



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№2 (185)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№2(185)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 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.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

- ХАРЧЕНКО С.Я. Идея и научный замысел в структуре педагогической концепции 4
- ГЛЕБОВ А.А. Теоретическая проверка гипотезы в прикладном педагогическом исследовании 11
- ЛАПИНА А.С. Развитие феномена педагогического оптимизма в отечественной педагогике (конец XIX – начало XXI вв.)..... 16
- ВАН СЮЕМЭЙ Сотрудничество между Китаем и Казахстаном в сфере высшего образования: проблемы и их решения 27
- РОЗАР А.А. Советская образовательная политика 1940-х – 1980-х гг. в зеркале историографического анализа 35

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- АКИМОВА Г.М., КУЗНЕЦОВА Е.Б., ШАКУРОВА М.В., АКИМОВА А.М. Педагогические условия формирования лидерских качеств членов педагогического отряда 42
- ГРАЧЕВ К.Ю. Концепция научно-методического центра профориентации и предпрофессиональной подготовки школьников на базе общеобразовательной организации 48

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

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
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

КУЛИКОВА Е.В. Профессиональное саморазвитие учителя сельской малокомплектной школы: к постановке проблемы.....54

ГОЛЬДМАН И.Л. Искусствоведческо-культурологический подход к творческой подготовке обучающихся в системе рекламного и PR-образования.....63

ДУГИНА Г.А. Педагогическая и методическая подготовка студентов к руководству проектной деятельностью учащихся в начальной и средней школе.....70

У ЛИНЬ Умные классы в университетах в цифровую эпоху.....79

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ГРИШАК С.Н., ЛЕВОЧКИНА О.В. Особенности социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы86

НАСИПОВ А.Ж., МАМИЕВА З.Ю. Вовлечение родителей в процесс формирования познавательной мотивации детей средствами авторской мультипликации.....92

НАСЫРОВ М.Р. Ситуационная модель воспитания ответственности у подростков-спортсменов99

КИРИЛЛОВА О.С., РАМЗАЕВА Е.Н., ФРОЛОВА Н.В. Феномен стереотипа в детском изобразительном творчестве и педагогические условия его преодоления 107

ПИСАНЫЙ Д.М. Возможности актуализации духовно-нравственных начал в экономической культуре учащихся средствами обществоведческого образования 112

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

ГЛУЗМАН А.А., ГЛУЗМАН А.В. Реализация современных педагогических технологий в процессе обучения будущих преподавателей иностранных языков 121

МЕЛЬНИЧЕНКО Н.П. Речевая тема «Поступление в университет» на занятиях по русскому языку как иностранному 126

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

Подписано в печать
20.03.2024.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 16
Тираж 1000 экз.

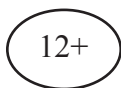
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

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 №20/03/1

Выход в свет
11.04.2024.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

ЧЖАО И, ХЭ СЮЙХУН Обзор методических работ по обучению аудированию на русском языке китайских студентов на основе базы данных CNKI 130



СИНЕГУБОВА К.В., АКСЕНОВА А.А. Поэтика романа Ксении Букши «Чуров и Чурбанов»: двойничество или парность?..... 143

Сведения об авторах.....150

Information about authors.....153

Состав редакционной коллегии155

Состав научно-редакционного совета.....156

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

С.Я. ХАРЧЕНКО
Луганск

ИДЕЯ И НАУЧНЫЙ ЗАМЫСЕЛ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Проанализирован процесс зарождения научного исследования, его трансформации в научный замысел. Характеризуются поисковые процедуры, их особенности и общая логическая канва научного поиска. Сопоставляются различные подходы к роли, месту и структуре концепции педагогического исследования. Обоснован авторский подход к проектированию педагогической концепции.



Ключевые слова: *идея, научный замысел, гипотеза исследования, педагогическая концепция, методологические основы исследования.*

Объективное возрастание требований к методологическому обеспечению проводимых педагогических исследований актуализировало попытки ученых, особенно при подготовке кандидатских и докторских диссертаций, к построению, проектированию педагогических концепций с целью более глубокого и содержательного обоснования нового педагогического знания.

В последние годы выполнен ряд научных исследований, где педагогическая концепция решения той или иной научной проблемы выступает предметом исследования или входит в содержание теоретико-методологической основы проведенного исследования. При этом композиционное построение концепции, их место в структуре исследования могут быть самыми различными.

С философских позиций наиболее четкое понимание и формулировку термина «концепция» мы находим у В.А. Рыжко. Он пишет: «Концепция – это постсемантическая форма знания, выражающая содержательно целостное познание объекта, ориентированное на представление смыслов познавательной деятельности, понимание его результатов. Как понимание, концепция – позиция, точка зрения субъекта на соответствующую предметную область, личностное знание. По своему содержанию концепция поливариативное, диалоговое знание, репрезентирующее единство социокультурных, логико-гносеологических и практических аспектов» [7, с. 5].

Педагогическая трактовка этого понятия, чаще всего встречающаяся в научной литературе, принадлежит Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич. Согласно их подходу, «концепция в педагогике – это основополагающий замысел, идея педагогического знания, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий» [2, с. 18].

В данной статье мы будем опираться на педагогическую интерпретацию научных подходов В.А. Рыжко, предложенную Е.М. Харлановой, которая характеризует «педагогическую концепцию как систему знаний о педагогическом явлении, объединенную ведущей идеей и во взаимосвязи социокультурного (ценностно-смысловая интерпретация), логико-гносеологического (объективное значение), практического (нор-

мативные основы) аспектов, реализующую научно-теоретическую и конструктивно-технологическую функции» [8, с. 52].

Следует особо отметить, что, независимо от содержания различных авторских трактовок понятия «педагогическая концепция», мы вслед за С.В. Бобрышовым, Е.В. Гелясиной, Е.В. Яковлевым, Н.О. Яковлевой будем исходить из того, что термин «концепция» используется в двух основных контекстах, а именно: как направляющая идея исследования; как форма представления результатов научной работы.

Мы будем вести речь о концепциях, выступающих в роли прото-теоретической конструкции и представляющих собой форму существования научного знания, отражающего ведущий авторский замысел, на основании которого планируется создать модель и методику преобразования объекта [3].

Цель статьи состоит в том, чтобы на основе анализа идеи и научного замысла концепции соотнести их со структурой и содержанием текста научного исследования, определить их роль в проектировании общей стратегии научной работы.

Попытаемся проследить основную логическую линию проектирования педагогического исследования от возникновения идеи и трансформации ее в научный замысел вплоть до выдвижения гипотезы. В педагогической литературе и в первую очередь в публикациях методологического характера нет единства мнений о последовательности поисковых процедур, определяющих логическую канву исследования. Среди них мы выделяем позицию В.И. Загвязинского, который предлагает свою схему логической канвы (маршрута) исследования. При этом он допускает возможность и иных авторских вариантов осуществления поисковых процедур. Итак, его схема предполагает следующую очередность поисковых процедур:

- предметная область;
- проблема;
- тема;
- объект – предмет;
- цель – задачи;
- эмпирическая база (факты);
- исходная концепция;
- понятийная система;
- теоретическая платформа;
- диагностика ситуации;
- идея – замысел – гипотеза [10, с. 10].

Первое, что обращает на себя внимание, это то, что исходная концепция как поисковая процедура следует после анализа проблемы, выбора темы, формулировки объекта и предмета, цели и задач исследования. Не ясно, на каком основании они проектировались, если этап осмысления исходной концепции как идеи и научного замысла научной работы предполагался позднее. И второе: в данной схеме исходная концепция как элемент логического построения поисковых процедур отделена от идеи и научного замысла. В чем же тогда суть разработанной концепции? Ответ на этот вопрос становится понятным при обращении к другой работе В.И. Загвязинского, где он отмечает, что гипотеза «должна содержать новые, оригинальные и не бесспорные положения, предположения, которые надлежит уточнить и проверить. Поэтому, лучше отдельно выделить концепцию исследования, содержащую, как правило, уже известные теоретические и практико-ориентированные установки, положенные в основу работы, а в гипотезу включить то, что развивает и реализует концептуальные установки и содержит хотя бы элементы новизны, но новизны продуктивной, что и надлежит доказать в процессе исследования» [5, с. 9]. Такова позиция ученого, и для нас она весьма интересна тем, что, по сути, автор подчеркивает возможность и целесообразность использования тех

или иных структурных элементов концепции, их корреляцию с конкретными исследовательскими процедурами.

Вместе с тем мы считаем возможным предложить иную логическую схему поисковых процедур, исходя из того, что каждый ее элемент должен быть или ориентирован на построение концепции, или составлять ее содержательную часть, или направлять исследовательский поиск.

В статье мы проследим логику поисковых процедур от первых шагов ученого в научном познании, начиная с обращения к проблеме, и до формулировки исследовательской гипотезы. При этом мы будем исходить из того, что идея – это сформулированная ученым продуктивная и преобразовательная мысль, позволяющая найти новый научный подход к решению той или иной педагогической задачи. В свою очередь, научный замысел – это способ реализации идеи, воплощенный в инструментальной форме, раскрывающий суть идеи и пути ее воплощения в педагогическую практику.

Итак, первым элементом поисковых процедур у нас выступает критическое осмысление накопленного опыта профессионально-педагогической деятельности. Очевидно, что если педагог не видит проблем в своей работе, то вряд ли он сможет осознать причины возникающих трудностей. Только осознанная на личностном уровне профессиональная проблема или трудность могут стать основой аналитической деятельности начинающего исследователя. Эта процедура предполагает способность начинающего исследователя выбрать и сформулировать в самом общем виде проблемы и трудности обобщающего характера. В определенной мере та или иная мысль, идея на этом этапе могут зародиться интуитивно как результат личного опыта и обдумывания возникающих ситуаций. Главное, чтобы на этом этапе возникла потребность и необходимость глубже разобраться в сути выявленных характеристик личного опыта.

Следующей поисковой процедурой закономерно являются научно-педагогическое изучение и осмысление предполагаемой проблемы. Такой анализ в сочетании с личным педагогическим опытом поможет четче понять суть исследовательской проблемы. Это будет возможно в случае выявления «белых пятен» на карте науки (В.В. Краевский), которые актуализируют творческий поиск. Сам процесс заинтересованного изучения научной литературы не только будет способствовать осмыслению и более ясному пониманию возникающей идеи, но и станет основой ее трансформации в научный замысел.

Третьей поисковой процедурой являются анализ и осмысление появившихся, выделенных, обозначенных идей в контексте их социальной значимости. Задача исследователя состоит в том, чтобы соотнести свои возникшие или возникающие идею и замысел с запросами общества. Педагогика, как известно, наука социально обусловленная, и общество в лице государства ставит перед ней сложные и принципиально важные для страны задачи, которые находятся в сфере ее компетентности. Исследователь должен убедиться, что его идея и замысел в полной мере соотносятся с социальными потребностями общества и они могут лечь в основу формулировки темы исследования. В дальнейшем тема может корректироваться, но в любом случае соотноситься с научным замыслом. Желательно, чтобы только прочтение сформулированной темы исследования так отражало идею автора, что вызывало бы интерес у заинтересованного читателя.

Логика научного исследования предполагает четкое определение актуальности темы исследования и обозначения тех противоречий, которые автор будет разрешать при раскрытии темы. Особенность этой исследовательской процедуры состоит в том, что ученому необходимо письменно, четко и кратко, литературно изложить свое виденье результатов предыдущих поисковых процедур. Ему следует сформулировать социальную, научную и практическую значимость решения выделенной проблемы в соответствии со своими идеей и замыслом. Как показывает личный опыт руководства диссертационными работами, оппонирования диссертаций, авторам не всегда удается от-

ветить на вопрос: «Почему данную тему сейчас нужно изучать?» Именно такой вопрос, по мысли В.В. Краевского, должен задавать себе каждый начинающий исследователь. Типичной ошибкой при изложении социальной значимости своей темы является стремление автора максимально преувеличить до масштаба «вселенских» круг тех социальных задач, на решение которых направлена его тема. Думается, что, если бы начинающий ученый соотносил между собой форму изложения социальной актуальности темы своего исследования с его идеей и научным замыслом, он бы скромнее и, главное, реальнее оценивал свои потенциальные научные возможности.

Что касается оценки степени научного следования своей проблеме, то зачастую она напоминает достаточно длинный список ученых, исследовавших не только проблему, за которую взялся автор, но и достаточно далекие от нее области педагогических знаний. При этом даже не обозначаются самые значимые для исследователя результаты работ этих ученых, которые могут быть использованы для реализации научного замысла автора. Литературное изложение актуальности темы завершают выделенные соискателем противоречия, которые он предполагает разрешить при раскрытии темы. Обратимся вновь к В.И. Загвязинскому. Он пишет: «Глубокая диагностика противоречий – условие содержательного обозначения проблемы исследования, в определении которой соискатели, к сожалению, видят только поиски преодоления не разработанности темы <...> Бывает не хватает главного – фиксации, внятного обозначения тех факторов, оснований, которые обеспечивают позитивный результат [5, с. 8–9]. Вполне можно предположить, что под этими факторами и основаниями, обеспечивающими позитивный результат, известный ученый, скорее всего, имеет ввиду то, что мы относим к научному замыслу исследования.

Глубокое видение и понимание сути противоречий позволяет исследователю рационально и точно сформулировать объект и предмет исследования. Главное в этой процедуре, что объект как определенная автором, реально существующая часть педагогической действительности была бы максимально приближена к тому процессу, в рамках которого будут реализовываться идея и замысел исследования. В свою очередь, предмет исследования, понимаемый как аспект, через который автор обозначает, как рассматривается объект, какие его отношения, свойства, функции исследуются в работе.

В.В. Краевский, В.И. Загвязинский и другие методологи отмечают, что в предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, что, с нашей точки зрения, характеризуют идею и научный замысел исследования. Предмет – это, по сути, то, в отношении чего должно быть получено новое научное знание. Это знание пока еще в сжатом, свернутом виде уже присутствует в научном замысле. Будучи содержанием предмета исследования, оно получит свое развитие, объяснение, доказательство новизны в ходе и результате исследования. При отсутствии или недостаточном отражении в предмете исследования хотя бы основных положений научного замысла логика проектирования научной работы будет нарушена, что может существенно осложнить научный поиск.

Следующей поисковой процедурой является целеполагание. Т. е. формулировка цели как обоснованного представления о конечных результатах, которые предполагает получить автор, преобразовывая избранный объект исследования в соответствии со своим научным замыслом и его экспериментальным воплощением. Цель формулируется как желаемый результат, основанный на предположениях о высоких потенциальных возможностях его замысла в преобразовании педагогической действительности.

Последняя, завершающая поисковая процедура – это разработка и формулирование гипотезы исследования. Гипотеза – это та ступень педагогического исследования, которая в методологической литературе получила, пожалуй, наибольшее освещение [4; 6; 8]. Мы вынуждены уйти от соблазна поделиться своими соображениями об этой на-

учной категории, поскольку, во-первых, это выходит за рамки нашей статьи, во-вторых, объем научного материала и его содержание требуют отдельного рассмотрения этого феномена, в-третьих, глубже, чем это сделали В.В. Краевский, В.В. Сериков, В.И. Загвязинский и другие признанные ученые-методологи, вряд ли удастся.

Остановимся на некоторых моментах в контексте соотношения научного замысла и гипотезы исследования. Мы полностью согласны и принимаем для себя формулировку гипотезы, данную В.В. Сериковым. Он полагает, что гипотеза — «это представление замысла в верифицированной форме, то есть в форме утверждений, уточнений, обоснований и т. п.» [8, с. 36]. Заметим, что ключевое слово здесь «замысел». Речь идет об изложении научного замысла в развернутом виде к моменту прохождения всех предыдущих поисковых процедур, о которых мы говорили выше. В процессе каждого из них шло реальное движение познания от первоначальных предположений до появления и развития научной идеи, ее трансформация, конкретизация и превращение в научный замысел. Можно предположить, что к моменту разработки и формулирования гипотезы научный замысел «созрел» до того состояния, чтобы как теоретическое утверждение быть описанным «в параметрах (признаках, характеристиках), которые можно пронаблюдать, зафиксировать, описать, измерить» [8, с. 40].

Чтобы научный замысел мог быть описан в параметрах гипотезы, исследователю следует избегать некоторых существенных ошибок, допускаемых при формулировке гипотез. В.В. Сериков выделяет 5 таких ошибок, они весьма значимы и их целесообразно процитировать:

«1. Утверждения не носят верифицированного характера (невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть).

2. Гипотеза не содержит четкой формулировки сути и критериев (показателей) нововведения.

3. Нарушается «принцип наблюдаемости» тех параметров и зависимостей между ними, которые проверяются. Указанный принцип предполагает, что мы «доводим» теоретическую идею (замысел) до наглядных «наблюдаемых» проявлений объекта наблюдения.

4. Не раскрывается технология нововведения.

5. Делаются предположения, не относящиеся к предмету педагогики» [8, с. 36–38].

Ошибки, выявленные В.В. Сериковым, являются типичными. И наш опыт руководства аспирантами показывает, что они проявляются в той или иной мере достаточно часто. Вместе с тем их учет может быть неплохим ориентиром для начинающего исследователя, своего рода предупреждением о недопущении возможных ошибок.

Формулированием гипотезы исследования завершается первый, или постановочный, этап исследования (В.И. Загвязинский). У ученых нет принципиальных разногласий о процессе зарождения идей, их трансформации в научный замысел и его представлении в виде гипотезы. Есть различия в понимании основных источников «рождения» идеи и замысла, очередности поисковых процедур, но поскольку этот процесс творческий и не может быть жестко алгоритмизирован, общая логическая канва проектирования научного исследования определяется самим автором.

Вместе с тем ученые по-разному определяют роль и место идеи и замысла в структуре исследования. Традиционным можно считать подход, когда сам научный замысел понимается как первично сформулированная концепция проектировочного процесса (В.В. Сериков) или концепцией выступают опорные положения исследования, принятые наукой, но по-новому интерпретированные на основе авторских идей и замысла, составляющих гипотезу (В.И. Загвязинский). Иными словами, идея, замысел и гипотеза — суть концепции исследования и ее границы. Такое понимание концепции соотносится с большинством формулировок этого термина в научной литературе. По смыс-

лу концепция исследования ограничивается рамками названных поисковых процедур. В самом тексте диссертации мы видим только гипотезу, в которой воплощена концепция как замысел.

Термин «концепция» в работе может и не встречаться, хотя все важные методологические и теоретические положения обязательно изучаются, но уже не в рамках концепции. Большинство кандидатских диссертаций выполняется при таком видении роли и места концепции, причем качество выполненной работы объективно зависит только от глубины и содержательности гипотезы, а не от использования термина «концепция».

Второй подход, которого мы придерживаемся, предполагает концептуальное сопровождение научного исследования на протяжении всех этапов подготовки диссертации [9; 10]. В этом случае идея и замысел выступают первой, основной частью научно-теоретического блока концепции, который включает в себя, кроме идеи и научного замысла, ценности, цель концепции, понятийно-категориальный аппарат. Описание остальных компонентов такой концепции выходит за рамки статьи, мы предполагаем в дальнейшем обратиться к детальному их анализу. Здесь же мы отметим, что при таком подходе к месту концепции в структуре и содержании диссертации идея и научный замысел выступают не просто составными частями концепции, а начинают выполнять ключевую роль в развертывании теоретико-содержательного ее наполнения и нормативной модели реализации концепции.

Основной вывод, который мы считаем возможным сделать в результате проведенного анализа, состоит в том, что идея и научный замысел концепции выполняют функцию не только цели и предполагаемого результата исследования, но и основного научного ориентира в определении всей логики, структуры и содержания диссертации.

В заключение ответим на один вопрос, часто задаваемый и аспирантами, и докторантами: «Нужна ли концепция в структуре диссертационного исследования или достаточно сформулировать глубокий научный замысел и соответствующую гипотезу?» Решать должен сам исследователь, но при этом иметь в виду, что, как писал философ В.А. Рыжко: «Наличие знания, в структуре которого учитывается наличие концепции, приобретает более богатую гамму ценностей: в нем ясными становятся не только черты, выражающие соответствие или несоответствие объективной действительности, но и соотносимость человеческим идеалам. Эти ценности носят не узко утилитарный характер, а обладают общественно историческими свойствами, отвечают гармоническому развитию человека, человеческому измерению действительности» [7, с. 29–30].

Список литературы

1. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Под общ. ред. Е.В. Бондаревской. М.; Ростов-на-Дону, 1999.
3. Гелясина Е.В. Концепция как форма научно-педагогического знания // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. 2020. № 4. С. 38–43.
4. Загвязинский В.И. Общая панорама педагогического исследования: постановочный этап // Образование и наука. 2014. № 8(117). С. 4–18.
5. Загвязинский В.И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2015. № 5(124). С. 4–14.
6. Краевский В.В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования // Соискатель-педагог. 2008. № 1. С. 31–35.

7. Рыжко В.А. Концепция как форма научного знания: автореф. дис. ... д-ра философских наук. Киев, 1989.
8. Сериков В.В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10. С. 30–41.
9. Харланова Е.М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования: монография. Челябинск, 2014.
10. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006.

* * *

1. Bobryshov S.V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2007.
2. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya: Ucheb. posobie dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij, slushatelej IPK i FPK / Pod obshch. red. E.V. Bondarevskoj. M.; Rostov-na-Donu, 1999.
3. Gelyasina E.V. Konceptiya kak forma nauchno-pedagogicheskogo znaniya // Vesci BDPU. Seryya 1. Pedagogika. Psihologiya. Filasofiya. 2020. № 4. S. 38–43.
4. Zagvyazinskij V.I. Obshchaya panorama pedagogicheskogo issledovaniya: postanovochnyj etap // Obrazovanie i nauka. 2014. № 8(117). S. 4–18.
5. Zagvyazinskij V.I. O svyazi metodologii i tekhnologii v pedagogicheskom issledovanii // Obrazovanie i nauka. 2015. № 5(124). S. 4–14.
6. Kraevskij V.V. Metodologicheskaya kompetentnost' pedagogov-issledovatelej kak uslovie nauchnogo obespecheniya modernizacii obrazovaniya // Soiskatel'-pedagog. 2008. № 1. S. 31–35.
7. Ryzhko V.A. Konceptiya kak forma nauchnogo znaniya: avtoref. dis. ... d-ra filosofskih nauk. Kiev, 1989.
8. Serikov V.V. Ideya, zamysel i gipoteza v pedagogicheskom issledovanii // Obrazovanie i nauka. 2010. № 10. S. 30–41.
9. Harlanova E.M. Konceptiya razvitiya social'noj aktivnosti studentov v processe integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya: monografiya. Chelyabinsk, 2014.
10. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskaya konceptiya: metodologicheskie aspekty postroeniya. M., 2006.



Idea and scientific intent in the structure of the pedagogical concept

The process of the origin of the research study and its transformation into the scientific intent is analyzed. There are characterized the search procedures, their peculiarities and general logical canvas of the scientific search. The author compares the different approaches to the role, place and structure of the concept of the pedagogical study. There is substantiated the author's approach to designing the pedagogical concept.

Key words: *idea, scientific intent, hypothesis for research, pedagogical concept, methodological basis of study.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2024)

А.А. ГЛЕБОВ
Волгоград

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗЫ В ПРИКЛАДНОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

Приведен результат статистического анализа диссертаций, в которых не выполнялось теоретическое обоснование гипотез, названо одно из возможных последствий проверки гипотез в эксперименте, не прошедших данный этап. Указываются условия, при которых теоретическая проверка гипотезы достигнет своей цели. На конкретных примерах продемонстрирован опыт доказательства, подтверждения и опровержения гипотезы.



Ключевые слова: *аргументы, гипотеза, дедукция, доказательство, импликация, опровержение, подтверждение, принцип, проверка.*

Обязательным разделом прикладного научно-педагогического исследования является гипотеза: научное утверждение, имеющее статус предположения о возможных причинах и следствиях изучаемого явления. Она изначально не может быть признанной ни истинным, ни ложным знанием, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. Поэтому, отмечает В.В. Краевский, гипотеза требует трудоемкой и детальной проверки, без которой педагог не имеет права проводить эксперимент, который может привести к негативным последствиям, таким, например, как снижение уровня обученности или воспитанности школьников [2, с. 295].

Анализ любой проблемы требует учета важного положения: развитие теоретических представлений нельзя рассматривать без анализа их реализации на практике [4, с. 18]. С учетом этого обратимся к практике обоснования гипотез. Наш анализ показал, что проверка гипотезы примерно в 97% случаев проводится только в эксперименте. Этот факт говорит о проблеме дефицита научной и методологической культуры соискателя, о формализме в исследовательском аппарате. Конечно, принцип единства теории и практики указывает на определяющую роль практики в оценке истинности наших мыслей о предмете. Проверенная и доказанная на практике гипотеза переходит из разряда вероятных предположений в разряд достоверных истин. Однако этот критерий не единственный. Закон формальной логики – закон достаточного основания, принцип организации и проведения исследования – принцип объективности – требуют обоснования вероятностных знаний не только экспериментальным методом, но и посредством применения рационально-теоретических средств. Недаром один из афоризмов, приписываемых И. Ньютону, звучит так: «Он увидел далеко только потому, что стоял на могучих плечах своих предшественников».

В данной статье рассматривается теоретическая проверка гипотезы – установление соответствия гипотезы фактам и ключевым положениям науки, истинность которых доказана ранее, с соблюдением законов формально-логичного мышления (тождества, противоречия, исключенного третьего, достаточного основания) и правил логических операций (дедукции, индукции, импликации).

Определимся прежде в условиях проверяемости гипотезы. Негативное влияние на проверку гипотезы, по признанию В.В. Краевского, может оказать даже небольшой изъян, вкрапшийся в ее формулировку [2, с. 306]. Поэтому необходимо заметить, что проверка гипотезы достигнет своей цели при условии, если корректность ее формулировки обеспечивается соблюдением принципов построения научного знания: а) выглядит как утверждение, а не как побудительные и вопросительные предложения, ценностные

и моральные оценки или суждения; б) содержит понятия, имеющие строгие научные определения с точки зрения педагогической теории; в) не использует двусмысленные и противоречивые понятия; г) четкая и понятная; д) без нагромождения словесными конструкциями; е) не содержит противоречий, которые запрещаются законами формальной логики; ж) соответствует предмету исследования; з) использует ключевые слова исследования.

Таковы условия построения гипотезы, соблюдение которых снижает субъективизм в формулировке. Обратимся к ее теоретическому обоснованию, которое В.В. Краевский видел в доказательстве и подтверждении [2, с. 294]. Для гуманитарных наук не найдены универсальные алгоритмы обоснования, поэтому осуществлять его будем методами, в основе которых находятся законы причинно-следственных связей, устанавливаемых по дедуктивным правилам умозаключения.

Обратимся к первому способу обоснования – **дедуктивному** доказательству. Оно понимается как логическая операция, в которой истинность вероятностного знания обосновывается непосредственным выводением из других истинных суждений, связанных с ним. Данный способ предполагает обобщенный алгоритм, включающий две основные процедуры: подбор аргументов; демонстрация, т. е. установление связи логического следования между аргументами и гипотезой. Отбор аргументов сводится к выделению некоторого множества теоретических утверждений, фактов, прямо или неявно связанных с исследуемым явлением, на которых основывается предположение. Отметим, что набор аргументов в своей совокупности должен быть достаточным, т. е. таким, чтобы из них следовала доказываемая гипотеза. В формальной логике отмечается, что достаточность аргументов следует расценивать не в смысле их количества, а с учетом их весомости. Отдельные, изолированные аргументы, как правило, обладают малым весом. Иное дело, если используется ряд доводов, взаимосвязанных и подкрепляющих друг друга. Не случайно говорят, что изолированный факт весит, как перышко, а несколько связанных фактов дают с тяжестью жернова [3].

Таким образом, доказательство основывается на оптимальном количестве научных положений, фактов, их убедительности и логике. Проиллюстрируем эти выводы обоснованием гипотезы в одной диссертации, посвященной проблеме формирования умений применять знания во взаимосвязи с самооценкой у старшеклассников. Гипотеза представлена автором работы в следующей формулировке. Формирование умений применять знания во взаимосвязи с самооценкой будет осуществляться успешнее, чем в массовой школе, если:

1. В целях процесса будут проектироваться изменения в умениях применять знания во взаимосвязи с самооценкой.

2. Система средств на каждом этапе будет иметь в качестве системообразующих решение задач практического содержания и общение учащихся в коллективно-организуемой деятельности, при этом степень трудности задач, форм и предметы общения будут избираться с учетом достигнутого уровня развития умений применять знания и самооценки.

3. Процесс обучения будет расчленен на этапы в соответствии с логикой развития умений применять знания во взаимосвязи с самооценкой (*приводятся характеристики этапов с указанием динамики формируемого конструкта качеств и соответствующих им педагогических средств*) (Курсив наш. – А.Г.).

В построении гипотезы автор использовал дедуктивный метод мышления, следствиями которого являются логические частные выводы **из общих** положений. Второй пункт гипотезы о построении системы средств следовал как производная положений:

1. Всякое качество личности формируется в деятельности, адекватной природе самого качества (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

2. Только в коллективе индивид получает средство, дающее ему возможность всестороннего развития своих задатков (К. Маркс).

3. Формирование целостной личности осуществляется не путем суммированного влияния содержания обучения и воспитания, методов, наглядных средств и т. д., а путем их взаимодействия в рамках такого целого, которое обладает системой педагогических функций, адекватной структуре целостной личности (В.С. Ильин).

Выбор ведущего, системообразующего средства в том же пункте гипотезы определился как следствие двух идей: 1) чтобы обеспечить высокий уровень системности педагогических средств, целесообразно среди них выделить доминирующее, наиболее значительное по влиянию на учащихся, выполняющее системообразующую функцию (В.С. Ильин, В.Я. Доронин, А.М. Саранов); 2) системообразующим средством должна быть та составляющая, которая стимулирует активное состояние личности, объединяет отдельные средства в единое целое, координирует их, изменяет, углубляет их смысл, выстраивает их очередность и последовательность (В.С. Ильин).

В третьем пункте гипотезы характеризуется динамический аспект процесса как последовательность этапов: этап овладения умениями ориентироваться в стандартных ситуациях на основе заданных образцов деятельности, возбуждения при этом осознания своих возможностей, важности настойчивости, положительного отношения коллектива к достижениям в овладении способами деятельности; этап овладения умениями ориентироваться в стандартных ситуациях на основе самостоятельного выбора подробных образцов деятельности, возбуждения критического отношения учащихся к своим возможностям и статусу в классном коллективе, связанным с овладением этими умениями; этап овладения умениями ориентироваться в ситуациях, отличных от стандартных, но сводящихся к ним на основе обобщенных алгоритмов, возбуждения критического отношения к росту возможностей, настойчивости и статуса в классном коллективе в связи с успехами этой деятельности; этап овладения умением ориентироваться в нестандартных ситуациях на основе оригинальных, самостоятельно составленных способов деятельности, закрепления стремления к росту возможностей, настойчивости, статуса в классном коллективе в связи с продвижением в овладении умениями.

Этот пункт следует из знаний «о поуровневой организации личностного качества» (Л.С. Выготский), системности и адекватности средств в контексте целостного учебно-воспитательного процесса (В.С. Ильин, В.Я. Доронин, А.М. Саранов).

Формально достоверность анализируемой гипотезы гарантируется логической операцией импликации, согласно которой из истины следует только истина при корректном применении закона причинно-следственной связи, устанавливаемой по дедуктивному правилу умозаключения.

Однако в педагогической науке никакие доказательства по содержанию не имеют той силы, в соответствии с которой можно однозначно сказать, истинна ли гипотеза. В случае, который мы анализируем, приведен аргумент: «Формирование целостной личности осуществляется не путем суммированного влияния содержания обучения и воспитания, методов, наглядных средств и т. д., а путем их взаимодействия в рамках такого целого, которое обладает системой педагогических функций, адекватной структуре целостной личности» (В.С. Ильин), который лишь подготавливает обоснование, но не устанавливает в пункте гипотезы адекватность системы применяемых средств (решение задач практического содержания и общение учащихся в коллективно-организуемой деятельности) логике развития качеств личности (ориентирующейся на достигнутый уровень развития умений применять знания и самооценки).

Итак, очевидно, что истинность рассматриваемой гипотезы в должной мере не установлена. О ней можно лишь сказать, что она неопределена в такой степени, чтобы считаться достоверным знанием, т. е. лежит между истинностью и ложностью. В этом

случае особую роль приобретает логическая операция – подтверждение. По содержанию она состоит в выведении следствий из утверждения и последующей демонстрацией – соотносением их с фактами (объектами, процессами, явлениями) или с достоверно установленными положениями (законами, определениями, принципами, теориями, аксиомами, постулатами, статистикой). При этом важное значение наряду с количеством следствий имеет их характер: неожиданность, оригинальность, способность к обобщению. Если ни одно из следствий утверждения не оказывается противоречащим ранее установленным положениям или очевидным фактам действительности, то это обстоятельство делает гипотезу более приемлемой.

Применим к рассматриваемой гипотезе операцию подтверждения. Во-первых, в первом пункте гипотезы о целеполагании содержится предположение о взаимодействии умений применять знания и самооценки. Оно вытекает из следствия гипотезы о том, что самооценка выражает ее побудительную функцию, а умения применять знания – исполнительную силу. Это соответствует положению, что сочетание качеств личности должно соответствовать такому «конструкту», «который в определенном отношении представляет личность в целом, является «репрезентативным» для личности в целом. Наиболее типичными конструктами являются такие, в которых представлено единство качеств, выражающее ее побудительную функцию (мотивы, убеждения, идеалы, устремления) и исполнительную (знания, умения, умственная деятельность)» (В.С. Ильин). Во-вторых, оптимальность системы средств согласуется со знанием о влиянии «решения задач на применение знаний» (Т.В. Кудрявцев), «на умения учащихся отыскивать связи явлений, видеть общие закономерности в частных случаях» (Н.А. Менчинская), «на овладение приемами работы: сравнения, обобщения, группировки материала и др. и на самооценку» (Б.Г. Ананьев). Обоснованность приведенной гипотезы вытекает из анализа и сопоставления двух ее следствий с двумя дополнительными основаниями, с которыми они вполне согласуются.

Доказательство и подтверждение применяются в качестве самостоятельных операций. Однако убеждающая сила данных операций во многом определяется их сочетанием с опровержением, под которым понимается рассуждение, имеющее целью установить ложность или недоказанность гипотезы. Опровергаться могут средства обоснования гипотезы – аргументы – и сама процедура обоснования. Опровержение аргументов – это рассуждение, устанавливающее необоснованность тезиса путем доказательства ложности аргументов или критики ошибок, допущенных в процессе подбора аргументов.

Критика аргументов осуществляется путем опровержения аргументов, раскрытия недостаточности основания, указания на сомнительный их источник. Первый способ опровержения аргументов – это демонстрация их несостоятельности при обращении к фактам, научным данным, двусмысленного содержания. На этом основании можно утверждать, что гипотеза нуждается в новом доказательстве или подтверждении. Второй способ опровержения аргументов основан на использовании закона достаточного основания. Он применяется тогда, когда не хватает аргументов для доказательства гипотезы. Третий способ опровержения аргументов – это указание на сомнительность источника его получения. Всякий аргумент, если он сопровождается словами «может быть», «говорят», «по-моему мнению», является своего рода домыслом и поэтому может исключаться из обоснования. Ведь в этом случае сомнения в правильности и обоснованности доводов переносятся и на саму гипотезу.

Опровержение аргументов по признаку недостаточного основания, может, например, иметь место в доказательстве анализируемой нами гипотезы об условиях эффективного формирования умений применять знания во взаимосвязи с самооценкой. После операции подтверждения достаточность аргументов в пользу ее истинности была вос-

полнена. Отражения в обосновании этой гипотезы двух других признаков не наблюдаются. Используемые аргументы не содержат двусмысленности и взяты из источников, научная достоверность которых вне сомнения.

Наряду с ошибками в доводах могут быть выявлены нарушения в самом процессе рассуждения. Часто используется в доказательстве как истинное безусловно, вне всяких ограничений то, что истинно лишь при известных условиях, в ограниченном смысле, в известном отношении. Понятно, что для отождествления истинного лишь при известных условиях с истинным безусловно нет логического основания: может быть, сказанное с известным ограничением истинно и без этого ограничения, но может быть, и часто бывает, что истинное в пределах указанного условия или отношения окажется ложным, как только его выскажут независимо от этих условий и этого отношения.

Таким образом, к нарушениям логической связи между аргументами и гипотезой относятся: а) аргумент, истинный при определенных условиях, приводится в качестве истинного при любых условиях; б) аргумент, истинный только в конкретной ситуации, приводится в качестве истинного, не рассматривая в его конкретности.

Анализ гипотезы, рассматриваемой в качестве примера, объединяющий идеи теории целостного учебно-воспитательного процесса, дает основание для утверждения об отсутствии в обосновании логических переходов от сказанного с условием к сказанному безусловно, от сказанного в определенном отношении к сказанному безотносительно к чему-либо.

Обоснование несостоятельности применяемых в обосновании аргументов или нарушения логической связи между аргументами и гипотезой служит условием для опровержения всего доказательства, но не делает опровергаемую гипотезу ложной, а только лишь ослабляет ее, показывает ее недостаточную обоснованность.

Итак, теоретическая проверка гипотезы осуществляется *доказательством* и подтверждением соответствия гипотезы фактам, положениям науки, и *опровержением*, имеющим целью установить ложность или недоказанность гипотезы. Каждый из этих методов не является убедительным, т. к. следует помнить, что существуют различные варианты субъективных интерпретаций научных положений и фактов и нарушение правил по отношению к аргументам и к демонстрации в доказательстве, подтверждении и опровержении приводит к логическим ошибкам, которые в конечном счете не позволяют считать гипотезу ложной. Поэтому она нуждается в последующей перепроверке.

Список литературы

1. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // Воспитание школьников в процессе обучения: Сборник научных трудов. Волгоград, 1978.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. М., 2008.
3. Логика / под ред. проф. В.И. Кириллова. М., 2015.
4. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике / Н.К. Сергеев; отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.

* * *

1. Il'in V.S. Problemy teorii pedagogicheskikh sistem s pozicij celostnogo podhoda // Vospitanie shkol'nikov v processe obucheniya: Sbornik nauchnykh trudov. Volgograd, 1978.
2. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V.V. Kraevskij, E.V. Berezhnova. M., 2008.
3. Logika / pod red. prof. V.I. Kirillova. M., 2015.
4. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike / N.K. Sergeev; отв. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.



The theoretical proof of the hypothesis in the applied pedagogical study

The article deals with the result of the statistical analysis of the thesis, where the theoretical substantiation of the hypothesis wasn't fulfilled. There is mentioned one of the possible consequences of the hypothesis testing in the experiment, that hasn't completed this stage. The author denotes the conditions that allow the theoretical hypothesis testing to achieve its aims. There is demonstrated the experience of the argument, confirmation and refutation of the hypothesis at the specific examples.

Key words: *arguments, hypothesis, deduction, argument, implication, refutation, confirmation, principle, proof.*

(Статья поступила в редакцию 23.01.2024)

А.С. ЛАПИНА
Омск

**РАЗВИТИЕ ФЕНОМЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (конец XIX – начало XXI вв.)**

Рассмотрены содержание и особенности различных этапов развития педагогического оптимизма в отечественной школьной педагогике, оценен вклад составляющих педагогического оптимизма (академического, воспитательного, ученикоцентрированного) в становление современной благополучной школьной образовательной среды.



Ключевые слова: *педагогический оптимизм, академический оптимизм, школьное благополучие.*

Феномен педагогического оптимизма – явление, характеризующееся верой в возможности каждого учащегося к достижению успеха, опорой на положительное в ребенке, процессом создания комфортного морально-психологического климата [4], имел различные проявления в педагогической практике на протяжении всего периода формирования российской школы.

Процесс становления феномена педагогического оптимизма рассмотрен нами в период с конца XIX в. до начала XXI в. Согласно концепции Н.Д. Кондратьева о циклах подъемов и спадов современной мировой экономики, в нашей статье мы выделили 3 интервала, разделенных промежутком времени приблизительно в 50 лет: с конца XIX в. до начала XX в., середина XX в., с конца XX в. до начала XXI в.

Развитие понятия педагогического оптимизма в отечественной школе связано с политическими, экономическими, социальными событиями в стране и в мире. Школьный уклад многократно менялся в соответствии с часто происходящими в государстве

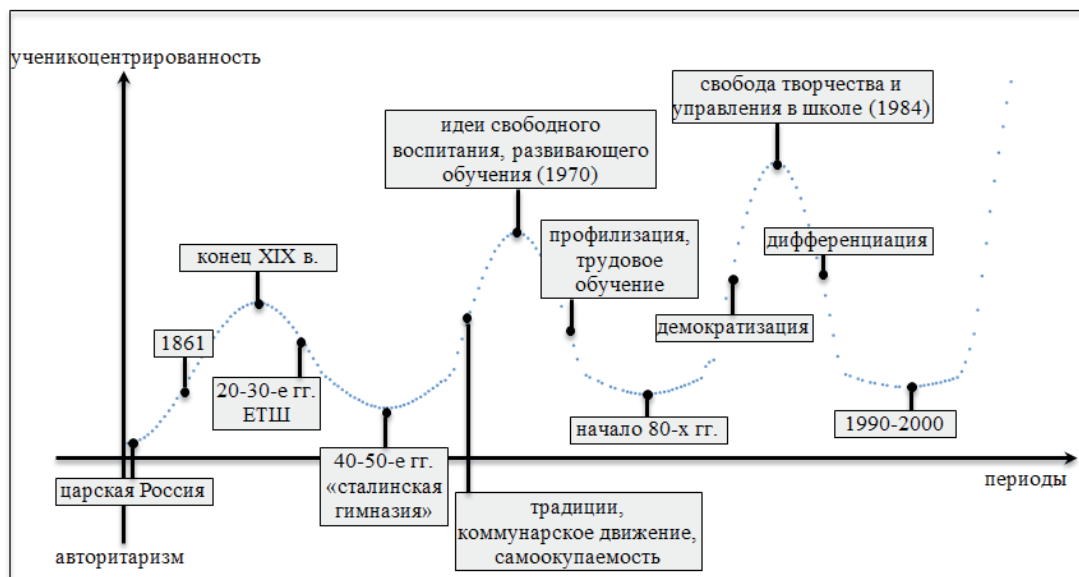


Рис. Развитие ученикоцентрированного подхода к школьному образованию в период с конца XIX по начало XXI вв.

трансформациями: от «просветительской» доктрины самодержавия, диктующей авторитарность, к общественно-государственному строю дореволюционной школы, пронизанному демократичностью и гуманностью [11]; от учитывающей индивидуальность ребенка «единой трудовой школы» к строжайшему порядку «сталинской гимназии» [2]; от повсеместной профилизации школы, ориентированной на трудовое обучение, в 1960-х гг. [10] к расцвету гуманистических идей развивающего, бережливого обучения в сотрудничестве в 1970–1980-х гг. [6]; от крайне упорядоченной и идеологизированной в советской школе воспитательной работы [7] к полной ее ликвидации в начале перестройки [17]; от насыщенной коллективными традициями, коммунарским движением, стремлением к самокупаемости и активной помощи государству советской школы [13] ко все менее популярной среди благополучных семей государственной российской школе, пытающейся в условиях катастрофически низкого финансирования исполнить указания вышестоящего многочисленного начальства параллельно с организацией учебно-воспитательного процесса слабо мотивированных к учебе школьников и попытками разрешить конфликтные ситуации с их амбициозными родителями [5].

Однако на историческом пути становления педагогического оптимизма следует отметить усиление тенденции учета индивидуальных потребностей школьников и ориентации школы на ученикоцентрированность, которую мы наглядно представили на графике (см. рис. на с. 17).

Исходя из анализа представленного графика, можно предположить, что российская школа будет иметь в дальнейшем ориентацию на:

- создание благополучной для современных детей и подростков образовательной среды, наилучшим образом поддерживающей развитие их способностей и становление их личности;

- использование конструктивной управленческой стратегии, гуманного педагогического инструментария, иммерсивных, цифровых и эдьютейнмент технологий, способных поддержать и совершенствовать такую образовательную среду в соответствии с актуальными социальными запросами;

- принятие центральной роли в социуме по формированию пространства, высшей ценностью которого является детство как важнейший период в жизни человека.

Для уточнения прогноза относительно жизни школы будущего на основе анализа происходивших в школе за последний век изменений и их влияния на отношение социума к школе мы собрали воедино основные тезисы, определяющие функционирование школы в различные периоды XIX–XXI вв. (см. табл. 1, табл. 2).

В первой колонке табл. 1 приведены выбранные нами для анализа временные периоды, следующие три колонки таблицы определяют общие возможности школы как социального института в различные временные периоды, однозначно (да + / нет –) отвечая на вопросы относительно осведомленности школ об отборе содержания и методах обучения, факта качественной подготовки учителей, способности видеть образ учащегося в будущем.

Следует отметить, что именно в современной школе ребенок, приходя в нее, помимо получения образования, содержание которого утверждено на государственном уровне и транслируется компетентным педагогом по проверенным экспертами и практической деятельностью педагогическим методикам, наблюдается педагогическим составом школы с целью составления прогноза относительно особенностей будущего жизненного пути молодого человека после окончания школы.

