на международном уровне.

В данных условиях актуальной представляется разработка педагогических технологий интенсификации процесса обучения языку для специальных целей студентов неязыкового вуза при обязательном условии развития их когнитивных способностей. Цель данной работы состоит в изучении факторов и определении оптимальных условий интенсификации обучения языку для специальных целей средствами компрессионной подачи иноязычного материала в рамках когнитивно-систематизирующего развития как на содержательном, так и на организационно-методическом уровнях.

Гипотезой настоящего исследования выступает предположение о том, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции в обучении языку для специальных целей студентов неязыковых вузов осуществляется более интенсивно при условии внедрения форм и методов, реализующих когнитивно-систематизирующую методическую компрессию профессионально значимого иноязычного материала.

Изучение факторов, обуславливающих интенсификацию обучения языку для специальных целей и определение оптимальных условий ее реализации, осуществлялось в

рамках полипарадигмального подхода, который предполагает оптимальное сочетание парадигм – совокупностных методов, направленных на решение сложных задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка для специальных целей, а именно развитие навыков иноязычной профильной коммуникации [13].

В основе нашей работы полипарадигмальность обусловлена внедрением базовых положений интенсивного обучения иностранным языкам [1; 12], коммуникативно-деятельностного [11] и системного подходов [3], основных принципов когнитивно-систематизирующего обучения [2].

Под когнитивно-систематизирующим обучением языку для специальных целей в рамках реализации методической компрессии понимается развитие, направленное на активизацию когнитивных резервов речемыслительных функций обучающихся строительного профиля, стимулирование познавательной, лично значимой, профильно ориентированной деятельности на иностранном языке с преобладанием в учебном процессе системно-обобщающих технологий, ориентированных на компрессию материала с целью его активного и осмысленного усвоения [2].

Применяемые системно-обобщающие технологии, имеющие своей целью, с одной стороны, логическим образом упорядочить и структурировать значимый для будущей профессии материал, а с другой, стимулировать активную внутреннюю работу по включению когнитивных резервов обучающихся, направленную на эффективное формирование устойчивых навыков иноязычной профессиональной коммуникации, способствуют, на наш взгляд, интенсификации обучения языку для специальных целей. Под интенсификацией учебного процесса мы, вслед за Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукиным, понимаем увеличение количества прорабатываемого на занятии материала и обеспечение прочности его усвоения за единицу времени, т. е. достижение более высокого качества обучения, максимальной производительности педагогического процесса [7, с. 154–156].

В ряду широкого круга факторов, определяющих эффективность и интенсивность обучения языку, фактор оптимального соотношения эффективности усвоения иноязычного материала и сжатых сроков, отводимых ФГОС ВО на изучение дисциплины *английский для специальных целей*, выступает ведущим в контексте применения основополагающих принципов компрессионной подачи учебного материала. Указанный фактор интенсификации представляется первостепенно важным в связи с жесткими временными рамками, определяющими сроки обучения языку специальности в неязыковых вузах, который ограничивается двумя годами, с одной стороны, и, с другой, высокими требованиями к уровню иноязычной подготовленности будущих специалистов определенной профессиональной сферы. В этом смысле методическая компрессия выступает дидактическим инструментом реализации интенсификации процесса обучения языку для специальных целей, расширяя и обогащая средства, приемы и методы интенсивного иноязычного обучения.

Анализ современной литературы по исследуемой проблематике показал, что среди действенных факторов, непосредственно влияющих на эффективность обучения языку специальности и потенциально способствующих его интенсификации, лингводидакты указывают такие, как использование инновационных методов обучения – применение информационных технологий [10; 15], метода ротации станций, в том числе в рамках смешанного обучения, актуализируются вопросы, затрагивающие акцентуализацию основных принципов коммуникативного и индивидуального подходов [8], предлагается сместить фокус на психологическую составляющую, планомерно повышая мотивацию обучающихся [5] и многое др.

Аккумулируя представленный в литературе методический материал и следуя систематизированным ранее положениям концепции когнитивно-систематизирующего обучения, мы определили совокупность оптимальных условий, обусловленных прин-

**Passive Voice**

↓  
to be + V<sub>3</sub>

	Indefinite	Continuous	Perfect
Present	<b>am</b> → <b>is + V<sub>3</sub></b> → <b>are</b> →	<b>am</b> → <b>is + being + V<sub>3</sub></b> → <b>are</b> →	<b>have</b> → <b>+ been + V<sub>3</sub></b> → <b>has</b> →
	Usually houses <u>are built</u> 8 months.	This house <u>is being built</u> now.	This house <u>has been</u> already <u>built</u> .
	Обычно дома строят 8 месяцев.	Этот дом строится сейчас.	Этот дом уже построен.
Past	<b>was</b> → <b>+ V<sub>3</sub></b> → <b>were</b> →	<b>was</b> → <b>+ being + V<sub>3</sub></b> → <b>were</b> →	<b>had + been + V<sub>3</sub></b>
	This house <u>was built</u> last year.	When I came last year this house <u>was being built</u> .	This house <u>had been built</u> before I came.
	Этот дом был построен в прошлом году.	Когда я в прошлом году приехал, этот дом строился.	Этот дом был построен до того, как я приехал.
Future	<b>will + be + V<sub>3</sub></b>	-----	<b>will + have + been + V<sub>3</sub></b>
	This house <u>will be built</u> next year.		This house <u>will have been</u> already <u>built</u> by January.
	Этот дом будет построен в следующем году.		Этот дом уже будет построен к январю.
	<b>Direct Passive</b> ↓ Houses are built by builders.		<b>Indirect Passive</b> ↓ I was asked a question by our architect.

Рис. Когнитивный визуализатор грамматического модуля Passive Voice

ципами реализации методической компрессии при обучении языку специальности. В ряду ее инструментов наиболее продуктивным, на наш взгляд, является применение когнитивных визуализаторов функционально значимой, профессионально обусловленной информации на иностранном языке. Под когнитивными визуализаторами мы

понимаем графико-вербальные визуальные средства представления иноязычной информации в сжатом, обобщенном виде, способствующие ее осмысленному и активному усвоению, а также, что весьма важно, реализующие когнитивное развитие обучающихся неязыковых вузов. Использование когнитивных визуализаторов в полной мере отражает наметившуюся в последнее время в иноязычном образовании перспективу интеграции графических организаторов, визуальных средств и других продуктивных форм наглядности, транслирующих системно-структурные свойства явлений изучаемого языка и основные закономерности и последовательности в действиях студентов по усвоению и активизации этих явлений, а затем их выводу в коммуникативную плоскость.

Мы, вслед за Л.И. Девиной, И.П. Павловой и др., полагаем, что графические организаторы выступают неотъемлемой составляющей современного процесса обучения иностранным языкам, являясь эффективным средством управления деятельностью обучающихся по усвоению всех трех языковых аспектов – фонетического, лексического, грамматического, что указывает на их высокий дидактический потенциал [4; 9]. Они могут в полной мере обеспечивать этапы первичной активизации, отработки подлежащего активному усвоению иноязычного материала, заменяя собой громоздкие конспекты с фиксацией оптимально достаточной информации с возможностью ее расширения, исходя из принципов дифференцированного подхода в обучении.

Считаем целесообразным проиллюстрировать обозначенные теоретические положения одним из разработанных нами когнитивных визуализаторов грамматического модуля *Passive Voice*. Как видно из примера (рис. на с. 126), обозначенное графико-вербальное визуальное средство представляет собой лаконичный, но вместе с тем оптимально достаточный с точки зрения отражения системного представления об изучаемом языковом явлении методический инструментарий, который имеет своей целью предъявление в структурированном виде опорных вех рассматриваемого модуля. В основе графического средства представлена общая формула образования страдательного залога, после чего следуют возможные модификации формулы в зависимости от видовременной формы планируемого сообщения с обозначением гибких конструкций, воспользовавшись которыми обучающиеся продуцируют свои лично или профессионально значимые высказывания.

Предъявление когнитивного визуализатора модуля *Passive Voice* обусловлено ситуативным контекстом вследствие широкого использования структур со страдательным залогом как в академическом, так и в профессионально обусловленном дискурсе и характеризуется высокой степенью вариативности.

В процессе использования модуля *Passive Voice* обучающиеся трансформируют когнитивные визуализаторы в зависимости от уровня развития коммуникативной компетенции, создавая их согласно своим потребностям, при необходимости сокращая уже усвоенные элементы визуализаторов или же дополняя и расширяя схемы более развернутыми пояснениями. Анализируя этапы работы над готовыми визуализаторами, студенты усваивают общие принципы логической обработки информации, способствующие осмыслению и долгосрочному запоминанию – группировке, выделению опорных пунктов, классификации явлений языка и т. д., что развивает их аналитические способности.

Опыт внедрения в учебный процесс когнитивных визуализаторов показал, что структурированный с их помощью материал усваивается более продуктивно, концентрируя внимание студентов на концептуально значимых аспектах изучаемой темы, тем самым повышая качество усвоения материала, что способствует интенсификации обучения языку для специальных целей и в полной мере обеспечивает реализацию методической компрессии.

**Список литературы**

1. Аксенова Л.О. Методики интенсивного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2022. № 2(397). С. 189–192. URL: <https://moluch.ru/archive/397/87897/> (дата обращения: 03.05.2023).
2. Бганцева И.В. Концепция когнитивно-систематизирующего развития коммуникативной компетенции студентов нелингвистического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5. Ч. 1. С. 29–33.
3. Гриценко Е.С., Шамов А.Н., Александров К.В. Системный подход к информатизации иноязычного образования // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2010. № 11. С. 131–137.
4. Девина Л.И. Использование технологии графического представления информации при обучении будущих юристов иностранному языку (английскому) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 12(672). С. 133–144.
5. Загоскина И.В. Мотивация в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Концепт. 2019. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 03.05.2023).
6. Ивина Л.В., Мороз Н.Ю. Принципы обучения иностранному языку для специальных целей в зависимости от уровня иноязычной компетенции [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1(790). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-obucheniya-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley-v-zavisimosti-ot-urovnya-inoazychnoy-kompetentsii> (дата обращения: 30.04.2023).
7. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. М., 1987.
8. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razlichnyh-faktorov-na-effektivnost-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 03.05.2023).
9. Павлова И.П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 14(725). С. 152–168.
10. Попова Т.П., Ненашева Т.А. Информационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе (модель смешанного обучения) [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-v-vuze-model-smeshannogo-obucheniya> (дата обращения: 03.05.2023).
11. Попп А.В. Некоторые особенности реализации коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам в рамках развития речевой деятельности обучающихся [Электронный ресурс] // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-realizatsii-kommunikativno-deyatelnostnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam-v-ramkah-razvitiya> (дата обращения: 03.05.2023).
12. Ташпулатова Ф.С. Интенсивные методы преподавания иностранных языков в вузе [Электронный ресурс] // Вопросы науки и образования. 2018. № 5(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intensivnye-metody-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-vuze> (дата обращения: 30.04.2023).
13. Шемчук Ю. М., Гусева М.Д. Полипарадигмальный подход к обучению иностранному языку студентов нелингвистических специальностей [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2020. № 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poliparadigmalnyy-podhod-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikhspetsialnostey> (дата обращения: 30.04.2023).
14. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М., 2008.
15. Яруллина Ж.А. Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3(146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-primeneniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 03.05.2023).

1. Aksenova L.O. Metodiki intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2022. № 2(397). S. 189–192. URL: <https://moluch.ru/archive/397/87897/> (data obrashcheniya: 03.05.2023).
2. Bganceva I.V. Koncepciya kognitivno-sistematiziruyushchego razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov nelingvisticheskogo vuza // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 5. Ch. 1. S. 29–33.
3. Gricenko E.S., Shamov A.N., Aleksandrov K.V. Sistemnyj podhod k informatizacii inoyazychnogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii: nauchno-pedagogicheskij zhurnal. 2010. № 11. S. 131–137.
4. Devina L.I. Ispol'zovanie tekhnologii graficheskogo predstavleniya informacii pri obuchenii budushchih yuristov inostrannomu yazyku (anglijskomu) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2013. № 12(672). S. 133–144.
5. Zagoskina I.V. Motivaciya v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // KoncepT. 2019. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (data obrashcheniya: 03.05.2023).
6. Ivina L.V., Moroz N.Yu. Principy obucheniya inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej v zavisimosti ot urovnya inoyazychnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. № 1(790). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley-v-zavisimosti-ot-urovnya-inoyazychnoy-kompetentsii> (data obrashcheniya: 30.04.2023).
7. Kapitonova T.I. Sovremennye metody obucheniya russkomu yazyku inostrancev / T.I. Kapitonova, A.N. Shchukin. M., 1987.
8. Karpova T.A. Vliyanie razlichnyh faktorov na effektivnost' prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 1(98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razlichnyh-faktorov-na-effektivnost-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze> (data obrashcheniya: 03.05.2023).
9. Pavlova I.P. Kak sdelat' autentichnyj tekst dostupnym dlya studentov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2015. № 14(725). S. 152–168.
10. Popova T.P., Nenasheva T.A. Informacionnye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze (model' smeshannogo obucheniya) [Elektronnyj resurs] // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2016. № 6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze-model-smeshannogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 03.05.2023).
11. Popp A.V. Nekotorye osobennosti realizacii kommunikativno-deyatelnostnogo podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam v ramkah razvitiya rechevoj deyatelnosti obuchayushchihsya [Elektronnyj resurs] // Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. 2021. № XIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-realizatsii-kommunikativno-deyatelnostnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam-v-ramkah-razvitiya> (data obrashcheniya: 03.05.2023).
12. Tashpulatova F.S. Intensivnye metody prepodavaniya inostrannyh yazykov v vuze [Elektronnyj resurs] // Voprosy nauki i obrazovaniya. 2018. № 5(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intensivnye-metody-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-vuze> (data obrashcheniya: 30.04.2023).
13. Shemchuk Yu. M., Guseva M.D. Poliparadigmal'nyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh special'nostej [Elektronnyj resurs] // Yazyk i kul'tura. 2020. № 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poliparadigmalnyj-podhod-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-spetsialnostey> (data obrashcheniya: 30.04.2023).
14. Shchukin A.N. Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. M., 2008.
15. Yarullina Zh.A. Potencial primeneniya cifrovyyh tekhnologij v obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza [Elektronnyj resurs] // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 3(146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-primeneniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-tehnicheskogo-vuza> (data obrashcheniya: 03.05.2023).

***Intensification of language training for special purposes of students in non-linguistic universities on the basis of cognitive-systematizing methodological compression***

*The article deals with the forms and methods, implementing the cognitive- systematizing methodological compression, that allows to activate the cognitive reserves of the verbal and cogitative functions of the students and to stimulate their cognitive personal significant activity at the foreign language with the prevalence of the system-generalizable technologies.*

*Key words: cognitive-systematizing compression, system-generalizable technologies, multi-paradigm approach, cognitive visualizers.*

(Статья поступила в редакцию 07.04.2023)

**Л.В. ЦУРИКОВА, Т.М. ШЕХОВЦЕВА, А.Г. КЛЕПИКОВА**  
*Белгород*

**СИСТЕМА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА (из опыта НИУ «БелГУ»)**

*Описывается оригинальная модель развития системы языковой подготовки обучающихся, разработанная и используемая в НИУ «БелГУ». Проанализированы механизмы ее реализации в рамках четырех образовательных блоков, выделенных в реализуемом проекте.*

*Приведенные авторами статистические данные свидетельствуют об эффективности реализации комплекса запланированных мероприятий.*

*Ключевые слова: Иноязычное образование, неязыковые специальности вуза, языковая среда, промежуточное тестирование, адаптивное тестирование.*

В НИУ «БелГУ» формирование и развитие системы языковой подготовки осуществляется с 2018 г.: в рамках целевой программы развития до 2022 г. и в рамках проекта с 2022 г. по настоящее время.

**Цель** данной статьи – подведение итогов пятилетней работы и пошаговое описание ее осуществления в новых условиях социально-политического развития общества. **Научная новизна** работы заключается в том, что она представляет собой описание оригинальной модели, разработанной и используемой в НИУ «БелГУ».

Первый этап – этап формирования системы языковой подготовки обучающихся неязыковых направлений – осуществлялся в рамках «Целевой программы развития иноязычного образования и формирования иноязычной среды Белгородского государственного национального исследовательского университета на 2018–2022 гг». В программе были определены стратегия и основные направления по формированию умений и навы-

ков использования иностранного (английского) языка как рабочего языка (ЕМЛ), созданию иноязычной среды, подготовке студентов, АУП и НПР по иностранному языку на ближайшие пять лет, сформулированы цели и задачи, стоящие перед университетом во внешней и внутренней среде, спроектированы управленческие решения, обеспечивающие выбор наиболее эффективных путей подготовки. Несомненная значимость реализуемых направлений для современного вуза определяет **актуальность** настоящего исследования.

В рамках Программы развития иноязычного образования работа велась по следующим направлениям:

1. Модернизация системы подготовки по иностранным языкам студентов и магистрантов НИУ «БелГУ».
2. Повышение эффективности подготовки НПР и АУП НИУ «БелГУ» по иностранным языкам.
3. Организация научно-методических и языковых стажировок для обучающихся, НПР и АУП НИУ «БелГУ».
4. Организация Международной летней языковой школы на базе оздоровительного комплекса «Нежеголь».
5. Создание материально-технической базы для совершенствования процесса обучения иностранным языкам.

Следует отметить, что особое внимание уделялось языковой подготовке обучающихся, поэтому, с учетом имеющихся в рамках программы достижений и наработок, данное направление получило с 2022 г. статус отдельного Проекта по развитию системы языковой подготовки обучающихся. *Измеримой целью* проекта является повышение к 31 декабря 2024 г. уровня владения иностранными языками не ниже, чем до В1, не менее, чем у 70% от общего количества студентов НИУ «БелГУ». Достижение данной цели осуществляется при помощи реализации комплекса запланированных мероприятий.

Все мероприятия Программы и Проекта можно разбить на следующие блоки:

1. Актуализация процесса языковой подготовки обучающихся в рамках основного образовательного процесса.
2. Модернизация и интенсификация внеаудиторной работы.
3. Работа с преподавателями иностранного языка.
4. Развитие материально-технической базы.

Рассмотрим содержание и реализацию каждого блока более подробно.

1. Актуализация процесса языковой подготовки обучающихся в рамках основного образовательного процесса.

С 2018 г. в организацию образовательного процесса студентов были внесены сразу несколько изменений, позволивших повысить эффективность обучения иностранному языку. В самом начале обучения студенты 1-го курса проходят тестирование для определения уровня владения иностранным языком (с 2020 г. тестирование проводится в онлайн-формате в системе дистанционного обучения НИУ «БелГУ» «Пегас»).

На 2 курсе, непосредственно перед экзаменом, студенты проходят комплексное тестирование по всем видам речевой деятельности, результаты которого также учитываются при выставлении экзаменационной оценки.

С 2022–2023 учебного года для студентов первого года обучения предусмотрено дополнительное промежуточное тестирование. Цель данного мероприятия – выяснение динамики достижений студентов за год обучения иностранному языку в университете. По результатам промежуточного тестирования студенты получают возможность перейти в группу другого уровня (при необходимости), а преподаватели – внести необходимые корректировки в план работы с группами, что будет способствовать повышению эффективности процесса подготовки обучающихся. Результаты тестирования мо-

гут выступать и как оценка качества преподавания, и как оценка самих испытательных материалов.

Цель использования тестирования состоит в определении достижений обучающихся, в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений с тем, чтобы создавались условия для последующего включения обучающихся в активную познавательную и творческую деятельность.

Отметим, что под **содержанием теста** в настоящей статье подразумевается оптимальное отображение содержания учебной дисциплины в системе тестовых заданий. При создании теста обычно ставятся цели, задачи и ожидаемые результаты. Содержание теста не может быть только легким или только трудным. Трудность теста зависит от цели, уровня овладения материалом, специальными умениями и навыками, уровня развития психических познавательных процессов.

Следует учитывать, что разработка тестов, способных адекватно оценить знания обучаемых – это не просто составление заданий и объединение их в тест. Тест – это система заданий, в которой каждое из них должно удовлетворять определенным критериям. Не менее важное значение имеет порядок предъявления заданий обучаемому, а также метод определения его уровня знаний по результатам тестирования, т. е. **модель тестирования**. Различные модели тестирования применяются для педагогического тестирования, т. е. оценки знаний, и поэтому их называют **моделями педагогического тестирования**.