Далее, в табл. 2 более подробно приведены следующие особенности отечественной школы в данные временные периоды: характерная для конкретного периода парадигма образования; главные вопросы, которые ставит перед собой школа, раскрывающие ее основные, актуальные временному интервалу дефициты; заказываемый обществом и государством образ выпускника школы; предполагаемый в этом контексте смысл школьного образования.

Таблица 1

Обобщенные возможности школы как социального института в период с конца XIX по начало XXI вв.

Период	Конец XIX – начало XX в.	Середина XX в.	Конец XX – начало XXI в.	XXI в.
Детерминировано содержание и методы обучения? (Известно, как и чему учить?)	–	+	+	+
Подготовлены квалифицированные педагоги? (Умеют учителя эффективно обучать?)	–	–	+	+
Прогнозируется образ учащегося после его выпуска из школы? (Педагог видит, что будет с учеником после школы?)	–	–	–	+

При рассмотрении таблицы заметны прогресс школы в ее осознанности в обучении, усиление ее внимания к развитию мягких навыков личности школьников, углубление процессов интериоризации глобальных истин и ценностей.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Таблица 2

Особенности отечественной школы в период с конца XIX по начало XXI вв.

Период	Парадигма образования	Главные вопросы для школы	Требуемый образ выпускника школы	Предполагаемый смысл школьного образования
Конец XIX – начало XX в.	Знаниевая	Чему учить?	Грамотен: умеет читать, писать, считать	Овладеть грамотой, базовыми ЗУН, необходимыми для быта и выживания
Середина XX в.	Сциентическая	Как учить?	Обучился всему необходимому для получения одной профессии на всю жизнь	Получить все ЗУН и зачатки профессионального умения, необходимые для становления компетентного профессионала, способного обеспечить процветание своей страны
Конец XX – начало XXI в.	Культурологически-экономически-информационная	Чем учить?	Развил навыки для самообразования и овладения все появляющимися новыми знаниями	Обучить строить образовательный путь всю жизнь, позволяющий эффективно обеспечить достойные и комфортные материально-бытовые условия жизни
XXI в.	Экологически-человекоцентрированная	Для чего учить?	Развил лучшие из своих талантов и научился поддерживать в себе стремление к действию в векторе постоянного самосовершенствования	Привить духовно-нравственные ценности и научить осознавать ответственность за применение имеющихся в обществе знаний на практике

В связи с трансформацией желаемого обществом и государством образа выпускника школы и сменой образовательных парадигм с течением лет изменялось и отношение учительской общественности к учащемуся.

Анализ педагогических реалий на протяжении более 100 лет позволил выявить особенности проявления в них педагогического оптимизма как признания учителями права каждого на обучение, обусловленные социально-экономической ситуацией в стране и общемировыми тенденциями в образовании в соответствующие периоды. Показать данные закономерности более наглядно представляется возможным в табл. 3.

Таблица 3

Особенности проявления педагогического оптимизма в педагогических реалиях периода с конца XIX по начало XXI вв.

	Подтверждение актуальности педагогического оптимизма	Факты педагогической действительности
Конец XIX – начало XX в.	Необходимость массового трудоустройства людей на заводы	Учет региональных особенностей при планировании содержания обучения детей в земских школах
	Революционный настрой активной прослойки общества, требующий изменений в образовательной политике	Прогрессирующие идеи гуманизма и воспитания уникальной личности
Середина XX в.	Необходимость проведения массовой идеологизации, осуществления контроля над мыслями и действиями молодежи	Начало существования школьных традиций, коммунарского движения, тенденций к самокупаемости школы
	Потребность в высокообразованных людях для обеспечения планомерного хозяйства и производства, гонки вооружений в холодной войне	Авторитаризм и централизованный контроль в образовательном процессе с ориентацией его на политехничность
Конец XX – начало XXI в.	Необходимость повышения академических результатов учащихся в связи с прямой зависимостью от них заработной платы учителя	Демократизация методов обучения, инноватика в образовательных технологиях, осуществление мер для повышения статуса школы
	Осознание факта прямого влияния социального капитала на благосостояние страны	Подключение социума к жизни школы, возрождение эффективных воспитательных практик, конкуренция между школами в стремлении создать более благополучную образовательную среду

Во второй колонке табл. 3 приведены основные социокультурные причины, актуализирующие развитие феномена педагогического оптимизма в школьной повседневности данного периода. В третьей колонке той же таблицы обобщены школьные реалии, которые стали отражением общественных процессов в деятельности учителей и воплотили в жизнь идеи педагогического оптимизма в школе того времени.

Так, в эпоху дореволюционной России подразумевалось, что выпускник школы станет грамотным человеком: научиться не только базовым умениям (читать, писать, считать), но и будет способен работать на заводе, а следовательно, на него в процессе обучения возлагались надежды относительно его усердия, усидчивости, прилежности, трудолюбия. Учителя конца XIX в. были воплощением всестороннего развития лично-

сти. Это были образованные люди высокого уровня интеллекта и культуры, гордящиеся обладанием знания и ролью нести его окружающим, они своим примером старались привить своим ученикам тягу к знаниям, любовь к труду и свободе.

Особенностями педагогического оптимизма школьных учителей начала XX в., характеризующегося бурным развитием промышленности в стране, были следующие явления: искренне надеяться на потенциал любого учащегося к обучению; быть уверенным в том, что ученик знающий станет хорошо образованным, способным участвовать в кооперативной деятельности, творчески ориентированным.

В этот период педагоги ищут способы реализации своих идей педагогического оптимизма. Так, архитектор А.У. Зеленко, хорошо знакомый с работой американских школ, предлагает молодому С.Т. Шацкому создать культурный клуб для общества. Выросшие впоследствии детские объединения Станислава Теофиловича существовали под его лозунгом «изучение жизни и участие в ней» и воплощали идею педагогики среды, в которой «организовать жизнь детей – значит организовать их деятельность», – возрастосообразную, полноценную и актуальную их жизненным потребностям. В данных детских обществах «в естественной жизнедеятельности ребенка школа являлась ее “лучшей частью”, несущей каждодневно радость, увлечение интересным делом, ощущение собственного роста, уверенности в себе и своем будущем. Лучшей и потому, что в ней были созданы условия для культивирования естественных познавательных интересов и потребностей в разносторонней деятельности, чего не могла дать семья» [18, с. 211–217].

Одноклассники и соратники С.Т. Шацкого (Е.А. Казимилова, Н.О. Масалитинова, К.А. Фортунатов, Л.К. Шлегер) находятся в непрерывном поиске развивающих личностных форм организационно-воспитательной деятельности: работа в мастерских, занятия рисованием, участие в подготовке самодеятельных концертов, спектаклей, приобщение к искусству, посещение театров и музеев – данные и многие другие виды деятельности в учреждениях С.Т. Шацкого строились на основе самоуправления, эффективность которого определялась доверительными, глубоко нравственными отношениями детей и взрослых, большим педагогическим тактом, обусловленным интересом к растущему человеку, признанием его прав на свободный выбор занятий, пристальным наблюдением за его развитием [12].

Изменения, произошедшие в общественно-политической ситуации в стране к середине XX в., повлияли на деятельность учителя и на его отношение к своим учащимся. Советский педагог того времени стремился воспитать достойного члена общества, ожидал от учащихся осознания коллективной ответственности, приоритета общественных нужд и интересов над личностными. В условиях глубокой идеологизации образования педагоги придавали большое воспитательное значение живому общению с учащимися в формировании их подлинной гражданственности и осознания принадлежности к жизни и великому делу в Советском Союзе [9].

Выражение педагогами в середине XX в. идей педагогического оптимизма происходит в различных, но осторожных и явно не противоречащих политике партии, формах: Ф.Ф. Брюховецкий вводит в воспитательную программу школы регулярные и обязательные традиции и праздники [3]; Т.Е. Конникова начинает реализацию идеи коммунарского движения в школьной модели «социализма с человеческим лицом» [16]; Э.Г. Костяшкин организует работу многочисленных кружков, выводящих школу на уровень самокупаемости и получения экономической прибыли [14].

Деятельность педагогов школ строится на необходимости максимального раскрытия потенциала учащихся на благо государства. Учителя, не считаясь с энерго- и временными затратами, помимо передачи знаний подрастающим советским гражданам, стре-

мились привить им нравственные ценности: любовь к труду, умение понимать трудности другого человека и помогать ему, видеть и ценить в окружающем мире прекрасное.

Ближе к 70-м гг. XX в., в связи с изменением политической ситуации, начинают открыто звучать гуманистические педагогические мысли: ценить личность ребенка, растить его, бережно передавая опыт культурного наследия, создавать в школах дух творчества, демократических отношений педагогов и учащихся. Так, начинают звучать имена последователей А.С. Макаренко – педагогов-экспериментаторов: Ш.А. Амонашвили, пропагандирующего «радость сотрудничества»; В.Ф. Шаталова, создавшего систему эффективного обучения на основе педагогики сотрудничества; С.Н. Лысенковой, обосновавшей «опережающее обучение»; Е.Н. Ильина – создателя концепции обучения литературе на основе педагогического общения; В.А. Караковского, воплотившего в жизнь систему коллективного творческого воспитания; появляются школы Мильграма, Цейтлина, С. Богуславского, Завельского, Ямбурга, Католикова, Захаренко, Дубинина.

Педагогический оптимизм учителей того периода выражается в деятельности по формированию «мыслящих личностей»: В.А. Сухомлинский стремится к формированию у учителя «оптимистической уверенности в успехе» учащихся, Д.Б. Кабалевский адаптирует программы профессионального музыкального обучения для всех категорий обучаемых; входят в педагогическую практику концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова.

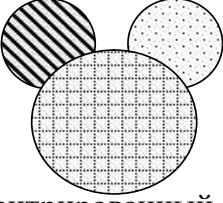
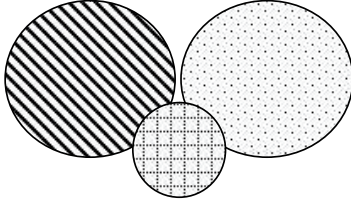
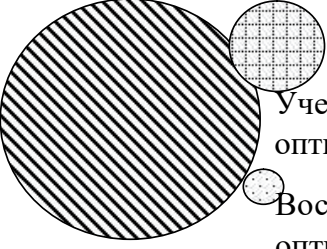
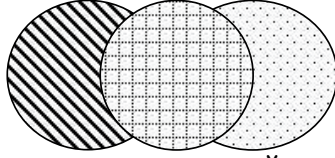
Педагоги-новаторы до 80-х гг. XX в. в своей деятельности стремятся привить учащимся умение сопереживать ближнему, ценить прекрасное в каждом создании Вселенной, они пытались коснуться души ребенка с целью пробудить скрытые порой от него самого таланты [1].

Начало 90-х гг. XX в. можно считать точкой бифуркации многих общественных процессов, в том числе школьных. Отсутствие единой государственной образовательной линии стимулировало рост различных типов образовательных учреждений, учебных планов и программ, педагогических методов, целью которых стало обеспечение высоких академических показателей учащихся. Педагоги, оказавшиеся в ситуации жесткой конкуренции школ, их борьбы за учащихся из благополучных и успешных семей и поиска источников негосударственного финансирования, были вынуждены внедрять инновационные формы педагогической деятельности: осуществлять дифференциацию учащихся по уровню их знаний и способностей с целью индивидуализации образовательного процесса и повышения его качества; налаживать взаимовыгодное сотрудничество с коллегами, а также с родителями и семьями учащихся, партнерами, спонсорами, КТОСами, культурными и промышленными учреждениями в вопросах воспитания и развития детей; осуществлять открытое социуму преподавание в виде демонстрационных уроков, показательных классных часов, открытых внеклассных мероприятий, способствовавшее повышению доверия населения к школе и учителю [8].

Данные явления свидетельствуют о зарождении к концу тысячелетия академического оптимизма в российской школе, раскрывающемуся в виде ее ориентации на достижение учащимися максимально высоких академических результатов, доброжелательных и искренних отношений внутри сплоченного высококвалифицированного педагогического коллектива, транслируемых в качестве образца учащимся и их семьям, создания психологически комфортной образовательной среды, благоприятно воздействующей на школьников и подкрепляющей у них уверенности в достижении успеха.

Параллельно с развитием оптимизма в школьном образовании России за рубежом появляются аналогичные теоретические идеи: в США в 2006 г. формулируется сам термин «академический оптимизм», подразумевающий средство воспитания успешности студента вне зависимости от его национальности, его социального статуса или социального статуса школы, их влияния на результат школьника. У. Хой доказывает свою ги-

Трансформации соотношений видов педагогического оптимизма в школьной действительности периода с конца XIX по начало XXI вв.

Временной период	Соотношение видов педагогического оптимизма
Конец XIX – начало XX в.	<p>Академический оптимизм</p>  <p>Воспитательный оптимизм</p> <p>Ученикоцентрированный оптимизм</p>
Середина XX в.	<p>Академический оптимизм</p>  <p>Воспитательный оптимизм</p> <p>Ученикоцентрированный оптимизм</p>
Конец XX века – начало XXI в.	<p>Академический оптимизм</p>  <p>Ученикоцентрированный оптимизм</p> <p>Воспитательный оптимизм</p>
Современность	<p>Академический оптимизм</p>  <p>Воспитательный оптимизм</p> <p>Ученикоцентрированный оптимизм</p>

потезу, устанавливая прямую связь между уровнем академического оптимизма школы и качеством академических результатов ее учащихся [19].

События мирового масштаба («Мюнхенская речь» В.В. Путина 2007 г.) и последовавшие за ними образовательные реформы и нововведения начала XXI в.: введение единого государственного экзамена, ставшего обязательным с 2009 г., переход на подушевое финансирование школ, сокращение числа малокомплектных школ, с новой силой актуализировали реализацию идей как академического, так и особенно воспитательного оптимизма. Одной из основных задач школьной образовательной деятельности, согласно ФГОС Российской Федерации, становится становление личностных характеристик выпускника, в частности, формирование достойного гражданина России. С этой целью в школы сегодня внедряются патриотические еженедельные церемонии поднятия флага и прослушивания гимна страны, проведение классных часов «Разговоры о важном», выпускаются новые единые учебники истории, создана стратегия комплексной безопасности детей до 2030 г., нацеленная на воспитание гармонично развитой, социально ответственной высоко нравственной личности, которая способна реализовать свой потенциал на благо общества [15].

Таким образом, феномен педагогического оптимизма, существовавший еще в до-революционной российской школе, прошел длинный, зависимый от государственных и общественных процессов путь изменений в содержании и сущности понятия, претерпел неоднократные трансформации своего реального воплощения в школьных реалиях, сопровождаемые изменением соотношений его видов: академического, ученикоцентрированного и воспитательного оптимизма. Так, расцвет ориентации учителя в образовательном процессе на личность учащегося в период с конца XIX до начала XX вв. сменяется всеобъемлющей тенденцией советской школы к осуществлению идеологизированной воспитательной работы и повышению академических показателей учащихся в середине XX в. К 70-м гг. XX в. вновь происходит перевес учительских усилий в сторону ученикоцентрированности и развивающей личности ученика воспитательной деятельности, которые к концу XX в. превратятся в гонку за учебными результатами. В начале XXI в. в школе наблюдается баланс трех видов педагогического оптимизма. Наглядное изображение изменений в соотношениях видов педагогического оптимизма в школьной действительности в данный период представлено в виде диаграммы Венна (см. табл. 4).

Выражая идеи параллельно существующих в современной школе академического и воспитательного оптимизма, учитель в своей, прежде всего, предметной работе стремится сохранить у учащихся чувство национальной идентичности, обеспечить преемственность поколений, стать навигатором в мире все нарастающего объема и сложности информации и вдохновителем к познанию и непрекращающемуся самосовершенствованию, исполнять функции эффективного комьюнити-менеджера при формировании благополучного школьного сообщества. Несмотря на пугающие прогнозы относительно замещения труда педагога в будущем искусственным интеллектом, в сегодняшней школе воспроизвести творческое общение между учителем и учеником удастся только человеку – профессиональному учителю, любящему детей и создающему для них благополучную образовательную среду.

Список литературы

1. Амирханов А.М., Сушкова В.В. Характеристика ведущих идей педагогов-новаторов в 80–90 годах XX века [Электронный ресурс] // Наука и современность. 2016. № 43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-veduschih-idey-pedagogov-novatorov-v-80-90-godah-xx-veka> (дата обращения: 23.09.2023).
2. Богуславский М.В. XX век российского образования. М., 2002.
3. Брюховецкий Ф.Ф. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски. М., 1958.
4. Винокурова О.Б., Елгаскина О.Н., Смолькова Е.В. Педагогический оптимизм как основа

гуманистических воспитательных систем [Электронный ресурс] // Экономика и социум. 2017. № 2(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-optimizm-kak-osnova-gumanisticheskikh-vospitatelnyh-sistem> (дата обращения: 23.09.2023).

5. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М., 2011.

6. Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе. М., 1957.

7. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2002.

8. Малькова Т.В. Система образования России в начале 1990-х гг.: традиции и новаторство [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-rossii-v-nachale-1990-h-gg-traditsii-i-novatorstvo> (дата обращения: 23.09.2023).

9. Милованов К.Ю. На пути к «сталинской гимназии»: вопросы формирования государственной стратегии общего образования в СССР (1920–1930 гг.) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oboznik.ru/?p=51149> (дата обращения: 08.10.2023).

10. Невская С.С. Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. М., 2006.

11. Овсянникова А.А. Система народного образования Российской империи во второй половине XIX – начале XX веков [Электронный ресурс] // Социально-политические науки. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-narodnogo-obrazovaniya-rossiyskoj-imperii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vekov> (дата обращения: 23.09.2023).

12. Помелов В.Б. С.Т. Шацкий: «вернуть детям детство!». К 140-летию выдающегося отечественного педагога [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 1(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-t-shatskiy-vernut-detyam-detstvo-k-140-letiyu-vydayuschegosya-otechestvennogo-pedagoga> (дата обращения: 23.09.2023).

13. Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века. М., 2004.

14. Сухомлинский В.А. Почему такой пронзительный взгляд? Письмо профессору Э.Г. Костяшкину от 24.08.67 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://suhin.narod.ru/suhomlin.htm> (дата обращения: 08.10.2023).

15. Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/4uh7rGjByYswYabzs4PO6TVhZqcq5pZA.pdf> (дата обращения: 08.10.2023).

16. Фархшатова И.А. Воспитание ученического коллектива: результаты исследования [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-uchenicheskogo-kollektiva-rezultaty-issledovaniya> (дата обращения: 08.10.2023).

17. Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция [Электронный ресурс] // Социологический журнал. 1999. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-reforma-90-h-godov-novovvedeniya-i-sotsialnaya-selektsiya> (дата обращения: 08.10.2023).

18. Шацкий С.Т. Работа для будущего / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. М., 1989.

19. Hoy W., Tarter J.C., Woolfolk Hoy A. Academic optimism of schools: A force for student achievement // American Educational Research Journal. 2006. № 43(3). P. 425–446.

* * *

1. Amirhanov A.M., Sushkova V.V. Harakteristika vedushchih idej pedagogov-novatorov v 80–90 godah XX veka [Elektronnyj resurs] // Nauka i sovremennost'. 2016. № 43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-veduschih-idey-pedagogov-novatorov-v-80-90-godah-xx-veka> (data obrashcheniya: 23.09.2023).

2. Boguslavskij M.V. NN vek rossijskogo obrazovaniya. M., 2002.

3. Bryuhoveckij F.F. Vospitatel'naya sistema shkoly. Problemy i poiski. M., 1958.

4. Vinokurova O.B., Elgaskina O.N., Smol'kova E.V. Pedagogicheskij optimizm kak osnova gumanisticheskikh vospitatel'nyh sistem [Elektronnyj resurs] // Ekonomika i socium. 2017. № 2(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-optimizm-kak-osnova-gumanisticheskikh-vospitatelnyh-sistem> (data obrashcheniya: 23.09.2023).

5. Dneprov E.D. Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki. M., 2011.
6. Konnikova T.E. Organizaciya kollektiva uchashchihsya v shkole. M., 1957.
7. Kukushin V.S. Teoriya i metodika vospitatel'noj raboty: Uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2002.
8. Mal'kova T.V. Sistema obrazovaniya Rossii v nachale 1990-h gg.: tradicii i novatorstvo [Elektronnyj resurs] // Nauka i shkola. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-rossii-v-nachale-1990-h-gg-traditsii-i-novatorstvo> (data obrashcheniya: 23.09.2023).
9. Milovanov K.Yu. Na puti k «stalinskoj gimnazii»: voprosy formirovaniya gosudarstvennoj strategii obshchego obrazovaniya v SSSR (1920–1930 gg.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.oboznik.ru/?p=51149> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
10. Nevskaya S.S. Vospitanie grazhdanina v pedagogike A.S. Makarenko. M., 2006.
11. Ovsyannikova A.A. Sistema narodnogo obrazovaniya Rossijskoj imperii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vekov [Elektronnyj resurs] // Social'no-politicheskie nauki. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-narodnogo-obrazovaniya-rossiyskoj-imperii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vekov> (data obrashcheniya: 23.09.2023).
12. Pomelov V.B. S.T. Shackij: «vernut' detyam detstvo!». K 140-letiyu vydayushchegosya otechestvennogo pedagoga [Elektronnyj resurs] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 1(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-t-shatskiy-vernut-detyam-detstvo-k-140-letiyu-vydayushchegosya-otechestvennogo-pedagoga> (data obrashcheniya: 23.09.2023).
13. Sizemskaya I.N., Novikova L.I. Idei vospitaniya v russoj filosofii. HH – nachalo HH veka. M., 2004.
14. Suhomlinskij V.A. Pochemu takoj pronzitel'nyj vzglyad? Pis'mo professoru E.G. Kostyashkinu ot 24.08.67 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://suhin.narod.ru/suhomlin.htm> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 17.05.2023 № 358 «O Strategii kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/4uh7rGjByYswYabzs4PO6TVhZqcq5pZA.pdf> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
16. Farshatova I.A. Vospitanie uchenicheskogo kollektiva: rezul'taty issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-uchenicheskogo-kollektiva-rezultaty-issledovaniya> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
17. Cherednichenko G.A. Shkol'naya reforma 90-h godov: novovvedeniya i social'naya selekciya [Elektronnyj resurs] // Sociologicheskij zhurnal. 1999. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-reforma-90-h-godov-novovvedeniya-i-sotsialnaya-selektsiya> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
18. Shackij S.T. Rabota dlya budushchego / Sost. V.I. Malinin, F.A. Fradkin. M., 1989.



***The development of the phenomenon of the educational optimism
in the native Pedagogy (the end of the XIXth - the beginning
of the XXIst centuries)***

The article deals with the content and specific features of the different stages of the development of the educational optimism in the native school Pedagogy. There is evaluated the contribution of the components of educational optimism (academic, educational and student-centered) in the establishment of the modern well-being school educational environment.

Key words: *educational optimism, academic optimism, school well-being.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2024)

ВАН СЮЕМЭЙ
Урумчи, КНР

**СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ КИТАЕМ И КАЗАХСТАНОМ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЯ ***

Дана характеристика результатов взаимодействия Китая и Казахстана в сфере высшего образования в области совместной подготовки студентов, межвузовских обменов, развития Институтов Конфуция в Казахстане. Выделены проблемы такого взаимодействия, исследуются их причины, соответствующие им решения. Представляются перспективы развития сотрудничества между Китаем и Казахстаном в сфере высшего образования.



Ключевые слова: *сотрудничество в высшем образовании, Китай, Казахстан, проблемы, решения.*

Китай и Казахстан имеют крепкую основу для осуществления взаимодействия в высшем образовании. Выдвижение инициативы Китаем «Один пояс, один путь» вывело двустороннее сотрудничество на новый этап. Предложенная Казахстаном новая экономическая политика «НурлыЖол» направлена на стимулирование развития внутренней экономики, строительства инфраструктуры и повышения уровня жизни народов. Подписанный двумя сторонами документ «Программа сотрудничества по стыковке экономического пояса “Великий Шелковый путь” и новой экономической политики “НурлыЖол”» дает новые возможности для развития сотрудничества двух стран в высшем образовании и в других сферах.

Стыковка стратегий развития двух государств и подписание целого ряда соглашений на правительственном уровне оказали надежную политическую гарантию для развития сотрудничества в сфере высшего образования. Более того, подписание многочисленных соглашений на уровне регионов и вузов обогатило его содержание. Сотрудничество в высшем образовании между Китаем и Казахстаном полностью соответствует общей тенденции развития региональной интеграции и глобализации.

Активное сотрудничество между Китаем и Казахстаном в направлении глобализации своего высшего образования имеет некоторые сходства. К таким чертам развития сфер высшего образования этих стран можно отнести наращивание бюджетных мест обучения за рубежом, расширение международного признания ученых степеней, укрепление международного сотрудничества и т. д. Имея аналогичные цели образовательных реформ, обе стороны прилагают усилия к согласованию своих политик по глобализации высшего образования, что дает возможность углублять двустороннее взаимодействие в этой области.

Сотрудничество в совместной подготовке студентов

По мере реализации инициативы «Один пояс, один путь» китайско-казахстанское взаимодействие в подготовке студентов добилось определенных успехов, прошло период бурного развития.

Китай является одной из основных стран, выбираемых казахстанскими студентами для обучения за рубежом. Китайские университеты пользуются у них большой популярностью. Более того, Казахстан неизменно входит в первую десятку стран по числу иностранных студентов в Китае.

* Данная работа является поэтапным результатом общего проекта Министерства образования Китая по исследованию гуманитарных и социальных наук в 2020 г. «Исследование устойчивого развития международного сотрудничества в области высшего образования между Китаем и пятью странами Центральной Азии в контексте “Одного пояса, одного пути”» (номер утверждения проекта 20XJJC880002).

Общее же количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане, относительно невелико и составляет лишь небольшую часть от общего числа китайских студентов, обучающихся за границей. Однако количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане, составляет значительную долю от общего числа иностранных студентов, обучающихся в Казахстане (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане

	Количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане	Коэффициент прироста	Количество всех иностранных студентов, обучающихся в Казахстане	Доля китайских студентов из них
2009	2118	/	11974	17,7%
2010	1371	35,3%	10361	13,2%
2011	1145	16,5%	8982	12,7%
2012	821	28,3%	8404	9,8%
2013	814	0,85%	10946	7,4%
2014	617	24,2%	9077	6,8%
2015	920	49%	10829	8,5%
2016	1195	30%	12840	9,3%

Источник: Данные статистики из Министерства Образования КНР и Министерства образования и науки РК

Как следует из табл. 1, в 2009 г. количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане, достигло наивысшего уровня за все приведенные годы – 2118. После этого в течение пяти лет подряд их количество последовательно снижалось, и в 2014 г. был установлен самый низкий уровень – только 617 человек. В связи с выдвижением и реализацией инициативы «Один пояс, один путь» обучение китайских студентов в Казахстане постепенно набирает обороты, и количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане, постепенно восстанавливается, хотя и все еще остается на низком уровне. Кроме того, легко заметить, что изменение количества китайских студентов, отправляющихся в Казахстан, почти сходится с общей тенденцией изменения количества иностранных студентов со всего мира в Казахстане.

С момента выдвижения инициативы «Один пояс, один путь» структура контингента казахстанских студентов, обучающихся в Китае, постоянно оптимизируется: доля казахстанских студентов, обучающихся в Китае полный срок с целью получения диплома, увеличивается с каждым годом, в то время как доля студентов, обучающихся в Китае в рамках стажировок, включенного обучения на определенный неполный срок и проч., не предусматривающих получение диплома, с каждым годом уменьшается (см. табл. 2).

Структура контингента казахстанских студентов, обучающихся в Китае*

	Количество казахстанских студентов, обучающихся в Китае	Количество казахстанских студентов, обучающихся в Китае для получения диплома	Доля казахстанских студентов, обучающихся в Китае для получения диплома	Количество казахстанских студентов, обучающихся в Китае не для получения диплома	Доля казахстанских студентов, обучающихся в Китае не для получения диплома
2013	11165	5330	47,74%	5835	52,26%
2014	11764	6154	52,31%	5610	47,69%
2015	13198	7100	53,80%	6098	46,20%
2016	13996	7971	56,95%	6025	43,05%

Среди иностранных студентов из Казахстана, получивших стипендии от правительства Китая, доля студентов, обучающихся в Китае с целью получения диплома, значительно выше. В 2016 г. около 98% всех студентов из Казахстана, обучающихся в Китае с целью получения диплома, получали стипендию правительства Китая.

Вместе с тем следует отметить, что большинство казахстанских студентов обучается в Китае за свой счет. По данным статистики Министерства образования Китая, «в 2018 году на территории Китая обучались 14224 казахстанских студента. Из них более 1300 проходят обучение по гранту правительства Китая, более 2500 студентов обучаются по грантам муниципалитета центрального подчинения и региональных правительств, а большая часть казахстанских студентов обучается за свой счет»^[**].

Что же касается контингента китайских студентов и специалистов, обучающихся в Казахстане, то в него включаются студенты, аспиранты, старшие приглашенные ученые и студенты по обмену. При этом стоит отметить, что большинство китайских студентов, отправляющихся в Казахстан, – казахи по национальности.

Сотрудничество в совместной подготовке студентов между двумя странами расширилось после выдвижения инициативы «Один пояс, один путь», но общий масштаб все еще невелик, и его развитие идет неравномерно. Количество китайских студентов, обучающихся в Казахстане, составляет примерно 1/10 от всех казахстанских студентов, обучающихся в Китае. Кроме того, несмотря на широкий спектр образовательных программ, по которым обучаются казахстанские студенты в Китае, их уровень образования остается низким, а значительную часть по-прежнему составляют студенты, приехавшие из Казахстана в Китай для получения краткосрочной языковой подготовки.

Основными причинами небольшого масштаба и неравномерного развития сотрудничества в совместной подготовке студентов между двумя странами являются нехват-

* 来华留学生简明统计[J].教育部国际合作与交流司, 2016: 257.

** В Поднебесной учатся более 14 тысяч казахстанских студентов [Электронный ресурс]. URL: <https://24.kz/ru/news/obrazovanie-i-nauka/item/288845-v-podnebesnoj-uchatsya-bolee-14-000-kazakhstanskikh-studentov> (дата обращения: 23.03.2023).

ка количества бюджетных мест и относительно отсталое развитие отечественного высшего образования Казахстана.

Так, количество обменов стипендиями, предусмотренными «Соглашением о сотрудничестве в области образования» от 2003 г., было всего 20. Даже в дополнительном соглашении, подписанном в 2009 г., их количество увеличилось только до 100. Среди всех казахстанских студентов, получивших стипендию «Бошалак», количество обучающихся в Великобритании составляет 39%, в США – 29%, по 4% в Германии, России и Канаде, а в Китае только 2%.

По сравнению с Китаем уровень развития деятельности высшего образования в Казахстане значительно отстает. С точки зрения престижа вузов китайские университеты более притягательны для иностранных студентов из Казахстана, и наоборот, казахстанские университеты не так привлекательны для китайских студентов. Если возьмем в качестве примера авторитетный международный рейтинг университетов «QS World University Rankings», то в 2020 г. в число 500 лучших университетов входит 42 китайского университета (включая университеты в Гонконге, Макао и Тайване), а казахстанских университета – всего 3.

Основная причина низких академических успехов казахстанских студентов, обучающихся в Китае, заключается в том, что в Китае действуют определенные требования к уровню овладения китайским языком от иностранных студентов для обучения по специальностям или для подачи заявления в аспирантуру китайских вузов, но уровень развития обучения китайскому языку в Казахстане не удовлетворяет растущего спроса народа на изучение китайского языка. Поскольку уровень овладения китайским языком у большинства желающих казахстанских студентов не соответствует определенным стандартам, количество казахстанских студентов, приезжающих в Китай для обучения в аспирантуре, занимает довольно маленькую часть от общего числа иностранных студентов.

Для того чтобы улучшить ситуацию сотрудничества в совместной подготовке студентов, мы думаем, что, во-первых, ввиду небольшого масштаба сотрудничества в подготовке студентов между двумя странами, стороны могут еще больше увеличить количество стипендий по обмену и количество государственных стипендий, чтобы поощрять студентов обучаться в обоюдной стороне.

Во-вторых, ввиду неравновесного развития совместной подготовки между двумя странами, необходимо расширять масштаб обучения китайских студентов в Казахстане. В этой связи Казахстанской стороне следует увеличить инвестиции в высшее образование для повышения уровня обучения в казахстанских вузах и их авторитета, а университеты двух стран должны укреплять взаимные обмены и проводить программы совместной подготовки, чтобы побудить китайских студентов обучаться в Казахстане.

Межвузовские обмены и сотрудничество

Межвузовское сотрудничество является важным и эффективным способом продвижения взаимодействия в высшем образовании между нашими странами. После выдвижения инициативы «Один пояс, один путь» обмены и сотрудничество между университетами Китая и Казахстана стали все более тесными, уровень сотрудничества постоянно повышается.

САУР – ключевой регион экономического пояса Шелкового пути. Благодаря уникальному географическому положению обмены и сотрудничество между университетами Синьцзяна и казахстанскими университетами в последние годы стали особенно тесными.

Синьцзянский университет установил сотруднические отношения с Казахстанским Назарбаев-Университетом, Казахским национальным университетом, Казахским университетом международных отношений и мировых языков им. Абылай-хан, Казахским

национальным педагогическим университетом им. Абая и др. В 2016 г. Синьцзянский университет совместно с Евразийским национальным университетом им. Л.Н. Гумилева создал «Казахстанско-китайский исследовательский центр сотрудничества в области туризма».

Синьцзянский сельскохозяйственный университет и Казахский агротехнический университет им. Сакена Сейфуллина совместно учредили «Казахско-китайский центр наук и образования» и «Центр инноваций и обмена современными сельскохозяйственными технологиями в Синьцзяне». Эти университеты осуществляют тесное сотрудничество в области научных исследований, краткосрочного обучения преподавателей и студентов, распространения китайского языка в Казахстане и совместной подготовки студентов. Университет Шихэцзы и Карагандинский государственный технологический университет занимаются обучением по обмену студентами, осуществляют тесное международное сотрудничество в рамках взаимной занятости преподавателей из вуза-партнера, а также в международном научном исследовании.

Кроме того, такие платформы, как «Университет ШОС», «Университетский альянс нового Шелкового пути», «Университетский альянс Китая и стран Центральной Азии», играют важную роль в продвижении обменов и сотрудничества между университетами двух стран.

Университет ШОС был учрежден в августе 2007 г. в целях содействия интеграции государств-членов ШОС в области просвещения, научных исследований и технологий. В соответствии с потребностями государств-членов ШОС всего было определено 7 следующих направлений совместной подготовки: «регионоведение, экология, энергетика, информационные технологии, нанотехнологии, экономика и педагогика»*. В настоящее время Университет ШОС включает в себя 82 университета из 5 стран-участниц организации, в том числе 20 китайских университетов и 14 казахстанских университетов.

«Университетский альянс нового Шелкового пути» был инициирован Сианьским университетом Цзяо Тун в 2015 г. Он направлен на содействие межвузовским обменам, обучению специалистов, сотрудничеству в области научных исследований, культурных обменов, политических исследований, медицинской помощи и многих других между университетами стран и регионов, находящихся вдоль экономического пояса «Шелкового пути». Целью альянса является «укрепление взаимопонимания и дружбы между молодежью, подготовка качественных и междисциплинарных кадров с международным кругозором, а также содействие развитию и строительству экономического пояса «Шелковый путь»**. В настоящее время «Университетский альянс нового Шелкового пути» стал важной платформой осуществления взаимодействия в высшем образовании для 151 университета из 38 стран и регионов, в том числе для 49 университетов Китая и 7 университетов Казахстана.

27 сентября 2016 г. на Форуме президентов вузов КНР и государств Центральной Азии в Урумчи был учрежден «Университетский альянс Китая и стран Центральной Азии» и была подписана «Декларация университетского альянса Китая и стран Центральной Азии». В «Декларации» говорится, что все члены-университеты будут проводить в жизнь идеи образовательного сотрудничества между КНР и государствами Центральной Азии, будут стремиться к установлению относительно стабильного механизма форума и осуществлять такие совместные учебные программы, как обмен студентами и взаимное признание учебных кредитов, дипломов и ученых степеней между КНР и государствами Центральной Азии, будут реализовывать ряд льготных политик для сту-

* 大学简介 [Electronic resource]. URL: <http://www.usco.edu.cn/info/1068/1359.htm> (дата обращения: 23.03.2023).

** 丝绸之路大学联盟 [Electronic resource]. URL: <http://www.xjtu.edu.cn/gjil/sczldxlm.htm> (дата обращения: 23.03.2023).

дентов по обмену и выдавать сертификаты обеим сторонам, чтобы «способствовать взаимному дополнению преимуществ и содержательному сотрудничеству в управлении вузами и подготовить международных специалистов в рамках инициативы “Один пояс, один путь”»*. В состав альянса входят Синьцзянский университет, Центральный Южный университет, Университет Цинхуа и Евразийский университет Казахстана.

Между китайскими университетами, осуществляющими межвузовское сотрудничество с университетами Казахстана, имеются очевидные географические различия. Большинство из них – это университеты в таких крупнейших городах, как Пекин, Шанхай и Гуанчжоу, также университеты на северо-западе Китая, особенно в Синьцзяне, университеты же из центрального и юго-западного районов Китая наблюдаются редко.

Кроме того, обмены и взаимодействие между вузами двух стран сосредоточены в основном на гуманитарных и социальных науках, особенно на языковом обучении, и часто игнорируют инженерные и технологические специальности. Вместе с тем следует отметить, что такая структура специальностей не соответствует внутренним экономическим потребностям и структуре экономики Казахстана, что приводит к низкой степени интеграции сотрудничества в области образования с экономическим сотрудничеством между двумя странами.

Основные причины ограничения межвузовских обменов и сотрудничества заключаются в том, что существуют различия в уровне развития экономики и географическом положении. Крупнейшие города, такие как Пекин, Шанхай и Гуанчжоу, имеют развитую экономику и огромное количество ведущих университетов, которые чрезвычайно привлекательны для иностранных студентов из Казахстана. Северо-западный район Китая, особенно Синьцзян, географически близок к Казахстану и имеет аналогичные традиции и культуры, так что у местных университетов на северо-западе Китая существуют уникальные преимущества в развитии межвузовского сотрудничества с казахстанскими университетами.

Основная причина низкой степени стыковки между структурой специальностей совместной подготовки и реальным экономическим сотрудничеством заключается в том, что уровень развития сотрудничества двух государств в сфере высшего образования еще не достиг идеального уровня интеграции, нуждается в усилении языкового обучения и сотрудничества в области гуманитарных и социальных наук для содействия взаимопониманию между двумя народами.

Принимая во внимание региональные различия между университетами КНР в межвузовском сотрудничестве с казахстанскими вузами, ведущие в этом университеты должны как можно полнее использовать свои преимущества и повысить уровень сотрудничества с университетами Казахстана. Университеты, не имеющие вышеупомянутых преимуществ, могут использовать различные платформы межвузовского сотрудничества, усилить информационно-просветительскую и агитационную работу по привлечению обучающихся из страны-партнера и этим повысить свой авторитет в Казахстане.

Ввиду нелогичной структуры специальностей сотрудничества сторонам следует скорректировать структуру специальностей сотрудничества в соответствии с общей экономической программой двух государств, надо надлежащим образом проводить обучение профессиональным навыкам обслуживающих персоналов. Кроме того, китайские университеты могут предоставить Казахстану высококачественные образовательные ресурсы в области естественных наук, информационных технологий, искусственного интеллекта и многих других, чтобы способствовать подготовке технологически инновационных специалистов, удовлетворить спрос сотрудничества во всех сферах

* “中国—中亚国家大学联盟”成立 7国51所高校深化“一带一路”科教合作 [Electronic resource]. URL: http://www.xinhuanet.com/world/2016-09/27/c_1119635206.htm (дата обращения: 23.03.2023).

между двумя странами на высококачественные кадры и этим добавить новую жизненную силу экономическому развитию двух государств.

Институты Конфуция в Казахстане

К настоящему времени Китай создал всего 5 институтов Конфуция в Казахстане: «Институт Конфуция при Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева (в декабре 2006 г.), Институт Конфуция при Казахском национальном университете имени Аль-Фараби (в феврале 2009 г.), Институт Конфуция при Актюбинском национальном педагогическом институте им. К. Жубанова (в июне 2011 г.), Институт Конфуция при Карагандинском государственном техническом университете (в ноябре 2012 г.), Институт Конфуция при Университете международных отношений и мировых языков им. Абылай хан (в апреле 2017 г.)»^[*].

Институт Конфуция играет важную роль в распространении китайского языка и китайской культуры, подготовке кадров китайского языка и укреплении дружбы и взаимопонимания между двумя народами. Возьмем, к примеру, Институт Конфуция при Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, как первый институт Конфуция в Казахстане он всегда считает распространение китайской культуры своей главной миссией, активно занимается обучением китайскому языку. Он уже стал окном для ознакомления всех кругов казахстанского народа столичного района с китайским языком и культурой. «С момента учреждения Институт Конфуция предоставил возможность более 3500 слушателям разновозрастной категории постичь навыки китайского языка и усовершенствовать его. Свыше 150 человек, получив гранты головного офиса Институтов Конфуция, продолжили учебу в Китае по программам бакалавриата, магистратуры, докторантуры и языковых курсов»^[**].

Вместе с тем следует отметить, что для удовлетворения объективных потребностей двух стран в углублении дружеских обменов и взаимовыгодного сотрудничества в различных областях, растущих потребностей всех общественных кругов Казахстана в изучении китайского языка и знакомстве с китайской культурой, количества действующих Институтов Конфуция в Казахстане и преподавателей по китайскому языку чрезвычайно не хватает. Кроме того, в Институтах Конфуция на территории Казахстана ждут улучшения и учебники китайского языка, и методы обучения. Очевидно, что внимание на преподавание китайского языка как иностранного в Казахстане и даже во всем регионе Центральной Азии обратили слишком поздно и до сих пор степень внимания к этому необходимо повысить.

В связи с тем, что китайскими соорганизаторами Институтов Конфуция в Казахстане в основном являются вузы на северо-западе Китая, зарплата и субсидия преподавателей и ассистентов по китайскому языку, отправленных в Казахстан, находятся на относительно низком уровне. Из-за этого преподавателей по китайскому языку, желающих отправиться в Казахстан, слишком не хватает. Кроме того, «среди всех преподавателей Институтов Конфуция в Казахстане существует серьезная нехватка китайских педагогов, владеющих казахским или русским языком»^[***].

Что касается учебников, используемых в Институтах Конфуция на территории Казахстана, то большинство из них не соответствует местной реальности, культуре и традиции, не удовлетворяет потребности казахстанских студентов в изучении китайского языка, т. к. эти учебники были давно написаны на основе опыта обучения китайскому языку в европейских и американских странах.

* 阿依提拉·阿布都热依木, 刘楠. “一带一路”倡议下中国与哈萨克斯坦教育合作的政策对接与实践推进 [J]. 比较教育研究, 2019(12): 26.

** Казахстан и Китай наращивают сотрудничество в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. URL: https://www.inform.kz/ru/kazakhstan-i-kitay-naraschivayut-sotrudnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-i-nauki_a3324011 (дата обращения: 23.03.2023).

*** Cherkassova Kristina. 哈萨克斯坦中高级汉语教学现状分析 [D]. 西北大学, 2013: 19.

Учитывая такое состояние дел, китайская сторона должна придать большое значение обучению китайскому языку в Казахстане, в том числе создать больше Институтов Конфуция в стране. Китайские вузы должны повысить зарплату преподавателей по китайскому языку в Институтах Конфуция на территории Казахстана и направить на работу в них больше китайских педагогов, владеющих казахским или русским языком.

Специалисты по преподаванию китайского языка как иностранного должны ускорить составление новых учебников в соответствии с реальностью Казахстана. Кроме того, также можно усилить подготовку отечественных казахстанских педагогов по китайскому языку, чтобы удовлетворить потребности казахстанского народа в изучении китайского языка.

В перспективе структура специальностей совместной подготовки двух государств должна оптимизироваться, это сотрудничество будет давать возможность готовить больше квалифицированных кадров для удовлетворения всестороннего сотрудничества между нашими странами, сильнее стимулировать этим дальнейший экономический рост двух государств и совместное строительство инициативы «Один пояс, один путь».

Распространение эпидемии COVID-19 в глобальном масштабе серьезно затруднило обмен и взаимодействие в высшем образовании между КНР и РК, но, с другой стороны, такая ситуация способствовала развитию дистанционного образования между двумя странами. По мере того как достигаются значительные успехи в борьбе с эпидемией, двустороннее сотрудничество в высшем образовании шаг за шагом возобновляется и встречается с бурным развитием после получения совершенной победы над эпидемией.

Список литературы

1. В Поднебесной учатся более 14 тысяч казахстанских студентов [Электронный ресурс]. URL: <https://24.kz/ru/news/obrazovanie-i-nauka/item/288845-v-podnebesnoj-uchatsya-bolee-14-000-kazakhstanskikh-studentov> (дата обращения: 23.03.2023).
2. История программы [Электронный ресурс]. URL: <https://bolashak.gov.kz/ru/история-программы> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Казахстан и Китай наращивают сотрудничество в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. URL: https://www.inform.kz/ru/kazakhstan-i-kitay-naraschivayut-sotrudnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-i-nauki_a3324011 (дата обращения: 23.03.2023).
4. Китайско-казахстанские отношения в новую эпоху [Электронный ресурс]. URL: https://chinastudies.kz/ru/publications/kazakhstan_and_china/338 (дата обращения: 23.03.2023).
5. «НҰРЛЫЖОЛ» – путь к процветанию Казахстана [Электронный ресурс]. URL: <https://e-history.kz/ru/news/show/3752/> (дата обращения: 23.03.2023).
6. 阿依提拉·阿布都热依木, 刘楠. “一带一路”倡议下中国与哈萨克斯坦教育合作的政策对接与实践推进 [J]. 比较教育研究, 2019 (12) : 26.
7. Cherkassova Kristina. 哈萨克斯坦中高级汉语教学现状分析 [D]. 西北大学, 2013: 19.
8. 王雪梅, 海力古丽·尼牙孜. 哈萨克斯坦高等教育国际化发展研究 [J]. 比较教育研究, 2016 (8): 9~10.
9. 大学简介 [Electronic resource]. URL: <http://www.usco.edu.cn/info/1068/1359.htm> (дата обращения: 23.03.2023).
10. 关于“丝绸之路经济带”建设与“光明之路”新经济政策对接合作规划 [Electronic resource]. URL: <http://www.scio.gov.cn/ztk/wh/slxy/htws/Document/1494464/1494464.htm> (дата обращения: 23.03.2023).
11. 来华留学生简明统计 [J]. 教育部国际合作与交流司, 2005–2016: 3~316.
12. 丝绸之路大学联盟 [Electronic resource]. URL: <http://www.xjtu.edu.cn/gjjl/sczldxlm.htm> (дата обращения: 23.03.2023).
13. 中国教育改革和发展纲要 [Electronic resource]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2484.html (дата обращения: 23.03.2023).
14. “中国—中亚国家大学联盟”成立 7国51所高校深化“一带一路”科教合作 [Electronic resource]. URL: http://www.xinhuanet.com/world/2016-09/27/c_1119635206.htm (дата обращения: 23.03.2023).
15. 中华人民共和国和哈萨克斯坦共和国联合声明 (全文) [Electronic resource]. URL: http://www.xinhuanet.com/world/2018-06/08/c_1122954152.htm (дата обращения: 23.03.2023).

1. V Podnebesnoj uchatsya bolee 14 tysyach kazahstanskih studentov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://24.kz/ru/news/obrazovanie-i-nauka/item/288845-v-podnebesnoj-uchatsya-bolee-14-000-kazahstanskikh-studentov> (data obrashcheniya: 23.03.2023).

2. Istoriya programmy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bolashak.gov.kz/ru/istoriya-programmy> (data obrashcheniya: 23.03.2023).

3. Kazahstan i Kitaj narashchivayut sotrudnichestvo v sfere obrazovaniya i nauki [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.inform.kz/ru/kazahstan-i-kitaj-naraschivayut-sotrudnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-i-nauki_a3324011 (data obrashcheniya: 23.03.2023).

4. Kitajsko-kazahstanskie otnosheniya v novuyu epohu [Elektronnyj resurs]. URL: https://chinastudies.kz/ru/publications/kazahstan_and_china/338 (data obrashcheniya: 23.03.2023).

*Collaboration between the People's Republic of China and Kazakhstan
in the sphere of higher education: the problems and their solutions*

The article deals with the characteristics of the collaboration of the People's Republic of China and Kazakhstan in the sphere of higher education in the field of the joint training of the students, the interuniversity exchange and the development of Confucius Institute in Kazakhstan. There are revealed the problems of this collaboration, there are studied their reasons and the corresponding ways of their solution. The author demonstrates the prospects of the development of the collaboration between the People's Republic of China and Kazakhstan in the sphere of higher education.

Key words: *collaboration in higher education, the People's Republic of China, Kazakhstan, problems, solutions.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2024)

А.А. ПОЗАР
Волгоград

**СОВЕТСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА 1940-х – 1980-х гг. В ЗЕРКАЛЕ
ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Представлен анализ научных работ, посвященных исследованию советской образовательной политики периода позднеиндустриальной модернизации общества.

Ключевые слова: *образовательная политика, СССР, советское образование, педагогическая историография.*

Введение. Национальная безопасность России во многом определяется состоянием института образования и зависит от того, отвечает ли избранная государственной властью стратегия развития данного института интересам поступательного движения страны. В конечном итоге место России в системе международных отношений, сохра-

нение ее в роли актора мировой политики зависит от качества человеческого потенциала, т. е. от уровня образованности и широты кругозора наших соотечественников, их системы ценностей и ценностных ориентаций, идеалов и жизненных установок. Можно уверенно утверждать, что в условиях обострения геополитической конкуренции вопрос о государственном курсе в области образования приобретает ключевое значение для сохранения Россией достойного места в современной мир-системе. Вот почему все заинтересованные лица (политики и общественные деятели, ученые-педагоги и педагоги-практики), оказавшись перед выбором вектора названного курса, обращают внимание на опыт, приобретенный в данной области в прежние периоды отечественной истории. К таковым относится, безусловно, время между 1945 и 1991 гг. В этот хронологический отрезок страна, превратившаяся в результате победы в Великой Отечественной войне в сверхдержаву, осуществила модернизацию своей промышленности, добилась выдающихся успехов в области науки и техники. Все это явилось в конечном итоге продуктом образовательной политики СССР. Поэтому закономерен тот интерес, который проявили к ее анализу ученые-гуманитарии.

Цель статьи. Поскольку выводы, сделанные исследователями, имеют не только научное, но и сугубо практическое значение для современного образовательного сообщества, представим ретроспективный взгляд на педагогическую историографию. Это позволит не только определить достижения историко-педагогической науки, но и выделить аспекты проблемы, нуждающиеся в дальнейшем исследовании.

Методология исследования. Для реализации указанной цели мы руководствовались принципами историзма и объективности. Они побуждали нас: а) рассматривать предмет изучения (историографию образовательной политики) в контексте изменений, происходивших в обществе; б) относиться к эмпирическому материалу непредвзято; в) увязывать работы ученых в единый процесс постижения истины. Взвешенной оценке выводов, обнаруженных нами в публикациях, способствовали концепции модернизации общества и образования (М.В. Богуславский, С.Г. Новиков, Ш. Эйзенштадт и др.), целостный подход к образованию (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.).

Результаты исследования. Избранный научный инструментарий позволил нам выделить во всем комплексе историографических источников четыре группы исследований. К *первой группе* относятся работы Э.Д. Днепров, О.Н. Смолина, В.И. Панарина и других ученых, в которых выявлялись сущностные черты феномена, отражаемого понятием «образовательная политика».

Так, в своих исследованиях, посвященных новейшей политической истории отечественного образования, Э.Д. Днепров впервые в отечественной педагогической науке дефинирует понятие, отражающее феномен «образовательная политика». Он определяет последнюю как систему социальных приоритетов в области образования, которая строится с опорой на концепцию «человеческий капитал». Крайне важным для педагогической историографии стало выделение исследователем принципов и задач образовательной политики (внутренних и внешних) [3; 4]. Высоко оценивая исследование Э.Д. Днепров, признавая его новаторский (для рубежа XX – XXI вв.) характер, заметим, что предложенная им дефиниция «образовательная политика» не бесспорна, поскольку концепт «человеческий капитал», строго говоря, применим лишь в обществах, строящихся на частнособственнических отношениях.

Свое оригинальное понимание «образовательной политики» предложил В.И. Панарин. Он определяет ее как специфический фактор развития человеческого сознания в современном мире. Основной же целью образовательной политики, согласно мнению В.И. Панарина, выступает стабильное развитие индивида [11]. Полагаем, что такая констатация достаточно корректна, т. к. лишена «привязки» к феноменам, существующим в цивилизационных структурах определенного социально-экономического типа.

Важный вклад в осмысление вышеназванного феномена внес О.Н. Смолин. Он четко разделил понятия, характеризующие близкие, но не тождественные явления: «образовательная политика» и «политика в области образования». Согласимся с ученым, что «образовательная политика» – это направление внутренней политики любого государства с целью обеспечения успешной работы системы образования. Соответственно, следуя логике О.Н. Смолина, признаем, что «политика в области образования» представляет собой совокупность мер, осуществляемых государством в отношении образования как института [15].

Ко второй группе принадлежат работы Н.А. Архангельской, И.Л. Данилевской, В.В. Еремяна, Е.В. Зайцева-Сивкович, А.В. Здорова, Е.Ю. Зубковой, И.В. Кальной, Е.Н. Киселевой, Н.Н. Константинова, Н.Б. Лебиной, С.В. Мироненко, С.Г. Новикова, С.И. Некрасова, Р.С. Осина, М.В. Попова, А.В. Пыжикова, П.В. Романова, В.В. Таболина, В.А. Шестакова, Ю.Л. Шульженко, Г.А. Шмавоняна, О.И. Шкаратана, С.В. Юрченко, Е.Р. Ярской-Смирновой. В них рассматриваются те *социально-политические и социокультурные условия*, при которых партийно-государственными структурами выстраивалась советская образовательная политика.

В статье Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, Н.Б. Лебиной подробно рассматриваются повороты образовательной политики в контексте повседневной жизни советских людей послевоенной эпохи. Авторы показывают, что во многом они были связаны с необходимостью решения текущих социальных и экономических задач и вытекали из природы общественно-политического строя [21].

В диссертации В.А. Шестакова на основании результата анализа архивных документов эпохи 1950-х – середины 1960-х гг. показано влияние фактора внутривнутрипартийной борьбы на советскую образовательную политику. Данным исследователем действия лидера партии-государства Н.С. Хрущева были оценены как приводящие к трансформации разных сторон жизни общества, в результате чего социальная и политические сферы советской социокультурной структуры были буквально «перепаханы» с целью их демократизации и гуманизации [17].

В диссертации Е.Н. Киселевой на основе анализа партийных документов представляются мотивы властной элиты, проектировавшей государственную образовательную политику. Таковыми она называет желания воплотить в жизнь стратегическое решение о переходе к всеобщему полному среднему образованию, увеличить темпы развития отечественного образования, сделать формы обучения граждан более эффективными и т. д. Исследователем отмечено, что основной проблемой, которая мешала разработке (а потом и реализации) политики государства в области образования (например, в регионах РСФСР), являлось несоответствие между масштабными планами и их материальным обеспечением. Имеется в виду, прежде всего, нехватка людских и материальных ресурсов на местах, ограничивавшая как самих проектировщиков, так и возможности по осуществлению задуманного [6].

В монографии коллектива авторов (под ред. Ю.Л. Шульженко) рассматривается функционирование органов государственной власти СССР уже в 1985–1991 гг. Как приведенный в ней фактический материал, так и интерпретация его авторами исследования показывают, что в условиях сначала латентного, а потом и явного распада прежде единого государственного организма его образовательная система не могла функционировать с полной отдачей [20].

Пониманию условий и факторов разработки и реализации советской образовательной политики способствуют публикации по вопросу о природе советского общества Н.О. Архангельской, С.Г. Новикова, Р.О. Осина, Ю.И. Семенова, А.И. Фурсова, О.И. Шкаратана и др. В частности, О.И. Шкаратан обозначает общественный строй в СССР как этакратизм, Ю.И. Семёнов – как политаризм, А.И. Фурсов – как кратокра-

тию [13; 16; 18]. Согласимся с С.Г. Новиковым, что в СССР возникло не просто *пост*-капиталистическое общество, но «общество, существующее *параллельно* с капитализмом», и потому именно «антикапиталистическая ценностная ориентация встраивалась» стратегами образовательной политики «в культурную программу подрастающих поколений [9].

В диссертации Н.А. Архангельской на основании анализа работ ряда ученых, занимавшихся изучением «строительства социализма» в СССР, был сделан вывод о том, что советское общество было подвержено противоречиям, связанным с наличием двух типов социально-экономических отношений – капиталистических и социалистических. Данное обстоятельство, полагает автор, серьезно влияло на определение приоритетов образовательной политики в СССР. В работах Р.С. Осина делается вывод о том, что «строительство социализма в СССР» шло в ситуации ожидания мировой революции, в стране, в которой не было даже слабо развитого в капиталистическом отношении базиса. В результате социально-экономические отношения стали создаваться на неадекватной им технико-технологической основе в достаточно сложных внешнеполитических условиях. А это, как мы понимаем, не могло не отразиться на советской образовательной политике [10].

К *третьей группе* исследований отнесем публикации, в которых рассматривался непосредственно процесс *разработки* государственной политики в области образования в исследуемый период (З.Г. Дайч, Т.И. Зимина, Г.М. Ивановой, И.Ю. Костюченко, П.Д. Лапеца, В.И. Макарова, А.Б. Понявина, И.Ф. Плотникова, С.А. Черника, В.А. Штурба, Л.Л. Шпаковской, Р.В. Шакирова, Т.Ф. Яркина). В частности, в работе Г.М. Ивановой исследуется процесс стратегирования государственной образовательной политики во времена Н.С. Хрущева. Ее автор отмечает, что эта работа происходила, прежде всего, под влиянием идей и мечтаний лидера КПСС и СССР, который стремился путем перестройки образовательной политики разрешить проблему социального неравенства в советском обществе [5].

Л.Л. Шпаковская анализирует образовательную политику через критерий меритократичности. По ее мнению, в результате осуществления советской образовательной политики произошло появление класса «советской интеллигенции» – специалистов с высшим образованием. С течением времени, отмечает исследователь, данный класс стал бенефициаром названной политики. Как считает Л.Л. Шпаковская, интеллигенция на протяжении всей истории СССР оказывала влияние на процесс разработки образовательной политики с целью введения селекционных механизмов, направленных на недопущение проникновения в элитарные формы высшего образования чуждых элементов [19].

Иную позицию высказывает И.Н. Костюченко. В своей докторской диссертации она пишет о том, что интересующий нас процесс находился под доминирующим влиянием коммунистической партии, которая курировала *все* вопросы обучения и воспитания. Основой образовательной политики, по мнению исследователя, являлись идеи советских лидеров и решения съездов КПСС. Постулаты постоянно корректировавшегося «марксизма-ленинизма» и постановления высших партийных форумов в последующем воплощались в конкретных образовательных практиках. Главной проблемой, полагает И.Н. Костюченко, повлиявшей на разработку образовательной политики, была невозможность реализации всех намерений лидеров партии-государства вследствие несоответствия заявленных целей возможностям страны [7].

И, наконец, к *четвертой группе* публикаций принадлежат труды М.В. Богуславского, А.С. Ваньшева, О.С. Гапоновой, Ю.А. Гладкова, Д.В. Городенко, Э.Д. Днепрова, В.П. Леднева, Д.М. Нартымова, С.Г. Новикова, М.Б. Понявиной, А.Е. Смирницкого, Н.В. Старикова, А.В. Шуриковой, С.Т. Штымова. В них рассматривается собственно

реализация образовательной политики в СССР. В частности, в монографии А.Е. Смирницкого в хронологических рамках 1946–1952 гг. показано, что названная политика была многовекторной и затрагивала все аспекты целенаправленной социализации человека [15]. Историко-политологический анализ образовательной политики применила М.Б. Понявина. Автор представила убедительные доказательства того, что руководство образовательной системы СССР нередко боролось со стагнацией советского образования, которое было обусловлено тем, что в государственной образовательной политике были упущены ведущие мировые тренды и недооценено общее состояние образовательного сектора [12].

В этой связи большой интерес представляет статья М.В. Богуславского, в которой рассматриваются исторические корни современной образовательной политики. Автор делает вывод о том, что в последней проявляется непрерывная смена модернизационно-вестернизаторских и охранительных циклов, характерных для истории отечественного образования [2].

Своеобразный ракурс взгляда на интересующую нас проблему предложил С.Г. Новиков. Он представляет территорию Советского Союза как «единое воспитательное пространство», на котором акторы образовательной политики, объединенные единой целью, занимались выращиванием «субъекта, готового осуществлять наднациональный “Красный глобальный проект”» [8, с. 9].

Заключение. На основании вышесказанного можно утверждать, что большинство исследований образовательной политики осуществлялось в рамках *политической* истории России, поскольку предметом анализа было преимущественно выявление учеными политической целесообразности тех или иных решений в области образования. При этом за рамками внимания ученых оставался собственно предмет историко-педагогической науки – обнаружение в прошлом материала для осмысления и решения *современных* проблем образования.

Список литературы

1. Архангельская Н.О. Проблема определения типа социально-экономических отношений советского общества 1960–1980-х годов: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2008.
2. Богуславский М.В. Современная образовательная политика: исторический контекст // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: Сборник научных статей, Брянск, 06–07 апреля 2017 года. Брянск, 2017. С. 37–43.
3. Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / Сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. М., 2012. Ч. 1.
4. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М., 2011.
5. Иванова Г.М. Образовательная реформа 1958 года и общественные дискуссии о путях развития высшей школы в СССР // Историческая и социально-образовательная мысль. 2023. Т. 15. № 1. С. 55–75.
6. Киселева Е.А. Эволюция государственной политики СССР в области народного образования в 50–80-е гг. XX в.: На материалах южных регионов европейской части РСФСР: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2002.
7. Костюченко И.Ю. Исторический опыт разработки и реализации государственной политики СССР и Российской Федерации в сфере народного образования во второй половине XX в.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2004.
8. Новиков С.Г. Воспитание «homo soveticus’a» в зеркале трансдисциплинарной методологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 9(182). С. 9–13.
9. Новиков С.Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 3(76). С. 106–119.
10. Осин Р.С. Советское общество: сущность, тенденции и противоречия развития: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2015.

11. Панарин В.И. Образовательная политика как социально-философская проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2005.
12. Понявина М.Б. Историко-политологический анализ советского опыта государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2017. № 4(28). С. 69–76.
13. Семёнов Ю.И. Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). М., 2003.
14. Смирницкий А.Е. Развитие советской общеобразовательной школы в первые послевоенные годы (1946–1952). М., 2023.
15. Смолин О.Н. Российское образовательное законодательство. Философско-методологические и социально-правовые проблемы. Часть II // Философские науки. 2016. № 2. С. 7–21.
16. Фурсов А.И. Русская власть, Россия и Евразия: Великая Монгольская держава, самодержавие и коммунизм в больших циклах истории (très-très grand espace dans une très-très longue durée) // Русский исторический журнал. 2001. Т. IV. № 1–4. С. 15–114.
17. Шестаков В.А. Социально-экономическая политика Советского государства в 1950-е – середине 1960-х годов: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2006.
18. Шкаратан О.И., Радаев В.В. Правда этатризма против мифа о социализме // Квинтэссенция: Философский альманах. М., 1991. С. 95–119.
19. Шпаковская Л.Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики. 2009. № 1. С. 39–64.
20. Шульженко Ю.Л. Органы государственной власти в период советской перестройки (1985–1991 гг.). М., 2016.
21. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В., Лейбина Н.Б. Советская социальная политика и повседневность, 1940–1985 // Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985 / Под редакцией Е.Р. Ярской-Смирновой и П.В. Романова. М., 2008.

* * *

1. Arhangel'skaya N.O. Problema opredeleniya tipa social'no-ekonomicheskikh otnoshenij sovetского obshchestva 1960–1980-h godov: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. M., 2008.
2. Boguslavskij M.V. Sovremennaya obrazovatel'naya politika: istoricheskij kontekst // Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva obrazovaniya: Sbornik nauchnyh statej, Bryansk, 06–07 aprelya 2017 goda. Bryansk, 2017. S. 37–43.
3. Dneprov E.D. Vekhi obrazovatel'noj politiki. Izbrannye stat'i i materialy. 1987–2012 gody / Sost. R.F. Usacheva, T.N. Hrapunova. M., 2012. Ch. 1.
4. Dneprov E.D. Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki. M., 2011.
5. Ivanova G.M. Obrazovatel'naya reforma 1958 goda i obshchestvennye diskussii o putyah razvitiya vysshej shkoly v SSSR // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2023. T. 15. № 1. S. 55–75.
6. Kiseleva E.A. Evolyuciya gosudarstvennoj politiki SSSR v oblasti narodnogo obrazovaniya v 50–80-e gg. XX v.: Na materialah yuzhnyh regionov evropejskoj chasti RSFSR: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. M., 2002.
7. Kostyuchenko I.Yu. Istoricheskij opyt razrabotki i realizacii gosudarstvennoj politiki SSSR i Rossijskoj Federacii v sfere narodnogo obrazovaniya vo vtoroj polovine XX v.: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. M., 2004.
8. Novikov S.G. Vospitanie «homo soveticus'a» v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 9(182). S. 9–13.
9. Novikov S.G. Vospitanie v strane «sistemnogo antikapitalizma» (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1. № 3(76). S. 106–119.
10. Osin R.S. Sovetskoe obshchestvo: sushchnost', tendencii i protivorechiya razvitiya: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. M., 2015.
11. Panarin V.I. Obrazovatel'naya politika kak social'no-filosofskaya problema: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. Novosibirsk, 2005.

12. Ponyavina M.B. Istoriko-politologicheskij analiz sovetskogo opyta gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovaniya // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2017. № 4(28). С. 69–76.
13. Semyonov Yu.I. Filosofiya istorii. (Obshchaya teoriya, osnovnye problemy, idei i koncepcii ot drevnosti do nashih dnei). M., 2003.
14. Smirnickij A.E. Razvitiye sovetskoy obshcheobrazovatel'noj shkoly v pervye poslevoennye gody (1946–1952). M., 2023.
15. Smolin O.N. Rossijskoe obrazovatel'noe zakonodatel'stvo. Filosofsko-metodologicheskie i social'no-pravovye problemy. Chast' II // Filosofskie nauki. 2016. № 2. S. 7–21.
16. Fursov A.I. Russkaya vlast', Rossiya i Evraziya: Velikaya Mongol'skaya derzhava, samoderzhavie i kommunizm v bol'shiih ciklah istorii (très-très grand espace dans une très-très longue durée) // Russkij istoricheskij zhurnal. 2001. T. IV. № 1–4. С. 15–114.
17. Shestakov V.A. Social'no-ekonomicheskaya politika Sovetskogo gosudarstva v 1950-e – seredine 1960-h godov: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. M., 2006.
18. Shkaratan O.I., Radaev V.V. Pravda etakratizma protiv mifa o socializme // Kvintessenciya: Filosofskij al'manah. M., 1991. S. 95–119.
19. Shpakovskaya L.L. Sovetskaya obrazovatel'naya politika: social'naya inzheneriya i klassovaya bor'ba // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2009. № 1. S. 39–64.
20. Shul'zhenko Yu.L. Organy gosudarstvennoj vlasti v period sovetskoy perestrojki (1985–1991 gg.). M., 2016.
21. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V., Lejbina N.B. Sovetskaya social'naya politika i povsednevnost', 1940–1985 // Sovetskaya social'naya politika: sceny i dejstvuyushchie lica, 1940–1985 / Pod redakciej E.R. Yarskoj-Smirnovoj i P.V. Romanova. M., 2008.

***The Soviet educational policy of the 1940s -1980s in the mirror
of the historiographical analysis***

The article deals with the analysis of the scientific works, devoted to the study of the Soviet educational policy of the period of the late industrial modernization of the society.

Key words: *educational policy, the Union of Soviet Socialist Republics, Soviet education, pedagogical historiography.*

(Статья поступила в редакцию 25.01.2024)



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.М. АКИМОВА

Е.Б. КУЗНЕЦОВА

М.В. ШАКУРОВА

А.М. АКИМОВА

Воронеж

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЧЛЕНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА*

Рассматривается проблема формирования лидерских качеств членов педагогических отрядов. Обосновывается необходимость выявления и реализации педагогических условий, учитывающих своеобразие лидерства в социальных группах данного типа, дефицитарность в уже сформированном уровне лидерских качеств молодых людей, практиках обучения и сопровождения лидеров и лидерства. Выделены и описаны отдельные педагогические условия.

Ключевые слова: *лидерство, лидерские качества, педагогические отряды, педагогические условия, дефицитарность.*

Социокультурное значение лидерства в ситуации развития любой социальной системы сложно переоценить. Национальный проект «Образование», программные документы государственной молодежной политики свидетельствуют об общественно-государственной востребованности лидерских качеств современной молодежи, сфера профессиональных интересов которой лежит в области образования, воспитания, молодежных инициатив.

Лидерские качества активно изучаются в отечественном и зарубежном человекознании: признается наличие лидерского потенциала у каждого человека [4, с. 91]; дискутируется приобретенная и/или врожденная (генетически обусловленная) природа лидерских качеств [3, с. 85]; ведется поиск их интегрирующего начала (например, «инновационная личность» Э. Хагена, «доминантность личности» М. Кипнис [6]); обсуждается число и детализируется набор личностных качеств (например, восемнадцать качеств лидера, описанных Л.И. Уманским); лидер рассматривается как субъект управленческой структуры и как статус в групповых отношениях, формулируются отличия лидерства от руководства, делегирования и контроля [11]; исследуются ситуации, когда формальный статус лидера не соответствует реальным лидерским качествам человека («способность человека к лидерству зависит от его желания расти и меняться в соответствии с изменениями» [9]); отдельное внимание уделяется ценностным основаниям лидерства (по мнению С. Кови, «лучшие лидеры обычно разделяют общие ценности – справедливость, равенство, беспристрастность, честность, доверие» [6, с. 187]). Исследователи обращают внимание на феномен «внутреннего лидерства» (внутренний уровень лидерства [2, с. 77]), опирающегося на регулярную самоорганизацию, социальную активность [4]. В отличие от «внешнего лидерства», которое может носить имитационный характер, внутреннее лидерство реалистично по сути. На фоне укрепления концеп-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2024-0014).

ции лидерства как достижения цели с помощью людей дискутируется состоятельность выделения в качестве ведущего лидерского качества осведомленности о поведении и познании людей, что даже в ситуациях отсутствия реальной власти и возможности влияния на людей позволяет манипулировать ими для достижения целей [11]. В актуальной в настоящее время коммуникативной логике лидерам приписывается статус коммуникативного центра группы, поскольку они управляют временем, потребностями, решают сложные вопросы, тактично разрешают конфликты, эффективно делегируют полномочия, в целом решительны и высокоэтичны [10].

Единое научное представление о лидерстве, лидере и лидерских качествах до настоящего времени не сформировано, каждая отрасль научного знания конкретизирует и интерпретирует данные исследований в контексте собственного предмета изучения. Разделяя педагогическую точку зрения, в рамках данной статьи мы сконцентрируем внимание на детерминантах формирования личностных качеств молодых людей, включенных в активное групповое взаимодействие в рамках длительно существующего общества, имеющего выраженный профессионализирующий характер.

Педагогический отряд является формой самоорганизации молодых людей, инициированной и/или поддерживаемой различными структурами (образовательные организации, профессиональные организации и объединения, более крупные общественные объединения молодежи). Разделяем характеристику студенческого педагогического отряда, данную Е.М. Харлановой: «Это добровольное, самоуправляемое некоммерческое формирование учащихся высших учебных заведений, объединившихся на основе интереса к педагогической деятельности и осуществлению социально-педагогических инициатив среди детей и подростков с целью повышения своего профессионального педагогического мастерства, имеющее уставную организацию своей деятельности» [5, с. 57]. Как агенты вторичной социализации [1] подобные отряды реализуют широкий спектр социально-педагогических практик.

Исследовательский интерес представляют длительно существующие педагогические отряды, сохраняющие свои ядро, идеологию, субкультуру, но постоянно обновляющие часть своего состава, что влияет на внутригрупповые отношения. Будучи профессионально ориентированной социальной группой (Г.Ю. Ярославова [7, с. 11]), педагогический отряд проходит процесс группового развития, предполагающий выделение лидеров, актуализацию лидерских качеств у членов отряда. Последнее позволяет говорить не только о постоянно проявляющих себя активистах (лидеры-активисты), но и о большинстве членов сообщества, которые получают возможность проявить и развить свои лидерские качества и/или столкнуться с проблемой их дефицита. Дефицитарность в рамках данной статьи мы будем рассматривать в широком контексте, выходя за рамки разработанных характеристик этого явления в патопсихологии и психопатологии. Нас в большей мере будут интересовать внутренние и внешние ограничения в социальном поведении личности.

Разделяя подход к анализу лидерства через личностные качества, мы принимаем за основу утверждение о возможности их формирования, в том числе под влиянием внешних воздействий, что позволяет обратиться к характеристике необходимых для этого педагогических условий. Выделим и дадим краткую характеристику ряду условий, актуальных для педагогической работы с молодыми людьми – членами педагогических отрядов.

- *Педагогически продуманное побуждение к лидерству.* Включаясь в работу и внутреннюю жизнь педагогического отряда, молодые люди, с одной стороны, получают возможность проявить себя, в том числе отлично от привычных форм самопредставления; с другой стороны, они могут воспользоваться возможностями членства в новом сообществе, заняв пассивную, выжидательную позицию. В свою очередь, педагогиче-

ская направленность деятельности отряда затребует активизацию целого ряда личностных ресурсов, включая лидерские качества. Руководителям педагогического отряда необходимо иметь в виду и освоить механизмы, с помощью которых можно стимулировать проявление лидерских возможностей, например, инициирование ситуаций неопределенности, которые часто связаны с постановкой новой задачи при заведомо нечеткой исходной организации ее решения (подобные ситуации заставляют отдельных членов педагогического отряда активизироваться, концентрировать на себе внимание других членов отряда, включенных в данную ситуацию, организовывать и брать на себя ответственность за совместные действия). Другой действенный механизм: привлечение внимания к вызовам и инициирование реакции реагирования на эти вызовы (значение имеет отбор вызовов, реалистичность их предъявления, обеспечение понимания сути и осознание смысла того или иного вызова, создание необходимого эмоционального фона). Могут быть использованы задачный метод и различные варианты проблематизации. Наиболее часто встречающиеся дефициты: низкий уровень самоорганизации отряда, разобщенность его членов; отдельные стили управления, разделяемые уже проявившими себя формальными и/или неформальными лидерами; склонность к шаблонности и стереотипам в деятельности [8].

- Неизменным атрибутом лидерства чаще всего называют наличие организаторских умений, организаторских способностей и организованности как личностного качества, что предполагает *как специально организованное обучение членов педагогического отряда, так и организацию жизнедеятельности отряда таким образом, чтобы эти умения, способности и качество были востребованы* (системная социально значимая деятельность, выполнение поручений, командная работа по решению текущих задач, специальное обучение, стимулирование самообразования и т. п.). Реализация данного условия может столкнуться с дефицитом общей психолого-педагогической подготовки, проблемами личностной и социальной зрелости членов педагогического отряда (низкий уровень самостоятельности, ответственности, инициативности и т. п.), отсутствием какого-либо опыта организаторской деятельности либо определенной пресыщенностью подобным опытом, провоцирующей рутинизацию.

- *Диагностика лидерских качеств, характера внутригрупповых отношений*, что позволит сориентироваться как в «лидерском портрете» педагогического отряда, так и в количестве и характере дефицитов. Лидерский портрет в данном случае – рисунок обобщенного лидерского потенциала отряда с указанием реальных и потенциальных, формальных и неформальных лидеров, лидерского резерва. Отдельными объектами изучения должны стать стремление к лидерству и мотивация, лежащая в основе данного стремления; поведение при выполнении задач и поведение в отношениях [11, с. 176]. Реализация данного условия может столкнуться с дефицитами научно-методического плана (сложность в определении критериев, подборе методик, валидности разрабатываемых самостоятельно опросников), внутренним сопротивлением членов педагогического отряда (формальное участие в мероприятиях диагностического характера, неискренность, привычка давать ожидаемые ответы и т. п.).

- *Специальная деятельность по повышению социальной активности как отряда в целом, так и каждого его члена*. Приобретение опыта продуктивной самореализации в социально значимой деятельности обеспечивает актуализацию и подкрепление потребности социального действия. Членство в педагогическом отряде расширяет деятельностный репертуар молодых людей, они включаются в виды деятельности, которые выходят за рамки традиционно доступных для обычного студента вуза; сама деятельность, как правило, организуется с учетом рекомендаций и требований, обеспечивающих ее полноценность, насыщенный эмоциональный фон, простроенные отношения. Необходимо обратить внимание на организацию предлагаемой деятельности и мо-

тивацию участия в ней молодых людей. Одним из распространенных дефицитов в данном случае является отсутствие возможности заявить о себе, поскольку, как правило, в сильных педагогических отрядах корпус лидеров, организующих деятельность, устойчив. В данном случае может быть использована практика ситуационного лидерства для проявления скрытых лидеров и/или лидерских качеств у отдельных членов педагогического отряда. Приведем пример из бизнес-опыта Малайзии, где выработан алгоритм, который может быть перенесен в жизнедеятельность педагогического отряда, его деятельность по решению отдельных задач: (1) индивидуальный вклад; (2) ежедневный контроль за выполнением задач; (3) управление функцией; (4) интеграция различных функций; (5) общее руководство [11]. Кроме того, реализация указанного условия может столкнуться с дефицитом включенности, обусловленной не только ситуативным нежеланием и/или невозможностью проявлять необходимый уровень активности, исполнять предписанную роль, выполнять обязанности, вступать в деловую коммуникацию, но и закрепившимися установками на имитационность и подмену участия присутствием, неготовностью и неспособностью к совместной деятельности, проявлению лидерских качеств, что сопряжено с очевидными трудозатратами и ответственностью.

- *Привлечение к социальному творчеству, творческий уровень реализации социально значимой деятельности.* Выше мы упоминали внешнее лидерство, маркерами которого, в случае его имитационного характера, выступают сориентированность лишь на репродуктивную деятельность, шаблонное выполнение поручений, формальное исполнение лидерских функций. Социальную креативность включают в число лидерских качеств, что требует ее развития и четкой ценностно-целевой направленности «на Другого» и «совместно с Другим» (актуально на фоне злоупотребления индивидуально-ориентированной творческой активностью, распространенной в последнее время в системе образования). Этому может способствовать обучение членов педагогического отряда трансформационному стилю руководства, который предполагает определение общего видения продвижения в деятельности или жизнедеятельности отряда, вдохновляющий и поддерживающий стиль коммуникации с членами отряда, утверждение культуры сотрудничества. Наиболее распространенные дефициты: различие в уровнях освоенности индивидуального и коллективного творчества, индивидуальной творческой и коллективной творческой деятельности; направленность творческой самореализации «на себя»; доминирование внешней мотивации творческой деятельности (призовые места, признание, награды и т. п.).

- *Обеспечение необходимой информационной вооруженности молодых людей, прежде всего в части основ самоуправления, коллективно- и командообразования, развития социального интеллекта.* Как подчеркивают Т.А. Михайлова и О.Г. Федоров, лидеру необходимы знания, «позволяющие, во-первых, разбираться в выбранной им сфере деятельности, во-вторых, управлять социально-профессиональными процессами и лицами, их реализующими, в-третьих, раскрывает личностный потенциал для выполнения функций лидера» [3, с. 85]. Важным направлением работы с педагогическим отрядом может и должно стать развитие социального интеллекта его членов, поскольку лидер должен уметь вдохновлять, устанавливать контакт и демонстрировать эмпатию [11, с. 177–178], проектировать межличностные контакты и предвидеть их последствия, выстраивать различные виды коммуникации, мотивировать коллег на совместные действия. Наиболее распространенные дефициты связаны как с организационно-методическими проблемами (установка на формализацию обучения, использование массовых форм для экономии времени и ресурсов, ориентация на внешние эффекты, а не глубинные результаты), так и со стереотипами в отношении молодых людей к обучению (низкая и преимущественно внешняя мотивация, неумение вырабатывать личностный смысл, низкий уровень переноса в практику и т. п.).

• *Привлечение ресурсов среды*, прежде всего примеров, образцов, эталонов лидерских проявлений человека, востребованности лидеров и лидерских качеств личности. Сегодня получили распространение и официальное признание встречи и мастер-классы с добившимися успеха лидерами в различных сферах жизнедеятельности. Недостатком выступает единичность и кратковременность подобного взаимодействия, определенная идеализация демонстрируемого примера. Значительно продуктивнее практики наставничества, которые могут быть широко использованы как в работе педагогического отряда, так и в его повседневной жизнедеятельности. К числу дефицитов отнесем, прежде всего, установку на эталонность демонстрируемых примеров, что может существенно снизить желание им следовать, поскольку вероятность достижения демонстрируемых характеристик очень невелика; неумение анализировать опыт, пример, образцы, их некритичное восприятие (недостаточный уровень развития критического мышления), что приводит к «пакетному» восприятию и категоричности в принятии или непринятии демонстрируемого опыта.

Таким образом, педагогический подход к формированию лидерских качеств у современных молодых людей должен опираться на актуальные для них социокультурные практики, к числу которых относится участие в деятельности студенческих отрядов. Педагогический отряд как организованная и самоорганизующаяся социальная группа, ведущей деятельностью которой является педагогическая деятельность в различных ее проявлениях, затребует и поддержит самореализацию ее членов как лидеров. Определенная дефицитарность в уже сформированном уровне лидерских качеств, практиках обучения и сопровождения лидеров и лидерства объясняют необходимость обеспечения педагогических условий, в числе которых: педагогически продуманное побуждение к лидерству; специально организованное обучение членов педагогического отряда, обеспечение востребованности формируемых умений, способностей и качеств в жизнедеятельности отряда; диагностика лидерских качеств, характера внутригрупповых отношений; специальная деятельность по повышению социальной активности как отряда в целом, так и каждого его члена; привлечение к социальному творчеству, творческий уровень реализации социально значимой деятельности; обеспечение необходимой информационной вооруженности молодых людей, прежде всего в части основ самоуправления, коллективно- и командообразования, развития социального интеллекта; привлечение ресурсов среды.

Список литературы

1. Ахмедова А.Р. Студенческие отряды как агенты социализации студенческой молодежи (по материалам исследования в Алтайском крае) / А.Р. Ахмедова и др. // Социодинамика. 2023. № 3. С. 36–53.
2. Ковшова Т.П. Психолого-педагогические условия развития лидерских качеств у студентов вуза / Т.П. Ковшова, Т.Б. Гакельберг, О.В. Байтуякова // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 4(10). С. 76–81.
3. Михайлова Т.А. Социально-педагогические условия развития лидерских качеств в студенческой среде / Т.А. Михайлова, О.Г. Федоров // Социальные отношения. 2021. № 1(36). С. 83–91.
4. Старкова Г.В. Сущность и показатели сформированности лидерских качеств старшеклассников // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. № 1(15). С. 90–95.
5. Харланова Е.М. Развитие социальной активности будущих специалистов в условиях студенческого педагогического отряда. Челябинск, 2007.
6. Шкурко О.В. Лидерские качества будущих менеджеров как качества инновационной личности / О.В. Шкурко, С.А. Маврин // Омский научный вестник. 2013. № 2(116). С. 186–188.
7. Ярославова Г.Ю. Формирование организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007.

8. Cadis A., Busu M. Leadership Skills Perceptions in the Alternative Educational Systems [Electronic resource] // The 6th International Conference on Economics and Social Sciences Geopolitical Perspectives and Technological Challenges for Sustainable Growth in the 21st Century June 15–16, 2023 Bucharest University of Economic Studies, Romania. URL: <https://sciendo.com/cha-pter/9788367405546/10.2478/9788367405546-035> (дата обращения: 23.09.2023).

9. Erik E. Developing Leadership Behavior Through Natural School / E. Erik, F. Djalal, H. Hapidin, A. Karim // Journal of Law and Sustainable Development. 2023.

10. Mallillin L.L. Organizational Leadership Skills Theory and Practice: A Guide to Management System [Electronic resource] / L.L. Mallillin et al. // International Journal of Social Science And Human Research. 2023. Vol. 6. URL: https://www.researchgate.net/publication/375028131_Organizational_Leadership_Skills_Theory_and_Practice_A_Guide_to_Management_System (дата обращения: 23.09.2023).

11. Vignesh B. Is Situational Approach in Leadership is Still Effective? [Electronic resource] / B. Vignesh, J. Krithika, M. Sumit, S. Debopoma // World Journal of Management and Economics. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/375003807_IS_SITUATIONAL_APPROACH_IN_LEADERSHIP_IS_STILL_EFFECTIVE (дата обращения: 23.09.2023).

* * *

1. Ahmedova A.R. Studencheskie otryady kak agenty socializacii studencheskoj molodezhi (po materialam issledovaniya v Altajskom krae) / A.R. Ahmedova I dr. // Sociodinamika. 2023. № 3. S. 36–53.

2. Kovshova T.P. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya liderskih kachestv u studentov vuza / T.P. Kovshova, T.B. Gakel'berg, O.V. Bajtuyakova // Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva. 2020. № 4(10). S. 76–81.

3. Mihajlova T.A. Social'no-pedagogicheskie usloviya razvitiya liderskih kachestv v studencheskoj srede / T.A. Mihajlova, O.G. Fedorov // Social'nye otnosheniya. 2021. № 1(36). S. 83–91.

4. Starkova G.V. Sushchnost' i pokazateli sformirovannosti liderskih kachestv starsheklassnikov // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. 2010. № 1(15). S. 90–95.

5. Harlanova E.M. Razvitie social'noj aktivnosti budushchih specialistov v usloviyah studencheskogo pedagogicheskogo otryada. Chelyabinsk, 2007.

6. Shkurko O.V. Liderskie kachestva budushchih menedzherov kak kachestva innovacionnoj lichnosti / O.V. Shkurko, S.A. Mavrin // Omskij nauchnyj vestnik. 2013. № 2(116). S. 186–188.

7. Yaroslavova G.Yu. Formirovanie organizatorskih umenij budushchego uchitelya v usloviyah studencheskogo pedagogicheskogo otryada: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2007.



The pedagogical conditions of the development of leadership of the members in the pedagogical union

The article deals with the issue of the development of leadership of the members in the pedagogical union. There is substantiated the necessity of revealing and realizing the pedagogical conditions, taking into the consideration the uniqueness of the leadership in the social groups of this type, the deficiency in the developed level of the leadership qualities of the young people, the educational practices and the support of the leaders and the leadership. The author reveals and describes the particular pedagogical conditions.

Key words: *leadership, qualities of leadership, pedagogical unions, pedagogical conditions, deficiency.*

(Статья поступила в редакцию 16.01.2024)

**КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ПРОФОРИЕНТАЦИИ
И ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ НА БАЗЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Обосновывается необходимость создания на базе общеобразовательных организаций, имеющих опыт успешной реализации профориентации и предпрофессиональной подготовки школьников с целью успешного формирования у них готовности к профессиональному самоопределению, обозначается абрис научно-методических центров по обеспечению аналогичной деятельности других образовательных организаций муниципальной сети.



Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, научно-методический центр, готовность к профессиональному самоопределению, профориентация, предпрофессиональная подготовка, профориентационный минимум, профессиональные пробы.

Современное общество сложно и многообразно. За последние несколько десятков лет в его составе появились новые страты, характеризующиеся своими особыми мотивацией, целеполаганием, системой деятельности. Усложнение структуры общества неизбежно повлекло за собой и усложнение взаимоотношений в нем. Развитие социально-экономических связей, диверсификация экономики обусловили и повышение вариативности мира профессий. Появляются и постоянно меняются новые профессии и требования к ним. От человека, вступающего во взрослую, трудовую жизнь, требуется все больше качеств, связанных с готовностью к освоению постоянно меняющихся условий и требований в профессиональной сфере. Набор этих характеристик невозможно полностью сформировать на этапе специального высшего или среднего профессионального образования, поскольку возраст, сензитивный для перечисленных новообразований, приходится на школьные годы детства. Для полноценной самореализации в профессиональной деятельности у человека должна быть сформирована соответствующая готовность. Понимание данного обстоятельства обусловило появление на высшем государственном уровне нормативных документов, регламентирующих данную сферу [4–6].

По мнению И.С. Арон, основанному на анализе работ Л.А. Кандыбовича, Н.Д. Левитова, Л.С. Нерсесян, К.К. Платонова, А.И. Пуни, В.Ф. Сахарова, Д.Н. Узнадзе, А.А. Шибанова и др., психологическая готовность является устойчивой характеристикой личности, формирующейся в течение длительного времени, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста [1]. Исходя из данного определения, автор в структуре психологической готовности к профессиональному самоопределению выделяет: знания (о себе, своих способностях, свойствах; об окружающих людях; об окружающем мире и мире профессий), умения и навыки, определяющие эффективность самореализации (самопонимание и самооценка; саморазвитие; эффективное взаимодействие с окружающими людьми; планирование профессиональной и личной карьеры), мотивацию, потребность в саморазвитии и самореализации. Формирование готовности к самоопределению обеспечивается такими качествами личности, как целеустремленность, самостоятельность, ответственность за события своей жизни, устойчивость и широта жизненных ценностей. Кроме того, для успешного самоопределения и дальнейшей самореализации в профессии и в жизни требуется обладать определенными характеристиками здоровья, варьирующимися в зависимости от избираемой профессии. Однако такие атрибуты здорового образа жизни, как способность к восстановлению собственной

эмоциональной формы, сохранению нормального состояния своего здоровья, наращиванию способности адаптации к повышенным нагрузкам, можно считать универсальными для всех подростков и юношей, ступивших на путь самоопределения. Согласно [4], готовность к профессиональному самоопределению представляет собой способность человека быть субъектом своих выборов, самостоятельно формировать и корректировать свою образовательно-профессиональную траекторию с учетом ее смысловой, содержательной и инструментальной сторон, предполагающую формирование и развитие мотивационно-личностного (смыслового), когнитивного (карьерная грамотность) и деятельностного компонентов.