Выделяют 9 моделей педагогического тестирования (С.В. Дуплик, [2]):

1. **Классическая модель** является самой первой и самой простой. Из множества заданий случайным образом выбирается  $k$  заданий ( $k < n$ ), которые предлагаются обучаемому. Результатом тестирования является процент правильных ответов обучаемого. Недостаток – имеет самую низкую надежность.

2. **Классическая модель с учетом сложности заданий**. При подсчете результата тестирования учитывается сложность вопросов, на которые обучаемый дал правильный ответ. Чем выше сложность вопроса, тем выше будет результат тестирования.

3. **Модель с возрастающей сложностью**. В тесте должны присутствовать задания всех уровней сложности. Количество заданий по каждому уровню должно быть одинаковым, либо распределение заданий по уровням сложности должно подчиняться нормальному закону. Надежность результатов тестирования выше, чем в предыдущих моделях.

4. **Модель с разделением заданий по уровням усвоения** – для 5 уровней усвоения учебного материала (понимание, опознание, воспроизведение, применение, творческая деятельность) (по В.П. Беспалько) составляются задания. Перед переходом с уровня на уровень вычисляется степень владения учебным материалом на данном уровне и определяется возможность перехода на следующий уровень.

5. **Модель с учетом времени ответа на задание**. В данной модели при определении результата тестирования учитывается время ответа на каждое задание. Эта модель также позволяют повысить надежность результатов тестирования, особенно в сочетании с моделью с учетом сложности заданий.

6. **Модель с ограничением времени на тест**. Для оценки результатов тестирования берутся только те задания, на которые успел ответить обучаемый за данное время.

7. **Адаптивная модель**. Адаптивным называется тест, в котором сложность заданий меняется в зависимости от правильности ответов испытуемого. Если обучаемый правильно отвечает на тестовые задания, сложность последующих заданий повышается, если неправильно – понижается.

8. **Модель тестирования по сценарию**. Перед тестированием формируется сценарий тестирования, где необходимо указать: количество заданий по каждой теме, которое должно быть включено в тест; количество заданий каждого уровня сложности, ко-

торое должно быть включено в тест; количество заданий каждой формы, которое должно быть включено в тест; время прохождения теста и другие параметры. Надежность результатов тестирования сопоставима с надежностью, получаемой при тестировании с возрастанием сложности.

**9. Модель на нечеткой математике.** Данная модель тестирования является развитием любой предыдущей модели, в которой вместо четких характеристик тестовых заданий и ответов используются их нечеткие аналоги.

В настоящее время в НИУ «БелГУ» для студентов, окончивших 1 курс, разрабатывается *адаптивная модель тестирования*. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что существует множество определений адаптивного тестирования. Так, Н. Masoner и А. Elbassiouny определяют его как форму электронного тестирования, которое адаптируется к навыкам и уровню знаний тестируемого [4]. Т. Davey указывает, что основной принцип адаптивного тестирования состоит в том, чтобы не задавать слишком сложные или слишком простые для тестируемого вопросы [1]. В целом все исследователи сходятся в том, что задачи адаптивного тестирования заключаются в следующем:

- управлении процессом подбора заданий, автоматически генерируя то или иное количество вопросов по каждой теме с учетом уровня получаемых ответов от испытуемого и сложности вопросов, включенных в тест;
- повышении точности оценки, полученной испытуемым по результатам выполнения теста и формирования учебной траектории, наиболее отвечающей требуемым входным компетенциям обучаемого;
- обеспечении оптимизации подбора характеристик заданий, их количества, последовательности и скорости предъявления применительно к особенностям подготовки испытуемых [3].

Мы рассматриваем адаптивное тестирование как индивидуальную модель обучающегося, поскольку она основана на динамическом изменении уровней сложности тестовых вопросов в соответствии с предыдущими и текущими показателями ученика. В процессе прохождения теста обучающийся не тратит дополнительное время на вопросы, которые слишком сложны или легки для него: система сама предъявляет задания определенного уровня сложности в зависимости от результатов выполнения предыдущего задания. Т. е. после каждого правильного ответа уровень сложности последующих заданий повышается, а после неправильного – понижается [1]. При этом оценка выполнения тестовых заданий основывается на анализе уровня сложности вопросов, на которые он ответил, а не на количестве правильных ответов. По результатам промежуточного тестирования студенты получают возможность перейти в группу другого уровня (при необходимости), а преподаватели – внести необходимые корректировки в план работы с группами, что будет способствовать повышению эффективности процесса подготовки обучающихся. Это представляется возможным благодаря тому, что преподавание дисциплины «Иностранный язык» проходит одновременно для студентов 1 и 2 курсов одного института/факультета по принципу построения в «линию», что позволяет формировать сборные группы с учетом реального уровня владения иностранным языком. Таким образом, обучение в группах проводится в соответствии с уровнем, что отражено в рабочих программах дисциплины. С 2020 г. разработаны и соответствующие электронные учебно-методические комплексы дисциплин, предусматривающие 3 различных тематических плана и набора упражнений в зависимости от формируемого уровня владения иностранным языком (A1, A2, B1).

Каждый студент, сдавший экзамен по иностранному языку, получает электронный сертификат НИУ «БелГУ», в котором отображен его текущий уровень владения иностранным языком. В рамках университета данный сертификат позволяет студенту обос-

новать свою готовность к участию в программах академической мобильности, иноязычных мероприятиях и проектах.

### 2. Модернизация и интенсификация внеаудиторной работы.

Поскольку количество аудиторных занятий у обучающихся неязыковых направлений подготовки, как правило, сводится к двум академическим часам в неделю, то важность данного блока работ не менее значима для развития языковой компетентности обучающихся и их мотивации к освоению иностранных языков. В основе работ, проводимых в данном направлении, лежат принципы доступности, множественного выбора, функциональности, тематической актуальности и др.

Прежде всего, большая работа проводится преподавателями кафедр иностранных языков: в год проходит не менее 100 «локальных» и межфакультетских разовых мероприятий различной тематики, созданы 2 группы в социальных сетях: [https://t.me/bsu\\_flc](https://t.me/bsu_flc) – Клуб иностранных языков, <https://vk.com/public203702416> – Группа кафедры ИЯиПК, где, помимо мероприятий, проводятся конкурсы. Кроме того, общеуниверситетские мероприятия для обучающихся организует Центр международного и иноязычного образования НИУ «БелГУ», который реализует также программы дополнительного профессионального образования. Так, в 2022 г. обучение студентов университета осуществлялась по следующим направлениям: «Академическое письмо», 36 ч – 186 слушателей; «Специалист в области межкультурной коммуникации», 252 ч – 93 слушателя; «Иностранный язык для студентов», 72 ч – 132 слушателя; «Академическое общение на английском языке (для студентов)», 72 ч – 31 слушатель.

В формате Летней и Осенней языковых школ были также реализованы 2 программы: «Международная летняя школа» – 80 слушателей; «Язык и межкультурная коммуникация» – 38 слушателей.

Общее количество студентов, прошедших обучение по программам ДПО, составляет 560 человек. С 2018 по 2022 г. по программам иноязычного образования для студентов прошли обучение почти 900 обучающихся, а в Международной летней школе (реализуется с 2013 г.) – более 1000.

Популярность программ обусловлена не только их тематической актуальностью, но и доступностью (большинство программ для студентов университета бесплатны), а также возможностью изучать новые иностранные языки и участвовать в программах и проектах высококвалифицированных преподавателей и преподавателей-носителей языка.

### 3. Работа с преподавателями иностранного языка.

Поскольку в разработке всех учебно-методических и тестовых материалов задействованы все преподаватели кафедр иностранных языков, то вопрос их кооперации и мотивации является особенно значимым. Для этих целей кафедрами на регулярной основе (1–2 раза в месяц) проводятся учебно-методические семинары. Тематика определяется самими преподавателями.

На площадке НИУ «БелГУ» проводились международные кембриджские экзамены ТКТ 1–3 и CLIL (с организацией предварительной подготовки экспертами московского центра Cambridge English Assessment). Было выдано более 150 сертификатов об успешном прохождении международных экзаменов по методике преподавания английского языка. Важно отметить, что для преподавателей экзамены были бесплатными, расходы на их проведение были предусмотрены в рамках программы развития иноязычного образования.

Спектр программ ДПО и стажировок для преподавателей включает в себя следующие направления:

- Методика преподавания иностранного языка (с участием преподавателей-носителей, экспертов международных языковых центров, преподавателей ведущих вузов страны).

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ  
И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

- Английский для преподавателей высшей школы.
- Создание (разработка) обучающих интерактивных тестовых заданий и диалоговых тренажеров.

4. Развитие материально-технической базы.

За время реализации Программы иноязычного образования и Проекта по развитию системы языковой подготовки ежегодно приобреталась аутентичная литература для проведения занятий. Закуплено оборудование и созданы 5 новых специализированных учебных пространств в аудиториях. В общей сложности приобретено 5 комплектов оборудования (мобильные классы), в состав которых входят 44 ноутбука, 44 пары наушников и 5 мобильных станций, что позволяет как создавать стационарные пространства, так и перемещать классы при необходимости в другие помещения. Данные учебные пространства используются для проведения занятий с использованием онлайн-ресурсов, для проведения мероприятий иноязычного характера (курсы, школы и т. д.), а также онлайн-тестирования и экзаменов.

*Таблица 1*

**Результаты входного тестирования  
студентов 1-го курса, 2020–2021 учебный год**

Институт/факультет	Всего прошли тестир.	На уровень B1+	На уровень B1	На уровень A2	На уровень A1
Юридический институт	187	15	41	64	67
Ф-т физ. культуры	71	5	18	26	22
Ф-т дошк., нач. и спец. образ.	69	16	28	14	11
Историко-филол. ф-т	98	15	27	30	26
Ф-т матем. и естеств. образования	55	13	12	19	11
Ф-т психологии	49	11	17	12	9
Медицинский институт	328	34	165	96	33
Институт наук о Земле	39	4	11	19	5
Инст. экон. и управления	233	41	68	65	59
Институт общ. наук и массовых коммуникаций	173	14	64	61	34
Институт фармации, химии и биологии	114	15	28	50	21
Институт инженерных и цифровых технологий	188	20	52	84	32
Всего	1604	203	531	540	330
Всего %		12,7	33,1	33,7	20,5

Общее количество студентов с уровнем B1 и выше составило 46,4%.