В соответствии с этим общеобразовательным организациям рекомендовано реализовать самостоятельно, с опорой на нормативную и методическую базу, а также с использованием возможностей сетевого взаимодействия, профориентационный минимум, представляющий собой «единый универсальный минимальный набор профориентационных практик и инструментов для проведения мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся во всех субъектах РФ, включая отдаленные и труднодоступные территории» [4]. Реализация профориентационного минимума предполагается на одном из трех уровней: базовом (рекомендованная учебная нагрузка – не менее 40 часов в год), основном (не менее 60 часов в год), продвинутом (не менее 80 часов в год) по выбору руководства соответствующей образовательной организации.

Таким образом, образовательная организация самостоятельно выбирает уровень реализации программ профориентационного минимума в зависимости от приоритетов развития и возможностей для каждого из классов, участвующих в профориентационной работе. Содержательная часть в наполнении для каждого уровня обеспечивается проектом «Билет в будущее», а также может быть дополнена другими практиками. Как видим, немаловажным, если не определяющим, фактором при определении уровня и наполнения профориентационного минимума является готовность образовательной организации к его реализации.

Согласно концепции непрерывного образования, на каждой предшествующей ступени (уровне) образования должны создаваться условия для подготовки к успешному переходу и обучению на последующей ступени (уровне). Следует отметить, что в настоящее время готовность многих выпускников школ к обучению в высших учебных заведениях является недостаточно высокой. В общеобразовательных организациях собственно профессиональной деятельности уделяется мало внимания, а практические аспекты деятельности профессионалов соответствующей сферы часто не рассматриваются совсем. Кроме того, обращает на себя внимание и низкая или полностью отсутствующая готовность школьных учителей и представителей административно-управленческого аппарата в сфере общего среднего образования к осуществлению целенаправленной профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовки своих выпускников к дальнейшей самореализации в той или иной профессиональной сфере [4].

Немаловажным обстоятельством является также то, что в процессе профессионального самоопределения человек ориентируется на ту или иную профессиональную деятельность, а не на какой-либо вуз, в то время как система профориентационной работы зачастую сводится к ориентировке потенциальных абитуриентов в вопросах поступления именно в вузы. Причина подобного явления состоит, по всей вероятности, в том, что для профориентационной работы школы, иные учреждения общего и дополнительного образования детей прибегают к помощи преимущественно со стороны вузов. Представители же потенциальных работодателей (предприятия, госучреждения, ведомства и т. д.) оказываются чаще всего отстраненными от данного процесса. При этом именно работодатели являются основными «потребителями» системы профессиональ-

ной подготовки. И именно от них исходит «запрос» на специалистов, обладающих теми или иными профессиональными качествами и характеристиками, вербализированный в соответствующих профессиональных стандартах. Кроме того, работодатели, как никто другой, способны обеспечить школьникам «погружение» в профессиональную среду, создать возможности для реализации учащимися профессиональных проб, выполнения ими квазипрофессиональной деятельности – через систему наставничества, разнообразных практик, проектов и т. д.

На наш взгляд, основная проблема в организации полноценной профориентационной работы и предпрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательных учреждений состоит в отсутствии устойчивых связей в системе «школа – вуз – работодатель». Взаимодействие и координация осуществляется преимущественно в парах «школа – вуз», «вуз – работодатель», «школа – работодатель», и крайне редко в этой системе полноценно задействуются все три звена.

Практика инновационного развития образования в данном направлении показывает, что наиболее эффективным элементом в данной системе, способным оказать на нее структурообразующее влияние, является именно школа. Во-первых, как известно из исследований в области психологии, прежде всего возрастной, именно на школьные годы приходится сензитивный период для формирования новообразований, связанных с успешным жизненным и профессиональным самоопределением. Во-вторых, именно школа способна к продуктивному взаимодействию как с одними, так и с другими, обеспечивая условия для обоснованного жизненного выбора своих учащихся.

Кроме того, существенную роль играет уже имеющийся опыт деятельности образовательных организаций как общего, так и дополнительного образования детей в данном направлении. Анализ инновационной практики показывает, что имеется значительное число школ и учреждений дополнительного образования, которые на протяжении многих лет реализуют целенаправленную профориентационную работу и предпрофессиональную подготовку своих учащихся и воспитанников. Одним из наиболее ярких примеров таких учреждений может служить лицей № 6 Ворошиловского района Волгограда, который с 1993 г. осуществляет профильную подготовку своих учащихся в сфере правоохранительной деятельности. Причем лицей сотрудничает в данном направлении не только с вузом соответствующей направленности – Волгоградской юридической академией МВД РФ, – преподаватели которой ведут занятия с лицеистами как в самой образовательной организации, так и на базе Академии. Лицей взаимодействует также и с будущими работодателями – отделами полиции Волгограда, судами, районной прокуратурой, бюро судебно-медицинской экспертизы, где школьники проходят практики в виде погружения, имея тем самым возможность осуществлять профессиональные пробы, и на основе проживания данного опыта формировать собственное отношение к возможной своей будущей профессии. В качестве еще одного примера успешной реализации всестороннего процесса профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовки учащихся можно привести систему работы с учащимися средней школы № 96 Дзержинского района Волгограда. Здесь дети имеют возможность осваивать несколько профилей – в разные годы в школе функционировали и гимназические, и лицейские классы. В настоящее время это школа с углубленным изучением отдельных предметов, однако традиционным для нее является литературно-художественное творческое направление. В рамках данного направления в школе на протяжении уже более 30 лет работает и развивается театральная студия «Вдохновение». Причем работа студии не сводится только к театральной деятельности, она предполагает и литературно-творческую деятельность учащихся – дети издают свою газету, творческие альманахи, а это уже журналистская, редакторская, корректорская, дизайнерская и т. д. деятельность. Таким образом, школьники имеют возможности для широкого спектра профессиональ-

ных проб в рамках обозначенного выше направления. Многие поколения успешных выпускников, уже реализовавшихся в избранных еще в школьные годы сферах профессиональной деятельности, подтверждают эффективность применяемых в данных образовательных организациях форм и методов профориентационной деятельности и предпрофессиональной подготовки.

Из сказанного можно сделать вывод: на настоящий момент уже имеются образовательные организации, готовые к освоению высшего уровня реализации профессионального минимума – продвинутого. Однако реализацией только подобного формата работы существенно сужаются возможности таких организаций, не раскрывается их инновационный потенциал. Ведь «пропускная способность» таких организаций ограничена контингентом их обучающихся, в то время как подобные практики могут охватывать значительно более существенные объемы. Необходимо только несколько изменить формат их работы, определив перспективы их развития в инновационном ключе. В данном случае мы подразумеваем возможность реализации деятельности таких образовательных организаций как центров научно-методического обеспечения профориентационной работы и предпрофессиональной подготовки в школах и иных организациях общего и дополнительного образования детей, обладающих существенно более низким уровнем подготовленности к упомянутой работе.

Данные выводы подкрепляются инновационной практикой школ Волгоградского региона, где, как уж было отмечено выше, на протяжении десятилетий выстраивалась практика эффективного партнерства как с вузами, так и с работодателями. Концептуальная идея состоит в создании на базе общеобразовательных организаций, имеющих опыт успешного взаимодействия с работодателями по предпрофессиональной подготовке и профессиональной ориентации учащихся, научно-методического центра, в котором накопленный и систематизированный опыт в данном направлении будет особым образом обработан с целью оказания методической, научно-методической и организационно-педагогической поддержки педагогам муниципальной образовательной сети в реализации ими на базе своих образовательных организаций полномасштабной работы по профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовке учащихся как условия для формирования у них готовности к профессиональному самоопределению.

На наш взгляд, научно-методическое обеспечение в образовании в самом общем виде представляет собой специально конструируемую систему педагогических средств, направленную на создание условий для осознанного и ответственного выбора субъектом образовательного процесса альтернатив развития (себя, других участников, самого образовательного процесса) [7, с. 99].

В работах В.П. Беспалько [2] и Е.А. Корчагина [3] научно-методическое обеспечение понимается как совокупность научного и методического обеспечения. При подобном понимании к научному обеспечению относят, как правило, разработку образовательных систем и процессов, а к методическому обеспечению – вопросы практической реализации образовательного процесса. При наличии соответствующей нормативно-правовой и материальной базы, отдельные образовательные организации вполне могли бы осуществлять обе упомянутые функции.

Таким образом, мы предлагаем создание научно-методических центров, задействующих ресурсы общеобразовательных организаций, а также квалификацию их педагогического коллектива и сетевых партнеров по профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовке учащихся с целью создания оптимальных условий для формирования у последних готовности к профессиональному самоопределению. Создаваемая в ходе реализации данной идеи сеть участников взаимодействия по проблемам профориентации и предпрофессиональной подготовки школьников планируется как образовательная система открытого типа, способная к расширению как своих географиче-

ских границ, так и функционала. Система субординационных связей позволит обеспечить быструю и гибкую перестройку всей системы взаимодействия участников по избранной проблематике.

Широкий круг привлекаемых сетевых партнеров позволит осуществлять работу одновременно на трех уровнях: образовательного учреждения, городского образовательного пространства, образовательного пространства региона. В процессе работы Центров предполагается выпуск научно-методических материалов, раскрывающих педагогические и методические особенности реализации данной модели, создание комплекса авторских образовательных программ и проектов, адресованных педагогам, осуществляющим профессиональную ориентацию и предпрофессиональную подготовку учащихся. В зависимости от степени готовности научно-методических центров к реализации своего функционала, возможны различные формы реализации научно-методической поддержки – от прямых, контактных взаимодействий с отдельными педагогами, с малыми и большими группами до различных версий дистанционного взаимодействия – онлайн-мастер-классов, семинаров и вебинаров, а также создание платформ для асинхронного дистанционного взаимодействия.

Реализацию предлагаемой идеи предполагается начать с всестороннего анализа имеющейся инновационной практики образовательных организаций Волгограда и области по реализации профориентационной работы и предпрофессиональной подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста. Далее необходимо выделить основные направления, по которым осуществляются успешные практики (сферы трудовой деятельности, профессиональные области, на которые ориентируют учащихся и т. д.). Затем необходимо выстроить (или актуализировать с учетом новых целей) взаимодействие таких образовательных организаций с научными центрами и определить функционал будущих научно-методических центров с учетом имеющейся нормативно-правовой базы и современных достижений науки. После решения этих задач можно будет приступить к выстраиванию сетевого взаимодействия по реализации основного функционала создаваемых Центров. В качестве ожидаемого результата нам видится повышение эффективности работы по профориентации и предпрофессиональной подготовке учащихся во всех звеньях формируемой сети – от отдельных общеобразовательных учреждений до муниципальной образовательной сети и образовательного пространства всего региона. Критериями эффективности реализации предложенной концепции могут выступать существенное увеличение доли учащихся с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению и успешное поступление выпускников школ в соответствующие профильные вузы, учреждения системы СПО, а также их трудоустройство в изначально намеченной сфере профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. № 1. С. 233–237.
2. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М., 1990.
3. Корчагин Е.А. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов в ССУЗ. Казань, 2000.
4. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. N АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации», включающее «Методические рекомендации по

реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/?ysclid=lp3xgllh9s71500995> (дата обращения: 15.11.2023).

5. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций», включающее «Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/?ysclid=lp3xtsaueh63207119> (дата обращения: 15.11.2023).

6. Письмо Минпросвещения России от 25.04.2023 N ДГ-808/05 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации проекта «Билет в будущее» по профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», утв. Фондом Гуманитарных Проектов 19.04.2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-25042023-n-dg-80805-o-napravlenii/?ysclid=lp3y0uqz6f891016127> (дата обращения: 15.11.2023).

7. Саранов А.М., Грачев К.Ю., Арнаутов В.В. Противоречия как фактор развития инновационной школы: Учеб. пособие. Волгоград, 2002.

* * *

1. Aron I.S. Psihologicheskaya gotovnost' k professional'nomu samoopredeleniyu // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2010. № 1. S. 233–237.

2. Bepal'ko V.P. Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov. M., 1990.

3. Korchagin E.A. Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'noj podgotovki studentov v SSUZ. Kazan', 2000.

4. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 1 iyunya 2023 g. N AB-2324/05 «O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii», vklyuchayushchee «Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minimuma dlya obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/?ysclid=lp3xgllh9s71500995> (data obrashcheniya: 15.11.2023).

5. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 23.01.2020 N MR-42/02 «O napravlenii celevoj modeli nastavnichestva i metodicheskikh rekomendacij», vklyuchayushchee «Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayushchihsya dlya organizacij, osushchestvlyayushchih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obshcheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdru obuchayushchimisy» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/?ysclid=lp3xtsaueh63207119> (data obrashcheniya: 15.11.2023).

6. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 25.04.2023 N DG-808/05 «O napravlenii informacii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po realizacii proekta «Bilet v budushchee» po professional'noj orientacii obuchayushchihsya 6–11 klassov obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya», utv. Fondom Gumanitarnyh Proektov 19.04.2023) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-25042023-n-dg-80805-o-napravlenii/?ysclid=lp3y0uqz6f891016127> (data obrashcheniya: 15.11.2023).

7. Saranov A.M., Grachev K.Yu., Arnautov V.V. Protivorechiya kak faktor razvitiya innovacionnoj shkoly: Ucheb. posobie. Volgograd, 2002.

The conception of the scientific and methodological center of the professional orientation and the preprofessional training of the schoolchildren on the basis of the institutions of the general education

The article deals with the substantiation of the necessity of the creation on the basis of the institutions of the general education with the experience of the successful implementation of the professional orientation and the preprofessional training of the schoolchildren, aimed at the successful development of their readiness to the professional self-determination. There is identified the outline of the scientific and methodological centers of providing the analogic activity with the other educational institutions of the municipal area network.

Key words: scientific and methodological support, scientific and methodological center, readiness to professional self-determination, professional orientation, preprofessional training, minimum of professional orientation, professional tests.

(Статья поступила в редакцию 19.01.2024)

Е.В. КУЛИКОВА
Волгоград

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ
МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Анализируются педагогические и социокультурные особенности сельских малокомплектных школ, их значение в устойчивом развитии сельских территорий. Актуализируется проблема расширения профессиональных и социальных функций учителя сельской малокомплектной школы и, как следствие, необходимости обеспечения условий его профессионального саморазвития.

Ключевые слова: устойчивое развитие, сельские территории, сельская малокомплектная школа, непрерывное образование, профессиональное развитие учителя.

Устойчивое развитие сельских территорий является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации, что обусловлено растущим значением потенциала природных и территориальных ресурсов в развитии страны.

Современное положение сельских территорий характеризуется сложной демографической ситуацией, сокращением численности сельских поселений, слаборазвитой инфраструктурой, снижением уровня доступности и качества социальных услуг. Бедность и безработица концентрируются в сельских поселениях, неуклонно расширяется разрыв между сельским и городским уровнем жизни. Вышеперечисленные негативные для сельской местности факторы ведут к депопуляции, социально-экономическому упадку

и впоследствии к вымиранию сел, что является серьезной геополитической угрозой национальной безопасности.

В утвержденной Правительством РФ Стратегии устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2030 г. под «устойчивым развитием сельских территорий» понимается «стабильное социально-экономическое развитие сельских территорий, увеличение объема производства сельскохозяйственной продукции, повышение эффективности сельского хозяйства, достижение полной занятости сельского населения и повышение уровня его жизни, рациональное использование земель» [13].

В рамках действующей государственной программы «Комплексное развитие сельских территорий» реализуется ряд федеральных проектов, направленных на повышение уровня жизни сельского населения страны. Ключевая роль отводится формированию эффективных моделей развития объектов массового социального обслуживания – образования, здравоохранения, учреждений социальной помощи, сферы культуры [10].

В настоящее время в социальной инфраструктуре сельских территорий можно наблюдать продолжение тенденции сокращения числа образовательных организаций. В период с 2000 до 2019 гг. число образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам начального, основного, среднего образования, сократилось с 45 475 до 22 337 [5].

Решения о закрытии или реорганизации сельских школ часто исходят из соображений экономической целесообразности и не учитывают социокультурного значения школы в жизни села. Такой подход неизбежно приводит к деградации территории и создает условия для роста социально-экономической напряженности: оттоку работоспособного населения в города, снижению доступности и качества образования.

В группе риска в первую очередь находится сельская малокомплектная школа (МКШ), являющаяся единственным образовательным учреждением, расположенным на определенной территории, и в отсутствие иных муниципальных учреждений неформально выполняющая функции органа местного самоуправления.

Несмотря на общепризнанность в педагогической науке и практике, понятие «малокомплектная школа» не определено в полной мере. Попытки дать характеристику и обоснование МКШ предпринимались рядом ученых: М.П. Гурьяновой, Л.В. Байбородовой, Г.Ф. Суворовой, Р.М. Шерайзиной, З.Б. Ефловой и др. Большинство исследователей применительно к понятию «малокомплектная школа» затрагивают понятия «малочисленная школа», «класс-комплект», «учитель малокомплектной школы», «разновозрастная группа» и др.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» уполномочивает органы государственной власти субъектов Российской Федерации самим определять малокомплектные сельские школы, исходя из удаленности этих образовательных организаций от иных образовательных организаций, транспортной доступности и (или) численности обучающихся [6].

Анализ документации и в первую очередь постановлений субъектов РФ, регулирующих порядок отнесения образовательных организаций к малокомплектным образовательным организациям, реализующим основные общеобразовательные программы, позволяет сделать вывод, что критерии определения малокомплектных школ в разных субъектах РФ неодинаковы.

В Волгоградской области к малокомплектной образовательной организации относится образовательная организация, отвечающая одному из двух критериев:

- общее число учащихся в организации начального образования – 25 и менее, основного образования – 40 и менее, среднего – 100 и менее;

- удаленность от ближайшей общеобразовательной организации более чем на 3 километра и изолированное положение образовательной организации по причине наличия водных преград и отсутствия постоянно действующей переправы через них, либо отсутствия дорог с твердым покрытием, либо наличия только железнодорожного сообщения с другими населенными пунктами [9].

В Саратовской области малокомплектной считается школа без параллельных классов с общим числом обучающихся: до 50 человек в общеобразовательных учреждениях начального общего образования, до 98 человек в общеобразовательных учреждениях основного общего образования, до 120 человек в общеобразовательных учреждениях среднего общего образования. Удаленность от других образовательных организаций не учитывается [4].

В некоторых субъектах РФ (Нижегородская область, республика Хакасия), помимо определения малокомплектных школ, определяются еще и так называемые «условно малокомплектные школы», т. е. общеобразовательные учреждения, не являющиеся малокомплектными формально, но обладающие их признаками.

Такой подход не учитывает качественные признаки малокомплектной школы: многофункциональность работы учителей, совмещение ими учебных занятий с дополнительной административной, воспитательной и социальной нагрузкой. Определение малокомплектной школы только по географическому и количественному признаку не принимает во внимание содержание основной ее характеристики – малокомплектности, с которой связаны особенности образовательного процесса.

Свободная интерпретация понятия, отсутствие в правовом поле педагогических и организационных характеристик малокомплектной школы нередко приводят к игнорированию органами государственной власти и местного самоуправления ее особых социокультурных и педагогических условий и задач.

Удаленность от административных центров и других организаций социального обслуживания, отсутствие специалистов образования и сферы культуры, тесная связь с жизнью сельского социума расширяют зону социальной ответственности школы в общем, и каждого сельского учителя в частности.

Современные исследователи сельских школ (в том числе малочисленных и малокомплектных) и сельского социокультурного пространства отмечают особую роль учителя в жизни села. Р.М. Шерайзина и З.Б. Ефлова обращают внимание на непростые условия работы сельского учителя и «высокую социальную ответственность» его труда [3; 15]. Л.В. Байбородова описывает учителя как «энтузиаста, патриота школы, одну из главных фигур в сельской местности» [1]. Социолог Е.А. Попов называет его «первым защитником села» [8].

Общественная роль сельского учителя только растет. Чем меньше общеобразовательное учреждение и чем больше его территориальный охват, тем прозрачнее границы социальной ответственности учителя.

В ситуации, когда от учителя как от ключевой фигуры в социальной жизни села зависит столь многое, необходимо внимательнее присмотреться к условиям, в которых он работает. Сложное материальное положение учителя, сокращение числа учащихся и, как следствие, комплектация разновозрастных учебных групп, низкий уровень цифровой грамотности и доступности сети Интернет – вот только некоторые факторы, оказывающие прямое влияние на профессиональную деятельность учителя МКШ.

Принимая это во внимание, мы не можем согласиться с распространенным мнением, будто малокомплектная школа абсолютный синоним школы с низкими образовательными результатами. Многочисленные программы мониторинга, ставящие высокую цель выявления учреждений, нуждающихся в адресной помощи, зачастую лишь увеличивают и без того большой объем бюрократической нагрузки учителей, снижают их

профессиональную самооценку, чем еще больше осложняют положение школы. Немало учебных заведений годами существует под угрозой реорганизации. Такая неопределенность выматывает учителей, истощает их личностные и профессиональные ресурсы.

Практика объединения «отстающих» школ в кластеры и единые маршруты профилактической работы также вызывают опасения [12]. Признавая наличие определенного рода закономерностей, можно сказать, что каждая малокомплектная школа «несчастлива по-своему» и отличается уникальной совокупностью педагогических, административных, географических, социокультурных особенностей.

Риски учебной неуспешности МКШ гораздо выше, чем в крупных сельских и городских школах, их низкая образовательная эффективность не редкость. Но также верно и то, что выпускники множества малокомплектных школ ежегодно успешно сдают ЕГЭ и ОГЭ, поступают в высшие и средние специальные учебные заведения, становятся победителями и призерами предметных олимпиад разного уровня.

Ряд отечественных и зарубежных ученых (М.А. Пинская, Р.С. Звягинцев, W. Barber, R. van Oostveen и др.) определяет такие школы как резильентные, т. е. «способные показывать высокие академические результаты в сложных условиях». Феномен резильентных школ, их свойства и механизмы формирования еще познаются. Большая часть исследователей сходится во мнении, что резильентность образовательной организации достигается в результате создания такой школьной среды, которая располагает учащегося к поиску новых стратегий, обращению за помощью к окружающим [7]. В условиях сельских МКШ подобную среду могут сформировать только активные, творческие учителя, тесно сотрудничающие с родителями учащихся, способные органично интегрировать школу в социокультурное пространство села.

Воспитывая в учениках любовь к природе, малой родине, побуждая их заботиться о селе, не противопоставляя научные знания сельскому образу жизни, учитель возвращает будущее поколение взрослых, остающихся в сельской местности не от финансовой и социально-бытовой безысходности, но осознанно, по зову сердца.

Описание и обобщение положительного опыта работы МКШ, популяризация результатов и эффективных методик – еще одно перспективное направление работы по развитию малокомплектных школ.

Мы полагаем, что эффективная деятельность малокомплектной школы во многом зависит от профессиональных и личностных компетенций учителя: способности использовать уникальные преимущества МКШ, организаторских и коммуникативных умений, позволяющих рационально организовывать образовательный процесс и сохранять благожелательную атмосферу не только в классе, но и сельской общине.

В условиях реализации обновленных ФГОС, призванных обеспечить равенство возможностей получения качественного образования для всех детей, независимо от места жительства и дохода семьи, особенно остро стоит проблема отсутствия адекватных механизмов преодоления влияния негативных социокультурных и педагогических факторов на профессиональную деятельность учителя МКШ [11]. Одним из таких механизмов может стать интегрированная система профессионального саморазвития учителя в условиях сельской малокомплектной школы.

Выявление специфики профессионального саморазвития учителя МКШ является перспективным, но пока еще малоизученным направлением исследования педагогической науки и практики. Определяя МКШ как составную часть совокупности общеобразовательных организаций, находящихся в сельской местности и отличающихся по числу обучающихся, территориальному расположению, реализации социокультурных и социально-педагогических функций, обратимся к более широкой проблеме непрерывного образования учителя сельской школы [2].

Сельская школа, особенно в отсутствие иных селообразующих предприятий, является не только образовательным, но и административным, социокультурным, информационным центром прилегающих территорий, эффективная деятельность которого может осуществляться лишь в тесном взаимодействии и сотрудничестве педагогических коллективов, учащихся и их семей, сети сельских образовательных учреждений, органов местного самоуправления, организаций дополнительного профессионального образования, педагогических колледжей, университетов, научно-образовательных центров и даже средств массовой информации.

Связующим звеном этой сложной разноуровневой системы является учитель, от педагогического мастерства которого во многом зависит, будет ли школа жить и развиваться или прозябать в состоянии стагнации.

Понимая, что в условиях сельской малокомплектной школы перечень компетенций, необходимых учителю, постоянно расширяется, обозначим те из них, которые, на наш взгляд, особенно сильно влияют на устойчивость школы и, как следствие, прилегающей к ней сельской территории:

- умение адаптироваться в условиях изменяющейся социально-экономической и культурной ситуации;
- необходимость проявления высокого уровня ответственности, нравственности, общей культуры;
- способность определять свое место в социокультурной жизни села, оставаться частью социума и при этом соблюдать необходимую профессиональную дистанцию;
- умение организовывать образовательные и социокультурные процессы, интегрировать временные группы родительской, административной, методической поддержки, эффективно взаимодействовать с родителями учащихся, соседними общеобразовательными учреждениями.

Мнообразие компетенций сельского учителя объясняется необходимостью постоянного противодействия ряду негативных демографических, экономических и социальных факторов. В отдаленных селах, где образовательное и социальное пространство сужается до одной малокомплектной школы, эта неравная борьба приводит ко все большему расширению функционала учителя.

Основными профессиональными чертами сельского учителя являются многопредметность и полифункциональность. Профессионально значимыми компетенциями учителя МКШ становятся умения работать в разновозрастных и малочисленных группах, быстро адаптироваться в постоянно меняющейся ситуации, интегрировать и рационализировать все имеющиеся ресурсы и т. д.

Материальные проблемы и постоянная производственная необходимость вынуждают учителя малокомплектной школы осваивать все большее количество предметов и преподавать несмежные дисциплины. Данное явление, ставшее массовым в МКШ, свидетельствует о высоком уровне адаптивности сельского учителя. Совмещение предметов значительно увеличивает количество времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям, требует постоянного развития знаний, умений, навыков, формирования надпредметного и метапредметного мышления.

С одной стороны, многопредметность значительно ограничивает педагогический инструментарий учителя. Стремясь рационализировать образовательный процесс, он чаще пользуется универсальными, проверенными методами, сохраняя традиции народного образования прошлого, следуя примеру Л.Н. Толстого и Д.И. Ушинского. С другой стороны, совмещение дисциплин открывает новые возможности для профессионального творчества, межпредметной интеграции, приближает учебные условия к реальной жизни, способствует развитию функциональной грамотности учащихся.

Еще одним образовательным дефицитом отдаленных населенных пунктов сельской местности является отсутствие организаций дополнительного образования. Послеобеденный досуг учащихся, группы продленного дня, особенно в условиях ежедневного подвоза учащихся – все это ложится на плечи учителей МКШ, увеличивая и без того немалую нагрузку.

Полифункциональность учителя МКШ проявляется в разнообразии социальных ролей, которые приходится осваивать, чтобы компенсировать недостаток или отсутствие специалистов психолого-педагогического сопровождения, таких как тьютор, психолог, социальный педагог, логопед и др.

В соответствии с ФЗ от 24 июня 1999 г. № 120 социальное сопровождение несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, обеспечивают учреждения социального обслуживания, к которым относятся территориальные центры социальной помощи семье и детям, центры психолого-педагогической помощи населению, центры экстренной психологической помощи и др. [14].

В условиях отдаленных сел и деревень функция обеспечения социального сопровождения детей и семей, находящихся в социально опасном положении, частично или полностью передана образовательным учреждениям. В ведении малокомплектной школы (как единственного образовательного учреждения) повышается значимость выполнения сложных обязанностей по осуществлению систематического контроля и мониторинга семейного благополучия. Такое положение дел не только отвлекает учителей от выполнения непосредственных обязанностей, но и зачастую втягивает их в ситуацию межличностного конфликта с семьями обучающихся.

Ситуация осложняется еще и спецификой сельского образа жизни учителя. Тесные связи, характерные для сельской общины, обеспечивают постоянный социальный контроль не только его профессиональной деятельности, но и неизбежно личной жизни. Сохранение профессиональной дистанции и соблюдение педагогической этики в таких обстоятельствах требует высокого уровня владения коммуникативными и психолого-социальными навыками.

Выходя за калитку маленькой сельской школы, учитель не становится просто прохожим. Домой он идет вместе с учениками. В магазине, отделении почты, фельдшерском пункте встречается с их родителями.

Относительно низкая заработная плата вынуждает его заниматься сельским хозяйством. Если учитель малокомплектной сельской школы имеет корову, неформально его рабочий день начинается в четыре утра. Пока он гонит корову на выпас, его останавливают соседи, спрашивая о школьных успехах и неудачах своих детей. Сельский учитель дает психолого-педагогические консультации в очереди за хлебом и на сельских сходах.

Чем меньше населенный пункт – тем значительно суживается непрофессиональное пространство учителя. Постоянное напряжение и трудности, которые испытывают учителя МКШ в разделении профессионального и личного «Я», являются одной из причин раннего профессионального выгорания учителей отдаленных сел и деревень.

Средообразующий характер профессиональной деятельности обуславливает важность развития организаторских и интегративных способностей учителя МКШ. Стараясь разнообразить учебный и воспитательный процесс, учитель малокомплектной школы сотрудничает с сельской библиотекой и клубом, при их отсутствии – с учреждениями дополнительного образования и сферы культуры, расположенными в соседних населенных пунктах. Именно он вместе с администрацией школы организует выездные мастер-классы, осуществляет подготовку и проведение межшкольных мероприятий. Такая работа требует большого количества объединенных усилий, высокого уровня мотивации учителя, его способности мотивировать других.

Анализ законодательных и нормативно-правовых актов, составляющих правовую основу устойчивого развития сельских территорий, позволяет сделать вывод о значительной роли сельских малокомплектных школ в реализации государственных программ сохранения и развития сельских территориальных образований. Природно-климатическая, экономическая, социально-культурная разнородность сельских территорий не позволяет стандартизировать решения по их развитию. Государственные и даже региональные программы развития обеспечивают правовую основу, задают общее направление, но их реализация, с учетом местных условий, происходит в сельских муниципальных образованиях, где основным проводником государственной политики и одновременно местных обычаев является сельская малокомплектная школа.

При этом повсеместно наблюдается тенденция сведения вопроса МКШ к перечислению негативных факторов, неутешительных образовательных показателей и выводам об экономической нецелесообразности. Преодоление неблагоприятного воздействия сложной социальной ситуации, превращение части недостатков в преимущества – сложная задача, требующая постоянного поддержания высокого уровня педагогического мастерства. Следует понимать, что овладение необходимыми компетенциями не достигается одними курсами повышения квалификации, но является результатом осознанных процессов формирования и развития педагогических качеств, осуществляемых в системе личностных и педагогических условий.

Приведенный в статье перечень особенностей сельских малокомплектных школ не является исчерпывающим, но приближает к пониманию проблемы профессионального саморазвития учителя МКШ и позволяет наметить дальнейшие перспективы исследования:

- конкретизация понятий «сельская малокомплектная школа», «класс-комплект» с позиций современной науки и практики;
- уточнение значимых особенностей, характерных для МКШ;
- определение основных педагогических потребностей в саморазвитии учителей МКШ;
- выявление педагогических условий формирования и совершенствования компетенций учителя сельской малокомплектной школы.

Такая работа может стать основой для обоснования и разработки жизнеспособной модели профессионального саморазвития учителя.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // Директор сельской школы. 2008. № 1. С. 17–19.
2. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов. Минск, 2000.
3. Ефлова З.Б. Малочисленная малокомплектная школа России: понятие и признаки // Педагогика сельской школы. 2019. № 2(2). С. 5–24.
4. Закон Саратовской области от 3 декабря 2009 г. N 203-ЗСО «Об определении объема субвенций из областного бюджета на финансовое обеспечение образовательной деятельности муниципальных общеобразовательных учреждений и о порядке определения нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности муниципальных общеобразовательных учреждений» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://minobr.saratov.gov.ru/docs/74/5287/> (дата обращения: 08.10.2023).

5. Индикаторы образования: 2023: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др. М., 2023.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: с изменениями на 26 июля 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakonrf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 08.10.2023).
7. Пинская М.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хауенсон, С.Г. Косарецкий и др. // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198–227.
8. Попов Е.А. Социальные функции сельского учителя (на примере Алтайского края и Республики Алтай) // Социологический журнал. 2021. Т. 27. № 4. С. 169–188.
9. Постановление Правительства Волгоградской области от 10 февраля 2014 года № 57-п «О Порядке и основаниях отнесения образовательных организаций, расположенных на территории Волгоградской области, к малокомплектным образовательным организациям, реализующим основные общеобразовательные программы» (с изменениями на 26 марта 2018 года) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/460275786> (дата обращения: 08.10.2023).
10. Постановление Правительства РФ от 31 мая 2019 г. № 696 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Комплексное развитие сельских территорий” и о внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72260516/> (дата обращения: 08.10.2023).
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 08.10.2023).
12. Приказ Рособнадзора от 19.08.2020 № 847 «Об утверждении методики выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosobrnadzora-ot-19.08.2020-N-847/> (дата обращения: 08.10.2023).
13. Распоряжение Правительства РФ от 02.02.2015 № 151-р (ред. от 13.01.2017) «Об утверждении Стратегии устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/16757/> (дата обращения: 08.10.2023).
14. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 08.10.2023).
15. Шерайзина Р.М. Сельская школа современной России и зарубежья [Электронный ресурс] / Р.М. Шерайзина, З.Б. Ефлова // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1(33). URL: <http://elibrary.petrstu.ru/books/51567> (дата обращения: 08.10.2023).

* * *

1. Bajborodova L.V. Sel'skaya malochislennaya shkola: kakaya ona segodnya // Direktor sel'skoj shkoly. 2008. № 1. S. 17–19.
2. Gur'yanova M.P. Sel'skaya shkola i social'naya pedagogika: posobie dlya pedagogov. Minsk, 2000.
3. Eflova Z.B. Malochislennaya malokomplektnaya shkola Rossii: ponyatie i priznaki // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2019. № 2(2). S. 5–24.
4. Zakon Saratovskoj oblasti ot 3 dekabrya 2009 g. N 203-ZSO «Ob opredelenii ob»ema subvencij iz oblastnogo byudzhetna na finansovoe obespechenie obrazovatel'noj deyatel'nosti municipal'nyh obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij i o poryadke opredeleniya normativov finansovogo obespecheniya obrazovatel'noj deyatel'nosti municipal'nyh obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://minobr.saratov.gov.ru/docs/74/5287/> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
5. Indikatory obrazovaniya: 2023: statisticheskij sbornik / N.V. Bondarenko, T.A. Varlamova, L.M. Gohberg i dr. M., 2023.

6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ: s izmeneniyami na 26 iyulya 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
7. Pinskaya M.A. Poverh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly / M.A. Pinskaya, T.E. Havenson, S.G. Kosareckij i dr. // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2. S. 198–227.
8. Popov E.A. Social'nye funkcii sel'skogo uchitelya (na primere Altajskogo kraja i Respubliki Altaj) // Sociologicheskij zhurnal. 2021. T. 27. № 4. S. 169–188.
9. Postanovlenie Pravitel'stva Volgogradskoj oblasti ot 10 fevralya 2014 goda № 57-p «O Poryadke i osnovaniyah otneseniya obrazovatel'nyh organizacij, raspolozhennyh na territorii Volgogradskoj oblasti, k malokomplektnym obrazovatel'nyim organizacijam, realizuyushchim osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy» (s izmeneniyami na 26 marta 2018 goda) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/460275786> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
10. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 31 maya 2019 g. № 696 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii “Kompleksnoe razvitie sel'skih territorij” i o vnesenii izmenenij v nekotorye akty Pravitel'stva Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72260516/> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
11. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
12. Prikaz Rosobrnadzora ot 19.08.2020 № 847 «Ob utverzhdenii metodiki vyyavleniya obshcheobrazovatel'nyh organizacij, imeyushchih nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchih-sya na osnove kompleksnogo analiza dannyh ob obrazovatel'nyh organizacijah, v tom chisle dannyh o kachestve obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosobrnadzora-ot-19.08.2020-N-847/> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
13. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 02.02.2015 № 151-r (red. ot 13.01.2017) «Ob utverzhdenii Strategii ustojchivogo razvitiya sel'skih territorij Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/16757/> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
14. Federal'nyj zakon ot 24 iyunya 1999 g. N 120-FZ «Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (data obrashcheniya: 08.10.2023).
15. Sherajzina R.M. Sel'skaya shkola sovremennoj Rossii i zarubezh'ya [Elektronnyj resurs] / R.M. Sherajzina, Z.B. Eflova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. № 1(33). URL: <http://elibrary.petsru.ru/books/51567> (data obrashcheniya: 08.10.2023).



The professional self-development of the teacher of the rural ungraded school: the statement of the question

The article deals with the analysis of the pedagogical and sociocultural peculiarities of the rural ungraded schools, their significance in the sustainable development of the rural territories. The author becomes actual the problem of the enlargement of the professional and social functions of the teacher of rural ungraded schools and, as consequence, the necessity of providing the conditions of his professional self-development.

Key words: *sustainable development, rural area, rural ungraded school, continuous education, teacher professional development.*

(Статья поступила в редакцию 16.01.2024)

И.Л. ГОЛЬДМАН
Санкт-Петербург

**ИСКУССТВОВЕДЧЕСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ТВОРЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ РЕКЛАМНОГО
И PR-ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассмотрены теоретические аспекты применения искусствоведческо-культурологического подхода в профессиональном медиаобразовании. Автором выделены критерии отбора дидактического материала для формирования творческих компетенций коммуникатора; представлены промежуточные результаты освоения обучающимися искусствоведческо-культурологического содержания коммуникативных курсов; предложены способы получения обратной связи от бакалавров по результатам занятий.



Ключевые слова: рекламное и PR-образование, искусствоведческо-культурологический подход, коммуникатор, медиапедагогический материал, творческие компетенции, арт-среда, креативная индустрия.

Российский рынок креативной индустрии, в частности, реклама и связи с общественностью (PR) как социальные коммуникации культурных институций не могут не влиять на развитие гуманитарной педагогики рекламного и PR-образования, медиапедагогики креативной индустрии.

Благодаря утвержденной Правительством Российской Федерации «Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года» [4] наметились положительные тенденции в развитии педагогики рекламного и PR-образования, ориентированной на формирование коммуникатора как «человека культуры», готового к профессиональной деятельности в сфере креативной индустрии.

Однако на современном этапе российская креативная индустрия представляет собой культурное пространство событийной коммуникации, в которой профессиональный коммуникатор становится не просто медиатором, но и режиссером культурных впечатлений. Данное культурное пространство способствует активной рефлексии обучающегося, осмыслению последним «культурного кода» рекламной и PR-коммуникации, художественного контента в продуктах рекламного и PR-творчества.

Цель нашего исследования – выделить особенности практической реализации искусствоведческо-культурологического подхода в рекламном и PR-образовании на этапах творческой подготовки профессионального коммуникатора с учетом ресурсов креативной индустрии [2].

Методологические вопросы профессиональной подготовки коммуникатора в системе рекламного и PR-образования в русле междисциплинарной интеграции уже давно являются объектом научного исследования известных ученых: Ф. И. Шаркова, А. Н. Чумикова, К.В. Киуру, А.Д. Кривоносова, Л.М. Семёновой [5], Л.В. Азаровой [6], Н.А. Николаевой и других российских специалистов.

Важно, по мнению К.В. Антипова и Г.Н. Степанова, в медиакомпетентности выпускника следующее: «Выпускник высшего учебного заведения должен уметь производить трансдисциплинарный синтез знаний, осуществлять межпрофессиональную коммуникацию и добиваться синергетического взаимодействия, проявлять социальное и культурное творчество» [1, с. 365].

Вместе с тем искусствоведческо-культурологическому подходу как методологической основе творческой подготовки коммуникатора с опорой на мировое культурное наследие и интеграцию разных видов искусства, к сожалению, не было в полной мере уделено внимание теоретиков и практиков рекламного и PR-образования (Э.М. Глинтерник, О.О. Савельева, Е.А. Каверина).

В связи с чем нам представляется вполне справедливым высказывание Е.Э. Дробышевой о «принципиальном отставании института высшей школы от темпов развития креативных культурных практик – как в концептуальном, так институциональном аспекте» [3, с. 363].

В свою очередь, применение искусствоведческо-культурологического подхода предусматривает активную коммуникацию в системе «преподаватель-обучающиеся», «обучающиеся-обучающиеся», «обучающиеся-представители креативной индустрии» с учетом художественно-эстетической, социокультурной и культурологической концепций (А.В. Федоров, И.В. Чельшева, И.Я. Мурзина, Н.А. Симбирцева и др.) профессионального медиаобразования.

Данный методологический подход способствует включению творческого компонента в содержание медиаобразовательного процесса на всех ступенях обучения; позволяет осуществить выбор форм обучения, актуализировать имеющиеся и разработать новые творческие задания для проведения практических занятий и организации самостоятельной работы, а также сформировать оценочные средства для текущей аттестации и промежуточного контроля знаний; получить обратную связь от обучающихся, погруженных в интегрированное культурное пространство креативной индустрии, где функционируют и взаимодействуют художественные и коммуникативные практики.

Кроме того, творческая подготовка коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода предполагает отбор медиапедагогического материала для лекционных и практических занятий с учетом медийной функции современного искусства, интеграции коммуникативных и художественных практик в арт- и медиасреде.

Изучение опыта реализации профессиональными ассоциациями и институциями креативной индустрии, учреждениями культуры просветительских, образовательных проектов; последовательное наблюдение за развитием разных по направлениям и масштабу проектов, в том числе в цифровой среде, позволяют корректировать, актуализировать, дополнять содержание творческой подготовки профессионального коммуникатора, формируя искусствоведческо-культурологический компонент теоретических и практических аудиторных и внеаудиторных занятий обучающихся для погружения в креативную среду и в художественное пространство; для раскрытия творческих способностей, вовлечения в творческую деятельность; для освоения творческих компетенций в русле интеграции рекламы, PR и искусства.

Следовательно, обращение к проектам, демонстрирующим взаимодействие коммуникативных и культурных практик в арт- и медиасреде, в городском, выставочном и бизнес-пространствах; результаты партнерства образовательной организации высшего образования с институциями креативной индустрии могут выступать ориентирами в развитии творческой личности коммуникатора как субъекта культуры в креативной индустрии.

Каких критериев следует придерживаться при отборе медиапедагогического материала, необходимого для формирования и развития творческих компетенций коммуникатора, в частности, критического мышления обучающегося в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий на основе искусствоведческо-культурологического подхода? Выделим, на наш взгляд, основные:

1. Художественная интенциональность.
2. Креативность.
3. Интегративность.
4. Рефлексивность.
5. Культурно-образовательная направленность и целесообразность.
6. Практикоориентированность.
7. Культуросообразность.
8. Художественно-эстетическое восприятие и своеобразие.
9. Художественно-эстетическая коммуникация.
10. Художественная образность.

Дидактический материал, который мы отбираем в соответствии с указанными выше критериями, должен не только соприкоснуться с содержанием и проблематикой преподаваемых коммуникативных дисциплин, но и обеспечивать, что особенно важно, междисциплинарные связи между курсами, а также мотивировать обучающихся к освоению художественных практик в медиасреде и диалогу с рекламными и PR-проектами в художественном пространстве; формировать интерес к взаимодействию коммуникативных и художественных практик, осознанную потребность в искусствоведческо-культурологических компетенциях на всех уровнях обучения.

При этом творческая подготовка профессионального коммуникатора с опорой на перечисленные выше критерии отбора медиапедагогического материала рассматривается нами как одно из актуальных и перспективных направлений педагогики рекламного и PR-образования.

Интеграция искусствоведческо-культурологического компонента в программу творческой подготовки коммуникатора на Факультете культуры Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов преимущественно носит фрагментарный характер как на уровне бакалавриата (с профилем «Реклама и PR в коммерческой сфере»), так и магистратуры («Брендинг и репутационный менеджмент»), что, безусловно, затрудняет формирование творческих компетенций обучающегося на основе искусствоведческо-культурологического подхода.

Но ситуация не выглядит, с нашей точки зрения, безнадежной, открывает иные возможности для выстраивания творческого пути и развития индивидуальной культурно-образовательной траектории коммуникатора и во многом зависит от уровня профессионализма искусствоведа-медиапедагога, участвующего в профессионально-творческой медиаобразовательной деятельности.

Данный компонент можно не только включать в содержание базовых дисциплин базовой части, обязательных дисциплин вариативной части, но и предусмотреть его присутствие в программах дисциплин по выбору и даже факультативных курсов (если предусмотрены), что позволит коммуникатору в дальнейшем адаптироваться в креативной индустрии, интегрированной арт-и медиасреде, реализовывать функции арт-крийейтора, арт-медиатора, арт-копирайтора, арт-менеджера, арт-куратора, арт-промоутера, арт-партнера, арт-тьютора, арт-фасилитатора.

Согласно опросу «Реклама в современной художественной реальности», который мы провели среди обучающихся I курса направления 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» в конце первого учебного полугодия 2022/2023 учебного года, 34 студента (участвовавших в опросе) указали только две дисциплины, в рамках которых анализируются примеры художественного творчества в рекламе: «Основы теории коммуникации» и «Межкультурные коммуникации в рекламе и связях с общественностью». Данные курсы являются базовыми и включены в базовую часть программы обучения бакалавров рекламы и связей с общественностью.

Кроме того, в рамках упомянутого опроса мы попросили студентов оценить по шкале от 1 до 5 свой уровень творческой (искусствоведческо-культурологической) подготовки для профессиональной коммуникации в культурных институциях. На 5 баллов свой уровень творческой подготовки оценили 8,8% обучающихся, на 4 балла – 20,6%, 3 балла – 41,2%, на 2 балла – 26,5%.

В конце 2022/2023 учебного года 40 студентов, сдававших экзамен по дисциплине «Основы теории коммуникации», показали положительные результаты: 21 обучающийся получил оценку «отлично», 19 студентов – «хорошо».

Важно отметить, что особое внимание при интеграции искусствоведческо-культурологического компонента в содержание курса «Основы теории коммуникаций» мы обращаем на анализ рекламной и PR-коммуникации в разных сферах креативной индустрии и, конечно, художественной коммуникации в музее, выставочном зале, галерее, театре, концертном зале, арт-лофте, креативном кластере, арт-коворкинге.

Например, разобрав с обучающимися I курса особенности музейной или театральной коммуникации на лекционных и практических занятиях по дисциплине «Основы теории коммуникации», на III курсе в рамках дисциплин по выбору «Коммерческая реклама на радио и ТВ» и «Копирайтинг в рекламе и связях с общественностью» студентам можно предложить соответственно: анализ аудиовизуальной рекламы художественных петербургских музеев и репертуарных и/или антрепризных театров культурной столицы (рекламных роликов на федеральных и региональных телеканалах, в коммерческих аудиовизуальных СМИ) и интерпретацию содержания рекламных и PR-текстов художественного музея (Музея современного искусства Эрарта, Музея АРТМУЗА и др.), в том числе в цифровой медиаэстетической реальности.

С учетом выше сказанного в 2023/2024 учебном году в рамках занятий по дисциплине «Копирайтинг» мы планируем предложить обучающимся 3 курса в процессе текущей аттестации в преддверии летней сессии принять участие в опросе «PR как пространство художественных коммуникаций» с учетом уже полученных знаний за период обучения на бакалавриате 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» и освоенного материала по указанной дисциплине на основе искусствоведческо-культурологического компонента, учитывая интеграцию коммуникативных и художественных практик в арт- и медиасреде.

Среди вопросов, которые будут включены в опрос, следующие:

1. Как Вы считаете, можно ли PR отнести к сферам креативной индустрии?
2. Нужно ли PR-специалисту ориентироваться в современном художественном процессе?
3. Влияют ли современная художественная культура и креативная индустрия на деятельность PR-специалиста?
4. Может ли современное искусство выполнять функции медиа, а художественные практики использоваться как PR-инструменты?
5. Способствуют ли PR-специалисты формированию эстетического вкуса потребителей продуктов художественного творчества и культурных услуг?
6. Необходима ли PR-специалисту искусствоведческо-культурологическая подготовка?
7. Является ли PR-специалист творческой личностью и субъектом художественной культуры, креативной индустрии?
8. Вступают ли PR-специалисты в культурное взаимодействие с представителями креативной (творческой) индустрии, арт-бизнеса при продвижении образовательных и арт-проектов?
9. Можно ли PR-специалиста называть культурным посредником в коммуникации представителей креативной индустрии и творческого предпринимательства в арт- и медиасреде?
10. Обращаются ли PR-специалисты к современным формам художественной коммуникации при решении профессиональных задач?

Во многом сами вопросы позволяют обучающимся сориентироваться в пространстве активного сближения, взаимодействия и все большего стирания границ между ре-

кламой, PR и искусством с целью взаимообогащения друг друга контентом, выразительными средствами и создания новых, интегрированных, культурных продуктов креативного и художественного медиаторства.

В то же время для обеспечения обратной связи в конце лекции и/или семинара (практикума) обучающимся целесообразно предложить оценить занятие по следующим показателям:

1. Форма подачи и доступность изложения материала.
2. Использование интерактивных методов коммуникации.
3. Структурированность и цельность материала.
4. Практикоориентированность занятия.
5. Анализ актуальных кейсов из креативной индустрии.
6. Обращение к мировому художественному наследию.
7. Творческий подход к организации и проведению занятия.
8. Мотивация обучающихся к развитию художественно-образного, ассоциативного, критического мышления.
9. Создание творческой атмосферы, располагающей к профессиональному погружению в креативную среду и арт-пространство, осмыслению художественного содержания продуктов рекламной и PR-коммуникации.
10. Вариативность в выборе художественного контента для формирования творческой личности коммуникатора и профессиональной адаптации в креативной индустрии.
11. Вовлечение в творческую деятельность на стыке рекламы и искусства, PR и искусства; раскрытие творческих способностей, необходимых для решения профессиональных задач в креативной индустрии.
12. Интеграция теории и практики в сферу профессиональной коммуникации.

По каждому показателю обучающиеся имеют возможность оценить занятие от 1 до 5 баллов, дифференциация баллов по результатам оценивания предполагается следующая: 12–38 баллов – низкий уровень интеграции искусствоведческо-культурологического компонента в содержание теоретического/практического занятия, 39–46 баллов – средний уровень, 47–60 баллов – высокий уровень.

Ориентируясь на предложенные критерии отбора медиапедагогического материала и особенности включения искусствоведческо-культурологического компонента в содержание коммуникативных дисциплин для вовлечения обучающихся разных курсов бакалавриата по направлению 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» в профессионально-творческую деятельность в рекламе и PR, обеспечения творческой активности, мы сформировали пул актуальных проектов, которые могут служить ресурсами педагогики рекламного и PR-творчества. Перечислим основные проекты:

1. Программные мероприятия «Российской креативной недели» (проводятся по разным направлениям креативной индустрии с 2020 г.).
2. Открытый лекторий «Культура 2.0.» – постоянно действующий дискуссионный проект Санкт-Петербургского международного культурного форума, регулярно функционирующий с 2018 г.
3. Стриминговый сервис Leo Classics – видеоплатформа о культуре и искусстве, создана и запущена 30 июня 2023 г. Российским фондом культуры.
4. Проект «Вселенная российской рекламы» – серия тематических тестов (образовательных и развлекательных, в том числе по креативу) от контент-платформы ADPASS на знание рекламы и маркетинга; запущен 6 июля 2023 г. по случаю 145-летия со дня открытия первого отечественного рекламного агентства («Центральная контора объявлений» Людвига Метцеля), реализуется при поддержке Ассоциации коммуникационных агентств России (АКАР), отмечающей 30-летие в текущем году.

5. Подкаст «Истории российской рекламы» – проект запущен Ассоциацией коммуникационных агентств России (АКАР) совместно с контент-платформой ADPASS 1 июня 2023 г. (в частности, первый выпуск посвящен «Работе любителей и надеждам профессионалов», а второй – «Рекламе как отражению искусства»).

6. Мероприятия Недели российской рекламы с 13 по 17 ноября 2023 г. (выставка «145 Рекламе. Культурное наследие», VII Национальный рекламный форум, XXXIII Московский международный фестиваль рекламы Red Apple).

7. Просветительский цифровой проект «Культура онлайн» – реализуется ООО «Российский фонд культуры» при сотрудничестве с Санкт-Петербургским международным культурным форумом с 2021 г.

8. Онлайн-проект EVENT-Терапия TV – просветительский, профессионально ориентированный проект Евразийского Ивент Форума, запущен совместно с компаниями Event Rocks и AV3.Studio в 2020 г.

9. Летняя академия НКБ – проект Национального конгресс-бюро при поддержке фонда Росконгресс, реализуется с 2020 г., способствует получению новых знаний и профессиональных компетенций в событийной индустрии.

Таким образом, искусствоведческо-культурологический подход представляет собой методологическую основу формирования и развития творческих компетенций коммуникатора; создает необходимые условия для приобретения обучающимися опыта художественной коммуникации в арт- и медиасреде. А произведения рекламного и PR-творчества, которые содержат художественный контент и художественные проекты, выполняющие медийную функцию, являются медиапедагогическим материалом для освоения творческих компетенций в интегрированной медиаобразовательной среде на основе искусствоведческо-культурологического подхода.

Список литературы

1. Антипов К.В., Степанова Г.Н. Медиакомпетентность как ключевая характеристика выпускника высшего учебного заведения в информационно-цифровой коммуникационной среде // Творческое содружество заведующих кафедрами маркетинга, рекламы, связей с общественностью и дизайна. Вместе 25 лет. Сборник статей участников научно-методических конференций за период с 1997 по 2022 гг. / под общ. ред. В.А. Евстафьева. М., 2023. С. 362–368.

2. Васильева Е.В. Креативные индустрии: опытное проектирование: учебник / Е.В. Васильева, М.Л. Гунаре. СПб., 2021.

3. Дробышева Е.Э. Высшая школа и креативные индустрии: возможности взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 14(809). С. 356–368.

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2022 г. № 2290-р об утверждении «Плана мероприятий по реализации в 2022–2024 годах Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/w4Xp31AGZi9GI2CDWHFR3iJOAK5xb93A.pdf> (дата обращения: 22.12.2023).

5. Семенова Л.М. Методы формирования креативной компетентности специалистов по рекламе и связям с общественностью // Гуманитарные технологии в современном мире: материа-

лы VI Международной научно-практической конференции (17–19 мая 2018 г.) / Сост. Л.М. Гончарова. Калининград, 2018. С. 31–32.

6. Стратегия развития гуманитарной культуры личности профессиональных коммуникаторов / Л.В. Азарова, К.Е. Виноградова, Ю.В. Ключев и др. ; под ред. Ю.В. Ключева. СПб., 2016.

* * *

1. Antipov K.V., Stepanova G.N. Mediakompetentnost' kak klyuchevaya harakteristika vypusknika vysshego uchebnogo zavedeniya v informacionno-cifrovoj kommunikacionnoj srede // Tvorcheskoe sodruzhestvo zaveduyushchih kafedrami marketinga, reklamy, svyazei s obshchestvennost'yu i dizaïna. Vmeste 25 let. Sbornik statei uchastnikov nauchno-metodicheskikh konferencii za period s 1997 po 2022 gg. / pod obshch. red. V.A. Evstaf'eva. M., 2023. S. 362–368.

2. Vasil'eva E.V. Kreativnye industrii: opytное proektirovanie: uchebnik / E.V. Vasil'eva, M.L. Gunare. SPB., 2021.

3. Drobysheva E.E. Vysshaya shkola i kreativnye industrii: vozmozhnosti vzaimodejstviya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 14(809). S. 356–368.

4. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 avgusta 2022 g. № 2290-r ob utverzhdenii «Plana meropriyatij po realizacii v 2022–2024 godah Konceptcii razvitiya tvorcheskih (kreativnyh) industrij i mekhanizmov osushchestvleniya ih gosudarstvennoj podderzhki v krupnyh i krupnejshih gorodskih aglomeracijah do 2030 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/w4Xp3IAGZi9GI2CDWHFR3iJOAK5xb93A.pdf> (data obrashcheniya: 22.12.2023).

5. Semenova L.M. Metody formirovaniya kreativnoj kompetentnosti specialistov po reklame i svyazyam s obshchestvennost'yu // Gumanitarnye tekhnologii v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii (17–19 maya 2018 g.) / Sost. L.M. Goncharova. Kaliningrad, 2018. S. 31–32.

6. Strategiya razvitiya gumanitarnoj kul'tury lichnosti professional'nyh kommunikatorov / L.V. Azarova, K.E. Vinogradova, Yu.V. Klyuev i dr.; pod red. Yu.V. Klyueva. SPb., 2016.



Art history and cultural approach to creative training of students in the system of advertisement and PR-education

The article deals with the theoretical aspects of the use of the Art history and cultural approach in the professional media education. The author reveals the criteria of the choice of the didactic material for the development of the creative competencies of the communicator. There are presented the intermediate results of mastering the Art history and cultural content of the communicative courses by the students. The author suggests the ways of getting the feedback of the activity's results from the bachelors.

Key words: *advertisement and PR-education, Art history and cultural approach, communicator, mediapedagogical material, creative competencies, Art environment, creative industry.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2024)

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
К РУКОВОДСТВУ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ
В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Описаны результаты анкетирования студентов по вопросам организации проектной деятельности. Выяснено отношение обучающихся к методу проектов в образовательном процессе, уточнены трудности при подготовке проектов. Описаны особенности и типичные ошибки студенческих проектов. Сделаны выводы о содержании методических рекомендаций для организации самостоятельной проектной деятельности и руководства проектами учащихся начальной и средней школы.



Ключевые слова: *проектная деятельность, метод проектов, проект, начальная и средняя школа, вуз.*

Введение. Описание проблемы. Педагогическая и методическая подготовка студентов педагогических специальностей к руководству проектной деятельностью учащихся в начальной и средней школе является важной составляющей современной системы образования.

Проектная деятельность человека связана с созданием какого-либо продукта. Например, это могут быть результаты исследования, конструкция или творческое изделие. В соответствии с ФГОС второго поколения в «портрете выпускника школы» в качестве одной из личных характеристик выделена готовность к проектной деятельности [12]. В ФГОС третьего поколения в качестве результата обучения на уровне «предметные» указано получение нового (учебного) знания, в том числе в учебных и социальных проектах [11].

Предполагается, что на этапе высшего образования студенты хорошо знакомы с проектной деятельностью и не испытывают затруднений при подготовке проектов, связанных с исследовательской, профессиональной деятельностью. Так, например, во ФГОС третьего поколения для педагогического образования указано, что выпускники бакалавриата в рамках образовательной программы готовятся к решению проектных профессиональных задач [10].

Несмотря на то что студенты выполняли исследовательские проекты на ступени общего среднего образования (в школе), при выполнении исследовательских проектов на этапе вузовского образования они испытывают затруднения:

1. *Трудности в определении и формулировке темы исследования.* Студенты бакалавриата младших курсов не могут это сделать в силу ограниченности объема профессиональных знаний, а студенты старших курсов могут затрудняться в поиске и постановке, например, педагогической проблемы исследования из-за небольшого практического опыта.

2. *Трудности в организации собственного исследования (как теоретического, так и практического):* недостаточно сформированные навыки планирования работы, неумение искать, выбирать подходящую научную и прикладную литературу, неумение составить план исследования и его корректировать и т. п.

3. Непонимание способов оценки проекта со стороны независимых слушателей.

4. Незнание основ редактирования, оформления проектов.

Изучая отношение студентов педагогических специальностей старших курсов к проблеме руководства проектной деятельностью учащихся, подчеркнем, что будущие бакалавры отмечали несомненную пользу проектов для развития школьников и желание предлагать такие задания в рамках своей специализации.

В связи с этим возникает два вопроса:

1. Как студентов подготовить к разработке и реализации собственных проектов (например, исследовательских), если они, несмотря на имеющееся школьное обучение, испытывают трудности?
2. Как осуществлять методическую подготовку студентов к руководству проектной деятельностью учащихся школы?

Постановка цели и задач. Решение перечисленных выше вопросов является **целью исследования**. В качестве задач выделим следующие:

1. Изучить отношение студентов-бакалавров к профессиональным проектам.
2. Выяснить методологические особенности выполнения обучающимися аспектов проектной деятельности.
3. Оценить наличие у студентов-бакалавров педагогических специальностей методических знаний о способах организации проектной деятельности у школьников.

Гипотеза исследования – обучающиеся частично готовы к выполнению профессиональных проектов и нуждаются в консультировании по вопросам организации проектной деятельности.

Рассмотрим теоретические основы проектной деятельности.

Обзор литературы. В истории российского образования были времена, когда обучение строилось исключительно на применении метода проектов, например, в 20-е гг. XX в., затем произошел возврат к классно-урочной системе. В настоящее время также со стороны общества есть интерес к проектам и проектной деятельности. Неизбежно обучение проектной деятельности вновь вошло в школьную и вузовскую практику.

Разделяем мнение Л.К. Веретенниковой относительно того, что «система подготовки бакалавров-педагогов должна отражать современные реалии, готовить будущих учителей к решению насущных психолого-педагогических проблем школы» [2, с. 1594]. В связи с этим при обучении студентов важно использовать различные проекты – как связанные с исследованиями, так и с решением практических проблем [4].

Согласно педагогическому словарю: «метод проектов – система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования выполнения постепенно усложняющихся практических учебных заданий – проектов» [8, с. 97]. Сам проект предполагает наличие следующих компонентов: «Определение цели и проблемы, исследование, выбор способа решения проблемы, формулирование задач и ожидаемых результатов, определение ресурсов, составление плана действий, выполнение плана, подведение итогов, оценивание полученных результатов (соотнесение их с ожидаемыми), рефлексия (анализ действий в ходе проектной работы)» [1].

Результатом работы над проектом является создание продукта; в ходе такой деятельности обучающиеся приобретают опыт и формируют метакомпетенции [5]. При выполнении проекта происходит практическая реализация усвоенного знания и понимание его нужности [7]. В эпоху постмодернизма такой подход предполагает, что «студенты, выстраивая повествование по теме исследования (проекта), осознанно приобретают новые знания, т. е. развивают познавательные способности, а бессознательно – групповую нарративную идентичность (коммуникативные навыки)» [9, с. 128]. Благоприятным фоном для реализации проектов может стать самостоятельная творческая деятельность обучающихся [6].

Методы и методология. Проводимое исследование предполагает несколько этапов. Первый этап направлен на проведение диагностических процедур и разработку методи-

ческих материалов для студентов по организации собственной проектной деятельности и по применению метода проектов в школе в рамках педагогической практики. В рамках этого этапа применялись методы: обобщение педагогического опыта, анализ литературы, анкетирование, изучение продуктов исследовательской деятельности студентов, эксперимент.

Второй этап предполагает анализ результатов по внедрению авторских методических материалов, выявление позитивных сдвигов, проблем, формулирование выводов и рекомендаций.

Исследование проводилось в 2022–2023 гг. в двух группах студентов – обучающихся по педагогической (20 человек) и филологической (20 человек) специальностям. В качестве метода было выбрано анкетирование. Цель – выяснение отношения студентов к проектной деятельности и наличия знаний об этом. Использовалась анкета № 1, состоящая из вопросов о сути проектной деятельности, об опыте выполнения проектных заданий, о трудностях и т. п.:

1. Что такое проект в Вашем понимании?
2. Приходилось ли Вам выполнять проекты?
3. На каком этапе обучения Вы готовили проект?
4. Сложно ли было определить тему проекта?
5. Какая помощь Вам потребовалась при работе над проектом?
6. Считаете ли Вы, что имеющийся у Вас опыт проектной деятельности достаточный, чтобы самостоятельно выполнить проект в соответствии с необходимыми требованиями?
7. Считаете ли Вы, что имеющийся у Вас опыт проектной деятельности достаточный, чтобы научить этому других людей (школьников, студентов)?
8. Какие знания нужно углубить для самостоятельного выполнения исследовательского проекта по вашей специализации?
9. Нужны ли Вам методические рекомендации по организации Вашей проектной деятельности?
10. Считаете ли Вы полезным для профессионального становления в рамках Вашей специализации выполнение исследовательских проектов?
11. По каким критериям нужно оценивать проекты студентов?
12. По каким критериям нужно оценивать проекты школьников?
13. Пригодятся ли в профессиональной или бытовой жизни навыки по организации проектной деятельности?

Вторая группа студентов (с педагогической специальностью) не только имела опыт проектной деятельности в школе и вузе, но и изучала теоретические и методические основы по организации такой деятельности. В связи с этим сведений анкеты № 1 недостаточно, чтобы оценить знания студентов по методике руководства проектной деятельностью. Была разработана еще одна анкета, цель которой – выяснение объема методических знаний по применению метода проектов в ходе предметного обучения школьников. **Анкета № 2** включала вопросы:

1. С какой целью можно использовать метод проектов во внеурочной деятельности по английскому языку?
2. Перечислите преимущества и недостатки метода проектов во внеурочной деятельности по английскому языку?
3. Какие темы проектов по английскому языку будут интересны детям и подросткам?
4. Как помочь ребенку или подростку выбрать тему для проекта по английскому языку?
5. Нужны ли учащимся шаблоны, памятки, планы для организации работы над проектом по английскому языку? Если да, перечислите тематику шаблонов и памяток.
6. О каких этапах в работе над проектом должен помнить преподаватель иностранного языка?
7. Как учителю преодолеть стереотип мышления о том, что проектная деятельность не для всех и вряд ли возможна по иностранным языкам?

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Рис. 1. Показатель «Полное определение проектной деятельности»

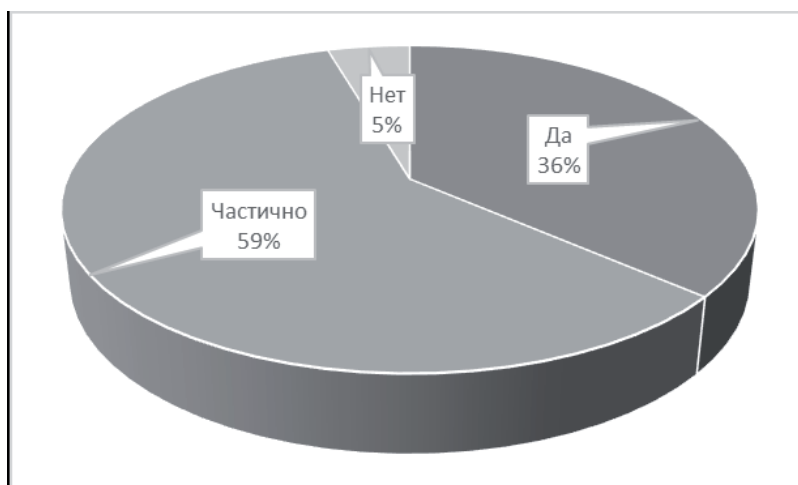


Рис. 2. Показатель «Готовность к самостоятельной проектной деятельности»

8. У каких учеников могут возникнуть затруднения при работе над проектом и как ему помочь их преодолеть?
9. Как детям и подросткам объяснить правила презентации проекта?
10. Что будет в чек-листе ошибок в проекте по английскому языку?
11. Что нужно для того, чтобы проект по английскому языку школьника был успешным?
12. Какие интернет-ресурсы, источники информации помогут школьнику в его работе над проектом по английскому языку?
13. Какова роль преподавателя английского языка в работе школьников над своими проектами?
14. Будете ли вы поощрять и организовывать проектную деятельность учащихся на занятиях по английскому языку во внеурочной деятельности? Если да, то как вы это собираетесь делать?

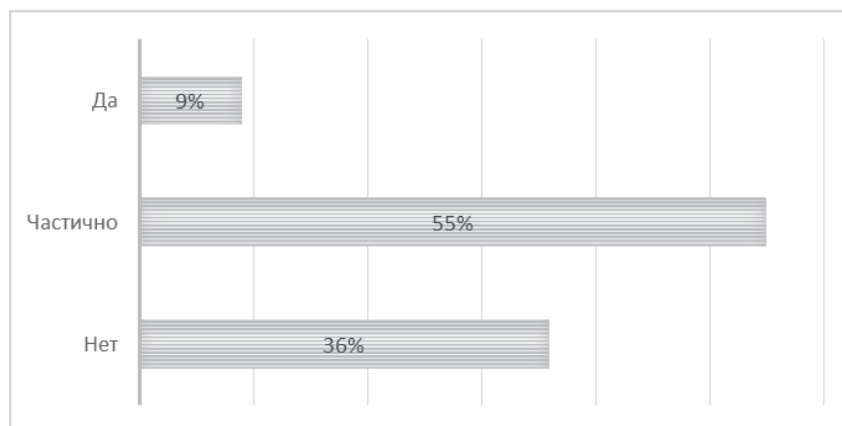


Рис. 3. Показатель «Готовность научиться другому проектной деятельности»

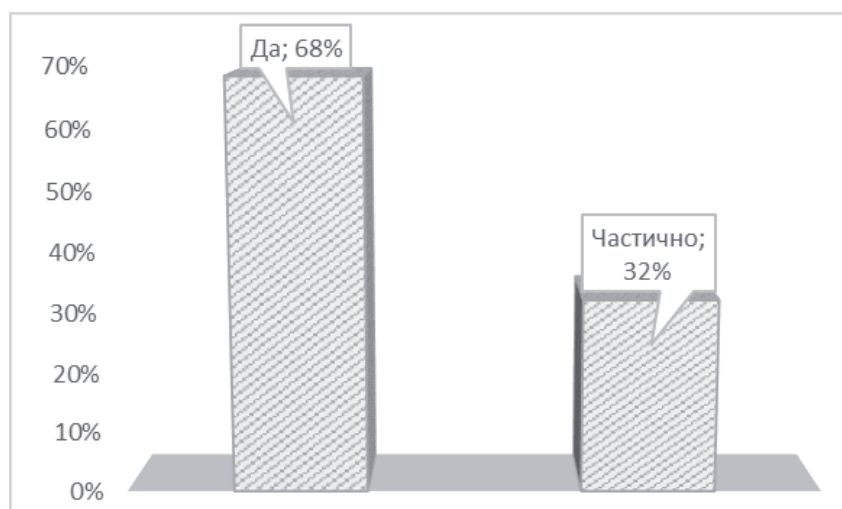


Рис. 4. Показатель «Присутствуют ли проекты в вашей профессии?»

Также были проанализированы результаты проектной деятельности – сами проекты, выступления студентов. Проекты оценивались по следующим **критериям**:

1. Наличие необходимых структурных элементов проекта и их оформление.
2. Наличие пояснительной записки и ее оформление.
3. Степень изученности темы и проблемы, оригинальность.
4. Глубина выводов проекта.

Были представлены проекты как предметной (филологической), так и методической направленности, выполненные в рамках изучаемых дисциплин.

Результаты. Анализ количественных результатов анкетирования показал следующее. Большинство студентов (58%) затрудняются выделить существенные признаки

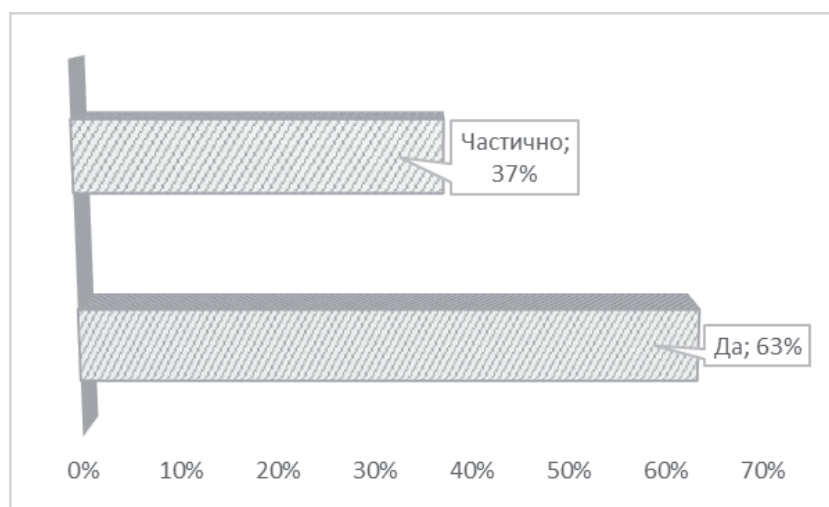


Рис. 5. Показатель «Пригодятся ли знания о проектной деятельности?»

проектной деятельности (см. рис. 1). Все обучающиеся подтвердили, что выполняли проекты, участв в школе.

Приблизительно поровну голоса студентов распределились при ответе на вопрос относительно сложности выполнения проектов в целом. Было отмечено, что половина студентов испытывала трудности, а половина относительно спокойно их преодолела.

Большинство студентов (59%) указали, что частично готовы к самостоятельной проектной деятельности (см. рис. 2). 55% обучающихся частично уверены в том, что смогут научить другого, как выполнять проект (см. рис. 3).

Большинство студентов (68%) признаются, что в их профессиональной деятельности есть место проектам (см. рис. 4). 63% респондентов убеждены, что полученные знания о проектной деятельности частично пригодятся после обучения (см. рис. 5).

Качественный анализ показал, что студентам было сложно:

- определить интересную (актуальную) тему;
- сформулировать цель, задачи, проблему;
- найти подходящую теоретическую, методическую литературу;
- разработать структуру проекта;
- предположить, как будет выглядеть финальный продукт;
- найти ошибки и неточности;
- выполнить работу, которая соответствует критериям и требованиям к проектам.

Причем чаще всего отмечалось, что именно поиск литературы и разработка структуры проекта сложны. Студенты указали, что для самостоятельной проектной деятельности важны знания:

- о методике организации проектной деятельности;
- о требованиях к проектам;
- об исследуемом предмете;
- о методах поиска актуальных литературных источников.

Студенты предлагают такие критерии для оценки своих проектов:

- оригинальность;
- доступность и понятность;

- актуальность, новизна;
- структурированность;
- наличие практического решения (продукта);
- соответствие требованиям;
- визуализация и др.

Оценить проекты школьников предложено по тем же критериям с акцентом на глубину раскрытия темы, достоверность полученных выводов и качество выполненной работы.

Результаты второго анкетирования показали, что студентам нужны углубленные педагогические и методические знания по алгоритмам организации проектной деятельности, подтвердив ответы первого анкетирования.

Анализ проектов подтвердил предположение о том, что студенты допускают ошибки:

- в оформлении проекта (неправильное оформление разделов, списка литературы, несоблюдение принципов технического форматирования текста);
- излишние отступления в визуализации (обилие иллюстративного материала, мемов, цитирования без указания источника);
- банальные формулировки тем, не позволяющие увидеть ее актуальность;
- недостаточная глубина изучения темы, поверхность выводов;
- отсутствие продукта по результатам исследования (сведение к реферативному изложению) и др.

Обсуждение. Полученные результаты убедительно показывают, что студенты в целом понимают, что значит «выполнить проект», понимают значимость этого процесса для профессионального развития и предполагают, что смогут обучить алгоритму проектной деятельности других. При этом студенты указали, что сам процесс организации проекта вызывает определенные трудности.

Так, например, обучающиеся – будущие педагоги – затрудняются обосновать актуальность и методику организации лингвострановедческих проектов по иностранному языку. Студенты не понимают сущность лингвокультурологического подхода, его значение для обучения языку [3]. Они признаются, что боятся допустить ошибки, связанные с оформлением текста проекта. Часто в студенческом письменном дискурсе наблюдаются ошибки, связанные с несоблюдением грамматических, стилистических требований к текстам [13].

В связи с этим обучающиеся нуждаются в методических рекомендациях и регулярном консультировании по возникающим вопросам, что подтверждает выдвинутую ранее гипотезу.

На основании полученных данных внесены изменения в содержание педагогических, методических и филологических дисциплин с целью сформировать собственные исследовательские компетенции студентов и их педагогические умения по организации проектной деятельности школьников.

Так, например, были разработаны методические рекомендации в вопросно-ответной форме, содержащие информацию:

- о том, что такое проект и какая у него структура;
- кто выбирает тему проекта и как ее сформулировать;
- с какой целью выполняются проекты;
- как связана подготовка проектов с изучением конкретной дисциплины;
- какой график работы над проектом;
- как найти источники;
- как будет оцениваться выполнение проекта и др.

Методические рекомендации по организации самостоятельной проектной деятельности должны давать исчерпывающую информацию в сжатой форме, разделенной на

блоки. Интересным является вариант флипбука (текста, представленного в виде книги, которую можно листать).

Методические рекомендации по руководству проектной деятельностью учащихся студенты могут сформулировать сами, опираясь на свой личный и профессиональный опыт преподавания предмета в начальных, средних классах. Преподаватель может предложить, например, тематику алгоритмов по работе с проектом (сами алгоритмы в виде памяток разрабатываются будущими учителями на занятиях по методическим дисциплинам с учетом возрастных особенностей учащихся и требований ФГОС):

- как выбрать тему проекта;
- как спланировать работу над проектом;
- что включить в чек-лист ошибок в проекте;
- как и где искать литературу для проекта;
- как создать продукт в рамках проекта и др.

Заключение. В данной статье отражены промежуточные результаты теоретического и практического исследования первого этапа. Выяснено:

- 1) студенты положительно относятся к выполнению проектов при обучении в вузе;
- 2) возможности студентов при организации собственной исследовательской проектной деятельности ограничены опытом, полученным на этапе обучения в школе;
- 3) студенты могут выполнять проекты, связанные с профессиональной детальностью, но нуждаются в сопровождении преподавателя.

Практическая ценность проведенного исследования заключается в получении информации о направлениях подготовки студентов к собственной проектной деятельности, а также о направлениях их методической подготовки к руководству проектами, выполняемыми школьниками.

Вопросы, которые затронуты в ходе исследования, но нуждаются в дальнейшем изучении, связаны с поиском и отбором алгоритмов организации проектной деятельности и кратких инструкций по ней.

Список литературы

1. Беляков Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.Н. Проектная деятельность в образовании [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 09.10.2023).
2. Веретенникова Л.К. Стратегии личностно-творческого развития бакалавров в системе высшего педагогического образования / Л.К. Веретенникова, Г.А. Дугина // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 года. М., 2022. С. 1591–1595.
3. Григорьева Е.Я. Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур / Е.Я. Григорьева, Е.И. Черкашина // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания, Будапешт, 17–18 мая 2019 года. Будапешт, 2019. С. 250–255.
4. Гулиянц А.Б. Метод проектов как средство профессиональной подготовки переводчиков в вузе / А.Б. Гулиянц, С.Б. Гулиянц // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2022. № 1(45). С. 125–134.
5. Лоренц В.В. Потенциал метода проектов в развитии метакомпетенций обучающихся // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 7-6(65). С. 381–383.
6. Малых О.А. Развитие творческого потенциала младших школьников на уроках китайского языка / О.А. Малых, Г.А. Дугина // Иностранные языки в школе. 2020. № 11. С. 66–71.
7. Морозов Е.А. Проектная деятельность на уроке иностранного языка как технология интерактивного обучения. К постановке проблемы / Е.А. Морозов, И.В. Морозова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. Т. 3. № 2. С. 19–25.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М., 2013.
9. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России / Т.Н. Боква, В.Г. Малахова, Е.Г. Тарева и др. М., 2020.

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 10.10.2023).

11. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lnjg80jb9622656576> (дата обращения: 10.10.2023).

12. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 10.10.2023).

13. Сулейманова О.А. К вопросу о нормативности письменного академического дискурса // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2017. № 2(26). С. 52–61.

* * *

1. Belyakov E.M., Voskresenskaya N.M., Ioffe A.N. Proektnaya deyatelnost' v obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovanii> (data obrashcheniya: 09.10.2023).

2. Veretennikova L.K. Strategii lichnostno-tvorcheskogo razvitiya bakalavrov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya / L.K. Veretennikova, G.A. Dugina // Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya stanovleniya i vektory razvitiya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 100-letiyu otkrytiya pedagogicheskogo fakul'teta pri 2-m MGU, Moskva, 14–15 oktyabrya 2021 goda. M., 2022. S. 1591–1595.

3. Grigor'eva E.Ya. Stanovlenie lingvokul'turologii kak novogo podhoda k prepodavanii yazykov i kul'tur / E.Ya. Grigor'eva, E.I. Cherkashina // Sovremennyy russkiy yazyk: funkcionirovanie i problemy prepodavaniya, Budapesht, 17–18 maya 2019 goda. Budapesht, 2019. S. 250–255.

4. Guliyanc A.B. Metod proektov kak sredstvo professional'noj podgotovki perevodchikov v vuze / A.B. Guliyanc, S.B. Guliyanc // Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie». 2022. № 1(45). S. 125–134.

5. Lorenc V.V. Potencial metoda proektov v razvitii metakompetencij obuchayushchihhsya // Evrazijskoe Nauchnoe Ob»edinenie. 2020. № 7-6(65). S. 381–383.

6. Malyh O.A. Razvitie tvorcheskogo potenciala mladshih shkol'nikov na urokah kitajskogo yazyka / O.A. Malyh, G.A. Dugina // Inostrannye yazyki v shkole. 2020. № 11. S. 66–71.

7. Morozov E.A. Proektnaya deyatelnost' na uroke inostrannogo yazyka kak tekhnologiya interaktivnogo obucheniya. K postanovke problemy / E.A. Morozov, I.V. Morozova // Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 3. № 2. S. 19–25.

8. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij. M., 2013.

9. Postmodernizm kak dominantna razvitiya sistemy obrazovaniya v SShA i Rossii / T.N. Bokova, V.G. Malahova, E.G. Tareva i dr. M., 2020.

10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 121 «Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (data obrashcheniya: 10.10.2023).

11. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lnjg80jb9622656576> (data obrashcheniya: 10.10.2023).

12. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413 «Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» (red. ot 11.12.2020) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya: 10.10.2023).

13. Sulejmanova O.A. K voprosu o normativnosti pis'mennogo akademicheskogo diskursa // Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie». 2017. № 2(26). S. 52–61.

The pedagogical and methodological training of students to the guidance of the project activities of the school students at primary and secondary school

The article deals with the description of the results of the students' questionnaire, concerning the organization of the project activities. There is revealed the school students' attitude to the project's method in the educational process, there are specified the difficulties in the process of preparing the projects. The author describes the specific features and the typical mistakes of the students' projects. There is concluded about the content of the methodological recommendations for the organization of the independent project activity and the lead of the projects of the school students at the primary and secondary school.

Key words: *project activities, project method, project, primary and secondary school, university.*

(Статья поступила в редакцию 12.01.2024)

У ЛИНЬ
Москва

УМНЫЕ КЛАССЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Умный класс – новая тенденция развития образования в цифровую эпоху. Применение этой формы образования в современных университетах может повысить эффективность преподавания и удовлетворить индивидуальные потребности студентов. Представлено авторское понимание понятия «умный класс», проанализированы его характеристики и преимущества в цифровую эпоху, а также обоснованы важные аспекты его применения в современном обучении. Результаты исследования могут быть использованы с целью его дальнейшего развития в теоретической и практической областях для реформы преподавания в университетах.

Ключевые слова: *умный класс, цифровизация образования, высшее образование, цифровые технологии, интеллектуальные технологии.*

Развитие и применение новых технологий в цифровую эпоху оказало значительное влияние на образование и преподавание в высших учебных заведениях. В связи с развитием цифровых технологий китайское государство стало уделять все больше внимания интеграции технологий и образования, был выпущен ряд соответствующих документов. В таких документах, как «Модернизация образования в Китае до 2035 г.», четко сформулировано, что вузы должны основываться на всех видах интеллектуальных устройств и сетей, способствовать применению новых технологий в сфере образования, активно проводить исследования в области образовательных инноваций, также способ-

ствовать преобразованию и развитию преподавания и обучения [2]. Это уже показывает, какое значение государство придает развитию образовательных технологий. С углублением реформы модернизации образования и ростом потребности общества в развитии молодых все более очевидными становятся проблемы нехватки учебных ресурсов, единообразной формы оценки обучения, отсутствия индивидуального подхода к преподаванию и неспособности удовлетворить потребности в развитии студентов в традиционных классах. Поэтому многие университеты начали оптимизировать форму обучения с помощью использования средств информационных технологий, в том числе это привело к появлению умного класса в цифровую эпоху.

Профессор Чжу Чжитин определил понятие «умное образование» следующим образом: суть умного образования заключается в создании экологичной учебной среды, интегрирующей технологии и в развитии совместного человеко-машинного, педагогического и культурного интеллекта, чтобы преподаватели могли применять высокоэффективные методы обучения, студенты могли получать соответствующие персонализированные услуги обучения и хороший опыт личного развития [8]. Как важная составляющая умного образования умный класс можно определить как класс нового типа, целью которого является воспитание высокоинтеллектуальных и творческих кадров. Образовательный процесс в «умном классе» опирается на большие данные (Big Data), аналитику обучения и другие технологии для осуществления диагностического анализа обучения и интеллектуального управления ресурсами и учебной деятельностью. Кроме того, предусматривается оказание вспомогательных услуг, запись процесса обучения и множественных интеллектуальных оценок.

Слово «ум» включает в себя множество значений, например, сообразительность, проницательность и тактичность в психологическом смысле, интеллектуальность в техническом смысле. Исходя из понимания сути ума, полагаем, что понимание «умного класса» можно трактовать с двух позиций. С одной стороны, он основан на педагогической и психологической перспективах, где целью обучения является развитие интеллектуальности студентов и повышение качества обучения. В этом случае преподаватели не просто передают студентам знания и навыки, но и ориентируются на требование времени и выращивание высокоинтеллектуальных и творческих человеческих ресурсов, тем самым обеспечивают потребность в специалистах для социального развития. С другой стороны, он основан на перспективе информационных и цифровых технологий, привносящих передовые достижения науки и техники в классную аудиторию для создания интеллектуальной, интерактивной и умной классной среды [3]. Эти две позиции умного класса не являются отдельными и противоположными. Напротив, они дополняют друг друга. Использование передовых технологий позволяет преобразовать традиционный процесс обучения в классе, чтобы достичь персонализированного обучения [1].

Под руководством соответствующей политики и при поддержке образовательных теорий, таких как конструктивистская теория, умный класс интегрирует искусственный интеллект и другие информационные технологии в процесс обучения, расширяет широту и глубину традиционного класса, реализует весь процесс обучения до занятия, во время и после занятия, является новой формой обучения, которая способствует формированию интеллектуальных способностей учащихся. Причины, по которым умные классы стали новой тенденцией в образовании: прежде всего, умные классы реализуют интегрированную структуру умной среды, единого управления, интерактивного обучения и других аспектов. Умный класс, созданный благодаря интеграции ресурсов, обеспечит скачок в повышении качества всестороннего образования. Кроме того, умные классы изменяют способ преподавания, интеллектуальное оборудование позволило изменить традиционные лекции, что привело к появлению студентоцентричного способа обучения. Также умные классы изменяют среду в классе, опыт и ощущение становятся все

более важными в обучении, а хорошая учебная среда напрямую влияет на уровень владения знаниями. Наконец, умные классы меняют планировку класса, степень участия и заинтересованности студентов, определяют эффект обучения. В целом появление и применение умных классов как устойчивых организационных компонентов учебного процесса, по сравнению с традиционной формой класса, не только помогают расширить новые педагогические концепции и идеи преподавателей, освободить их от учебников и создать более яркий класс; они также помогают повысить интерес и эффективность обучения студентов, стимулируют чувство ответственности студентов в классе, воспитывают у них чувство коллективной работы и способности. Таким образом, как новая форма обучения также становится новой тенденцией в развитии современного образования, удовлетворяет потребностям развития образования в новую эпоху. В настоящее время почти все студенты оснащены смартфонами или ноутбуками, некоторые университеты также создали современные интеллектуальные аудитории, которые обеспечивают базовую гарантию для развития и реализации формы «умный класс».

Кампусы вуза являются основным пространством в процессе выращивания будущих специалистов. Однако если использовать только один подход – традиционное аудиторное обучение, то уже не в состоянии удовлетворить современные образовательные потребности. Как использовать новые средства для изменения учебного процесса, а затем создать цифровую среду, способствующую созданию условий интеллектуального развития студентов, обогатить методы обучения – этот вопрос сильно волнует нас. Поэтому определение характеристик умного класса и изучение стратегии построения умного класса в университетах в условиях информатизации и цифровизации имеют большое значение для содействия модернизации и развитию высшего образования, а также для содействия инновационному и интеллектуальному развитию студентов. Исходя из контекста цифровой трансформации в образовании, мы проанализировали понятие «умный класс» и пришли к выводу, что он обладает следующими характеристиками.

Во-первых, персонализированной характеристикой. Целью образования в Китае является всестороннее и индивидуальное развитие каждого человека. Каждый человек – это индивидуальное человеческое существо, и каждый студент имеет свои особенности обучения. В традиционном классе больше внимания уделяется постоянству содержания и темпа, что затрудняет учет потребностей индивидуального обучения каждого студента. При обучении в умном классе преподаватели предоставляют учебные ресурсы через облачные платформы, студенты сами определяют темп обучения и целенаправленно выбирают подходящий учебный контент; преподаватели используют анализ данных и статистические методы для анализа и понимания учебной ситуации каждого студента, целенаправленно предлагают домашние задания и упражнения, что позволяет решить проблему отсутствия целенаправленных домашних заданий в традиционном учебном классе. Умный класс – это самонаправляемый и персонализированный способ обучения для студентов в условиях разнообразного учебного контента.

Во-вторых, ситуационной характеристикой. Традиционное обучение в классе в основном организовано на передаче знаний. Умный класс с использованием технологии виртуальной реальности и других интеллектуальных инструментов создает ситуативную учебную среду, может вызвать связь между новыми и старыми знаниями, чтобы студенты в конкретной среде анализировали и понимали содержание обучения, чтобы студенты были глубоко задействованы во всем учебном процессе.

В-третьих, интеллектуальной и цифровой характеристиками. Умный класс – это результат интеграции информационных технологий и образования, также продукт интеграции и поддержки сетевых технологий. В процессе обучения преподаватели могут использовать новые технологии, такие как умные мобильные терминалы, облачное вычисление, большие данные и искусственный интеллект для анализа обучения студентов.

Глубина интеграции новых технологий и классного обучения повышает интеллектуализацию и цифровизацию обучения.

Умный класс обладает характеристиками, с которыми не может сравниться традиционный класс. Эти уникальные характеристики также открывают возможности для внедрения новшеств в цели обучения, организационные структуры и методические приемы обучения.