**Результаты сертификационного тестирования студентов 2-го курса, 2021–2022 учебный год**

Институт/факультет	Всего прошли тестир.	На уровень В1+	На уровень В1	На уровень А2	На уровень А1	Без сертификата
Юридический институт	184	18	78	34	44	10
Ф-т физ. культуры	68	6	38	11	12	1
Ф-т дошк., нач. и спец. образ.	67	19	40	5	3	0
Историко-филол. ф-т	91	15	45	15	16	0
Ф-т матем. и естеств. образования	51	15	28	4	4	0
Ф-т психологии	48	14	26	3	4	1
Медицинский институт	320	44	200	48	26	2
Институт наук о Земле	39	4	21	5	9	0
Инст. экон. и управления	212	39	105	24	35	9
Институт общ. наук и массовых коммуникаций	165	16	78	29	31	11
Институт фармации, химии и биологии	109	19	43	21	24	2
Институт инженерных и цифровых технологий	169	27	62	54	19	7
Всего	1539	237	769	257	232	44
Всего %		15,3	50	16,7	15	3

Общее количество студентов с уровнем В1 и выше составило 65,3%, что позволяет говорить о повышении на 18,9%.

Поскольку результатом текущего проекта по развитию языковой подготовки студентов является количественный показатель, а именно увеличение доли студентов – «независимых пользователей» иностранного языка, то целесообразно привести следующие статистические данные, представленные в таблице 1 и таблице 2.

Разработка на основе «Целевой программы развития иноязычного образования и формирования иноязычной среды НИУ «БелГУ» и последующая реализация Проекта по развитию системы языковой подготовки обучающихся полностью соответствует цели и задачам вуза по повышению рейтинга вуза в образовательной деятельности. Об эффективности реализации комплекса запланированных мероприятий свидетельствует, на наш взгляд, установленный по ходу реализации проекта факт повышения количества студентов, владеющих английским языком на уровне В1 и выше, на 18,9%.

### Список литературы

1. Attia M.P. Возможности использования адаптивных тестов в практике современного высшего образования [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2021. № 11-12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-adaptivnyh-testov-v-praktike-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 17.03.2023).
2. Дуплик С.В. Модели педагогического тестирования [Электронный ресурс] // Школьные технологии. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-pedagogicheskogo-testirovaniya> (дата обращения: 17.03.2023).
3. Комлева Н.В., Вилявин Д.А. Цифровая платформа для создания персонализированных адаптивных онлайн курсов [Электронный ресурс] // Открытое образование. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-platforma-dlya-sozdaniya-personalizirovannyh-adaptivnyh-onlayn-kursov> (дата обращения: 17.03.2023).
4. Masoner H., Elbassiouny A. Computer Adaptive Testing (CAT) // The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Measurement and Assessment. 2020. P. 149–152.

\* \* \*

1. Attia M.R. Vozmozhnosti ispol'zovaniya adaptivnyh testov v praktike sovremennogo vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie segodnya. 2021. № 11-12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-adaptivnyh-testov-v-praktike-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 17.03.2023).
2. Duplik S.V. Modeli pedagogicheskogo testirovaniya [Elektronnyj resurs] // Shkol'nye tekhnologii. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-pedagogicheskogo-testirovaniya> (data obrashcheniya: 17.03.2023).
3. Komleva N.V., Vilyavin D.A. Cifrovaya platforma dlya sozdaniya personalizirovannyh adaptivnyh onlajn kursov [Elektronnyj resurs] // Otkrytoe obrazovanie. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-platforma-dlya-sozdaniya-personalizirovannyh-adaptivnyh-onlajn-kursov> (data obrashcheniya: 17.03.2023).



### ***The system of the language training of the students of the non-linguistic specialities of the university (based on the experience of Belgorod State National Research University)***

*The article deals with the description of the original model of the development of the system of the language training of the students that was developed and used in Belgorod State National Research University. There are analyzed the mechanisms of its implementation in the context of four educational units, distinguished in the realized project. The given statistics by the authors demonstrates the efficiency of the implementation of the complex of the planned events.*

Key words: *foreign language education, non-linguistic profiles of university, language environment, level test, adapted test.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2023)

Л.А. БАТУРИНА, Н.В. ЛЕПИХОВ  
Волгоград

**ПРОЕКТ «УЛИЦА МИРА»: КУЛЬТУРНЫЙ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ  
И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В РАБОТЕ С РОССИЙСКИМИ  
И ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

*Рассматриваются основные аспекты просветительского проекта «Первая улица Мира» для русских и иностранных студентов. Анализируются культурный и лингвистический (эмоциональный) аспекты в рамках понятия просветительский туризм данного объекта. Подчеркивается безусловный воздействующий эффект на туристическую аудиторию посредством эмоциональных языковых инструментов интервью-воспоминаний жителей улицы Мира.*



Ключевые слова: *просветительский туризм, культурный проект, воздействующий эффект, русские и иностранные студенты, эмоционально-экспрессивные средства.*

Просветительский проект Волгоградского музея изобразительных искусств «Первая улица Мира» приобрел огромную популярность среди горожан. Цель проекта – превратить уникальную и восхитительную улицу Мира в новый туристический бренд Волгограда, а значит пригласить тысячи людей прогуляться по этой улице и ее уютным дворикам.

Однако на сегодняшний день недостаточно исследован педагогический потенциал данного проекта с точки зрения культурного и просветительского механизма воздействия на потенциальных туристов, в том числе российских и иностранных студентов. Этим определяется **актуальность** выбранной темы.

**Объектом** рассмотрения является педагогический потенциал проекта «Улица Мира» в городе Волгограде как уникального объекта просветительского туризма. **Предмет** исследования – возможности и специфика использования потенциала данного проекта с точки зрения культуры и эмоционального воздействия на российских и иностранных студентов (туристов).

**Цель работы** – проанализировать основные возможности и педагогические технологии использования педагогического потенциала проекта «улица Мира» как важной составляющей изучения целостного культурного наследия города Волгограда.

Достижение поставленной цели предполагает решение такой **задачи**, как описание особенностей существования данной улицы в исследуемых аспектах с точки зрения влияния на туристическую аудиторию.

Основная часть. В последнее время мы много говорим о патриотическом воспитании студентов, а также о необходимости социально-культурной адаптации иностранцев в нашем городе. Благодаря проекту «Улица Мира» появилась уникальная возможность соединить эти два непростых направления работы.

В рамках просветительского туризма и патриотического воспитания нами были организованы пешеходные экскурсии по улице Мира, исторические квесты, чтения писем участников событий.

Конечно, чтобы подготовить такой проект и ощутить дух исторической улицы Мира, надо начать с воспоминаний тех людей, которые жили на ней много лет, что поможет нам в полной мере прочувствовать и культурный, и эмоциональный аспекты данного просветительского проекта. Массмедиаальный дискурс обладает весьма мощной и разветвленной системой (пресса, радио, телевидение, Интернет), включающей тексты различной жанровой природы. Одними из них являются интервью.

Наши корреспонденты записали интервью-воспоминания об улице Мира, которые мы предложили послушать российским и иностранным учащимся для более полного и эмоционального погружения в историю города. В текстах интервью непрерывно и постоянно при помощи оценочных средств выражения передается эмоциональная составляющая высказывания говорящего. Установка на эмоциональность (оценочность) изложения – одна из немаловажных в языке интервью. Характеризуя оценочность высказывания, важно отметить, что этот принцип имеет не индивидуальный, а подчеркнуто социальный характер. Социальная значимость слова в языке интервью выражается, с точки зрения «производителя» речи, в том, что оно принадлежит не только автору, но и общественной группе, организации, чье мнение выражает интервьюируемый.

В настоящее время большое внимание в лингвистике уделяется прагматическому подходу в анализе языковых единиц различного уровня. Особенно это актуально, на наш взгляд, в отношении языка интервью, поскольку налицо прагматическая характеристика данного медиального жанра.

Рассмотрим эмоциональную (лингвистическую) составляющую воспоминаний людей, проживающих на улице Мира.

Особое внимание уделяется семантическим и стилистическим изменениям в языке эмоциональных явлений, его прагматическому аспекту (Н.Ф. Алефиренко, В.И. Супрун, Е.А. Добрыднева). Отмечаемые учеными черты, характеризующие интервью как медиажанр (социальная оценочность, коммуникативная общезначимость, экспрессивность), одновременно являются и сферой интересов прагматики как лингвистического направления.

Необходимость изучения эмоциональных факторов в интервью-воспоминаниях, связанных с улицей Мира, кажется нам совершенно необходимым, т. к. они являются движущими рычагами общения. Ведь эмоция – это способ оценки значения предметов и явлений реального мира для конкретного человека. И через такую оценку происходит осознание своего внутреннего «я» (своего психофизического состояния). Как отмечает А.А. Водяха: «Влияние роли эмоций как важнейшего человеческого фактора в речевой деятельности представляется чрезвычайно серьезным вопросом, т. к. деятельность такого рода является частью объективной действительности для человека и отражает его субъективную реакцию...» [5, с. 2].

В связи с этим важна прагматическая (эмоциональная, воздействующая) информативность не только всего текста в целом, но и отдельных языковых единиц (структурных элементов текста). Одними из них и явились интервью-воспоминания проживающих на улице Мира в Волгограде.

Анализируя тексты – интервью, мы пришли к выводу, что языковые средства не используются сами по себе, а восходят к языку, используемому в определенном коллективе. Улица Мира была заселена в основном военными, строителями, архитекторами, врачами, т. е. людьми интеллигентными, а потому для них важной становится проблема выбора языковых средств, их организация в речи и интерпретация в процессе восприятия. В своих воспоминаниях эти люди эмоционально более сдержанные. Так, описывая домашнюю обстановку квартиры, участники интервью использовали эмоционально-нейтральные эпитеты: *уютная, комфортная, стройная, ровная, одинаковая...*

Для каждого из интервьюируемых описание жизни на улице Мира связано с ранним детством, а, следовательно, вызывает, как правило, положительные эмоции светлой ностальгии, жизни в благополучной Советской стране. Язык ностальгии оказывается эмотивно мягким, не побуждающим к отрицательным эмоциям и переживаниям: комната – *просторная*, двор – *ухаженный*, улица – *оживленная...* А самое главное то, что присуще языку каждого из опрошенных, их ностальгическим воспоминаниям – это фантастический, всеобъединяющий, умиротворяющий эпитет: *безопасный*, рассказыва-

ющий о прекрасной, детской, беззаботной жизни на только что отстроенной улице послевоенного города.