Во-первых, «умный класс» может быть нацелен на развитие высокоинтеллектуальных и творческих людей. Он может объединять контекстуально-экспериментальный, совместно-генеративный, совместно-исследовательский и проблемно-обратный стили обучения. Помимо приобретения объективных знаний и навыков, больше внимания уделяется развитию у учащихся мышления более высокого уровня, такого как критическое мышление, коммуникативные навыки, навыки сотрудничества и креативность. Развитие этих компетенций более высокого уровня будет способствовать индивидуальному развитию учащихся.

Во-вторых, «умный класс» может использовать информационные технологии для глубокой реорганизации процесса обучения в классе. Если представить себе процесс преподавания и обучения как путешествие, то студенты сами ведут свои автомобили к финишу. Умный класс позволяет преподавателю перед выездом студента настраивать различные варианты вождения для каждого автомобиля, опираясь на данные датчиков, установленных в каждом автомобиле, которые собирают информацию о работе автомобиля и привычках студента в вождении. Каждый автомобиль может добраться до конечной точки, но проедет по совершенно разному пути. Применение новых интеллектуальных технологий, таких как большие данные и аналитика обучения, может помочь преподавателям понять учебную ситуацию каждого студента, с тем чтобы адаптировать учебные программы для каждого из них, воссоздать процесс обучения в классе и реализовать персонализированное обучение [6].

В-третьих, весь процесс обучения в «умном классе» может быть записан, т. е. осуществлена его множественная интеллектуальная оценка. Умный класс может внедрить в учебную среду умные APP и новые мобильные смарт-устройства, интеллектуальные системы обнаружения. Эффективный анализ анкет, интеллектуальное использование учебных ресурсов, хранение и запись траекторий обучения и т. д. позволяют постоянно отслеживать состояние и динамику обучения студентов, регистрировать поведенческие данные учащихся в процессе обучения, что дает возможность и способ объединить оценку на процессе и оценку на результат [9]. Это позволяет использовать несколько предметов оценки, многомерное содержание оценки и разнообразные методы оценки для всестороннего отражения обучения учащихся.

Вышеперечисленные преимущества и функции умного класса предоставляют преподавателям инновации в реальном учебном проектировании. Проектирование процесса обучения в «умном классе» руководствуется концепцией умного образования и процессом систематического проектирования учебных ресурсов, учебной деятельности и оценки обучения в соответствии с целями и потребностями обучения [7]. Мы должны рационально подходить к проектированию обучения, ориентируясь на особенности умного класса в разработке и реализации учебного процесса. Поэтому при проектировании умного класса следует не только руководствоваться общими правилами и методами учебного проектирования, но и уделять больше внимания применению инструктивных технологий в обучении с учетом его особенностей. Чтобы ответить на вопрос «Как лучше использовать технологические стратегии в умном классе?», на основе характеристик и преимуществ умного класса мы проанализировали и обобщили их, исходя из следующих четырех аспектов: интеллектуальная диагностика уровня обучения, интел-

лектуальное распределение ресурсов, разработка учебных мероприятий и многократное интеллектуальное оценивание.

Первый аспект: интеллектуальная диагностика уровня обучения. Диагностика обучения является отправной точкой для проектирования «умного класса» и основой для других аспектов проектирования. Основываясь на поддержке среды обучения в «умном классе», диагностика обучения подчеркивает его интеллектуальные особенности. Интеллектуальная диагностика обучения – это использование технологий и анализ данных для понимания начальных способностей учащихся, стилей обучения, мотивации, информационной грамотности, процессов и проблем обучения, а также для разработки практических и персонализированных программ обучения на основе индивидуальных различий учащихся [5]. Преподаватели должны научиться использовать интеллектуальную диагностику в современном учебном процессе. Например, преподаватели могут заранее получить информацию о мотивации и стилях обучения студентов с помощью анкетирования и инструментов анализа исходных данных, могут использовать платформу онлайн-обучения для размещения предварительных тестов перед занятиями, после того как студенты выполнили предварительные тесты и отправили результаты на платформу, с помощью интеллектуальных статистических функций платформы преподаватели могут проанализировать ситуацию студентов перед занятиями, а также обеспечить основу для принятия решений о методах и содержаниях преподавания в классе. Кроме того, преподаватели могут опубликовать на платформе вопросы для практики после занятия, чтобы понять, насколько учащиеся усвоили соответствующие знания, полученные в процессе обучения. Учебная платформа может обобщать ответы каждого ученика, интеллектуально подсчитывать количество ошибок в каждом вопросе и отображать рейтинг количества ошибок в вопросах. Эти данные и визуальные диаграммы могут стать важной основой для целенаправленного объяснения и индивидуального обучения преподавателей. С помощью использования аналитических технологических инструментов преподаватели могут повысить эффективность и результативность преподавания.

Второй аспект: интеллектуальное распределение ресурсов. Было обнаружено, что персонализированное и многоуровневое обучение в традиционных больших классах занимает много времени и реализуется неэффективно [4]. Использование различных учебных ресурсов, подходящих для разных студентов, может эффективно решить проблемы большого количества ресурсов, трудностей с поиском и различных учебных потребностей студентов. Поэтому преподаватели должны в полной мере использовать технологические возможности онлайн-платформы, которая позволяет интеллектуально подбирать ресурсы для студентов, находящихся на разных уровнях обучения. Преподаватели должны заранее подготовить различные типы учебных материалов разного уровня сложности. Когда студенты входят в пространство для обучения, платформа регистрирует и анализирует данные о поведении студентов, соответственно собирает ресурсы, соответствующие их потребностям в обучении, затем продвигает эти ресурсы в личное пространство студентов. Студенты приобретают ресурсы, рекомендованные системой, и этот цикл является итеративным. С помощью этого процесса мы можем добиться более точного, персонализированного, динамичного использования ресурсов.

Ресурсы имеют большую ценность и значение для обучения учащихся. Разумеется, прежде чем приступить к использованию этой функции, необходимо получить ресурсы. Мы можем в полной мере использовать Национальную общественную платформу образовательных ресурсов (<http://www.edu.cn/>), чтобы получить учебные материалы, банки вопросов, контрольные работы, имитационные эксперименты, микроуроки и другие ресурсы. Кроме того, на сайте Китайского конкурса микроуроков, на сайте издательства «Народное образование» и т. д. можно найти множество ресурсов по раз-

личным предметам. Также с ростом популярности мобильных смарт-терминалов появилось большое количество образовательных приложений, которые поддерживают конкретные виды учебной деятельности. В то же время преподаватели могут, в соответствии с собственными учебными потребностями, самостоятельно разработать учебные ресурсы, анализируя характеристики учащихся, сочетая собственную информационную грамотность и уровень технологий, таким образом достигается разумное использование ресурсов. Например, могут создавать микроуроки, интерактивные курсы, обучающее программное обеспечение и т. д.

Третий аспект: разработка учебных мероприятий. Учебная деятельность – это совокупность соответствующих учебных процедур, выполняемых учащимися и учебными сообществами на основе конкретных целей обучения и правил в учебном сообществе с использованием эффективных и практических средств обучения. Кроме того, при проектировании учебной деятельности в умном классе необходимо полностью и рационально использовать учебную облачную платформу, интеллектуальные учебные терминалы, предметные учебные инструменты и цифровые учебные ресурсы для поддержки учащихся во всех аспектах их учебной деятельности, что поможет им выполнить поставленные задачи и достичь целей деятельности [3]. Например, богатые медиаресурсы используются для создания контекстов деятельности, киберпространство используется для углубления взаимодействия и общения, когнитивные инструменты используются для поддержки создания работы, мониторинг в реальном времени используется для записи процесса деятельности и т. д.

Четвертый аспект: множественная интеллектуальная оценка. Для того чтобы диагностировать учебные ситуации, стимулировать учебную мотивацию и регулировать поведение учащихся, преподаватели должны активно использовать соответствующие информационные технологии для проведения множественной интеллектуальной оценки. Множественная оценка включает в себя оценку нескольких субъектов, оценку нескольких содержаний и оценку нескольких методов. В умном классном обучении следует усилить динамический и сопутствующий характеры оценки обучения, т. е. динамическая диагностика и оценка обучения должны проводиться в течение всего процесса обучения и включать в себя: предварительное тестирование перед курсом и обратную связь, оценку тестирования в классе в реальном времени и немедленную обратную связь, оценку домашнего задания после курса и последующую обратную связь, таким образом достигаются немедленный и динамический диагностический анализ и обратная связь информации об оценке.

В цифровую эпоху требуется всестороннее углубление реформы образования. По мере роста внимания к углубленному классу тенденция будет заключаться в преобразовании класса, чтобы направить его на развитие основных навыков грамотности учащихся. Преподаватели могут использовать различные интеллектуальные технологии для создания углубленных классов с предметными особенностями для развития основной грамотности и компетенций учащихся, чтобы эффективно реагировать на потребности социального развития для подготовки талантов.

Список литературы

1. Ван Тяньпин, Янь Цзюньцзы. Концептуальная интерпретация и основные атрибуты умного класса // Исследование электрохимического образования. 2019. № 11. С. 21–27.
2. Выпуск ЦК КПК и Госсовета Китая «Модернизация образования в Китае до 2035 г.» [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html (дата обращения: 23.09.2023).
3. Лю Пен. Стратегии построения умного класса в университетах в условиях информационных технологий // Информационные технологии в образовании. 2022. Т. 8. № 3. С. 4–6.

4. Ляо Чэнфу. Исследование и практика использования метода преподавания в «умном классе» в университетах // Журнал Фуцзянь Компьютер. 2022. № 7. С. 114–117.
5. Ма Цин. Исследование по разработке режима обучения в умных классах в университетах в условиях «Интернет+» // Компьютерные знания и технологии. 2021. № 17. С. 228–229, 242.
6. Махотин Д.А. SMART в образовании: новый подход или влияние технологий? // Интерактивное образование. 2019. № 5. С. 13–15.
7. Чжан Вэньмэй, Чжан Ичунь. Исследование дизайна модели обучения в умном классе с точки зрения деятельности // Цифровое образование. 2021. № 7. С. 37–43.
8. Чжу Чжитин, Пэн Хунчао. Практический путь к умному образованию с использованием технологий // Журнал «Китайское образование». 2020. № 10. С. 1–8.
9. Smart-технологии в высшем образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.library.fa.ru/exhib.asp?id=199> (дата обращения: 23.09.2023).

* * *

1. Van Tyan'pin, Yan' Czyun'czy. Konceptual'naya interpretaciya i osnovnye atributy umnogo klassa // Issledovanie elektrohimicheskogo obrazovaniya. 2019. № 11. S. 21–27.
2. Vypusk SK KPK i Gossoveta Kitaya «Modernizaciya obrazovaniya v Kitae do 2035 g.» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html (дата обращения: 23.09.2023).
3. Lyu Pen. Strategii postroeniya umnogo klassa v universitetah v usloviyah informacionnyh tekhnologij // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 2022. T. 8. № 3. S. 4–6.
4. Lyao Chenfu. Issledovanie i praktika ispol'zovaniya metoda prepodavaniya v «umnom klasse» v universitetah // Zhurnal Fuczyan' Komp'yuter. 2022. № 7. S. 114–117.
5. Ma Cin. Issledovanie po razrabotke rezhima obucheniya v umnyh klassah v universitetah v usloviyah «Internet+» // Komp'yuternye znaniya i tekhnologii. 2021. № 17. S. 228–229, 242.
6. Mahotin D.A. SMART v obrazovanii: novyj podhod ili vliyanie tekhnologij? // Interaktivnoe obrazovanie. 2019. № 5. S. 13–15.
7. Chzhan Ven'mej, Chzhan Ichun'. Issledovanie dizajna modeli obucheniya v umnom klasse s tochki zreniya deyatel'nosti // Cifrovoe obrazovanie. 2021. № 7. S. 37–43.
8. Chzhu Chzhitin, Pen Hunchao. Prakticheskij put' k umnomu obrazovaniju s ispol'zovaniem tekhnologij // Zhurnal «Kitajskoe obrazovanie». 2020. № 10. S. 1–8.
9. Smart-tekhnologii v vysshem obrazovanii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.library.fa.ru/exhib.asp?id=199> (дата обращения: 23.09.2023).



Smart classrooms in universities in digital era

Smart classroom is a new tendency of the development of education in the digital era. The use of this form of education in modern universities can improve the efficiency of teaching and satisfy the individual requirements of the students. There is presented the author's comprehension of the concept "smart classroom", there are analyzed its characteristics and advantages in the digital era. The author substantiates the significant aspects of its usage in modern education. The results of the study can be used with the purpose of further development in the theoretical and practical fields for the teaching reform in universities.

Key words: *smart classroom, digitalization of education, higher education, digital technologies, intellectual technologies.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2024)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

С.Н. ГРИШАК
О.В. ЛЕВОЧКИНА
Луганск

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ПРАВОНАРУШЕНИЯМ, В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Выявлены особенности социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы, к которым авторы относят: специфичность целевой группы, целенаправленность реабилитационной деятельности, многообразие ее содержания, взаимодействие всех субъектов школы в реабилитационном процессе, использование традиционных и инновационных форм и методов, поэтапное осуществление реабилитационного процесса.



Ключевые слова: склонные к правонарушениям подростки, отклоняющееся от социальных норм поведение, сущность, содержание и этапы социально-педагогической реабилитации, общеобразовательная школа.

За время существования Луганской Народной Республики как самостоятельного государства особо остро перед обществом в целом, и перед системой образования в частности встала проблема роста численности подростков с поведением, выходящим за пределы моральных и правовых норм, что свидетельствует об ухудшении криминогенной ситуации в республике. На протяжении восьми лет, начиная с 2014 г., в период своего становления общество ЛНР постоянно находилось в условиях регионального гражданского конфликта, сопровождавшегося ведением боевых действий на территории республики, различными социальными трансформациями – сменой идеологических ориентиров, политического курса, спадом экономического развития, падением уровня жизни и миграцией населения, распадом семей, ростом асоциальных явлений в подростковой среде. Все эти факторы не лучшим образом сказывались на моральном состоянии граждан, но более всего их негативное влияние испытывали на себе современные подростки, которые не всегда могли противостоять трудностям, оказываясь в социально опасном положении, и зачастую вступали на отклоняющийся от норм путь социального развития.

В такой кризисной ситуации актуализируется противоречие между ростом количества несовершеннолетних, имеющих выраженную личностную предрасположенность к антиобщественному поведению, нарушению норм морали и правил поведения, и недостаточной эффективностью выполняемых школой социально-педагогических функций, объединяющих коррекционную, профилактическую, реабилитационную работу с обучающимися в процессе их социализации, в особенности с такой категорией детей, как подростки, склонные к правонарушениям.

Полагаем, что социально-педагогическая реабилитация подростков, склонных к правонарушениям, должна проводиться не только в специализированных учебно-

воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа. Необходимо настойчиво вовлекать проблемных подростков в образовательный процесс обычных общеобразовательных учреждений, используя реабилитационный потенциал школьной среды для восстановления физического, психического и социального здоровья несовершеннолетних и осуществления последовательной социальной интеграции подростков в общество сверстников.

Не вызывает сомнений тот факт, что сегодня проблема организации социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в школах Луганской Народной Республики имеет особую актуальность и требует глубокого научно-педагогического изучения.

Соглашаемся с теми учеными, которые считают, что исправить отклоняющееся от социально-правовых норм поведение подростка единичными мерами за короткий срок невозможно. И как показывает анализ научной литературы, коррекция и преобразование такого поведения – это длительный процесс реабилитации, состоящий из совокупности разнообразных мероприятий: психологических, социальных, педагогических, а порой и медицинских.

Не удивительно, что осуществление реабилитационной деятельности специалистами различных отраслей знаний – педагогики (А.В. Гордеева [4], З.И. Лаврентьева [7], М.Э. Паатова [10] и др.), социологии и психологии (О.Г. Белых [2], С.А. Беличева [1], Р.В. Овчарова [9] и др.), привело в отечественной науке к значительному расширению понимания сущности понятия «реабилитация». Так, ученые выделяют несколько видов реабилитации (социальная, психологическая, педагогическая, правовая, морально-этическая, трудовая и др.), применяемых к несовершеннолетним, в том числе и к подросткам, склонным к правонарушениям. Одновременно следует отметить, что более широкий аспект реабилитационной деятельности охватывают понятия, включающие термин «социальный» (от лат. *socialis* – общественный), к которым относится и социально-педагогическая реабилитация, совмещающая два вида реабилитационной деятельности – социальную и педагогическую. Объединяющим элементом в этом понятии выступает категория «реабилитация», анализ которой позволил выявить, что в самом общем виде большинство исследователей понимают ее как процесс, либо как систему, или же как комплекс мер, которые направлены на «восстановление», «активизацию», «компенсацию» нарушенных функций организма, социальных отклонений человека, возвращение его к жизнедеятельности, укрепление его личностного и общественного статуса.

В современном научном знании реабилитация, по мнению З.И. Лаврентьевой, предстает как качественно новый феномен, ибо способствует признанию равного права человека с нарушениями (в том числе и социальными) на полноценное участие в жизнедеятельности общества, обеспечению социальной, культурной и духовной реализации реабилитируемых, повышению качества их жизни [7, с. 14].

Педагогический аспект реабилитационной деятельности в общеобразовательных учреждениях, как утверждают ученые (А.В. Гордеева, З.И. Лаврентьева, Е.А. Обухова), заключается в осуществлении таких мер педагогического воздействия, которые бы обеспечивали запуск у подростка, склонного к правонарушениям, внутренних механизмов, направленных на самореабилитацию, саморазвитие через изменение его ценностных ориентаций, мотивов, жизненных смыслов и установок, «вовлечение его в качестве активного субъекта в процесс возрождения и дальнейшего “самостроительства”» [4, с. 7].

В свою очередь, социальный аспект реабилитации предполагает включение комплекса социальных мер воздействия (воспитательного и обучающего характера), направленных на восстановление социальных функций несовершеннолетней личности,

имеющей отклонения в поведении, развитие у нее способности сопротивления социальным рискам, ее адаптацию и полную интеграцию в общество.

И как показал анализ [4; 7], наиболее успешно восстановление социальных функций подростков происходит тогда, когда педагогическая реабилитация осуществляется в максимально открытом реабилитационном пространстве, создателем которого выступает педагог, что вполне возможно обеспечить в условиях общеобразовательной школы.

Продолжая анализ особенностей социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы, остановимся на содержательных структурных характеристиках данного процесса, которые традиционно включают в себя такие компоненты, как *цель, задачи, содержание, этапы*.

Безусловно, одной из содержательных характеристик любой реабилитационной деятельности является ее целенаправленность, проявляющаяся в том, что процесс реабилитации, в том числе и социально-педагогической (а также социальной и педагогической как ее составляющих), осуществляется с учетом четко понимаемой цели, иными словами, необходимо ясное предвидение того, какими личностными качествами на завершающем этапе должен обладать подросток [2].

Изучение сущности социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, позволило выявить цели этого процесса и отобрать наиболее адекватные для достижения в условиях общеобразовательной школы. В конечном итоге этот процесс нацелен на изменение ценностных ориентаций, мотивов, жизненных установок, способствующих запуску внутренних механизмов саморазвития (А.В. Гордеева); на восстановление и формирование у подростков: социальных качеств, умений, отношений, нормативного состояния социальной среды (О.Б. Белых); на качественные изменения подростка, способствующие его социальному развитию, утверждению себя как человека во взаимодействии с другими людьми (З.И. Лаврентьева); на восстановление утраченных или разрушенных межличностных связей подростка, его максимально возможную социальную адаптацию и интеграцию в различные сферы общества (М.А. Жданова); на изменение ценностно-смысловой сферы личности несовершеннолетнего, обеспечивающей возобновление функционирования его в социуме и дальнейшую успешную социализацию (М.Э. Паатова).

Соглашаемся с А.В. Гордеевой, что результатом социально-педагогической реабилитации должно быть не только преодоление подростком, склонным к правонарушениям, социальной дезадаптации, но и изменение его представлений о себе, четкое осознание собственного «Я» [4].

В таком случае *целью* социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы является возвращение личности к обучению, общественно полезному труду, позитивной коммуникации с окружающими его взрослыми и ровесниками, формирование позитивного отношения к себе, жизни.

Определение цели социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, позволяет очертить круг *задач*, которые решаются в ходе данного процесса [9, с. 226].

Адаптируя эти задачи к условиям общеобразовательной школы, выделим следующие:

- выявление первопричин асоциальных проявлений подростка, поиск адекватных мер, форм, методов и средств, обеспечивающих их устранение;
- усовершенствование педагогического процесса, способствующего развитию личности подростка, склонного к правонарушению;

- целенаправленное воздействие на эмоционально-ценностную сферу подростка, склонного к правонарушениям, помощь в преодолении им психологического кризиса;
- организация и реализация различных специальных коррекционных, профилактических, реабилитационных, развивающих программ.

Следующим структурным компонентом, подлежащим рассмотрению, является *содержание* процесса социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы, направленное на освоение несовершеннолетними системы знаний, умений, навыков, соответствующих понятий, опыта самостоятельных социальных действий, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, овладение которыми обеспечивает восстановление утраченной личностью способности к социально приемлемому поведению.

Содержательную основу реабилитационной деятельности с подростками, склонными к правонарушениям, в общеобразовательной школе составляют традиционные направления воспитательной работы: нравственное, правовое, трудовое, физическое, художественно-эстетическое воспитание. При этом в процессе реабилитации задействованы не только социальные педагоги, но и классные руководители и учителя-предметники, которые могут воздействовать на воспитание подростка, склонного к правонарушению, как непосредственно с помощью педагогических средств, методов и приемов, так и опосредованно: через преподаваемый учебный предмет, коллектив класса.

Отказ от административно-карательного подхода к подросткам с отклоняющимся поведением и переход к охранно-защитной превенции [1] требует обновления *форм, методов, педагогических приемов и средств* в процессе реабилитационной деятельности. Так, восстановление, коррекция, компенсация утраченных либо нарушенных социальных функций подростков, склонных к правонарушениям, достигаются посредством инновационных форм, обеспечивающих формирование социально приемлемого поведения. Среди таких инновационных форм мы выделяем прежде всего те, которые могут применяться в условиях общеобразовательной школы. Это социальное проектирование, волонтерское движение, которые, по мнению З.И. Лаврентьевой, способствуют формированию интегральных ценностей, а также трудовые бригады, творческие конкурсы и фестивали, которые приобщают подростков к коллективной творческой деятельности [7].

Среди педагогических средств, предлагаемых исследователями в процессе проведения социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, мы отмечаем наставничество, тьюторскую службу и социальный патронаж, отказ от навешивания ярлыков, смену у подростка позиции с объекта воздействия («особый подросток») на позицию субъекта взаимодействия («равноправный партнер») в процессе реабилитационной деятельности [2; 6; 7].

Восстановление утраченных социальных функций подростков, склонных к правонарушениям, нормализация их всестороннего развития должны осуществляться в *поэтапно организованном реабилитационном процессе* с участием заинтересованных специалистов общеобразовательного учреждения, семьи и самих несовершеннолетних [6; 9].

Деятельность педагогов в общеобразовательном учреждении в работе с подростками при этом имеет три аспекта: педагогический, социальный, психологический [3].

Ведущую роль в осуществлении комплексной социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы играют классные руководители, социальный педагог, психолог, учителя-предметники. Основными направлениями их деятельности являются: диагностическое,

коррекционно-профилактическое, реабилитационное. Эти направления соответствуют определенным этапам либо уровням процесса реабилитации [5; 9].

Итак, отмечая особенности социально-педагогической реабилитации подростков, склонных к правонарушениям, в условиях общеобразовательной школы, прежде всего следует указать на комплексный характер данного феномена, отличительными чертами которого являются:

- специфичность целевой группы – подростки с отклоняющимся от социальных и нравственных норм поведением, имеющие склонность к правонарушениям;
- целенаправленность процесса реабилитации, взаимосвязанность мер социального и педагогического воздействия на подростков в условиях школы;
- многообразие содержания реабилитационной деятельности (нравственное, правовое, трудовое, физическое, художественно-эстетическое воспитание);
- взаимодействие всех субъектов общеобразовательного учреждения в реабилитационном процессе (классные руководители, социальный педагог, психолог, учителя-предметники);
- использование как традиционных, так и инновационных технологий, средств, форм и методов работы;
- поэтапное осуществление реабилитационного процесса (этап диагностики, коррекционный и профилактический этапы, собственно реабилитационный этап).

Список литературы

1. Беличева С.А. Переход от административно-карательной к охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних // Социальная педагогика в России. 2015. № 1. С. 10–16.
2. Белых О.Б. Особенности управления социальной реабилитацией несовершеннолетних с отклоняющимся поведением: дис. ... канд. социолог. наук. Курск, 2009.
3. Болдина М.А., Васильева И.В. Методы социальной работы в общеобразовательном учреждении с подростками, склонными к правонарушениям [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: девятнадцатые всероссийские научные чтения: научно-теоретическая конференция: тезисы докладов и сообщений, 17–18 мая 2018 г. Новочеркасск, 2019. С. 98–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ymsrj> (дата обращения: 11.10.2023).
4. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2002.
5. Жданова М.А. Реабилитационные аспекты социально-педагогической деятельности // Социальная педагогика. 2017. № 4-5. С. 15–22.
6. Зритнева Е.И., Зритнева С.В. Технологии социально-педагогической работы общеобразовательного учреждения по реабилитации несовершеннолетних // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 60–62.
7. Лаврентьева З.И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2009.
8. Обухова Е.А. Социально-педагогическая реабилитация подростков девиантного поведения в условиях общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000.
9. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М., 2004.
10. Паатова М.Э., Дёмкина Е.В. Социально-педагогическая реабилитация девиантных подростков в контексте личностно ориентированной парадигмы образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 1(132). С. 42–47.

1. Belicheva S.A. Perekhod ot administrativno-karatel'noj k ohranno-zashchitnoj prevencii otklonyayushchegosya povedeniya nesovershennoletnih // Social'naya pedagogika v Rossii. 2015. № 1. S. 10–16.
2. Belyh O.B. Osobennosti upravleniya social'noj reabilitaciej nesovershennoletnih s otklonyayushchimsya povedeniem: dis. ... kand. sociolog. nauk. Kursk, 2009.
3. Boldina M.A., Vasil'eva I.V. Metody social'noj raboty v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii s podrostkami, sklonnymi k pravonarusheniyam [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye problemy social'noj istorii, filosofii i social'noj raboty: devyatnadcatye vserossijskie nauchnye chteniya: nauchno-teoreticheskaya konferenciya: tezisy dokladov i soobshchenij, 17–18 maya 2018 g. Novocherkassk, 2019. S. 98–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ymsrj> (data obrashcheniya: 11.10.2023).
4. Gordeeva A. V. Reabilitacionnaya pedagogika v obshcheobrazovatel'nom kontekste: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Velikij Novgorod, 2002.
5. Zhdanova M.A. Reabilitacionnye aspekty social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Social'naya pedagogika. 2017. № 4-5. S. 15–22.
6. Zritneva E.I., Zritneva S.V. Tekhnologii social'no-pedagogicheskoy raboty obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya po reabilitacii nesovershennoletnih // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 2(87). S. 60–62.
7. Lavrent'eva Z.I. Pedagogicheskaya reabilitaciya v processe social'nogo razvitiya podrostkov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Novosibirsk, 2009.
8. Obuhova E.A. Social'no-pedagogicheskaya reabilitaciya podrostkov deviantnogo povedeniya v usloviyah obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2000.
9. Ovcharova R.V. Spravochnaya kniga social'nogo pedagoga. M., 2004.
10. Paatova M.E., Dyomkina E.V. Social'no-pedagogicheskaya reabilitaciya deviantnyh podrostkov v kontekste lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2014. № 1(132). S. 42–47.



Specific features of social and pedagogic rehabilitation of teenagers, inclined to violation of law, in the conditions of the comprehensive school

The article deals with the specific features of the social and pedagogic rehabilitation of the teenagers, inclined to violation of law, in the conditions of comprehensive school. The authors consider the specificity of the target group, the purposefulness of the rehabilitation activity, the variety of its content, the cooperation of all the subjects of the school in the rehabilitation process, the use of the traditional and innovative forms and methods, the gradual implementation of the rehabilitation process as these peculiarities.

Key words: *teenagers, inclined to violation of law; deviant behavior; essence, content and stages of social and pedagogic rehabilitation, comprehensive school.*

(Статья поступила в редакцию 29.01.2024)

**ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ***

Посвящена разработке нового подхода к организации сотрудничества родителей, детей и учителей, основанного на совместной деятельности по разработке и созданию авторских мультфильмов образовательного и научно-популярного характера.



Ключевые слова: вовлеченность родителей, познавательная мотивация, родительская компетентность, образовательный процесс, педагогический потенциал мультимедиа.

О важности общественного договора между государством, обществом и семьей в деле реализации обновленных стандартов общего образования можно сказать словами В.А. Сухомлинского: «Мы вступаем сегодня в такой период развития нашего общества, когда общая педагогическая культуравсего населения, особенно родителей, является одной из предпосылок выполнения каждым гражданином своего долга перед обществом, а этот долг заключается прежде всего в воспитании молодого поколения» [15, с. 65].

Взаимодействие школы и семьи лежит в основе формирования личности ребенка. От отношения родителей к сотрудничеству со школой, их вовлеченности в процесс обучения и воспитания детей значительно зависят благополучие ребенка, его душевный комфорт, успехи в познавательной деятельности. Школа готова к такому сотрудничеству. Школа приглашает родителей стать активными субъектами образовательного процесса. Семья, не рассматривающая школу в качестве партнера в силу тех или иных причин, на самом важном этапе становления личности упускает много возможностей:

- лучше узнать индивидуальные особенности своего ребенка;
- эффективнее способствовать развитию его способностей;
- вовремя повлиять на формирование ценных жизненных установок;
- оказать необходимую помощь в преодолении негативных поступков и проявлений в характере и др.

Целью настоящего исследования является разработка механизма вовлечения родителей в активное сотрудничество с учителями, со школой по вопросам повышения образовательных результатов детей путем повышения их познавательной мотивации с использованием дидактических возможностей авторских мультфильмов.

Ранее мы обращались к проблеме оценки готовности учителей к использованию мультимедийных фильмов, как уже разработанных, так и собственных, в образовательном процессе [11]. Нами было показано, что ключевой фактор такой готовности – потребность в реализации педагогического потенциала мультимедиа, совершенствование своей профессиональной деятельности на основе ИТ-компетенций. Данная статья – органичное продолжение этой проблемы в контексте вовлечения и родителей обучающихся в творческую деятельность по проектированию и созданию образовательных мультфильмов.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда Президентских грантов в рамках проекта «Школа развития и успеха: Седьмой кадр» (2023 г.).

В исследованиях М.Е. Гошина, Т.А. Мерцаловой, И.А. Груздева всесторонне изучался вопрос участия родителей в процессе учебы своих детей. По утверждению авторов, вовлеченность родителей характеризуется сильной дифференцируемостью, однако условно можно выделить пять уровней, в соответствии с которыми родители выполняют ту или иную доминирующую роль. Условные названия этих ролей: опекун, фасилитатор, спонсор, контролер, невидимка [4; 5].

Были опрошены 3887 представителей семей, дети из которых обучаются в организациях системы общего образования. «Опекуны» среди них составляют самую распространенную категорию родителей (41%). Эти родители характеризуются проявлением максимального состава активностей, связанных с обучением своих детей. Они готовы выполнять следующие действия: материально обеспечивать учебный процесс; контролировать поведение и успеваемость ребенка; непосредственно помогать готовиться к занятиям по предметам.

Доля «фасилитаторов» в рассматриваемой совокупности респондентов составляет примерно пятую часть (21%). Для них также важно осуществлять материальное обеспечение ребенка, заниматься контролем посещаемости и поведения, проявлять интерес к его проблемам и достижениям в школе.

На третьем месте по количеству участников (16%) исследуемой совокупности – «Спонсоры». Свою задачу они в основном видят в том, чтобы оказать материальную поддержку, т. е. приобрести для ребенка все необходимое для учебного процесса.

На долю двух последних категорий – «Контролеров» и «Невидимок» – приходится меньше всего представителей (12% и 10% соответственно). «Контролеры» поддерживают такие виды вовлеченности в учебный процесс, как приобретение необходимых для занятий средств, а также контроль посещаемости, поведения и успеваемости. «Невидимки» не проявляют никакого интереса к учебной деятельности детей, и их участие сводится практически к нулю.

С другой стороны, родительское участие различных категорий в учебном процессе детей меняется при переходе ребенка от начальной ступени (1–4 классы) к старшей школе (10–11 классы). В частности, доля «Фасилитаторов» существенно менялась от ступени к ступени: 5% (1–4 классы), 24% (5–9 классы) и 42% (10–11 классы).

Основной вывод, к которому пришли авторы, вполне логичен: в семьях, где детям оказывается не только материальная поддержка, но и проявляется высокая заинтересованность к их учебе, показатели успеваемости детей наиболее высокие. Здесь родители являются непосредственными субъектами образовательного процесса; оказывают помощь в выполнении домашнего задания; помогают в поиске материалов к урокам; участвуют в разборе непонятных тем; в курсе текущих проблем и достижений ребенка. Соответственно, если родители не принимают участия или участие сводится только к материальной поддержке, наблюдается снижение образовательных результатов детей.

Исследования и других авторов подтверждают этот вывод. Проявление искреннего интереса к жизни школы со стороны родителей всегда приводит к повышению мотивации детей к учебе. Оставаясь в позиции «зрителя», а не активного участника процесса, трудно добиться гармоничного взаимодействия семьи и школы, что необходимо для выполнения требований обновленных ФГОС [1].

Родители особенных детей должны помнить, что нельзя быть в позиции «наблюдателя». Только при наличии родительской поддержки дети с ОВЗ могут поверить в свои силы, проявлять настойчивость и самостоятельность в работе. Без правильного подхода к таким детям как со стороны школы, так и со стороны родителей нельзя рассчитывать на их эффективное обучение, на формирование умения полноценно жить в социуме [6].

Е.А. Молодцова в своем исследовании дает авторскую трактовку понятиям «мотивация ребенка» и «вовлеченность родителей в образовательный процесс». Предложена классификация трех типов родительской вовлеченности и дана их характеристика: «вовлеченные», «сопричастные», «нейтральные». К первому типу относятся родители, принимающие максимальное участие в образовательном процессе детей, при этом достижения ребенка склонны присваивать себе. Категория родителей второго типа характеризуется также достаточной вовлеченностью, при этом предоставляя детям большую свободу. Родители из третьей группы не принимают участия, или их причастность к обучению детей остается незначительной [13].

Формы сотрудничества родителей, в более широком аспекте семьи, с образовательными организациями могут быть различными и определяются многими факторами, в том числе региональными особенностями. В общем случае школьно-родительское партнерство предполагает сотрудничество и действия, обеспечивающие разделенную ответственность между ними в рамках обучения и воспитания детей.

Первые теоретические исследования возможных форм сотрудничества школ и родителей были проведены в контексте изучения участия граждан в деятельности официальных учреждений еще в 1960-х гг. Зарубежные специалисты, изучавшие проблему взаимодействия образовательного и семейного институтов, также отмечали, что проявление интереса со стороны родителей к учебе детей оказывает позитивное влияние на уровень школьных достижений, в частности, на успеваемость и степень участия в школьных мероприятиях.

Школа и семья в современных условиях еще не вышли на необходимый уровень взаимопонимания. На пути к их сближению немало препятствий, но два из них можно считать основными барьерами. Первый – закрытость школьной системы для родителей, второй – отсутствие понимания обоими субъектами ответственности за воспитание обучающихся как главного условия успешности обучения детей. Для того чтобы преодолеть эти барьеры, школы должны видеть в родителях «хорошо осведомленных помощников», а родители – проникнуться необходимостью поддержки школы не только материальными средствами, но и заинтересованным участием в ее жизни [2].

Мы согласны с точкой зрения Д.К. Карьяновой о необходимости методического сопровождения участия родителей в процессе мотивации детей в сфере познавательной деятельности. Познавательная мотивация не ограничивается только мыслями и чувствами, но также связана с действиями, активным поиском оптимальных путей решения познавательных, а часто и практических задач. Особого внимания заслуживает вопрос участия родителей в выполнении ребенком домашних заданий. Дети, которым помогли выработать привычку неукоснительно выполнять домашние задания, переносят это отношение и к урокам, являющимся для них самым важным и серьезным делом школьной жизни [7].

Отметим, что родители, как правило, нуждаются в психолого-педагогических знаниях, касающихся вопросов обучения и воспитания, раскрытия и сопровождения способностей детей. Другими словами, необходимость повышения родительской компетентности становится весьма актуальной и значимой проблемой в наши дни. Поэтому школе нужно заниматься также поиском форм и методов взаимодействия, нацеленных не только на повышение родительской компетентности, но и стимулирование их мотивации к активному участию в делах детей, созданию гармоничных отношений в системе «семья-школа». Такое доверительное отношение между субъектами образовательного процесса будет способствовать ряду благоприятных изменений:

- образовательный процесс можно оптимизировать;
- наладить позитивную психологическую обстановку в семье и школе;
- укреплять здоровье детей;

- раскрыть таланты и способствовать их развитию [9].
- Специалистами исследованы и другие аспекты рассматриваемой проблемы: влияние семейных факторов на академическую успеваемость школьников и студентов [8]; модели родительской вовлеченности в процесс формирования образовательной среды

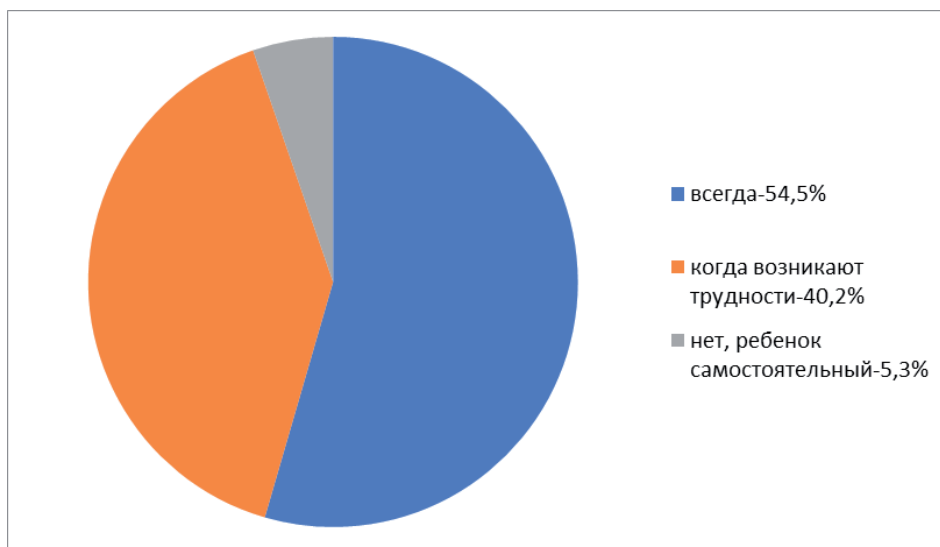


Рис. 1. Распределение родителей по степени их вовлеченности в учебную деятельность детей

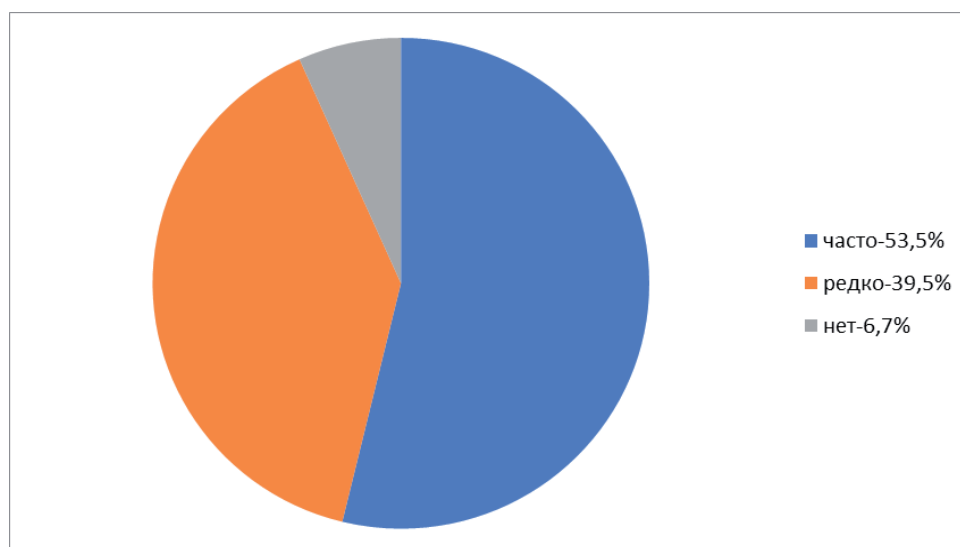


Рис. 2. Распределение частоты совместного обсуждения материалов образовательного характера родителями и детьми

[10]; связь успеваемости и детско-родительских отношений [12]; проблемы реализации родительской вовлеченности на этапе начальной школы [14].

В рамках настоящего исследования мы провели анкетирование 266 родителей, чьи дети обучаются в 6–8 классах, с целью выявления позиции респондентов относительно их вовлеченности в образовательный процесс.

Ответы на вопрос «Поддерживаете ли Вы своего ребенка в учебной деятельности?» распределились следующим образом (рис. 1).

Взяв за основу классификацию Е.А. Молодцовой [13], можно предположить, что по трем типам родительской вовлеченности распределение следующее: «вовлеченные» – 54,5%; «сопричастные» – 40,2%; «нейтральные» – 5,3%.

Одним из параметров, характеризующих степень вовлеченности родителей в учебную деятельность своих детей, может служить периодичность, с которой они вместе обсуждают содержание прочитанных книг, статей, просмотренных телепередач. Распределение ответов на вопрос «Обсуждаете ли Вы с ребенком прочитанные книги, статьи, просмотренные телепередачи?» приведено на рис. 2.

На основе сравнения данных диаграмм (рис. 1 и рис. 2) мы пришли к выводу, что в рассмотренной нами выборочной совокупности родителей только чуть больше половины респондентов (54%) являются вовлеченными, т. е. принимающими активное участие в учебном процессе. Следовательно, необходимо найти способы и приемы увеличения количества родителей, принимающих активное участие в повышении мотивации детей к учебе с целью повышения образовательных результатов.

Одним из действенных способов организации такого сотрудничества детей, родителей и учителей является совместная деятельность. Главную задачу родителей здесь мы видим в развитии у ребенка внутренних мотивов. Другими словами, чем сильнее будет вызван интерес к знаниям, тем легче и интереснее школьнику учиться. Таким эффективным инструментом повышения мотивации детей и организации вовлеченности родителей в учебный процесс, на наш взгляд, является образовательная мультипликация.

Впервые на педагогический потенциал анимации обратили внимание в ходе исследования проблемы использования аудиовизуальных материалов в учебном процессе. В общем случае речь идет о материалах, где в визуальную информацию включают анимационные элементы наряду с аудиопоояснением. В случае когда дошкольникам показывали на экране видеоряд, им легче было вспоминать разнообразные детали истории, чем когда они ее только слышали от рассказчика.

Более поздние исследования также свидетельствуют о том, что мультфильмы, в зависимости от возрастных особенностей детей, обладают высоким образовательным потенциалом. Благодаря их использованию в образовательном пространстве предметы и явления окружающего мира получают образное представление, развиваются творческие способности детей, легче усваиваются нравственные ценности и нормы поведения. Возможны следующие основные формы использования мультипликации в учебном процессе:

- просмотр готовых анимационных фильмов;
- анимация в целях учебного и учебно-коррекционного процесса;
- мультипликационная деятельность (создание авторских мультфильмов детьми) [3].

В рамках проекта «Школа развития и успеха: Седьмой кадр», поддержанного Фондом Президентских грантов в 2023 г., нами предложена Концепция вовлечения родителей в стимулирование учебной мотивации детей в процессе специально организованной деятельности по проектированию и созданию образовательных и научно-популярных мультфильмов.

В ходе предварительного исследования было выявлено, что отсутствие внутренней познавательной мотивации у детей вызвано следующими основными причинами:

- школьники не всегда понимают, в чем смысл изучения того или иного предмета;
- несложившимися отношениями с учителями;
- чрезмерной опекой или полным отсутствием контроля учебных достижений ребенка со стороны родителей;
- недостаточным пониманием и поддержкой со стороны учителей и родителей;
- неадекватной самооценкой самих школьников.

На основании проведенного анализа цитируемых работ и собственных исследований по рассматриваемой теме можно сделать несколько выводов.

1. Несмотря на заинтересованность коллективов в более активном участии родителей в жизни школ, нет разработанных моделей организации их вовлеченности в учебную деятельность детей с целью повышения их познавательной мотивации.

2. Результаты анкетного опроса свидетельствуют о понимании в целом родителями важности сотрудничества с учителями, однако родительские сообщества не обладают достаточным уровнем самоорганизации для эффективного влияния на образовательные результаты детей и принятия важных решений образовательными организациями.

3. Форма партнерства школ и родителей определяется, как правило, учебными заведениями. Несмотря на активное участие родителей во внеучебных мероприятиях, инициатива их проведения остается за учителями, а их целевая направленность ориентирована на воспитательную работу.

4. Влияние семьи на учебную мотивацию ребенка зависит от характера взаимоотношений между родителями и детьми и может претерпевать качественные изменения со временем. С взрослением детей круг вопросов, по которым родители воспринимают способными делиться своими знаниями и компетенциями, сужается.