И, конечно, глагол является именно той частью речи, которая наиболее приспособлена для отражения ностальгических эмоций участников опроса, изображая чувства в различных ракурсах и оттенках. Наиболее часто эмоции передавались через глагол как состояние (*грустить, сопереживать*), как становление состояния (*начать заниматься, играть, влюбиться*), как отношение (*ухаживать, любить, уважать, заботиться*), как воздействие (*запугать, влюбить, дать понять, заставить думать*), а также как внешнее проявление эмоций (*обнять, целовать, заплакать, задуматься*).

Следует отметить, что специфичным для эмоций является их двойственность (амбивалентность). Все слова, предметы, явления могут менять свою ценность с «плюса» на «минус». Что характерно для нашего исследования: аксиологическая (оценочная) значимость слова приобрела в высказываниях говорящих явную положительную ценность. Безусловно, это связано и с воспоминаниями о детстве, и о возрождении мирной, послевоенной жизни. Реальность описываемых событий, их эмоциональная окрашенность, приключенческий характер повествования вызывают «сопереживание» слушающих и способствуют пониманию звучащего текста, даже если в нем есть небольшая часть незнакомых слов и конструкций. Разумеется, полезно для устного прослушивания как-то помочь иностранным студентам: дать им слова в сочетаниях или предложениях из текста (или близких к ним), написать на доске ключевые слова или фразы, или план интервью, представить серию фотографий по его содержанию (можно использовать фото, которые ранее сделали сами студенты на улице Мира). Дальше они начинают слушать тексты-интервью, ничего не записывая, не стараясь найти новые слова в переводчике смартфона, но напрягаясь, сосредоточиваясь, стараясь уловить основную мысль, сюжет, информацию.

В социально-культурной сфере общения так же, как и в других сферах, коммуникация носит не только прямой, но и опосредованный характер: во втором семестре при достижении минимального уровня говорения иностранцы приобщаются к монологической и диалогической речи. Трудности восприятия данных типов речи (при прослушивании интервью или на экскурсии) во многом обуславливаются национально-историческим своеобразием их содержания и структуры. Чтобы иностранные учащиеся сумели осознать и прочувствовать идейно-эмоциональное содержание интервью или экскурсии, им нужна предварительная страноведческая или лингвострановедческая подготовка. Приобретение ими необходимых знаний о стране, овладение языковыми единицами с национально-культурным компонентом семантики.

Подобный стилистический и функциональный анализ интервью проживающих на улице Мира позволил нам не только передать студентам эмоционально-историческую составляющую данного проекта, но и вспомнить о патриотическом воспитании молодого поколения, а для иностранных обучающихся, как справедливо подчеркивают Г.В. Воробьева, Е.В. Птицына, А.Р. Ингеманссон, «в доступной форме познакомились с историей, культурой и этическими нормами» [7, с. 57]. В связи с этим вновь надо сказать об атмосфере, которая создается для иностранцев, когда проводятся экскурсии по улице Мира, побуждающей говорить их на русском языке, к поиску возможностей выразить себя на изучаемом языке. Как развить эту необходимую уверенность и умение полагаться только на себя? Надо создавать и расширять условия, в которых у студентов возникает настоятельная потребность использовать изучаемый язык в естественном общении друг с другом и с другими людьми. С помощью реплик экскурсовода мы развиваем умение вслушиваться во время беседы в содержание высказывания собеседника, побуждаем учащегося к высказыванию и, кроме того, даем ему вполне определенную страноведческую и грамматическую информацию.

А для российских студентов во время экскурсии мы предлагали составить рассказы о людях, которые проживают на улице Мира, на тему: «Кем будет этот человек и почему?», «Что произойдет в его жизни в ближайшее время?». Можно составить много подобных ситуативных заданий на различные лексико-грамматические темы. Они очень полезны. Выполнение таких упражнений развивает устную речь учащихся и их самостоятельность – умение спонтанно дополнять, уточнять реплики диалога. Студенты – российские и иностранные – должны уметь пересказывать услышанное, вести беседу на специальные темы на практических занятиях, сдавать зачеты и экзамены, что предполагает сформированные у них умения, прежде всего, по аудированию и говорению. До последнего времени в центре внимания ученых и методистов были преимущественно исследования, связанные с ответом на вопрос, как надо изучать и, соответственно, преподавать язык, и гораздо меньшее внимание уделялось содержанию обучения, т. е. вопросу о том, что надо изучать и преподавать.

Этому и способствуют такие занятия по лингвистике и культуре, которые проводятся с иностранными студентами в рамках проекта «Улица Мира». В этом и есть проявление методических принципов коммуникативности, социальной общезначимости и лингвокультурологической адаптивности. В связи с этим важная роль принадлежит внеаудиторной работе, разнообразию и эффективности которой опытные преподаватели уделяют большое внимание. Это вечера русского языка, коллективные просмотры и обсуждения кинофильмов, слушание радиопередач на русском языке и, в рамках программы «Улица Мира», экскурсии и общение с людьми. Конечно, нет единого рецепта проведения внеаудиторной работы, но данный проект позволяет студентам применить полученные знания на практике, стимулирует их к совершенствованию этих знаний после завершения обучения, повышает их интерес к языку, науке, культуре и жизни российских людей.

Заключение. Одной из самых актуальных целей обучения как русских, так и иностранных студентов является формирование у них умения диалогического общения в ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах.

Представленный опыт свидетельствует, что очень важно, анализируя культурное и воздействующее (эмоциональное) наследие улицы Мира, рассматривать историю и развитие данного объекта комплексно в рамках просветительского проекта. Это позволит не только обогатить знания студентов, но и появится возможность «изнутри» почувствовать сопричастность к великой истории нашей Родины, нашей родной земле, а для иностранных студентов пройти еще одну ступень на пути к социально-культурной адаптации, приобрести новые фоновые знания, сохранить незабываемые впечатления о нашем городе.

### Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989.
2. Бабенко Л.Г. Обозначение эмоций в языке и речи. Свердловск, 1986.
3. Батурина Л.А., Воробьева Г.В. Некоторые приемы адаптации американских студентов во время прохождения краткосрочных курсов русского языка // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвузовский сборник научных статей № 2(105). Волгоград, 2013. Вып. 12. С. 113–115.
4. Батурина Л.А., Воробьева Г.В., Харламова Н.В., Лепихов Н.В. Ономастические единицы и фоновые знания как неотъемлемые компоненты газетного текста // Научный взгляд в будущее. 2020. Т. 2 № 16 С. 92–95.
5. Водяха А.А. Эмоциональная рамка высказывания: дис. ... канд. филолог. наук. Волгоград, 1993.

6. Воробьева Г.В., Батурина Л.А. Язык кино в обучении иностранцев русской речи // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 165–167.
7. Воробьева Г.В., Птицына Е.В., Ингеманссон А.Р. Проблемы социально-культурной адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения в российском вузе // Primo Aspectu. 2022. № 4(52). С. 56–61.
8. Погожая С.Н. Способы выражения эмоциональности в языке (на примере эмоционального состояния «восхищение») // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 18(89). Вып. 7. С. 124–130.
9. Хван Н.А. Когнитивно-прагматические и эмотивно-экспрессивные свойства междометных единиц в художественном тексте (на материале английского языка): дис. ... канд. филолог. наук. Тула, 2005.
10. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М., 2008.

\* \* \*

1. Babenko L.G. Leksicheskie sredstva oboznacheniya emocij v russkom yazyke. Sverdlovsk, 1989.
2. Babenko L.G. Oboznachenie emocij v yazyke i rechi. Sverdlovsk, 1986.
3. Baturina L.A., Vorob'yova G.V. Nekotorye priyomy adaptacii amerikanskih studentov vo vremya prohozhdeniya kratkosrochnyh kursov russkogo yazyka // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej № 2(105). Volgograd, 2013. Вып. 12. С. 113–115.
4. Baturina L.A., Vorob'yova G.V., Harlamova N.V., Lepihov N.V. Onomasticheskie edinic y fonovye znaniya kak neot»emlemye komponenty gazetnogo teksta // Nauchnyj vzglyad v budushchee. 2020. Т. 2 № 16 С. 92–95.
5. Vodyaha A.A. Emocional'naya ramka vyskazyvaniya: dis. ... kand. filolog. nauk. Volgograd, 1993.
6. Vorob'yova G.V., Baturina L.A. Yazyk kino v obuchenii inostrancev russkoj rechi // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. С. 165–167.
7. Vorob'yova G.V., Pticyna E.V., Ingemansson A.R. Problemy social'no-kul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov na nachal'nom etape obucheniya v rossijskom vuze // Primo Aspectu. 2022. № 4(52). С. 56–61.
8. Pogozhaya S.N. Sposoby vyrazheniya emocional'nosti v yazyke (na primere emocional'nogo sostoyaniya «voskhishchenie») // Nauchnye ведомости. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010. № 18(89). Вып. 7. С. 124–130.
9. Hvan N.A. Kognitivno-pragmaticheskie i emotivno-ekspressivnye svojstva mezhdometnyh edinic v hudozhestvennom tekste (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... kand. filolog. nauk. Tula, 2005.
10. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. M., 2008.



***The Project “Mira Street”: cultural, linguistic and educational potential in the work with the Russian and foreign students***

*The article deals with the basic aspects of the educating project “First Mira Street” for the Russian and foreign students. There are analysed the cultural and linguistic (emotional) aspects in the context of the concept of the educating tourism of this object. There is underlined the absolute influencing effect on the tourist audience by the means of the emotional linguistic tools of the recollection interviews of the livers of Mira Street.*

**Key words:** *educating tourism, cultural project, influencing effect, Russian and foreign students, emotional and expressive means.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2023)

ЧЖОУ ШУЦЗЮАНЬ  
Чанчунь, КНР

МЕТОДЫ И ПРАКТИКА ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
НА ЗАНЯТИЯХ «ПРОДВИНУТОГО РУССКОГО ЯЗЫКА»\*

*Посвящена актуальным проблемам идейно-политического воспитания китайских студентов на профессиональных занятиях. «Продвинутый русский язык» как основной предмет факультета русского языка представляет собой важное средство передачи знаний, развития компетенций и воспитания ценностей студентов. Материалы на занятиях «продвинутого русского языка» отражают современное российское общество, менталитет и ценности россиян, располагают богатыми идейно-политическими воспитательными ресурсами, что дает возможность проводить идейно-политическое воспитание.*



Ключевые слова: *продвинутый русский язык, идейно-политическое воспитание, методы и практика.*

I. Введение. Идеологическое воспитание следует понимать как программируемый процесс формирования ценностных ориентаций молодого поколения, отвечающих конкретным актуальным интересам государства, общества, создания такого базиса личности, который предполагает формирование направленности, определяющей отношение человека к происходящим событиям, культурному и научному наследию, историческим достижениям, понимание человеком своего места в обществе.

После 18-го Всекитайского съезда председатель Си Цзиньпин придает большое значение развитию высшего образования в Китае и работе по идейно-политическому воспитанию в высших учебных заведениях. Он заметил, что необходимо придерживаться установления идейно-политического воспитания в качестве центрального звена и интегрировать идеологическую и политическую работу во весь процесс образования и обучения [5]. Идейно-политическое воспитание как многогранный и всеобъемлющий процесс социального становления личности тесно взаимосвязано с идейно-политическим, гражданско-патриотическим, идейно-нравственным, а также национальным и интернациональным воспитанием. Таким образом, идейно-политическое воспитание интегрирует все обозначенные виды воспитательной деятельности как целостную систему образовательного учреждения. Важная речь Си Цзиньпина определила направление развития высшего образования в новую эпоху, утвердила идейно-политическое воспитание в качестве фундаментальной задачи высшего образования.

25 сентября 2021 г. председатель Си Цзиньпин написал в ответном письме профессорам Пекинского университета иностранных языков, что для углубления обменов между Китаем и зарубежными странами, укрепления дружбы между народами, содействия построению сообщества человеческой судьбы и хорошего рассказа о Китае необходимо большое количество специалистов в области иностранных языков и вузы иностранных языков имеют большой потенциал. Он полагал, что вузы иностранных языков должны стремиться выращивать более междисциплинарных специалистов с патриотизмом, глобальным кругозором и профессиональными навыками, а также вносить новый вклад в продвижение лучшего доступа Китая к миру и лучшего понимания Китая миром [6]. Для достижения этой фундаментальной цели в вузах иностранных языков мы, все преподаватели, должны полностью использовать ресурсы для формирования мышления и

\* 本课题为吉林省社会科学基金项目“俄语名词数范畴语义研究”(2019B183)和吉林省教育科学基金项目“翻译能力的构成与培养——基于俄罗斯国家教学标准《翻译与翻译学》的研究”(项目号:JKH20201139SK)的阶段性研究成果。

идейно-политического воспитания во всех курсах и методах обучения, а также направлять студентов на активное построение и неявное формирование правильных взглядов на мир, на жизнь и на ее ценности.

II. Цель занятий «продвинутого русского языка». «Продвинутый русский язык» как комплексный предмет для студентов старших курсов, изучающих русский язык, направлен на улучшение общих навыков владения им, в частности, умения читать, писать и говорить. Читая, анализируя и обсуждая материалы на различные темы общественной жизни, студенты расширяют свой интеллектуальный кругозор, совершенствуют умение использовать русский язык для общения, улучшают способность логически и самостоятельно мыслить, еще больше закрепляют и совершенствуют свои речевые навыки, особенно умение связно и логично выражать свои мысли. Он также является важным средством для передачи знаний, развития компетенций и ориентации ценностей, поскольку характеризуется широким спектром тем и вопросов, близких к реальным и современным, располагает богатыми идеологическими воспитательными ресурсами и отражает современное российское общество, менталитет и ценности россиян, что дает возможность проводить занятия по идеологическому воспитанию. Кроме этого, системное строение идейно-политического воспитания на занятиях «Продвинутого русского языка» имеет большое значение для изучающих русский язык.

Исходя из содержания и характеристик предмета «Продвинутый русский язык», мы можем обобщить основные цели этого предмета следующим образом.

Студенты должны хорошо овладеть русским языком. Необходимо, чтобы они осознали, что студентам, изучающим русский язык, надо не только уметь выражать свои мысли или идеи на русском языке, но и выражать их надлежащим образом. Студенты должны быть точными в произношении и интонации, знакомы с культурой России, знать грамматические правила и т. д.

Студенты должны быть обучены правильным взглядам на мир, на жизнь и на ее ценности. Это ключ к ответу на заданные вопросы вузам Министерством образования КНР: «Каких студентов нужно готовить? Как готовить студентов? Для кого готовить студентов?» Всем известно, что язык является важным инструментом и средством внешней коммуникации, познания и понимания мира. В основе профессии, связанной с иностранным языком, лежит гуманистический дух, который направлен на формирование идеальной личности для всестороннего развития. Поэтому, только давая студентам образование «целостной личности», требуя от них охранять свои идеологические позиции и иметь правильные взгляды на мир, на жизнь и на ее ценности, можно развить у них чувство патриотизма, глобальный кругозор, чтобы они могли понять смысл жизни с точки зрения страны, нации и общества. Поэтому на занятиях «Продвинутого русского языка» в конкретном процессе обучения преподаватели должны не только хорошо владеть идейно-политическими элементами в соответствии с основными социалистическими ценностями (патриотизм, уважение к труду, честность, дружелюбие и др.), но и уметь тонко интегрировать прекрасную китайскую культуру и дух времени в свое профессиональное образование, направлять студентов на формирование правильных взглядов на мир, на жизнь и на ее ценности.

Надо развивать у студентов навыки критического мышления. На самом деле, навыки критического мышления стали важной задачей в развитии человеческих ресурсов в высшем образовании и включают в себя когнитивные навыки и аффективную предрасположенность. Что касается навыков, то в основном это наблюдение, анализ, интерпретация, оценка, умозаключение, разработка и в конечном счете вывод. Для крупных вопросов выводы часто являются заключениями с оценочными суждениями. Что касается склонностей, то цель состоит в том, чтобы искать истину, иметь открытый ум, быть уверенным и любознательным и стремиться к зрелому пониманию суждений [7]. По мере того как студенты переходят на старшие курсы, они чаще сталкиваются с иностранными

ми культурами, ценностями и идеологиями, поэтому цель развития критического мышления – помочь им правильно видеть различия между китайской и иностранной культурами, критически выделять и анализировать различия между китайской и иностранной идеологиями. Развитие критического мышления обеспечит студентам прочную основу для поиска решений социальных проблем и принятия на себя социальной ответственности в будущем.

Студенты должны уметь говорить о истории Китая на русском языке. Это наиболее явная значимость предмета «Продвинутый русский язык» и миссия изучающих иностранный язык. От студентов, овладевающих русским языком, ожидается, что они будут рассказывать как историю мира, так и историю Китая, что определяется характером и направленностью нашей специальности. Оглядываясь на историю, можно сказать, что изучающие иностранные языки внесли важный вклад в развитие Китая, используя их. Если посмотреть на сегодняшний день, то быстрое развитие Китая привело нас к эпохе, когда мы должны хорошо рассказать историю Китая.

При развитии языковых навыков студентов на занятиях «Продвинутого русского языка» преподаватели должны уделять особое внимание улучшению понимания китайских элементов, таких как китайская политика, китайские решения и китайская мудрость, чтобы они могли использовать русский язык для представления Китая на международной арене и защиты национальных интересов в будущем. Конечно, так называемый рассказ о истории Китая – это не просто рассказ о ней с помощью перевода, а непосредственно на иностранном языке, т. е. введение в игру профессиональных характеристик иностранного оратора, который в этот момент является субъектом речи, более субъективно осознанным и способным отразить волю говорящего.

Только прояснив цели предмета «Продвинутый русский язык», мы сможем нацелить наш учебный проект на достижение национальной стратегической цели по «подготовке масс международных кадров в области иностранных языков с отличными политическими качествами» и тем самым ответить на заданный вопрос Министерством образования КНР: «Для кого готовить студентов?»

III. Общая идея об идейно-политическом воспитании на занятиях «Продвинутого русского языка» на основе теории конструктивизма.

### 3.1. Основа теории

Конструктивизм – это теория обучения, рассматривающая учащихся в качестве активных субъектов, которые конструируют («строят») знание, понимание и смысл из получаемой информации [1]. Конструктивисты думают об обучении как о процессе конструирования знания и смысла учащимися самостоятельно или во взаимоотношении с другими. В течение их непрерывного опыта учащиеся обсуждают и совместно конструируют или реконструируют знания и смысл. Как цель обучение для них есть само использование знаний, нежели их простое хранение: способность определять и решать проблемы, мыслить критически, быть любознательными, решительными и открытыми для множества перспектив. Обучение представляет собой уникальную интерпретацию ребенка и необязательно отображает реальность внешнего мира [4].

Главная идея данной теории обучения заключается в том, что учащиеся – это не пустые сосуды, застывшие в ожидании быть заполненными, а скорее активные организмы, ищущие смысл [3].

Основываясь на конструктивизме, студенты могут максимально повысить эффективность обучения. Таким образом, мы можем обобщить модель преподавания «Продвинутого русского языка» с точки зрения конструктивизма следующим образом: ориентируя на студентов, преподаватель во всем процессе преподавания использует такие элементы, как ситуация, сотрудничество, беседа и другие ресурсы, чтобы дать полную возможность проявить активность, энтузиазм и инициативу студентов, в конечном итоге достигая цели данного предмета.

Под руководством конструктивистской теории учащиеся могут глубже понять и познать идеи об идейно-политическом воспитании, сформировать собственное мнение и применить сформированные знания для решения реальных задач.