5. Одной из эффективных форм организации вовлеченности родителей в формирование познавательной мотивации является организация совместной деятельности в системе «ученик-родитель-учитель». Такая деятельность может быть осуществлена в рамках проектной деятельности по проектированию и созданию образовательных мультфильмов.

Список литературы

1. Бурмистрова Т.Н. Родители – активные участники образовательного процесса // Общество. 2022. № 3-2(26). С. 14–17.
2. Власова Т.А., Макарова М.Н. Как родители включены во внутришкольные формы взаимодействия? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19. № 2. С. 74–87.
3. Воропаев М.В., Каитов А.П., Карпова С.И. Педагогический потенциал мультипликации в современном образовании дошкольников и младших школьников. М., 2021.
4. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
5. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А., Груздев И.А. Типы родительского участия в учебном процессе детей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 2(150). С. 282–303.
6. Дорохина Е.А. Роль родителей в мотивации к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в сборнике: обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе / Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 29 ноября 2022 года. Петрозаводск, 2022. С. 230–234.
7. Карьянова Д.К. Роль родителей в формировании учебно-познавательной мотивации детей // Интерактивная наука. 2021. № 9(64). С. 33–34.

8. Котомина О.В., Сажина А.И. Влияние семейных факторов на успеваемость школьников и студентов: обзор зарубежных исследований // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 4. С. 74–92.
9. Лимаева И.А., Ханова Т.Г., Балачкина А.Е. Научно-педагогические основы формирования родительской компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. С. 179–181.
10. Любичкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. № 8. С. 64–72.
11. Мамиева З.Ю., Насипов А.Ж. Оценка готовности педагога к использованию мультимедии в образовательном процессе // Вестник педагогических наук. 2023. № 4. С. 246–250.
12. Милукова Е.В. Связь школьной успеваемости с особенностями детско-родительских взаимоотношений // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2015. № 2(36). С. 57–59.
13. Молодцова Е.А. Влияние вовлеченности родителей в учебный процесс на успеваемость и мотивацию ребенка // Педагогическое образование. 2021. Т. 2. № 4. С. 12–15.
14. Сабирова С.С. Родительская вовлеченность в учебные дела младших школьников современной общеобразовательной организации // Педагогическое образование и наука. 2022. № 6. С. 51–55.
15. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. СПб., 2017.

* * *

1. Burmistrova T.N. Roditeli – aktivnye uchastniki obrazovatel'nogo processa // Obshchestvo. 2022. № 3-2(26). S. 14–17.
2. Vlasova T.A., Makarova M.N. Kak roditeli vklucheny vo vnutrishkol'nye formy vzaimodejstviya? // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2016. Т. 19. № 2. S. 74–87.
3. Voropaev M.V., Kaitov A.P., Karpova S.I. Pedagogicheskij potencial mul'tiplikacii v sovremennom obrazovanii doskol'nikov i mladshih shkol'nikov. M., 2021.
4. Goshin M.E., Mercalova T.A. Tipy roditel'skogo uchastiya v obrazovanii, social'no-ekonomicheskij status sem'i i rezul'taty obucheniya // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 3. S. 68–90.
5. Goshin M.E., Mercalova T.A., Gruzdev I.A. Tipy roditel'skogo uchastiya v uchebno-motivatsionnom processe detej // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny. 2019. № 2(150). S. 282–303.
6. Dorohina E.A. Rol' roditel'ev v motivatsii k obucheniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sbornike: obuchenie, razvitiye, vospitanie v sovremennom obrazovatel'nom processe / Obuchenie, razvitiye, vospitanie v sovremennom obrazovatel'nom processe: sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Petrozavodsk, 29 noyabrya 2022 goda. Petrozavodsk, 2022. S. 230–234.
7. Kar'yanova D.K. Rol' roditel'ev v formirovanii uchebno-poznavatel'noj motivatsii detej // Interaktivnaya nauka. 2021. № 9(64). S. 33–34.
8. Kotomina O.V., Sazhina A.I. Vliyanie semejnyh faktorov na uspevaemost' shkol'nikov i studentov: obzor zarubezhnyh issledovanij // Obrazovanie i samorazvitiye. 2021. Т. 16. № 4. S. 74–92.
9. Limaeva I.A., Hanova T.G., Balachkina A.E. Nauchno-pedagogicheskie osnovy formirovaniya roditel'skoj kompetentnosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 78-3. S. 179–181.
10. Lyubickaya K.A. Roditel'skaya vovlechenost' v formirovanie obrazovatel'nogo prostranstva detej // Pedagogika. 2019. № 8. S. 64–72.
11. Mamieva Z.Yu., Nasipov A.Zh. Ocenka gotovnosti pedagoga k ispol'zovaniyu mul'tiplikacii v obrazovatel'nom processe // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2023. № 4. S. 246–250.
12. Milyukova E.V. Svyaz' shkol'noj uspevaemosti s osobennostyami detsko-roditel'skih vzaimootnoshenij // Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Fiziologiya, psihologiya i medicina. 2015. № 2(36). S. 57–59.
13. Molodcova E.A. Vliyanie vovlechenosti roditel'ev v uchebnyj process na uspevaemost' i motivatsiyu rebenka // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. Т. 2. № 4. S. 12–15.
14. Sabirova S.S. Roditel'skaya vovlechenost' v uchebnye dela mladshih shkol'nikov sovremennoj obshcheobrazovatel'noj organizacii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2022. № 6. S. 51–55.
15. Suhomlinskij V.A. Roditel'skaya pedagogika. SPb., 2017.

The parents' involvement in the process of the development of the cognitive motivation of the children by the means of the author's animated cartoons

The article deals with the development of the new approach to the organization of the cooperation of the parents, children and teachers, based on the joint working, aimed at the formation and creation of the author's cartoons of the educational and popular scientific nature.

Key words: *parents involvement, cognitive motivation, parents competence, educational process, pedagogical potential of animated cartoons.*

(Статья поступила в редакцию 16.01.2024)

М.Р. НАСЫРОВ
Волгоград

**СИТУАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
У ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ**

Посвящена актуальной теме нравственного воспитания подростков, занимающихся в спортивных учреждениях дополнительного образования. Для их адаптации к социальной среде возрастает необходимость в формировании нравственного качества – ответственности. Для оптимизации процесса воспитания данного качества было предпринято педагогическое исследование в виде эксперимента в ДЮСШ олимпийского резерва «Алмаз» г. Челябинска.

Ключевые слова: *ответственность, личностно-развивающее образование, ситуационная модель воспитания, педагогические диагностика и эксперимент, физическая и спортивная культура.*

Среди многих нравственных качеств, на формирование которых направлены процесс воспитания и, шире, социализация подростков, ответственность занимает особое место. Будучи органичным порождением человеческой свободы, выбора и принятия решения, ответственность представляет собой не только необходимое следствие свободной воли, но и меру этой свободы: «Кому больше дано, с того больше и спрашивается» (известная народная поговорка). Не отвечает за свои поступки только несвободный индивид, с невменяемостью житейского и юридического плана. Ответственность – своеобразная «стволовая клетка» нравственного организма, из которой «произрастают» важнейшие регулятивы жизнедеятельности личности: совесть, чувство долга, достоинство, честь и т. д. Ответственность – это способность постоянно думать о последствиях своих действий для других людей, заботиться о них во всех жизненных ситуациях. В.П. Прядеин и О.В. Мухлынина понимают под «ответственностью» «гарантирование субъек-

том достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести» [5, с. 10; 6].

Предметом нашего исследования было воспитание ответственности подростков в спортивной деятельности. Спорт занимает важное место в современной общественной жизни. Он органически связан с экономикой, политикой, со здоровьесбережением. А т. к. спорт – это всегда состязание, соперничество, борьба, то по понятным причинам здесь возникает и немало этических проблем. Привлечение подростков к спорту предполагает внимание не только к их физической, но и к социально-психологической – коммуникативной – культуре, к развитию их нравственно-волевых, духовных качеств. И сама атмосфера спортивной деятельности создает благоприятные условия для этого. Тренировки, соревнования, общение с партнерами, тренерами, с соперниками, зрителями – все это составляет среду, востребующую проявления ответственности: перед командой, спортивным обществом, перед друзьями и родителями, перед самим собой, а в случае если юному спортсмену откроется дорога в Большой спорт, то появится ответственность и перед всей страной!

Ответственность – важнейшая характеристика социально-нравственной зрелости личности, в которой интегрированы индивидуальные и общественные, физические и моральные начала, интеллектуальная, эмоциональная и волевая сферы личности.

В связи с этим спортивная подготовка подростков должна включать в себя нравственное, духовное развитие личности, особенно, если речь идет о спортивных единоборствах, конкретно, о боксе.

Бокс требует совмещения противоположных нравственно-волевых установок: с одной стороны, жесткости и спортивной злости, а с другой – сохранения достоинства, благородства по отношению к противнику.

Ответственность как интегральное нравственное качество позволяет, на наш взгляд, разрешить данное противоречие.

Процесс воспитания ответственности у подростков потребовал от нас разработки сначала диагностической, а затем формирующей модели для проведения эксперимента, в котором исследовался начальный уровень сформированности качества «ответственность» и задавались условия для повышения его уровня.

В качестве средства формирования этого качества (а воспитание – это целенаправленное формирование с помощью педагогических средств) были применены так называемые *педагогические ситуации*, в которые включались подростки, получая информацию, а главное испытывая переживания, связанные с их выбором, решениями и последствиями тех или иных поступков.

Таким образом, в основе модели формирования установок ответственности лежал *ситуационно-событийный механизм* (Е.М. Сафронова, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова).

Педагогическая ситуация представляет собой некоторую совокупность обстоятельств, определяемых педагогом или возникающих спонтанно, по ходу жизни, в которых воспитанник проявляет моделируемое качество, а педагог (тренер) имеет возможность корректировать, регулировать процесс его воспитания.

Были использованы следующие ситуации с условно обозначенными смыслами:

- «открытия самого себя», где подросток не просто идентифицирует себя со спортивным обществом, командой, но и постигает ценность включения в них, познает себя, свои возможности, амбиции и т. д.;

- «принятия нового смысла», где старые и новые смыслы системно интегрируются, порождая новое качество. Подросток расширяет зону своей ответственности, расстается с узколичностными или агрессивными установками и начинает ориентироваться на образцы ответственного отношения значимых для него взрослых людей;

- в ситуации «самопреодоления» подросток постигает взаимообусловленность физического, нравственного и волевого компонентов человеческого развития, учится преодолевать негативные стереотипы и отвергать путь самооправдания в случаях неправильного выбора поступка;

- ситуация «переживания и преодоления собственных ошибок» разворачивается в эмоциональном поле ответственности, где подросток испытывает удовольствие «от победы над собой», либо, напротив, чувствует вину, угрызения совести, готов понести наказание и т. д.;

- ситуация «планирования будущего» связана с прогностической функцией воспитания ответственности: не в ретро-, а в перспективном плане. Здесь формируется целостный, не лишенный некоторых идеальных черт, образ спортсмена, с которым подросток соотносит себя, планирует спортивную карьеру как основное дело жизни либо видит свои перспективы в другой жизненной сфере и профессии.

Гипотеза, лежащая в основе эксперимента, предполагала возможность целенаправленного формирования ответственности у подростков как развивающейся личностной установки с помощью вышеназванных педагогических ситуаций в их систематическом применении.

Главным признаком системы является возникновение, благодаря особому взаимодействию элементов, нового интегрального качества, которого не было у отдельно взятых элементов. Так, например, появляется личностно-развивающий эффект педагогического процесса.

В нашем опыте системность состояла, во-первых, в детальной проработке педагогических ситуаций с нахождением их места в общем ситуационно-событийном механизме; во-вторых, в последовательности и передаче смысловой «эстафеты» от одной ситуации к другой; в-третьих, в решении диалектической задачи совмещения их особых целей с общей целью использования их воспитательного потенциала для духовно-нравственного развития подростков.

Мы сознавали, что ответственность в отношениях с людьми, в поведении, в оценке его последствий формируется как целенаправленно применяемыми педагогическими средствами, так и самой жизнью, ее спонтанными, непредвидимыми событиями. Для проверки воспитательной эффективности предложенных нами педагогических ситуаций нами была проведена опытная работа, цель которой состояла в апробации ситуационной модели. С этой целью были выделены экспериментальная и контрольная группы подростков.

На первом этапе исследования изучались личные дела воспитанников, проводились анкетирование и собеседование с ними; шло включенное наблюдение (по А.В. Мудрику) за их личностным ростом. В обеих группах подростки имели практически одинаковые физические данные, социальное положение, общие нравственные установки. При этом, согласно предложенной нами оценочной шкале, подростки в экспериментальной и контрольной группах были отнесены к одному из 3-х уровней сформированности ответственности: к низкому, или «бессознательно-интуитивному»; среднему, («интуитивно-некритическому»); высокому, или «осмысленно-критическому».

Это данные *входной* диагностики, где за основу были приняты следующие критерии:

- 1) восприятие нравственного феномена «ответственность» как общезначимой индивидуально-социальной *ценности* и отношение к нему;
- 2) *понимание* места и роли взаимной ответственности людей как фактора оптимизации их жизненной эффективности;
- 3) *способность к волевым усилиям* для достижения цели и к самопреодолению;

4) *инициативность и контроль за своим поведением*, организованность как устойчивая привычка;

5) *критичность в оценке* своего поведения, его рефлексия, умение признавать ошибки и отвечать за свои поступки.

Выбор критериев диагностики ответственности обусловлен структурой данного феномена, наличием таких его компонентов (по П.В. Беспалову), как: аксиологический (см. критерий 1), когнитивный (критерий 2), волевой (3), поведенческий (4) и рефлексивный (5) [1].

Тестирование аксиологического компонента осуществлялось с помощью теста М. Рокича; когнитивного – с помощью анкеты и экспертных оценок; волевого – методикой определения волевых качеств личности П.Е. Стамбуловой; поведенческого – методом экспертных оценок и методикой по выявлению коммуникативных и организаторских умений КОС-2; тестирование рефлексивного компонента – с помощью методики А.В. Карпова «Диагностика рефлексии».

В результате измерения были получены следующие данные. По контрольной группе: низкий уровень – 41%, средний – 42%, высокий уровень – 17%. Экспериментальная группа показала следующие результаты соответственно: 47%, 40% и 13%.

Формирующая опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 этапа на базе Детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва по боксу «Алмаз» г. Челябинска.

Опыт показал, что на начальном этапе было необходимо обеспечить условия для повышения эффективности системы воспитания ответственности, зависящей:

- от организации такой учебно-спортивной деятельности, которая прямо строится на отношениях сотрудничества и неформальной взаимопомощи;
- от глубины содержания занятий и личного общения с тренером как источником морально-нравственных чувств и положительного опыта ответственного поведения;
- от готовности педагогов-тренеров создать систему педагогически целесообразных методов и приемов, стимулирующих личностное развитие воспитанников, формирование установок ответственного отношения к жизни.

В центре внимания были не только спортивные достижения, но и мотивы подростков, их мировоззрение и социальная позиция.

В ходе опытной работы мы отслеживали динамику развития трех типологических групп подростков, обозначенных условно: 1) «потенциальные лидеры» 2) «социально пассивные» и 3) «потенциально агрессивные».

В соответствии с нашей моделью, для каждой из этих групп была разработана особая стратегия воспитательного воздействия: в первой группе акцентировалась значимость произвольно управляемого поведения, «победы над собой» как залога спортивных и социальных успехов; работа с «социально пассивными» состояла в генерации их спортивной успешности, в распространении ее на учебу и социальные отношения по принципу: раз ты успешен в спорте, значит, ты можешь побеждать в учебе, стать гармонически развитой личностью и т. д.; стратегия взаимодействия с третьей группой («потенциально агрессивные») состояла в трансформации мотива демонстрировать свою силу сверстникам в сторону этической выдержанности, благородного отношения к более слабым. Хорошим подспорьем здесь стало знакомство подростков с биографиями известных спортсменов (боксеров), для которых был характерен агрессивный стиль поведения и не только на ринге. Негативные последствия такого стиля и таких жизненных установок вполне очевидны и побуждают подростков задуматься о необходимости самоконтроля, саморегуляции.

Тренеру, создающему педагогические ситуации целенаправленно, приходится моделировать нравственно-значимые обстоятельства или привлекать естественно возни-

кающие события. В принципе, все может стать средством воспитательного воздействия, однако системность этого процесса, как мы уже отмечали, определяет общую логику и смысловые связи между педситуациями.

В поиске инструментария для создания педагогических ситуаций мы опирались как на технологии, разработанные в рамках концепции личностно-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.А. Якиманская и др.), так и на имеющиеся в теории и передовом опыте подходы к созданию педагогических ситуаций: «авансирование доверием» (А.С. Макаренко), «свободного выбора» (М.С. Бейтуганова, О.С. Богданова, Л.И. Катаева), «непринужденной принудительности» (Т.Е. Конникова), «эмоционального заражения» (А.Н. Лутошкин), «успеха и творчества» (В.А. Караковский), «диалог с воспитанником и воспитанника с самим собой» (С.В. Белова, О.А. Степанчук), «вхождение в контекст проблем подростка» (В.И. Слободчиков), «побуждение к свободно избираемому поступку» (В.В. Зайцев), «событие как встреча с личностью» (Е.В. Бондаревская, Н.В. Ходякова) и др.

В модели с нашими педагогическими ситуациями акцент делался на проблемных вопросах совмещения физического и нравственного развития, на способах мобилизации личностных ресурсов для решения жизненных коллизий; использовались примеры из спортивной жизни, сюжетно-ролевые игры, будящие в подростковом возрасте интерес к самому себе и своим возможностям стать полноценным социальным актором с многосферной зоной ответственности.

В практическом плане воспитаннику доверялся акт выбора в процессе какой-либо нравственно-волевой дилеммы, типа участия или неучастия в ближайших соревнованиях в зависимости от степени подготовки физического или психологического плана...

Содержанием педагогической ситуации могли быть не только какие-то торжественные или исключительные события, но, напротив, буднично трудовые, уводящие воспитанников от ориентации на сплошные удовольствия и развлечения. Так, опираясь на опыт японских школ бусидо, мы для новичков систематически устраивали субботники на прилегающей к зданию ДЮСШ территории. Благодаря этому удавалось сформировать у подростков понимание необходимости коллективного труда, значение выносливости к любого рода физическим нагрузкам. Тренер подводил воспитанников к мысли, что победа на ринге начинается с рутинных обязанностей, скучных повседневных нагрузок.

Добровольные усилия над собой, самопреодоление вели к изменению стереотипов, привычного образа жизни с различными формами «приятного времяпровождения». Сознание долга, понимание, а главное, принятие должного не как внешней обузы, а как своей задачи, как способа своей реализации в качестве спортсмена и личности и были конечной целью всех педагогических ситуаций, направленных на формирование ответственности.

Особым нравственным императивом воспитательного процесса стало требование неприменения силы и полученных спортивных навыков за пределами ринга. Здесь были полезны «случаи из жизни», материалы СМИ, встречи с работниками правоохранительных органов.

К наиболее сложным в психолого-педагогическом отношении ситуациям относится та, что связана с рефлексивным компонентом феномена «ответственность». Ключевыми событиями здесь выступают переживание удовольствия от победы над собой и, наоборот, переживание вины, страх перед наказанием. Взаимодействие педагога-тренера и подростка, анализирующего собственные поступки, требует осторожности и конфиденциальности, т. к. здесь включаются такие нравственные регуляторы, как совесть, вина, раскаяние, и очень важны доверительные отношения с подростком, а также возможность совместного поиска ответственных решений.

Диагностика ответственности подростка выполняла в нашем исследовании следующие функции:

- функция обратной связи, т. е. выявление возможности управления процессом формирования данного качества;
- оценка результативности педагогической деятельности на основе ее сравнения с эталонными значениями по критерию;
- воспитательная функция, связанная с тем, что диагностические мероприятия побуждают подростка к самоопределению и рефлексии;
- коммуникативная и конструктивная функции, которые оптимизируют в нравственно-психологическом отношении атмосферу деятельности и общения в коллективе;
- информационная, предполагающая ознакомление всех участников педагогического процесса с результатами диагностики;
- прогностическая, связанная с определением перспектив и горизонта развития личности диагностируемого подростка [3, с. 56–58].

В ходе исследования были рассмотрены различные модели педагогической диагностики: 1) определение качеств личности в виде набора параметров, типа «собранный-рассеянный»; 2) комплексный профиль личности, обусловленный анализом ее поведения в разных ситуациях; 3) постройка иерархии диагностируемых качеств личности и т. д. Можно упомянуть и континуально-иерархическую модель личностных черт, отражающую их взаимопереход при функциональной перестройке индивида на новый тип и класс ситуаций [4, с. 72].

В контексте наших задач продуктивной выглядит методика Б. Битинаса, где оценка воспитанности того или иного качества является результатом включенного наблюдения за поведением подростков в естественных условиях. В итоге, по Битинасу, диагностика завершается «диагнозом» об уровне воспитанности [2].

Анализ лично-развивающих ситуаций выявил два вида условий, необходимых для их актуализации: 1) организационный, связанный с подготовкой всех участников эксперимента и, прежде всего, педагогов-тренеров; 2) психолого-педагогический, нацеленный на воспитанников, на индивидуализацию работы с ними, на стимулирование самостоятельности, без которой выбор решений не сопровождается ответственным отношением и поведением. По мнению В.В. Серикова, лично-творческий потенциал раскрывается в следующих качествах:

- в критичном отношении к ценностям и нормам, предлагаемым «извне», т. е. не пережитых самой личностью;
- в коллизийности, или умении выявлять и сравнивать скрытые противоречия;
- в рефлексии и осмыслении образа своего «я» в контексте переживаемых событий;
- в «переводе» внешних стимулов во внутренние личностные смыслы;
- во внутренней мотивации деятельности;
- в сознательно принятых и «опробованных» ценностных ориентациях;
- в самоактуализации как переходе из состояния возможности в состояние действительного достижения;
- в смысловторчестве как проектировании системы жизненных смыслов и ценностей;
- в творческом отношении и преобразовании жизненных обстоятельств;
- в автономном принципе поведения, независимого от внешних воздействий;
- в духовности жизнедеятельности, ориентации на нравственные, внеутилитарные смыслы [7, с. 37–39].

Итоговая диагностика уровней сформированности у подростков-спортсменов качества «ответственность» показана в табл. ниже.

Результаты итоговой диагностики уровней сформированности у подростков-спортсменов качества «ответственность»

Уровни ответственности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
1) Бессознательно-индивидуальный (низкий)	41%	37%	47%	29%
2) Интуитивно-некритический (средний)	42%	41%	40%	33%
3) Осмысленно-критический (высокий)	17%	22%	13%	38%

Таблица показывает тенденцию роста ответственности в экспериментальной группе и незначительную положительную динамику в контрольной группе.

При решении задач нашего исследования подтвердилась гипотеза о возможности существенной педагогической поддержки нравственного формирования личности подростка, установки на ответственное отношение к жизни, людям и самому себе. Спортивная деятельность здесь выступает и в качестве «заказчика», и как арена для обнаружения и формирования этих качеств.

Успехи в спорте – важный показатель эффективной социализации подростка; они повышают его авторитет среди сверстников, а владение боевыми навыками требует серьезного самоконтроля и ответственного поведения. Конечной практической целью поэтому является формирование ответственности у подростков, занимающихся боксом, а также вооружение педагогов-тренеров спортивных учреждений эффективной методикой нравственного воспитания и в целом личностного развития подростков-спортсменов.

Список литературы

1. Беспалов П.В. Педагогические условия воспитания социальной ответственности подростков-спортсменов в детско-юношеских спортивных школах: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011.
2. Битинас Б.П. Процесс воспитания: приобщение к ценностям. М., 1994.

3. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М., 1989.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
5. Мухлынина О.В. Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007.
6. Прядеин В.П. Ответственность как предмет психологического исследования. Екатеринбург, 2007.
7. Сериков В.В. Коммуникативный компонент в личностно-развивающих педагогических технологиях // Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде: сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Волгоград, 6–8 декабря 2018 года. Волгоград, 2019. С. 37–39.

* * *

1. Bepalov P.V. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya social'noj otvetstvennosti podrostkov-sportsmenov v detsko-yunosheskih sportivnyh shkolah: dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2011.
2. Bitinas B.P. Process vospitaniya: priobshchenie k cennostyam. M., 1994.
3. Golubev N.K., Bitinas B.P. Vvedenie v diagnostiku vospitaniya. M., 1989.
4. Ingenskamp K. Pedagogicheskaya diagnostika. M., 1991.
5. Muhlynina O.V. Vospitanie otvetstvennosti uchashchihsya podrostkovogo vozrasta: dis. ... kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2007.
6. Pryadein V.P. Otvetstvennost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya. Ekaterinburg, 2007.
7. Serikov V.V. Kommunikativnyj komponent v lichnostno-razvivayushchih pedagogicheskikh tekhnologiyah // Kommunikativnye tekhnologii v obrazovanii, biznese, politike i prave: problemy i perspektivy realizacii v sovremennoj cifrovoj srede: sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Volgograd, 6–8 dekabrya 2018 goda. Volgograd, 2019. S. 37–39.



The situational model of educating the responsibility of the sportsmen teenagers

The article deals with the current themes of the moral education of the teenagers, who attend the sports supplementary education establishments. For their adaptation to the social environment there is increased the necessity in the development of the moral quality – responsibility. For the optimization of the process of the quality's formation the pedagogical study in the form of the experiment on the basis of the Sports school of olympic reserve boxing "Almaz" of the city of Chelyabinsk was conducted.

Key words: *responsibility, personality developing education, situational pattern of education, pedagogical diagnostics and experiment, physical and sports culture.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2024)

О.С. КИРИЛЛОВА

Е.Н. РАМЗАЕВА

Н.В. ФРОЛОВА

Волгоград

ФЕНОМЕН СТЕРЕОТИПА В ДЕТСКОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Рассматривается понятие «стереотип» в контексте детской изобразительной деятельности; приводится классификация стереотипов, выделяются уровни стереотипизации детской изобразительной деятельности, выявляются педагогические условия преодоления стереотипов в творческой деятельности подростков.



Ключевые слова: стереотип, классификация стереотипов, детская художественная деятельность, творческое мышление, воображение, графический символ, рисунок, подростки, педагогические условия преодоления стереотипов.

Вопросы о стереотипном мышлении приобретают все большее значение в художественном образовании и повседневной жизни. Необходимость приспособляться к обществу порождает стандартизацию поведения и мышления [1]. Данные процессы в настоящее время распространяются на все сферы человеческого существования: культуру, науку, искусство, образование. Однако именно наличие развитого воображения и творческого мышления обуславливают будущий профессиональный и личностный успех обучающегося. Вне творческого подхода невозможно решать сложные научные, технические, экологические и духовные проблемы современного общества. Поэтому творческая личность, способная мыслить оригинально и находить нестандартные решения задач, становится особенно востребованной обществом.

Проблема поиска педагогических условий, способствующих самостоятельной творческой активности обучающихся, становится особенно актуальной в наши дни, когда современная информационная среда глобального мира агрессивно диктует готовые шаблоны изображения, поведения, мышления.

Феномен художественного образа в детском творчестве рассматривается в работах таких ученых, как А.А. Мелик-Пашаев, З.А. Богатеева, Т.Д. Петрова, А.С. Галанов, В.Г. Хан-Магомедова и др. Большой вклад в исследование природы формирования творческого мышления и воображения внесли труды таких педагогов и психологов, как В.С. Кузин, Н.Н. Волков, Б.М. Неменский, Т.С. Комарова, Н.Н. Ростовцев и др. Однако в данных исследованиях недостаточно затрагиваются аспекты формирования композиционного мышления у детей, хотя именно способность вести композиционный поиск в наибольшей степени определяет оригинальность творческого решения [1]. Поэтому в своем исследовании мы предполагаем рассмотрение явления стереотипа именно в этой плоскости.

Проблема «стереотипного образа» рассматривается нами как с позиции психолого-педагогических исследований, так и с позиции художественно-творческой деятельности.

Феномен стереотипности, в принципе, присущ любой деятельности, поэтому рассматривается в аспекте различных сфер человеческой жизни, получая соответствующую интерпретацию. Чаще всего понятие стереотипа воспринимается как негативно окрашенное явление, однако такая оценка представляется нам односторонней.

В первую очередь стереотипы выполняют важную функцию классификации и систематизации визуального материала, а также облегчают процесс восприятия устояв-

шейся структуры окружающего нас мира. Поэтому роль стереотипа двойка: с одной стороны, стереотип может способствовать формированию рабочих алгоритмов, но с другой – выступает барьером для творчества, который требует преодоления [1]. Несмотря на весьма частые обращения различных авторов к проблеме стереотипа в изобразительной деятельности, какого-то исчерпывающего и конкретного определения этого понятия в данном контексте все еще не сложилось. В научной литературе разнятся как терминологические определения интересующего нас явления («пиктографический символ» у Л.С. Выготского; «графическая формула» у Е.А. Флериной, «штамп» у С.Д. Левина, «шаблоны» у В.С. Мухиной), так и принципиальные оценки его роли, вплоть до абсолютного противоречия. В то время как одни исследователи напрямую или опосредованно отрицают положительную роль подражания в детском творчестве (О.С. Ушакова, М.М. Рыбакова), другие, напротив, полагают, что стереотипность может включать в себя некоторые элементы творчества (А.Г. Просецкий, А.М. Агальцев, А.Г. Ковалев). Ряд авторов, рассматривающих творчество и подражание как связанные явления, отмечают противоречивую сущность подражания в творческих видах деятельности (Е.А. Флериной, Н.А. Ветлугина). В исследованиях Т.И. Горбатенко, В.А. Просецкого и А.В. Запорожца отмечается, что характер и выраженность подражания в детском рисунке зависят от уровня сформированности изобразительных умений и навыков. Т.С. Комарова утверждает, что индивидуальность в изобразительном творчестве начинает активно проявляться по мере овладения начинающими авторами техническими навыками и «формообразующими движениями» [2].

С нашей точки зрения, наиболее конкретное определение стереотипа в контексте его необходимости в детском изобразительном творчестве было предложено Б.П. Юсовым: «Под стереотипами мы понимаем использование ребенком навязчивых форм для создания художественного образа» [5].

Но какое бы не давали определение, «очевидно, что мышление стереотипами – это мышление, ограниченное тесным пространством чужой мысли, при котором утрачиваются связи и разрушается целостное истолкование мира» [4].

В процессе рисования обучающийся самостоятельно создает образ и как раз переносит в это образ свое представление о мире. По мере овладения выразительными средствами рисунка, накапливания знаний об объекте изобразительная деятельность приобретает художественно-творческий характер, тем самым переходя на новый уровень познания. Однако со временем формирование умения наблюдать, создавать выразительный образ в своем рисунке не осуществляется в достаточной степени, что приводит к угасанию творческого начала и появлению стереотипных суждений об образе, ребенок застревает на рисовании узкого числа объектов и на рисовании найденных графических форм, «...а в тех многочисленных случаях, когда с самого раннего детства не возбуждается особенно сильного стремления к образовательным искусствам, этого вероятно совсем не бывает. В таком случае рисунки ребенка остаются простыми схематическими картинками памяти, к которым фантазия переработки и оживления действительности, в узком смысле, не имеет почти никакого отношения» [3].

Рисунки дошкольников наполнены распространенными стереотипами: изображениями «домиков», «елочек», «цветочков», «проволочных человечков», «машинок» и т. д. Как правило, это однообразное содержание дети заимствуют у взрослых, которые предлагают давно привычные и упрощенные графические образцы в тот период, когда ребенок начинает исследовать карандаши, фломастеры и увлеченно рисует каракули. Такие шаблоны отличаются потрясающей живучестью – десятилетиями они передаются из поколения в поколение. Парадоксально, но зачастую такие штампы даже переживают изображаемое. Ярким примером является изображение избушек с трубой и ды-

мом в рисунках современных детей, никогда не видевших подобные дома с деревянной печью.

Ближе к школьному возрасту рисунки становятся сюжетными, не только заимствованными у взрослых, но и с элементами фантазии, однако дети, чья наблюдательность и свобода творчества не поощрялись должным образом, так и продолжают изображать исключительно привычное: дома, цветы, деревья и людей в самом элементарном исполнении. Эти сюжеты и схемы их построения в целом не меняются до подросткового возраста. Такая тематическая узость обусловлена не столько общим развитием ребенка, сколько теми графическими шаблонами, которые закрепились при отсутствии педагогических условий, способствующих познавательному интересу к окружающему миру [2].

Тем не менее нельзя безапелляционно назвать все стереотипы негативными. Закрепление алгоритмов графического построения и превращение их в изобразительные стереотипы имеет двоякое значение в процессе развития детской изобразительной деятельности. Стереотипизация графических образов создает устойчивую основу изобразительной деятельности: ребенок таким образом сравнивает реальный объект и его возникающий образ с уже известной ему графической схемой. Так, А.В. Запорожец утверждает, что сознательное подражание ребенка является одним из способов овладения общественным опытом, в том числе – художественным [3].

Стереотипы детского рисунка, в том числе и подросткового возраста, можно условно разделить на опорные и акреативные. Акреативные стереотипы определяют как семантически устойчивые графические структуры, которые кочуют из одной работы в другую с минимальными изменениями. Они отличаются крайне упрощенным характером или формальным сведением до пиктографического знака, который не разрабатывается автором самостоятельно, а заимствуется им уже в готовом виде. Под опорными стереотипами подразумеваются «индивидуальные детские стереотипы», т. е. сформированные автором рисунка самостоятельно [4].

Н.В. Шайдурова приводит следующую классификацию стереотипов детского рисунка:

1. *Младенческие (традиционные) стереотипы* – графические формулы раннего детства, приобретаемые в самом начале изобразительной деятельности и не получающие достойной замены в будущем (например – «солнышко с глазами», «проволочный человечек», «квадратный домик с треугольной крышей и трубой» и пр.). При этом традиционность таких стереотипов следует понимать именно как обозначение устойчивости этих схем в контексте смены целых поколений [2].

2. *Контактные стереотипы* представляют собой заимствования непосредственно из увиденных автором рисунков в своем окружении, которые не предлагаются в качестве образца, а просто «подсматриваются» ребенком. Вероятность закрепления таких приемов и образов чаще всего зависит от авторитета рисовальщика, у которого они заимствуются [2].

3. *Идеологические (исторические) стереотипы* – отражение в детских рисунках текущих политических и социальных установок общества, формирующего современный тип человека. К таким стереотипам относятся образы, презентуемые в средствах массовой информации, рекламе или пропаганде. Подобные стереотипы не слишком устойчивы, поскольку каждый исторический период транслирует свои характерные образы, по которым весьма просто атрибутировать и детские рисунки [2].

4. *Стереотипы печатной и видеопроизводства* – одни из наиболее привлекательных для детей шаблонов, поскольку они, как правило, характеризуются динамичностью, эмоциональностью, яркостью и интересным сюжетом, тесно связанным с самим образом [2].

С художественной точки зрения нами была составлена собственная классификация стереотипов в детском рисунке. Она видится нам более наглядной и простой в применении в процессе обучения изобразительному искусству:

1. *Шаблоны по форме и ракурсу* (изображение предмета через простейшие формы, воплощающее в себе характерные, ярко выраженные особенности какого-либо типа, сводящее художественный образ к пиктографическому знаку).

2. *Шаблоны по цвету* (формируется, как правило, в детском рисунке из утверждения взрослого о том, как «правильно» и в каких цветах стоит изображать небо, землю, крышу дома и т. д. Таким образом, формируются наиболее устойчивые стереотипы, которые будут сохраняться практически на протяжении всей жизни конкретного человека).

3. *Шаблоны по образу* (эксплуатация типичных тем: деревянные избушки с трубой на крыше и дымом, солнышко в углу листа, обязательное дупло в стволе дерева с сидящей в нем совой, ежик с яблоком/грибом на спине, т. е. образы и явления, которые ребенок, скорее всего, не видел в реальной жизни).

4. *Шаблон масс-медиа* (по сути, это шаблон по образу, но мы его выделили в отдельную категорию в силу его особой навязчивости и даже популярности. Источника-

Уровни преодоления стереотипизации в детской изобразительной деятельности

Уровни Показатели	Низкий	Средний	Высокий
Художественный образ в композиции	Отсутствует образ и не раскрыта тема. Отсутствие поиска	Тема композиции раскрыта. Ограниченное количество приемов при решении задач	Композиция обладает целостностью и образностью. Техника и материалы использованы в соответствии с идеей. Наблюдается поиск новых приемов и решений, самостоятельность и инициативность в их использовании, обнаружение оригинальных решений творческих задач
Оригинальное авторское решение, новизна	Срисовывание чужих изображений. Копирование. Отсутствует попытка поиска образа	Наличие отдельных элементов композиции, созданных на основе преобразования зрительных впечатлений, затруднения с поиском	Видоизменение объектов и предметов действительности в оригинальной композиции. Наблюдаются изменения и вариации уже знакомого материала, применяемого в новом контексте. Самостоятельный поиск
Детальная продуманность идеи	Низкий уровень изобразительной грамотности: грубые систематические ошибки	Трудности в выполнении изображений по памяти	Работа разнообразными материалами и техниками, изображение объектов реального мира и по представлению ребенка, детализация
Колорит	Грубые ошибки в цветопередаче, исключительно цветовые клише	Некоторые затруднения в передаче светотени, среды и цвета	Выразительное колористическое решение на основе применения изобразительно-выразительных возможностей материала и техники. Высокая степень вариативности

ми подобных стереотипов становятся мультипликация, кинематограф, телевидение, Интернет).

На основе обобщения выводов исследований в рамках выбранной проблематики и эмпирических данных нами были выделены следующие уровни преодоления стереотипизации в детской изобразительной деятельности (см. табл. на с. 110).

В качестве диагностического инструментария для определения уровня давления стереотипов в детском художественном творчестве нами использовались следующее методы: наблюдение, анализ, тестирование, включающее в себя методику «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, тест креативности Торренса и методику «Исследование индивидуальных особенностей воображения».

При определении педагогических условий преодоления стереотипности в детском изобразительном творчестве мы опирались на труды таких ученых, как: В.И. Загвязинского, А.В. Москвина, А.П. Тряпициной и др. В результате обобщения выводов данных исследований, а также данных эмпирического исследования нами были выделены следующие педагогические условия преодоления стереотипности в детской изобразительной деятельности:

1. Положительная мотивация, разнообразие методов организации усвоения материала с опорой на индивидуальные способности учащихся.
2. Специально организованная среда, не только включающая в себя комфортное для детского творчества помещение и вдохновляющий интерьер, но и способствующая эффективному взаимодействию всех участников образовательного процесса.
3. Учет возрастных особенностей детского восприятия в сочетании с изобразительными возможностями используемых художественных материалов.
4. Приоритет самостоятельной работы учащихся в процессе решения определенных творческих задач.
5. Демонстрация собственного творческого потенциала педагога.

Помимо этого, необходимо выстраивать процесс обучения с учетом внешних факторов, отрицательно влияющих на творческую деятельность: ограниченности во времени, стресса, низкой мотивации, нетерпения, неуверенности в собственных силах, привычки, цензуры, конформности, эмоционального состояния, механизмов личной защиты и др.

Вышеперечисленные условия были реализованы с учетом указанных внешних факторов в процессе обучения младших подростков основам композиции в МБУ ДО «Новорогачинская детская школа искусств» авторами исследования. Эта модель продемонстрировала свою эффективность и на данный момент внедрена в образовательный процесс школы искусств.

Список литературы

1. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.
2. Кириллова О.С, Рамзаева Е.Н. Воспитание визуальной культуры учащихся в реалиях современного мира // Грани познания. 2022. № 6(83). С. 52–54.
3. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
4. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. М., 2012.
5. Юсов Б.П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. Магнитогорск, 2002.

* * *

1. Granovskaya R.M., Krizhanskaya Yu.S. Tvorchestvo i preodolenie stereotipov. SPb., 1994.
2. Kirillova O.S, Ramzaeva E.N. Vospitanie vizual'noj kul'tury uhashchihsiya v realiyah sovremennogo mira // Grani poznaniya. 2022. № 6(83). S. 52–54.
3. Melik-Pashaev A.A. Pedagogika iskusstva i tvorcheskie sposobnosti. M., 1981.

4. Nemenskij B.M. Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'. M., 2012.
5. Yusov B.P. Izobrazitel'noe iskusstvo i detskoe izobrazitel'noe tvorchestvo: ocherki po istorii, teorii i psihologii hudozhestvennogo vospitaniya detej. Magnitogorsk, 2002.



The phenomenon of the stereotype in the children's Art and the pedagogical conditions of its overcoming

The article deals with the concept "stereotype" in the context of the children's Art activities. There is given the classification of these stereotypes, there are revealed the levels of the stereotypization of the children's Art activities. The authors identify the pedagogical conditions of overcoming the stereotypes in the creative activities of the teenagers.

Key words: stereotype, classification of stereotypes, children's artistic activities, creative way of thinking, imagination, graphic symbol, drawing, teenagers, pedagogical conditions of overcoming stereotypes.

(Статья поступила в редакцию 12.01.2024)

Д.М. ПИСАНЫЙ
Луганск

**ВОЗМОЖНОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ
НАЧАЛ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ
ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Поднимается проблема духовно-нравственной составляющей экономического компонента школьного курса обществознания. Проанализировано соотношение целей, содержания, методов и средств обучения обществознанию, способствующих актуализации духовно-нравственных начал при формировании экономической культуры школьников. Показано влияние успешной работы в этом направлении на формирование социокультурной идентичности учеников.



Ключевые слова: обществознание, экономика, школа, экономическая культура, духовно-нравственные начала, средства обучения, социокультурная идентичность.

Наш мир стремительно меняется. Каждые несколько лет появляются новые отрасли промышленности, новые области сферы услуг. Жизнь современных людей немаловажна без регулярного обмена информацией, глобальность этого процесса обеспечивается сетью Интернет. Основу благополучного функционирования любого общества составляет сфера экономики. Спустя полтора века после публикации сохраняет актуальность

тезис Карла Маркса: «Люди должны в первую очередь есть, пить, иметь жилище и одеваться, а уж потом заниматься политикой, наукой, искусством» [16, с. 352].

Динамично развивающимся сектором экономики является финансовая сфера. Современные банки и другие финансовые учреждения предоставляют населению широкий спектр услуг, о которых еще 10–15 лет назад обыватели не имели представления. Чтобы не запутаться в этом «море» возможностей, нужно формировать экономическую культуру будущих граждан еще в детстве. Учитывая, что высокий уровень финансово-экономической культуры сформирован далеко не во всех семьях, эта ответственная миссия возлагается на школьное гуманитарное образование.

В научной среде уже несколько лет продолжаются дискуссии: должны ли быть у такой чисто «практической», «утилитарной» отрасли знаний, как экономика, духовно-нравственные ориентиры? Если да, какими средствами их лучше всего формировать? Учитывая изложенное выше, тема нашего исследования имеет как научную, так и практическую актуальность.

Обзор научной литературы показывает, что духовно-нравственные компоненты в повседневной хозяйственно-экономической практике, а также в экономической мысли попадают в поле зрения ученых сравнительно редко. Тем не менее в информационном поле зарубежных и отечественных гуманитарных исследований есть ряд работ, анализ которых был полезен для уточнения теоретико-методологических подходов, а также фактологического наполнения нашего исследования.

Так, духовно-нравственные (а точнее – эмоционально-оценочные) компоненты в экономической деятельности усматривает лауреат Нобелевской премии Дж. Акерлоф. В его книге «Экономика идентичности...» сделана попытка проследить функциональную зависимость между уровнем дохода обывателей и чувством счастья [1]. Московский ученый, доц. Н.Н. Литвинов разрабатывает методические рекомендации, способствующие повышению «доходности» культурных символов региона, составляющих его «бренды» [3].

Академик РАЕН А.П. Шихвердиев (г. Сыктывкар) изучает и популяризирует проблемы повышения экономической культуры студентов [15]. Луганский экономист, доц. И.П. Заика анализирует проблемы формирования экономического кругозора и компетентности будущих учителей истории и обществознания в учебных планах вузов (компаративный анализ) [2].

Однако в отечественном научно-педагогическом пространстве по-прежнему очень мало публикаций, прослеживающих наполнение экономического сегмента обществоведческого образования – от целей до ожидаемых результатов, и еще меньше работ, соотносящих экономические знания и духовно-нравственное воспитание ученической молодежи.

Цель настоящей статьи – проанализировать потенциальные возможности школьного курса обществознания по актуализации духовно-нравственных начал личности школьника при формировании экономической культуры обучающихся. Особое внимание уделено подбору дидактических средств, дополняющих материал учебников и повышающих эффективность преподавания экономических аспектов курса обществознания.

Вначале целесообразно обратиться к основному понятию данной статьи. Экономическая культура – это «часть общей культуры общества и личности, проявляющаяся как в процессе хозяйствования (в рамках фирмы, региона, страны), так и в экономических отношениях между людьми и в экономическом мышлении. Экономическая культура личности выступает качественной характеристикой, показывающей уровень экономических знаний, умений и навыков хозяйствования, степень реализации способностей и возможностей человека в экономической сфере общества» [15, с. 5].

Каждый из множества современных экономических «инструментов», доступных обывателям (кредиты, кредитные и накопительные карты, кешбэк, электронные кошельки, международные денежные переводы, безналичный расчет, всевозможные акции на товары и т. д.), может сыграть в их повседневной жизни как позитивную, так и негативную роль. И то, как эффективно люди применяют эти инструменты, зависит от их осведомленности, готовности к самостоятельному хозяйствованию, в общем, от уровня экономической культуры.