### 3.2. Общая идея

Когда мы проводим идеологическое воспитание на занятиях «Продвинутого русского языка», то должны следовать очень важному принципу. Нам надо знать, что в весь процесс обучения включают два уровня и три аспекта. Два уровня – это текстовый уровень и культурный уровень. Текстовый уровень относится к освоению содержания знаний, в то время как культурный уровень – к развитию осознания межкультурной коммуникации, правильных взглядов на мир, на жизнь и на ее ценности, чувства культурной уверенности. Три аспекта – это аспект знаний, аспект умений и аспект качества, включающиеся в цели обучения. В аспекте знаний студенты должны владеть русской лексикой, словосочетаниями и предложениями по теме текста; в аспекте умений студенты должны уметь понимать диалог по соответствующей теме, читать и понимать соответствующие статьи, понимать русские культурные традиции в контексте соответствующей темы, уметь сравнивать и анализировать сходства и различия между китайскими и русскими культурными концепциями, свободно излагать свои мысли в устной и письменной форме по данной теме; в аспекте качества студенты должны формировать правильные взгляды на мир, на жизнь и на ее ценности, а также воспитание чувства патриотизма, что укрепляет их культурную уверенность.

IV. Конкретная реализация идейно-политического воспитания на занятиях «Продвинутого русского языка». Из всего вышесказанного видно, что идейно-политическое воспитание является очень важной частью изучения русского языка, но далеко не единственной. Преподаватели должны помогать студентам в овладении русским языком и потом в совершенствовании самого себя в процессе его изучения. Для достижения «молчаливого» эффекта идейно-политического воспитания на занятиях «Продвинутого русского языка» преподаватель должен тщательно продумать процесс обучения. В этой части на основе содержания текста «Борьба за любовь: стоит ли?» из пособия «Русский язык 5» для студентов старших курсов, изучающих русский язык, автор будет подробно объяснять, как органично сочетать обучение русскому языку и идейно-политическое воспитание, и в конечном итоге достичь цели идейно-политического воспитания в процессе обучения.

#### 4.1. Предварительная работа студентов перед занятиями

Предварительная работа студентов проводится с использованием смешанного метода обучения онлайн и офлайн. Преподаватель дает ключевое содержание урока и конкретные требования к обучению для студентов на онлайн-платформе. Предварительная работа студентов сосредоточена на доступе к лексике текста, чтении текста, предварительном чтении после урочных упражнений и понимании соответствующих культурных знаний. На этом уроке мы будем изучать текст «Борьба за любовь: стоит ли?». Основная цель идейно-политического воспитания этого урока – повысить сознание студентов о межкультурной коммуникации, помочь студентам понять отношение россиян к любви, браку и семье. В то же время данный процесс способствует развитию у студентов осознанности и навыков самообучения.

#### 4.2. Дежурный доклад

Дежурный доклад – это двух- или трехминутное устное выступление студента на тему, выбранную им самим или заданную преподавателем перед занятиями. На этом уроке преподаватель заранее задал соответствующую тему на основе содержания текста. Студент выбирает статью «Заботливый дядюшка Си», в которой рассказывается о истории любви председателя КНР Си Цзиньпина и его жены Пэн Лиюань. Эта история показывает семейную жизнь китайского руководства. Дежурный доклад позволяет

студентам более наглядно представить себе правильное понятие любви, брака и семьи, привлекает их внимание к этой проблеме.

#### 4.3. Семинар на занятиях

Студент, который делает дежурный доклад, задает вопросы по нему. Вопросы могут открытыми: в них заключается обсуждение соответствующей концепции. Вопросы согласовываются дежурным студентом с преподавателем, а их количество определяется реакциями студентов в классе. После обсуждения преподаватель подведет итог. На этом уроке студенты обсуждают в малых группах, каждая группа выбирает своего представителя для ответа на следующие вопросы: Какие истории о любви из Китая или из-за рубежа произвели на вас самое глубокое впечатление? Что такое настоящая любовь в ваших глазах? Как вы думаете, существует ли конфликт между любовью и учебой (карьерой)? После обсуждения преподаватель подведет итог: любовь – это прекрасная эмоция, она является важной частью жизни, но не всей ей, и мы, особенно студенты университета, которые еще не вошли в общество, должны воспитывать в себе правильное представление о любви. Настоящая любовь должна быть подчинена нашей учебе и способствовать нашему развитию.

#### 4.4. Чтение текста и объяснение знаний

Процесс 1: Введение. Преподаватель задает вопросы по содержанию самого текста, чтобы стимулировать разговор студентов, осветить учебные цели урока и тему идейно-политического воспитания. Предложение «Борьба за любовь: стоит ли?» само по себе является вопросительным и как раз ставит вопрос. Преподаватель может использовать его, чтобы ввести тему и таким образом начать изучение первого абзаца текста.

Процесс 2: Анализ текста. Задавая вопросы по содержанию текста и организуя языковые упражнения, преподаватель проверяет, как студенты понимают содержание текста и русскую культуру. На этом уроке преподаватель просит студентов обобщить мнения трех мужчин, двух женщин и трех звезд в тексте, чтобы проверить, правильно ли они понимают содержание текста и отношение россиян к любви, браку и семье. Этот процесс посвящен пониманию русской культуры.

Процесс 3: Обсуждение и сравнение. Благодаря обсуждению студенты уточняют свою позицию и вырабатывают правильные взгляды на мир, на жизнь и на ее ценности. Благодаря сравнению культурных различий студенты развивают навыки критического мышления, понимают корни существования культурных различий, а также способны относиться к культурным различиям с великодушием и придерживаться своей собственной культуры. На этом уроке преподаватель в основном опирается на текст, чтобы обсудить, нужно ли бороться за любовь, далее анализирует, что такое настоящая любовь. Цель всей работы преподавателя заключается в том, чтобы направлять студентов к правильному взгляду на любовь, чтобы они могли правильно разобраться с отношениями между любовью и учебой, семьей и карьерой, понять, что в семье самое главное – это понимание и терпение, ответственность и преданность. В то же время проводится сравнение с русской точкой зрения, чтобы привлечь внимание студентов к сходствам и различиям между китайскими и русскими взглядами на любовь с целью развития их межкультурной коммуникативной способности.

Процесс 4: Укрепление идейно-политического воспитания. Преподаватель может выбрать из текста предложения, которые представляют репрезентативные точки зрения и руководствуются ценностями для практики перевода с русского на китайский или наоборот. По мнению М.А. Кузнецова, относительное идеологическое единство современной России находится только в поле национальной культуры [2]. По нашему мнению, в любой стране так же. Поэтому преподаватель может добавить для перевода предложения, которые представляют традиционные взгляды китайской культуры и идеи традиционной культуры, чтобы сочетать изучение русского языка и идейно-политическое воспитание. Таким образом, студенты повышают уровень владения русским языком, укреп-

плюют ценности в сознании и культурную уверенность. После урока можно попросить перевести такие классические китайские цитаты, как «Взяв тебя за руку, вместе состаримся (вечная любовь)» (执子之手，与子偕老。), «Добиваться самосовершенствования, в порядке содержать семью, управлять государством и нести Поднебесной мир» (修身、齐家、治国、平天下。) и др.

#### 4.5. Итоги и домашние задания

В конце занятия преподаватель подводит итоги всего урока и задает домашние задания. Работа после урока включает письменные и устные задания, связанные с текстом. В рамках курса также назначаются материалы для чтения. Устные задания могут быть в форме выступлений и дебатов по теме, направленных на достижение цели – рассказать историю Китая. После этого урока мы рекомендуем студентам прочитать отрывок статьи «Придавать значение семье, семейному воспитанию и семейным традициям» из «Си Цзиньпине о государственном управлении» от 12 декабря 2016 г., попросить их собрать и рассказать величественные и трогательные легенды и истории о любви Китая. А затем загрузить их в виде видеозаписи на онлайн-платформу изучения курсов для обмена.

V. Заключение. Молодежь должна иметь четкие мировоззренческие ориентиры и научные представления об идеале общественного устройства своей страны. Таким образом, в современных условиях нужна более динамичная и эффективная система идеологического воспитания студенческой молодежи. Она должна определяться духовно-нравственными ценностями народа, потребностями государства и учащейся молодежи, спецификой получения специальности.

Конкретный предмет является важным средством для осуществления идейно-политического воспитания. Будучи ведущим в процессе обучения, преподаватель должен целенаправленно и осознанно использовать различные неявные образовательные ресурсы, максимально реализовывать воспитательную функцию, интегрировать ценности, политические установки и политическую идентичность в процесс обучения [8]. Поэтому в процессе практического обучения русскому языку преподаватели должны хорошо изучить элементы для идейно-политического воспитания на занятиях, уметь сочетать изучение русского языка и идейно-политическое воспитание.

#### Список литературы

1. Жапарова Р.С. Теория конструктивизма в современном образовании // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 17. С. 15–20.
2. Кузнецов М.А. Идеология воспитания личности социальной и национально-культурной // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 6-7. С. 64–67.
3. Halpenny A.M., Pettersen J. Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education. N.Y., 2014.
4. Woolfolk A. Educational psychology: Active learning edition. New Jersey, 2014.
5. 习近平, “用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人” [N], 《人民日报》(海外版), 2019年3月19日第二版。
6. 刘生全, 马晓燕, 新时代外语院校发展的根本遵循, 中国教育报, 2021.10.21.
7. 郭英剑.外语专业与课程思政建设: 问题、理论与路径[J].外语教学理论与实践, 2022. No. 179(03): 27–35.
8. 李锦霞,刘红侠.高级俄语“课程思政”的实施路径[J].中国俄语教学,2020. No. 39(02): 87–92.

\* \* \*

1. Zhaparova R.S. Teoriya konstruktivizma v sovremennom obrazovanii // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2014. № 17. S. 15–20.
2. Kuznecov M.A. Ideologiya vospitaniya lichnosti social'noj i nacional'no-kul'turnoj // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2016. № 6-7. S. 64–67.



***Methods and practices of ideological-political education at “advanced Russian” classes***

*The article deals with the topical issues of the ideological-political education of the Chinese students at the professional classes. “Advanced Russian language” as the main subject of the Russian language department, is an important means of the knowledge transfer, the competence development and the education of students’ values. The materials at “Advanced Russian language” classes reflect the contemporary Russian society, the mentality and the values of the Russians, and have the rich ideological and political educational resources, which makes it possible to conduct the ideological and political education.*

*Key words: advanced Russian, ideological-political education, methods and practices.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2023)



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Астафурова  
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет; профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Ахматова  
Ирина Викторовна* – старший преподаватель кафедры издательского дела и книготорговли, Самарский университет им. С.П. Королёва. E-mail: akhmatova\_iv@mail.ru
- Батурина  
Людмила Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: baturina\_m@rambler.ru
- Бганцева  
Ирина Владимировна* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет; профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин, Волгоградская государственная академия физической культуры. E-mail: irina07085@rambler.ru
- Бондаренко  
Татьяна Андреевна* – кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru
- Глазырина  
Лидия Геннадьевна* – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: glazurina@mail.ru
- Горбунов  
Андрей Иванович* – профессор, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: andreigorbunov@rambler.ru
- Горбунова  
Евгения Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и физического воспитания, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: jenyaosipova777@mail.ru
- Депцова  
Татьяна Юрьевна* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой издательского дела и книготорговли, Самарский университет им. С.П. Королёва. E-mail: deptsov@mail.ru
- Драчиков  
Федор Васильевич* – учитель, школа № 1748 «Вертикаль» г. Москвы. E-mail: gektor-fvd@yandex.ru
- Дробжнев  
Дмитрий Владимирович* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: drobzhnevdmity@gmail.com
- Дружинина  
Лидия Викторовна* – старший преподаватель кафедры вычислительной техники, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: deli\_86@mail.ru

- Жилин  
Даниил Андреевич* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zhilinvlg@yandex.ru
- Зелинский  
Константин Владленович* – кандидат педагогических наук, руководитель лаборатории «Исследование проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека» при Волгоградском научно-образовательном центре РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zmvk@yandex.ru
- Карашева  
Аксана Георгиевна* – кандидат экономических наук, начальник управления по довузовской подготовке и профориентационной работе, Кабардино-Балкарский государственный университет. E-mail: Karasheva05@inbox.ru
- Клепикова  
Алла Григорьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. E-mail: klepikova@bsu.edu.ru
- Лепихов  
Николай Владимирович* – старший преподаватель кафедры русского языка, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: zayac11@mail.ru
- Литовка  
Виктория Викторовна* – ассистент кафедры физики и методики преподавания физики, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: vicktorialitovka@yandex.ru
- Маркова  
Надежда Григорьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова, Набережночелнинский государственный педагогический университет. E-mail: markova-nadezhda@yandex.ru
- Насипов  
Артур Жабагиевич* – кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией развития математического и естественнонаучного образования, Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Минпросвещения Кабардино-Балкарской Республики. E-mail: alanda@rambler.ru
- Нефедова  
Виктория Юрьевна* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информатики, физики и методики преподавания информатики и физики, Оренбургский государственный педагогический университет. E-mail: vynefedova@yandex.ru
- Олейник  
Марина Алексеевна* – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Сафронова  
Елена Михайловна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: emsafronova@mail.ru
- Смыковская  
Татьяна Константиновна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: smikov\_t@mail.ru

- Солянкин  
Алексей Васильевич* – профессор, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: Solyankin\_a@mail.ru
- Стороженко  
Лариса Николаевна* – профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Тугульчиева  
Виктория Станиславовна* – старший преподаватель кафедры алгебры, анализа и методики преподавания математики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. E-mail: tugvicky@yandex.ru
- Филонец  
Любовь Федоровна* – профессор кафедры традиционной культуры и народного инструментального исполнительства, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: filonets-lubov@mail.ru
- Цурикова  
Лариса Владимировна* – кандидат педагогических наук, директор центра международного и иноязычного образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. E-mail: Tsurikova@bsu.edu.ru
- Чжоу Шуцзюань* – профессор, доктор, директор Института языков Центрально-Восточной Европы, Цзилиньский университет иностранных языков. E-mail: zsj12@126.com
- Шеховцева  
Татьяна Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. E-mail: shekhovtseva@bsu.edu.ru
- Шокова  
Екатерина Викторовна* – кандидат технических наук, доцент кафедры издательского дела и книгораспространения, Самарский университет им. С.П. Королёва. E-mail: ekaterina.sh1011@gmail.com
- Щепотько  
Лариса Павловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и теории музыки, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: cortie@gambler.ru





## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aksana Karasheva* – PhD (Economics), Head of the Department of the Pre-university Tutorial and Guidance Counseling, Kabardino-Balkarian State University, E-mail: Karasheva05@inbox.ru
- Aleksey Solyankin* – Professor, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: Solyankin\_a@mail.ru
- Alla Klepikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information and Communication Technologies, Belgorod State National Research University, E-mail: klepikova@bsu.edu.ru
- Andrey Gorbunov* – Professor, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: andreigorbunov@rambler.ru
- Artur Nasipov* – PhD (Physics and Mathematics), Head of the Laboratory of the Development of the Mathematical and Science Education, the Centre of the Continuous Advance of the Professional Skills of the Pedagogical Staff of Ministry of Education in the Kabardino-Balkarian Republic, E-mail: alanda@rambler.ru
- Daniil Zhilin* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zhilinvlg@yandex.ru
- Dmitriy Drobzhev* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: drobzhevdmity@gmail.com
- Ekaterina Shokova* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Publishing Business and Book Distribution, Samara National Research University, E-mail: ekaterina.sh1011@gmail.com
- Elena Safronova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: emsafronova@mail.ru
- Evgeniya Gorbunova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: jenyaosipova777@mail.ru
- Fedor Drachikov* – Teacher, State Budgetary Educational Institution of the city of Moscow “School No. 1748 “Vertical””, E-mail: gektor-fvd@yandex.ru
- Irina Akhmatova* – Senior Lecturer, Department of Publishing Business and Book Distribution, Samara National Research University, E-mail: akhmatova\_iv@mail.ru
- Irina Bgantseva* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University; Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Communication Disciplines, Volgograd State Physical Education Academy, E-mail: irina07085@rambler.ru

- Konstantin Zelinsky* – PhD (Pedagogy), Head of the Laboratory “The study of the problems of the spiritual and moral education and self-identity of the man” in Volgograd Research and Educational Centre of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zmvk@yandex.ru
- Larisa Shepotko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of History and Theory of Music, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: cortie@rambler.ru
- Larisa Storozhenko* – Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Larisa Tsurikova* – PhD (Pedagogy), Head of the Centre of the International and Foreign Language Education, Belgorod State National Research University, E-mail: Tsurikova@bsu.edu.ru
- Lidiya Druzhinina* – Senior Lecturer, Department of Computing Technologies, Volgograd State Technical University, E-mail: deli\_86@mail.ru
- Lidiya Glazyrina* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glazurina@mail.ru
- Lyubov Filonets* – Professor, Department of Traditional Culture and Folk Instrument Performance, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: filonets-lubov@mail.ru
- Ljudmila Baturina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University, E-mail: baturina\_m@rambler.ru
- Marina Oleynik* – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: marolejn@yandex.ru
- Nadezhda Markova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, E-mail: markova-nadezhda@yandex.ru
- Nikolay Lepikhov* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University, E-mail: zayac11@mail.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University; Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: nastafurova@mail.ru
- Tatyana Bondarenko* – PhD (Pedagogy), vice Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru
- Tatyana Deptsova* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Publishing Business and Book Distribution, Samara National Research University, E-mail: deptsovat@mail.ru

- Tatyana Shehovtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University, E-mail: shekhovtseva@bsu.edu.ru
- Tatyana Smykovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: smikov\_t@mail.ru
- Victoriya Nefedova* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Computer Studies, Physics and their Teaching Methods, Orenburg State Pedagogical University, E-mail: vynefedova@yandex.ru
- Victoriya Tugulchieva* – Senior Lecturer, Department of Algebra, Analysis and Teaching Methods of Mathematics, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: tugvicky@yandex.ru
- Victoriya Litovka* – Assistant, Department of Physics and its Teaching Methods, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: vicktorialitovka@yandex.ru
- Zhou Shujuan* – Professor, Advanced PhD, Head of Institute of Languages of Central Eastern Europe, Jilin University of Foreign Languages, E-mail: zsj12@126.com



## СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

### *Главный редактор*

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

Зам. главного редактора:

*Е.И. Сахарчук*, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, д-р филол. наук, проф.

### *Редакционная коллегия:*

*Д. Бергс-Винкельс*, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

*И.С. Бессарабова*, д-р пед. наук, проф.

*С.Г. Воркачёв*, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

*А.Х. Гольденберг*, д-р филол. наук, проф.

*Е.В. Данильчук*, д-р пед. наук, проф.

*О.А. Дмитриева*, д-р филол. наук, проф.

*Л.В. Жаравина*, д-р филол. наук, проф.

*А.Е. Жумабаева*, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

*В.В. Зайцев*, д-р пед. наук, проф.

*В.О. Зинченко*, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

*М.В. Корепанова*, д-р пед. наук, проф.

*А.М. Коротков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

*С.В. Куликова*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

*М.В. Николаева*, д-р пед. наук, доц.

*С.Г. Новиков*, д-р пед. наук, проф.

*Н.С. Пурьшева*, д-р пед. наук, проф. (Москва)

*А.Н. Сергеев*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

*В.В. Сериков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

*Т.К. Смыковская*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

*Г.П. Стефанова*, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

*Н.Е. Тропкина*, д-р фил. наук, проф.

*В.П. Тарантей*, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

*А.П. Тряпицына*, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

*Цзиньлин Ван*, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

*В.Г. Шукин*, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

## СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

*А.М. Коротков*, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

*Н.К. Сергеев*, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

*Е.И. Сахарчук*, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

*М.В. Великанов*, отв. секретарь редколлегии

## EDITORIAL STAFF

### *Chief Editor*

*Nikolay Sergeev*, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

### *Deputy Chief Editor*

*Elena Sakharchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Larisa Savina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Dagmar Bergs-Winkels*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

*Inna Bessarabova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Sergey Vorkachev*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

*Arkady Goldenberg*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Elena Danilchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Olga Dmitrieva*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Larisa Zharavina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Aziya Zhumabaeva*, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

*Vladimir Zaitsev*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Victoriya Zinchenko*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

*Marina Korepanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Alexander Korotkov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

*Svetlana Kulikova*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

*Marina Nikolaeva*, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

*Sergey Novikov*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Natalia Purysheva*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

*Aleksey Sergeev*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Vladislav Serikov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

*Tatyana Smykovskaya*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Galina Stefanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

*Nadezhda Tropkina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Victor Tarantey*, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

*Alla Tryapitsyna*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

*Jinling Wang*, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

*Vasily Schukin*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

### MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

*Alexander Korotkov*, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Nikolay Sergeev*, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

*Elena Sakharchuk*, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Larisa Savina*, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

*Maksim Velikanov*, Assistant Editor of Editorial Staff