О повышенном внимании государства к экономической грамотности подрастающего поколения свидетельствует недавнее введение в начальных классах общеобразовательной школы «Основ финансовой грамотности» (в рамках внеурочной деятельности) [11]. А в 5–9 кл. в рамках вариативной части учебного плана вводится курс «Финансовая культура» [9]. Отметим, что в 1–4 кл. (т. е. в начальной школе) многие вопросы новой дисциплины рассматриваются в игровой форме. По мере взросления школьников усиливается внедрение принципа научности в содержание адаптированных основ экономических знаний.

В основной школе (5–9 кл.) вопросы формирования экономической культуры составляют «прерогативу» учителей обществознания [4]. Перед рассмотрением содержания, методов и средств, с помощью которых формируется экономическая культура, нужно остановиться на общих требованиях к результатам обучения.

Таблица 1

Экономические темы в школьных учебниках обществознания

Кл	Авторы учебников	Параграфы учебников, новые темы (по сравнению с предыдущими годами)	Кол-во часов
6	Л.Н. Боголюбов, Н.Ф. Виноградова, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.	§ 4 – Потребности человека. § 7 – Деятельность человека. § 8 – Труд – основа жизни. Прим. В тексте учебника понятие «Экономика» практически не встречается. Тем не менее авторы призывают поразмышлять, от чего зависит успех задуманного дела (в том числе хозяйственного) и о выборе профессии	3
7	Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова, Н.И. Городецкая, Е.Л. Рутковская и др.	§ 3 – Основные участники экономики. § 4 – Производственная деятельность. § 5 – Обмен, торговля, реклама. § 6 – Домашнее хозяйство. § 7 – Бедность и богатство. § 8 – Труд и социальная лестница	12
8	Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова, А.Т. Кинкулькин, О.А. Котова и др.	§§ 18–20 – Главные вопросы экономики; собственность; рыночная экономика. §§ 22–23 – Бизнес, роль государства в экономике. §§ 24–25 – Распределение доходов; потребление. §§ 26–28 – Инфляция, безработица, мировое хозяйство	10
11	Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, А.Ю. Лазебникова, Е.Ю. Жильцова и др.	§§ 1–11 Большинство вопросов, изученных в 8 классе, циклически повторяются, но на более высоком теоретическом уровне: § 2 – Экономика: наука и хозяйство. § 3 – Экономический рост. § 5–6 – Фирмы в экономике, финансовый рынок. § 8 – Финансовая политика государства. § 11 – Экономическая культура	14

Так, в тексте Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) указывается, что одним из важных результатов освоения данного курса является «приобретение опыта использования полученных знаний, включая основы финансовой грамотности, в практической... деятельности, в повседневной жизни для реализации и защиты... прав потребителя (в том числе потребителя финансовых услуг) и осознанного выполнения гражданских обязанностей; для анализа потребления домашнего хозяйства; для составления личного финансового плана; для выбора профессии и оценки собственных перспектив в профессиональной сфере» [13].

В старшей школе (10–11 кл.), согласно ФГОС СОО, указанный комплекс качеств дополняется следующими: «готовность применять знания о финансах и бюджетном регулировании при пользовании финансовыми услугами и инструментами; использовать финансовую информацию для достижения личных финансовых целей, обеспечивать финансовую безопасность с учетом рисков и способов их снижения; сформированность гражданской ответственности в части уплаты налогов для развития общества и государства» [14]. Содержание экономического блока курса обществознания в разных классах отражено в табл. 1.

К числу *достоинств* отображения основ экономической науки и экономической деятельности в учебниках под редакцией акад. Л.Н. Боголюбова относятся отбор и систематизация фактических и теоретических материалов, применение графической наглядности (схемы, диаграммы), наличие проблемных заданий (например, рубрика «Мысли мудрых»). Однако есть в данном пласте курса обществознания и определенные *недостатки*:

- сухость в изложении материала (который никак не апеллирует к эмоциональной сфере учащихся);
- несоответствие текста возрастным особенностям школьников;
- крайне малое количество практических заданий (в среднем по одной задаче на класс);
- главное же (на наш взгляд) – за «практической» стороной экономической деятельности теряется ее глубинный смысл. Если же и делаются попытки их объяснить, то с отсылкой к наследию западных ученых (например, Адама Смита) [8, с. 181].

Выходит, что для успешного прохождения курса учащимся достаточно разбираться в поднимаемых хозяйственных и финансовых вопросах на уровне потребителя. Такое понимание экономических и других аспектов действительности с 90-х гг. XX в. насаждалось среди российской молодежи инструментами «мягкой силы» (например, с помощью грантов фонда Дж. Сороса).

Но и на современном этапе (исходя из текстов учебников) наполнение экономического «сегмента» курса обществознания не способствует преодолению насаждавшихся нашему социуму ложных ценностей «общества потребления» (с его эгоизмом, переходящим в «солипсизм», гедонизмом, желанием «жить сегодняшним днем» и т. д. и т. п.).

А между тем на Западе еще с позднего Средневековья под экономическую деятельность подводилась прочная «идеологическая база», опиравшаяся на важнейшие социальные институты. Так, будущий «прорыв» западной цивилизации с ее возвышением над остальными регионами мира был подготовлен лидерами Реформации. И Мартин Лютер, и Жан Кальвин продвигали идеи новой западной (буржуазной) морали в религиозных трактатах и проповедях. Вскоре новая система ценностей стала «транслироваться» через произведения литературы и искусства, настраивая обывателей на конкретные практические действия в интересах правящего класса (буржуазии).

Поскольку обществознание (как и курс истории) выступает мощным средством формирования социокультурной идентичности учащихся (т. е. чувства сопричастности

личности к важнейшим социальным группам и духовным ценностям общества), уроки по рассмотренным нами темам отлично подходят для приобщения к *положительным чертам отечественной хозяйственной культуры* (экономического менталитета), которые складывались веками:

- трудолюбие;
- рачительность;
- ответственность;
- творческое отношение к труду;
- постоянное совершенствование профессионального мастерства;
- коллективизм и взаимопомощь;
- заимствование передового опыта и его адаптация к национальным традициям («и чужому научайтесь, и своего не чурайтесь»);
- уважение к процессу труда и его продуктам;
- перераспределение материальных благ в пользу обездоленных (в частности, меценатство).

В раскрытии указанных «мегатрендов» содержания образования учителям помогают *методы и приемы* преподавания – словесные, наглядные и практические, а также соответствующие основным этапам урока (актуализации, мотивации, изложения нового материала, закрепления и рефлексии). Методам как путям достижения цели соответствуют *«орудия» достижения цели – дидактические средства*.

Наиболее подходящей для их дальнейшего анализа является классификация в зависимости от компонентов содержания образования. Согласно проф. О.Ф. Турянской, выделяются *информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой и интерактивный (коммуникативный) компоненты* содержания школьного социально-гуманитарного образования [12, с. 104–105].

Далее мы приведем примеры органически дополняющих материалы учебника средств обучения согласно данной классификации, применяющейся в педагогической практике автора (по совместительству работает в ЛОУСШ № 1 им. проф. Л.М. Лоповка) и др. практикующих учителей обществознания в Луганской Народной Республике.

К *средствам организации познавательной деятельности* (соответствуют информационному компоненту) относятся:

- памятники фольклора, народная мудрость в области хозяйства (пословицы, поговорки, сказки, легенды);
- материалы по истории трудовых подвигов наших предков (например, К. Гаскойна, А.Г. Стаханова);
- факты о добрых традициях меценатства в России;
- педагогически адаптированное наследие выдающихся отечественных экономистов (Василия Васильевича Леонтьева, Николая Дмитриевича Кондратьева и др.);
- материалы об истоках системы отечественного среднего профессионального образования, нужного для кадрового обеспечения промышленности (в частности, опыт Антона Семеновича Макаренко).

Обо всем этом сняты научно-популярные передачи и другие видеосюжеты.

В числе *средств организации практической деятельности* (соответствуют операционному компоненту) можно выделить:

- моделирование элементов реальной хозяйственной деятельности (например, случаи в магазине, банке, на бирже, в рекламном агентстве, в туристической фирме и др.);
- решение задач – с правилами, законами и формулами. Например, на инфляцию, уровень безработицы, простые и сложные проценты по вкладам, изменения зарплаты по мере карьерного роста; соотношение денежной массы и объема, подсчет оплаты коммунальных услуг и др.

Для организации *творчески-поисковой деятельности* обучающихся могут применяться следующие средства:

- темы сообщений, рефератов;
- темы для составления коллажей и мультимедийных презентаций;
- индивидуальные и групповые проекты. Например, «Мир профессий», «Бюджет моей семьи», «Трудовые традиции моей семьи», «Оптимальные формы сбережений» и др.

К *средствам организации ценностно-смысловой (эмоционально-оценочной) деятельности* относятся:

- стихотворения на хозяйственно-экономические темы;
- фрагменты художественных фильмов и телесериалов («В погоне за счастьем», «День рождения Буржуя»);
- мультфильмы («Простоквашино», «Кем быть?», «Остров сокровищ»);
- социальная реклама, реалити-шоу (например, «Скептик», «Кризисный менеджер» или «Рублево-Бирюлево»);
- тематические видеоклипы (например, спор Дж.М. Кейнса и Ф.А. фон Хайека в формате RAP-дуэли);
- сюжеты из юмористических передач (например, «Уральские пельмени: офис», «Камеди клуб: как повесить табличку?» и др.).

Эта группа средств обучения весьма эффективно применяется на этапе закрепления. Усвоить материал урока помогают многоуровневые вопросы для обсуждения указанных выше произведений: от репродуктивных до проблемных (в том числе с моделированием ролевых ситуаций и ситуаций выбора).

Наконец, в нашем «арсенале» *средств организации коммуникативной (интерактивной) деятельности* состоят:

- темы дискуссий и дебатов (например, «Какая экономическая политика лучше: протекционизм или фритредерство?»; «Государство – ночной сторож или активный участник экономических отношений?»; «Какая модель больше подходит современным реалиям: неолиберализм или неоконсерватизм?»);
- викторины, предполагающие формирование и совершенствование навыков командной работы. Автором разработаны викторины по темам: «Введение в экономику», «Роль труда в нашей жизни», «Реклама», «Зарплата», «Роль государства в экономике» и др.

Провести результативный, эмоционально насыщенный урок позволяет такая «композиция» викторины: формирование команд по рядам; решение блиц-кроссворда (позволяющее установить очередность последующих выступлений); сбор (из слов) и анализ экономических афоризмов; инсценировка анекдотов на хозяйственную тематику; построение рассуждения по проблемному вопросу (капитанский конкурс) [10, с. 185].

Усилить познавательный интерес, закрепить пройденный на уроках материал, добиться еще большего повышения экономической культуры детей помогает *внеклассная работа*. В рамках предметных недель социально-гуманитарного цикла можно проводить экономические квесты, брейн-ринги, КВН, тематические выставки (например, конкурс стенгазет «Династия моей семьи»), фестивали, встречи с представителями бизнеса и государственных органов, курирующих предпринимательство.

Значительным воспитательным потенциалом обладают и тренинги, проводимые классными руководителями при участии социально-педагогической службы. Тренинги носят целевой характер и призваны способствовать формированию ряда положительных хозяйственных качеств (усердия, готовности к командной работе, критическому отношению к рекламе и различным проявлениям «агрессивного маркетинга»).

Подводя итоги, отметим, что духовно-нравственные начала в экономической культуре школьников можно успешно актуализировать, если учителя учитывают эту важную задачу на всех этапах процесса обучения – от целеполагания до результата, что отражено в табл. 2.

Таблица 2

Духовно-нравственные начала в освоении экономических тем школьного курса обществознания (от цели до результата)

Компоненты процесса обучения	Сущность, важнейшие тенденции
Цель	Формирование личности экономически грамотной с готовностью к производительному труду и экономической самостоятельности во взрослой жизни, хозяйственная деятельность которой основывается на системе духовных ценностей нашей цивилизации
Содержание	Основные понятия и подсистемы сферы экономики, принципы и закономерности их функционирования. Положительный отечественный опыт хозяйствования и социальной ответственности участников экономических отношений
Методы	Прежде всего, важно применять методы, способствующие организации активной и интерактивной работы школьников на уроках, а также стимулирующие творчество учащихся
Средства	Средства организации познавательной, практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой и интерактивной деятельности. Дидактические средства, дополняющие материал учебника, имеющие органическую связь как с реальной жизнью, так и с историческим опытом в сфере хозяйствования
Результаты	Формирование устойчивого познавательного интереса. Активизация критического мышления. Рассмотрение экономических процессов и явлений с учетом традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества, а следовательно, переживание чувства сопричастности к этим ценностям в хозяйственном наследии народа и государства. Постигание личностного смысла изучаемых экономических вопросов

Эффекты от успешного выполнения этих и других подобных действий в практике учителей обществознания могут рассматриваться в двух основных плоскостях. Так, когнитивные эффекты заключаются в приобщении к традициям отечественных трудовых достижений, имевших мировое признание, выяснении весомого вклада отечественных ученых в экономическую науку, опыт построения «капитализма с человеческим лицом» и «социально ответственного бизнеса» (меценатство).

Психолого-педагогические эффекты также важны. Это переживание опыта эмоционально-ценностных отношений к важнейшим экономическим понятиям, апробация «взрослых» социальных ролей, актуализация позитивных личностных качеств, указанных нами при характеристике хозяйственного менталитета нашего народа. Все это помогает формировать важный сегмент социокультурной идентичности школьников.

Таким образом, анализ поднятой нами проблемы позволяет констатировать наличие в школьном курсе обществознания широких возможностей для актуализации духовно-нравственных начал ученической личности при формировании экономической культуры обучающихся. Анализ научной литературы, а также опыта практикующих педагогов позволяет утверждать, что решению этой важной задачи благоприятствуют все компоненты процесса обучения – от целей и содержания до средств и форм работы. Т. е. экономический материал школьной программы (при методически правильном его преподавании) способствует формированию высокодуховной личности, в которой будут

органически сочетаться успешный субъект хозяйствования и достойный гражданин, результаты экономической деятельности которого пойдут на благо Отечества. В последующих публикациях мы стремимся охарактеризовать научно-методическое сопровождение усилий практикующих учителей в этом направлении.

Список литературы

1. Акерлоф Дж.А. Экономика идентичности: как наши идеалы и социальные нормы определяют, кем мы работаем, сколько зарабатываем и насколько несчастны. М., 2010.
2. Заика И.П. Подходы к формированию экономического блока дисциплин при подготовке педагогических кадров по обществознанию // Материалы III Открытой научно-практической конференции «Наука и образование в Донбассе: история и практика», проводимой в рамках Года педагога и наставника (г. Луганск, 16–17 марта 2023 г.). Луганск, 2023. С. 75–80.
3. Литвинов Н.Н. Бренд-стратегия территорий: алгоритм поиска региональной идентичности: (ч. 1) // Бренд-менеджмент. 2010. № 4(53). С. 244–255.
4. Обществоведение (для 6–9 классов образовательных организаций): примерная рабочая программа основного общего образования. М., 2021.
5. Обществознание: 11 класс: учеб. для общеобразоват. орг.: базовый уровень / Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др. ; под ред. Л.Н. Боголюбова и др. М., 2015.
6. Обществознание: 6 класс: учеб. для общеобразоват. орг. / Л.Н. Боголюбов и др. М., 2022.
7. Обществознание: 7 класс: учебник / Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова, Н.И. Городецкая и др. М., 2022.
8. Обществознание: 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др. ; под ред. Л.Н. Боголюбова. М., 2016.
9. Основы финансовой грамотности. Финансовая культура: примерная рабочая программа (для 5–9 кл. образоват. орг.) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/...ln-90wn7сuj938449390> (дата обращения: 28.09.2023).
10. Писанный Д.М. Технологии игрового введения в основы экономических знаний (из психолого-педагогического опыта преподавания обществознания) // INTERIAL. 2019. № 1(5). С. 182–189.
11. Примерная программа внеурочной деятельности «Финансовая грамотность» (1–4 кл. общеобразоват. орг.) / сост. Ю.Н. Корлюгова. М., 2014.
12. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: монография. Орел, 2015.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 25.09.2023).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 12.08.2022 г. № 732 [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru (дата обращения: 26.09.2023).
15. Шихвердиев А.П., Куликова А.Н., Оганезова Н.А. Экономическая культура: учеб. пособие. Сыктывкар, 2022.
16. Энгельс Ф. Похороны Карла Маркса // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. М., 1961. Т. 19. С. 350–354.

* * *

1. Akerlof Dzh.A. Ekonomika identichnosti: kak nashi idealy i social'nye normy opredelyayut, kem my rabotaem, skol'ko zarabatyvaem i naskol'ko neschastny. M., 2010.
2. Zaika I.P. Podhody k formirovaniyu ekonomicheskogo bloka disciplin pri podgotovke pedagogicheskikh kadrov po obshchestvoznaniyu // Materialy III Otkrytoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Nauka i obrazovanie v Donbasse: istoriya i praktika», provodimoy v ramkah Goda pedagoga i nastavnika (g. Lugansk, 16–17 marta 2023 g.). Lugansk, 2023. S. 75–80.
3. Litvinov N.N. Brend-strategiya territorij: algoritm poiska regional'noj identichnosti: (ch. 1) // Brend-menedzhment. 2010. № 4(53). S. 244–255.
4. Obshchestvovedenie (dlya 6–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij): primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2021.

5. Obshchestvoznaniye: 11 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. org.: bazovyy uroven' / L.N. Bogolyubov, N.I. Gorodeckaya, L.F. Ivanova i dr.; pod red. L.N. Bogolyubova i dr. M., 2015.
6. Obshchestvoznaniye: 6 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. org. / L.N. Bogolyubov i dr. M., 2022.
7. Obshchestvoznaniye: 7 klass: uchebnik / L.N. Bogolyubov, L.F. Ivanova, N.I. Gorodeckaya i dr. M., 2022.
8. Obshchestvoznaniye: 8 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenij / L.N. Bogolyubov, N.I. Gorodeckaya, L.F. Ivanova i dr.; pod red. L.N. Bogolyubova. M., 2016.
9. Osnovy finansovoy gramotnosti. Finansovaya kul'tura: primernaya rabochaya programma (dlya 5–9 kl. obrazovat. org.) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads.files/...ln90wn-7cuj938449390> (data obrashcheniya: 28.09.2023).
10. Pisanyj D.M. Tekhnologii igrovogo vvedeniya v osnovy ekonomicheskikh znaniy (iz psichologo-pedagogicheskogo opyta prepodavaniya obshchestvoznaniya) // INTERIAL. 2019. № 1(5). S. 182–189.
11. Primernaya programma vneurochnoj deyatel'nosti «Finansovaya gramotnost'» (1–4 kl. obshcheobrazovat. org.) / sost. Yu.N. Korlyugova. M., 2014.
12. Turyanskaya O.F. Teoreticheskie osnovy lichnostno orientirovannogo podhoda k obucheniyu: monografiya. Orel, 2015.
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashcheniya: 25.09.2023).
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 12.08.2022 g. № 732 [Elektronnyj resurs]. URL: www.consultant.ru (data obrashcheniya: 26.09.2023).
15. Shihverdiev A.P., Kulikova A.N., Oganezova N.A. Ekonomicheskaya kul'tura: ucheb. posobie. Syktyvkar, 2022.
16. Engel's F. Pohorony Karla Marksa // K. Marks, F. Engel's. Sochineniya. M., 1961. T. 19. S. 350–354.



The potential of the actualization of the spiritual and moral foundation in the economic culture of the students by the means of Social Science education

The article deals with the issue of the spiritual and moral element of the economic component of the school course of Social Science. There is analyzed the correlation of the aims, content, methods and means of teaching Social Science, supporting the actualization of the spiritual and moral foundations in the process of the development of the economic culture of the schoolchildren. The author shows the influence of the successful work in this direction on the development of the sociocultural identity of the schoolchildren.

Key words: *social studies, economics, school, economic culture, spiritual and moral foundation, educational means, sociocultural identity.*

(Статья поступила в редакцию 25.01.2024)



ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

А.А. ГЛУЗМАН

А.В. ГЛУЗМАН

Симферополь

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рассматриваются основные этапы лично-профессионального обучения будущих преподавателей иностранных языков в условиях магистерской подготовки. Раскрывается содержание современных педагогических технологий в процессе самосовершенствования учителей иностранной филологии на различных этапах их становления.

Ключевые слова: *лично-профессиональное становление, преподаватели иностранного языка, педагогические технологии, самосовершенствование учителя.*

Основополагающее направление стратегии подготовки новой генерации педагогических кадров, повышение их профессионального и общекультурного уровня отражены в общегосударственных документах, составляющих нормативно-правовую базу высшего образования. В них подчеркнуты важность и необходимость подготовки новой генерации педагогических кадров, повышение их профессионального и общекультурного уровня, постоянного духовного самосовершенствования личности, формирования интеллектуального и культурного потенциала как высшей ценности народа. Анализ научной литературы позволяет выявить значительный ресурс исследований в области индивидуально-творческого и лично-профессионального самосовершенствования будущих преподавателей иностранного языка, связывающих свою дальнейшую деятельность со средними и высшими образовательными организациями.

Проблема совершенствования подготовки учителей и преподавателей иностранных языков дискутируется и обсуждается на протяжении многих лет. Участники дискуссий акцентируют внимание на том факте, что в процессе профессиональной подготовки обучающихся важным моментом является не только улучшение теоретической и практической подготовки, но и реализация образовательных технологий лично-профессионального развития будущих преподавателей иностранного языка, которые должны занять доминирующее место в педагогическом процессе [2].

Цель статьи состоит в описании структуры и содержания подготовки магистрантов – будущих преподавателей иностранного языка – в процессе овладения современными педагогическими технологиями.

Идея совершенствования подготовки будущих преподавателей иностранного языка в условиях магистерского уровня обучения легла в основу предположения о том, что овладение современными педагогическими технологиями повысит уровень профессиональной компетентности и позволит использовать их в дальнейшей педагогической деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в 2019–2023 гг. на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, было обосновано и условно выде-

лено пять основных этапов личностно-профессионального самосовершенствования подготовки специалистов – преподавателей и учителей иностранного языка [3].

Первым из этапов подготовки педагога в области иностранной филологии является *самопознание*, включающее осознание личностью собственных свойств, интеллектуальных особенностей, черт характера, отношений и социальных связей с другими индивидами, в целом своей индивидуальности и уникальности. Для преподавателя иностранных языков *элементами самопознания* являются наличие внешних и внутренних мотивов, которые позволяют разобраться в своих сильных и слабых качествах как профессионала, расширить общекультурный и профессиональный кругозор; развитие интересов и потребностей в профессиональной деятельности в качестве преподавателя иностранного языка; осмысление внутренних и внешних противоречий между результатами своего труда и личностно-профессиональными стратегическими целями, разрешение которых стимулирует процесс познания себя и совершенствование жизнедеятельности.

Цели и задачи первого этапа опытной работы обусловили обращение к *биографической технологии*, направленной на сбор первичной информации о себе как субъекте педагогического процесса. С целью идентификации полученной информации магистрантам предлагались следующие блоки вопросов, связанных с будущей деятельностью в качестве преподавателя иностранного языка: 1) направленность личности, мотивы, цели, интересы, потребности, причины выбора конкретной специальности и специализации; 2) способности и возможности в реализации личностных и профессиональных целей, представления о своем профессиональном будущем; 3) характер и личностные качества, способствующие достижению поставленных целей, профессиональному и личностному росту; 4) саморегуляция и рефлексия, позволяющие планировать, организовывать, контролировать, корректировать и оценивать результаты деятельности, определять степень осознания своих действий, собственного «Я». Данная технология предоставила обучающимся констатировать уровень «мотивационного поля», установить существующие противоречия в образовательном процессе, определить специфику мотивационного обеспечения подготовки преподавателей иностранного языка, а также сформулировать первоочередные задачи, связанные с обоснованием индивидуально-творческой траектории каждого магистранта. Реализация данной технологии была направлена на приобретение будущим специалистом широкой ориентированности в области иностранной филологии, формирование личностно-профессиональной направленности, совершенствование компетентности в выбранной специальности, формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности на основе знаний о себе.

Вторым этапом формирования и развития личностно-профессионального самосовершенствования преподавателей иностранного языка являлось *самоутверждение*, включающее принятие себя и опору на самого себя, демонстрацию своих достоинств и подкрепление их реальными достижениями в иноязычной деятельности. Феномен самоутверждения рассматривался как явление социально-психологическое, обусловленное, с одной стороны, характеристиками образовательной среды и учебной деятельности, а с другой – индивидуальными личностными особенностями человека.

На данном этапе оптимальным вариантом являлось применение в педагогическом процессе *проектной технологии*, позволяющей интегрировать учебную информацию из различных видов иноязычной деятельности, направленной на выполнение полифункциональной практической работы и получение системного результата, который был представлен в виде научного доклада, посвященного методикам обучения студентов в зарубежных странах, статьи по одной из актуальных проблем преподавания иностранного языка в высшей школе Российской Федерации, презентации авторской модели интенсификации изучения иностранного языка в общеобразовательной школе.

Третий этап повышения уровня подготовки педагога в области иностранной филологии включал *саморазвитие*, которое рассматривалось как творческое освоение и функционирование полифункциональных компетенций специалиста в сфере иностранной филологии, включающих систему обобщенных и межпредметных знаний и способов действий, личностных качеств и способностей.

На данном этапе успешно использовалась *технология развивающейся кооперации*, которая связана с конструированием каждым магистрантом совместной деятельности. В данной технологии постановка проблемы и рефлексивно-оценочные действия проводились самими обучающимися, т. е. они являлись субъектами собственной учебной деятельности. Технология включала обоснование проблемы и модели ее решения, коллегиальное обсуждение возможностей оптимального достижения результатов с учетом различных мнений магистрантов и внесения дополнительных изменений с целью достижения консенсуса. Преимущество технологии развивающейся кооперации в процессе подготовки преподавателей иностранного языка заключалось в том, что обучающиеся получали опыт совместных действий при организации и планировании самостоятельной познавательной деятельности, формулировании и решении проблемных задач, моделировании методов приобретения и переработки учебной информации.

Четвертый этап включал трансформирование *профессионального призвания и смысла жизни*, обретение личностью самой себя, выяснение сути и цели ее жизнедеятельности. Сущностью профессионального призвания являлась внутренняя склонность к профессиональной деятельности, соответствующей индивидуальным мотивам, интересам, способностям и потребностям, темпераменту и характеру личности, определяющим стиль и условия жизни, а также возможность работать в сфере среднего и высшего образования. Смыслы жизни будущего преподавателя иностранного языка определяли основу внутреннего мира личности (обдумывание, конструирование, моделирование, проектирование), отражающего динамику ее интеллектуального и эмоционального развития.

На данном этапе личностно-профессионального становления преподавателей иностранного языка была реализована *кейс-технология*, включающая элементы моделирования и разрешения проблемных ситуаций в процессе освоения учебного материала по теоретической и практической грамматике, формирование интегративных знаний через мысленное преобразование информации по фонетике, лексикологии, стилистике; обоснования ситуаций в процессе изучения курса «Страноведение», использование игровых методов, направленных на описание вариантов выполнения заданий, связанных с теорией и практикой перевода, обмен мнениями и генерирование идей в ходе практики устной и письменной речи, а также способов преподавания иностранного языка. Результатами реализации данной технологии явились обоснование собственных действий, выявление истоков затруднений в процессе обучения, коррекция целей, средств, способов дальнейшего осуществления поставленных целей.

Пятый этап формирования и развития будущего преподавателя иностранного языка включал *самореализацию*, сущность которой заключалась в осознании собственных способностей и возможностей, направленных на проявление значимых мотивов, интересов, потребностей, связанных с активной и плодотворной жизнедеятельностью. Известно, что самореализация, по А. Маслоу, в «иерархии потребностей» представляет собой наивысшую потребность личности, является воплощением субъектом индивидуального потенциала в различных видах деятельности и основой для создания стратегической системы ориентирования личности на протяжении профессиональной деятельности.

На данном этапе применялась технология *социально-эмоционального обучения (SEL)*, направленного на формирование компетенций и опыта управления эмоциями, развития сопереживания в отношении освоения новой информации, принятия ответ-

ственных решений, установления позитивных отношений с субъектами образовательной деятельности и эффективного решения возникающих сложных учебных, профессиональных и жизненных ситуаций. Практический опыт внедрения технологии SEL в процесс освоения знаний, умений и способов действий включал применение комплекса интенсивных методов обучения иностранному языку [1]. Так, например, реализация метода активизации возможностей личности и коллектива [4] включала многократное применение полилогов – записанных бесед 2–3 обучающихся, сопровождающихся музыкальными фрагментами. Применение суггестопедической методики [5] и суггестокрибернетического интегрального метода [6] было направлено на интенсивное изучение иностранного языка с учетом благоприятных условий для раскрытия возможностей обучающихся, их веры в свои способности и возможности. В педагогический процесс внедрялись различные информационно-коммуникативные средства, игровые ситуации и музыкальные произведения, используемые для восприятия иноязычного материала. Использование эмоционально-смысловой технологии [8] включало овладение иностранным языком как родным на основе создания организационно-содержательных условий, при которых обучающиеся ощущали себя субъектом предлагаемых событий. Этот метод способствовал активизации интеллектуально-эмоциональной памяти магистрантов и повышению их интереса к иностранному языку. Важным элементом технологии SEL был метод погружения [7], основная идея которого заключалась в включении обучающихся в языковую среду, где у них была возможность воспринимать и осваивать иностранные слова и общаться только на иностранном языке.

Реализация технологии социально-эмоционального обучения (SEL) во взаимодействии с элементами информационно-коммуникативных технологий обеспечивала осмысление будущими специалистами в области иностранной филологии жизненного и профессионального пути, оценивание собственных возможностей и ресурсов, способности к сопоставлению стратегических целей и задач, выбранных условий и средств их достижения. Использование данных технологий в педагогическом процессе включало формирование идеального плана будущей жизнедеятельности, которое связано с перспективными личностно-профессиональными целями и задачами, решаемыми личностью в ходе саморазвития и самосовершенствования.

Таким образом, основными этапами личностно-профессионального самосовершенствования педагога в области иностранной филологии являются самопознание, самоутверждение, саморазвитие, поиски профессионального призвания и смысла жизни, самореализация, определяющие суть, структуру и функции личностно-профессиональной деятельности специалиста на протяжении всей жизнедеятельности.

На протяжении всего периода обучения магистров – будущих преподавателей иностранного языка – происходило внедрение *информационно-коммуникативных технологий*, которые способствовали формированию умений воспринимать, анализировать и синтезировать научно обоснованную иноязычную информацию, решать поставленные учебные задачи.

Исследования в области современных образовательных технологий показывают, что именно они интенсифицируют педагогический процесс в высшей школе и соответствуют уровню подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в области преподавания иностранного языка.

Список литературы

1. Глузман А.А. Генезис иноязычной подготовки обучающихся высших гуманитарных образовательных организаций / А.А. Глузман, А.И. Мезенцева // Гуманитарные науки: научно-практический журнал. 2021. № 2(54). С. 56–65.
2. Глузман А.А. Перспективы развития педагогических технологий в университетском педагогическом образовании // Профессионализм учителя как условие качества образова-

ния: сборник научных трудов IV Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2018. Ч. I. С. 145–150.

3. Глузман А.А. Стратегия самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания / А.А. Глузман, А.В. Глузман // Гуманитарные науки: научно-практический журнал. 2022. № 3(59). С. 22–29.

4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 1992.

5. Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедагогической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977. Вып. 3. С. 7–16.

6. Петрусинский В.В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.

7. Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методу «погружения» // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977. Вып. 3. С. 142–148.

8. Шехтер И.Ю. Живой язык. М., 2005.

* * *

1. Gluzman A.A. Genesis inoyazychnoj podgotovki obuchayushchihsya vysshih gumanitarnyh obrazovatel'nyh organizacij / A.A. Gluzman, A.I. Mezenceva // Gumanitarnye nauki: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2021. № 2(54). S. 56–65.

2. Gluzman A.A. Perspektivy razvitiya pedagogicheskikh tekhnologij v universitetskom pedagogicheskom obrazovanii // Professionalizm uchitelya kak uslovie kachestva obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov IV Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Kazan', 2018. Ch. I. S. 145–150.

3. Gluzman A.A. Strategiya samovershenstvovaniya budushchih prepodavatelej inostrannyh yazykov na osnove samopoznaniya / A.A. Gluzman, A.V. Gluzman // Gumanitarnye nauki: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2022. № 3(59). S. 22–29.

4. Kitajgorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M., 1992.

5. Lozanov G.K. Sushchnost', istoriya i eksperimental'nye perspektivy suggestopedagogicheskoy sistemy pri obuchenii inostrannym yazykam // Metody intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam. M., 1977. Vyp. 3. S. 7–16.

6. Petrusinskij V.V. Akmeologicheskie osnovy postroeniya avtomatizirovannyh sistem intensivnogo obucheniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1994.

7. Plesnevich A.S. Teoreticheskie osnovy uskorennoogo kursa obucheniya anglijskomu yazyku po metodu «pogruzheniya» // Metody intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam. M., 1977. Vyp. 3. S. 142–148.

8. Shekhter I.Yu. Zhivoj yazyk. M., 2005.



***The realization of the modern pedagogical technologies in the process
of training the future teachers of foreign languages***

The article deals with the consideration of the basic stages of the personal and professional education of the future teachers of the foreign languages in the context of the Master's degree training.

There is revealed the content of the modern pedagogical technologies in the process of the self-development of the teachers of the foreign Philology at the different stages of their establishment.

Key words: *personal and professional development, foreign language teachers, pedagogical technologies, teacher's self-development.*

(Статья поступила в редакцию 29.01.2024)

**РЕЧЕВАЯ ТЕМА «ПОСТУПЛЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТ» НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В ходе изучения русского языка как иностранного формируется коммуникативная компетенция, которая подразумевает умение общаться в различных ситуациях. Речевая тема «Поступление в университет» является важной для иностранных слушателей, планирующих дальнейшее получение образования, при этом она остается нераскрытой в существующих учебно-методических изданиях. Освоение данной речевой темы возможно при помощи различных приемов и видов деятельности, среди которых экскурсия, знакомство с документами для поступления и способами их оформления, работа с адаптированными текстами, сайтами, ситуационные задачи, ролевая игра и др.



Ключевые слова: *речевая тема, коммуникативная компетенция, ситуационная задача, ролевая игра, адаптированный текст, профориентационная работа.*

Согласно государственному стандарту по русскому языку как иностранному главная задача обучения – формирование и развитие коммуникативной компетенции. Знание фонетики, грамматики и синтаксиса не самоценно, оно должно обеспечивать коммуникативный успех. В этом же документе перечислены ситуации общения, в которых иностранец должен ориентироваться и реализовывать коммуникативные намерения. Первая из них – ситуация «общения в административной службе (деканат, дирекция, офис и т. д.)» [1, с. 7].

Современные учебники РКИ предлагают различные упражнения, выполнение которых призвано помочь в успешной коммуникации с преподавателем, директором, администрацией и т. п. Однако вниманием незаслуженно обходится речевая тема поступления для дальнейшего обучения в университете, при том что получение профессионального образования – основная цель слушателей подготовительных отделений.

Начинать работу над речевой ситуацией поступления в университет можно с момента приезда и включения иностранных обучающихся в образовательный процесс. В общей практике используется проведение обзорных экскурсий по университету как одной из форм адаптации. В нее нужно включить и посещение приемной комиссии.

Далее представитель администрации, деканата или преподаватель должен познакомить иностранных обучающихся с теми документами, которые ему необходимо оформить (перевод паспорта, медицинское освидетельствование и т. д.). Среди них обозначаются и документы, необходимые для дальнейшего поступления (перевод паспорта и документа об образовании, признание образования (при необходимости), справка формы 086-у (при необходимости), фото), с комментариями и разъяснениями. Иностранцы должны знать названия этих документов (слова *паспорт, копия, фото* им обычно знакомы, а вот на объяснение терминов *легализация* и *признание* образования стоит обратить внимание).

Слушатель должен знать следующую лексику: *поступающий, абитуриент, приемная комиссия, вступительное испытание, уникальный код, зачисление, стоимость обучения, названия документов (заявление, согласие на обработку персональных данных, экзаменационный лист, конкурсные списки, приказ о зачислении, договор об оплате за обучение)*, остальные наименования, приведенные выше (*паспорт, документ об образо-*

вани и т. п.), наименования направлений подготовки/специальностей, образовательные уровни (*среднее профессиональное образование (СПО), бакалавриат, магистратура, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (аспирантура)*), формы обучения (*очная, очно-заочная, заочная*). Не лишними будут знания о структуре университета: название институтов и факультетов, в которых реализуются выбранные для дальнейшего обучения специальности/направления, управлений, в чьем ведомстве находится контроль за иностранными обучающимися и оформление их документов.

Слушатели подготовительного факультета, как правило, уже выбрали свою будущую профессию (зачисление на обучение ведется, исходя из заявленных ими профилей). Однако целесообразно в рамках профориентационной работы познакомить их со всем перечнем реализуемых вузом специальностей и направлений подготовки (нередко обучающиеся по разным причинам меняют свой профессиональный выбор). На занятиях по русскому языку нужно изучать не только название профессий (*врач, инженер, программист* и т. д.), но и специальностей, направлений подготовки. Это позволит иностранцам в дальнейшем правильно соотносить их. Ср., например: если сопоставить *Юриспруденция – юрист, Экономика – экономист, Менеджмент – менеджер, Дизайн – дизайнер* и т. д. легко, то в случае с *Лечебное дело – врач, Педагогическое образование – учитель, Информатика и вычислительная техника, Информационные системы и технологии, Информационная безопасность – специалисты в области IT* и т. д. все не так однозначно. Профессию инженера можно получить, обучаясь на разных направлениях подготовки (ср.: *Агроинженерия, Автоматизация технологических процессов и производств, Машиностроение* и т. д.).

Знакомить со стоимостью обучения можно в рамках изучения темы количественных числительных, сочетаемости существительных с числительными. В качестве учебного материала целесообразно использовать копию действующего приказа об утверждении стоимости обучения в образовательном учреждении. Так студенты закрепляют полученные навыки не на абстрактном материале и получают нужные им сведения для дальнейшего продолжения обучения.

Преподаватель может предлагать для работы на занятии адаптированные тексты, в которых будут представлены истории обучающихся на разных направлениях подготовки/специальностях, абитуриентов, вопросы, задания к этим текстам.

Например:

Здравствуйте! Меня зовут Юсеф. Я приехал из Египта. В этом году я поступил на направление подготовки Лечебное дело, потому что хочу быть врачом. Это было непросто. Нужно подготовить документы и успеть их подать в приемную комиссию. Я сделал фото, получил перевод паспорта и диплома, прошел медицинскую комиссию для получения справки. С признанием образования у меня были трудности, но мои друзья помогли мне отправить заявление на сайте «Главэкспертцентра». Когда документы были готовы, я подал заявление на поступление в приемную комиссию. Это нужно было сделать до 12 июля. Хорошо, что я не опоздал. Потом я сдавал экзамены. Мне нравится биология, ее я сдал легко. А за химию я очень волновался, но у меня получилось набрать нужное количество баллов. Я знаю, что врач должен знать очень много. Сейчас я усердно учусь и не пропускаю занятия.

При работе с таким текстом иностранные обучающиеся не только отрабатывают языковые навыки, но и черпают необходимую им для поступления информацию, отмечают проблемы, с которыми могут столкнуться на этом этапе.

При обучении говорению эффективным себя показывает решение ситуационных задач [3, с. 137]. В работе над речевой темой «Поступление в университет» практико-ориентированный характер данного приема позволяет ускорить усвоение значительного по объему материала, стимулирует к коммуникации.

Можно предложить решить следующую ситуационную задачу:

Тема «Поступление в университет»

Описание ситуации: Вы хотите поступить в РГСУ, но не знаете, какие направления обучения есть в этом университете, когда нужно подать документы, какие экзамены нужно сдавать, сколько стоит обучение.

Задания:

- 1. Задайте сотруднику приемной комиссии вопросы, которые вас интересуют.*
- 2. Найдите на сайте университета (используйте русскую версию) информацию о направлениях подготовки, стоимости обучения, сроках приемной кампании, времени и месте проведения экзаменов.*
- 3. Вы студент университета. Расскажите своему другу, на какие направления подготовки можно поступить в ваш вуз, какие документы нужно подготовить для этого, какие экзамены надо сдать, сколько стоит обучение.*

Ситуацию общения в приемной комиссии возможно отрабатывать и с использованием ролевых игр. Игра позволяет формировать положительную мотивацию к обучению, максимально активизировать лингвострановедческую заинтересованность иностранных студентов [2, с. 21], вне стрессовой ситуации они отрабатывают коммуникативные навыки на материале, который пригодится им в ближайшем будущем.

В качестве сотрудника приемной комиссии может выступать как сам преподаватель (этап апробации), так и студенты при отработке разговорных навыков.

Приведем примерные вопросы и просьбы, на которые придется отвечать при подаче документов, и вопросы, которые может задавать абитуриент (выборка сделана на основе записей диалогов сотрудников приемной комиссии и иностранных абитуриентов в ходе приемной кампании 2023 г.):

– Куда вы хотите подать документы? Какое направление/специальность вы выбрали? На какой форме вы будете обучаться? Назовите ваш электронный адрес. Вам известна стоимость обучения? Вы знакомы со сроками проведения приемной кампании/вступительных испытаний (экзаменов)? Вы предоставляете полный пакет документов?

– Когда начнется и закончится прием документов на СПО / бакалавриат / специалитет / магистратуру / в аспирантуру? Какие экзамены мне нужно сдать? Где и когда будут проходить экзамены? Сколько баллов мне нужно набрать? Я сдал экзамен? Как узнать мой уникальный код? Можно ли сдавать экзамены в дистанционном формате? Я сдал экзамены, что мне еще нужно сделать, чтобы меня зачислили? Когда будет издан приказ о зачислении? Где и когда состоится зачисление? Что делать, если я пропустил экзамен из-за болезни? Как и где мне продлить визу? Когда будет готов договор об оплате обучения?

По итогам ролевой игры можно предложить самостоятельно заполнить заявление о поступлении, проверить заполненное заявление на наличие ошибок и опечаток, познакомить студентов с сопутствующими документами, которые им также предстоит подписывать при очной подаче заявления на обучение.

Полезным будет научить иностранных обучающихся самостоятельно ориентироваться на сайте вуза, отслеживать информацию по приему и поступлению. На занятии можно предложить сформировать электронное заявление для участия в конкурсе на поступление, подать документ для признания образования через сайт «Главэкспертцентра». Такого рода задания обучающиеся выполняют самостоятельно, но при затруднениях могут обращаться к преподавателю.

Работа над освоением речевой темы «Поступление в университет» позволяет решить сразу две задачи: обучающую (развитие коммуникативных навыков) и профориентационную (сопровождение абитуриента для дальнейшего поступления в университет). Иностранные слушатели приходят подготовленными к этапу поступления, они понимают, что от них требуется, как им действовать. Это минимизирует проблемы иностранцев на этапе поступления (не подготовил нужные документы, не подал документы в приемную комиссию в установленные сроки, пропустил экзамен) и потери кон-

тингента иностранных обучающихся для вуза. Отработка данной речевой темы может быть рекомендована для включения в учебно-методические труды по русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб., 2001.
2. Шаброва Л.Е. Деловая игра как составляющая обучения РКИ // Национальная ассоциация ученых. 2018. № 40. С. 21–22.
3. Штехман Е.А., Мельник Ю.А. Речевое общение на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием ситуационных задач // Филология и культура. 2017. № 1(47). С. 136–140.

* * *

1. Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'. M.; SPb., 2001.
2. Shabrova L.E. Delovaya igra kak sostavlyayushchaya obucheniya RKI // Nacional'naya associaciya uchenyh. 2018. № 40. S. 21–22.
3. Shtekhman E.A., Mel'nik Yu.A. Rechevoe obshchenie na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu s ispol'zovaniem situacionnyh zadach // Filologiya i kul'tura. 2017. № 1(47). S. 136–140.



The speech situation “Admission to university” at the classes of Russian language as a foreign language

During the study of Russian as a foreign language, a communicative competence is formed, which implies the ability to communicate in various situations. The speech topic “Admission to university” is important for foreign students, who plan the further education, while it remains undisclosed in existing educational and methodological publications. Mastering this speech topic is possible with the help of various techniques and types of activities, including an excursion, acquaintance with admission documents and ways of their registration, work with adapted texts, websites, situational tasks, role-playing, etc.

Key words: *speech topic, communicative competence, situational task, role-playing game, adapted text, career guidance work.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2024)

**ОБЗОР МЕТОДИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ БАЗЫ ДАННЫХ CNKI***

Целью исследования являются описание ситуации и истории обучения аудированию на русском языке в Китае, анализ опубликованных научных статей за более чем пятьдесят лет для выявления направлений и тенденций в данной области. В результате исследования раскрывается динамика обучения аудированию на русском языке в Китае, выявлены области, которые: 1) требуют более глубокого исследования; 2) становятся все более важными; 3) необходимо усилить; а также изложены проблемы в исследовании данной области и предложены рекомендации для их решения, указаны наиболее перспективные направления дальнейших исследований.



Ключевые слова: обучение аудированию, русский язык как иностранный, китайские студенты, база данных, CNKI (Сеть знаний Китая).

Введение. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к изучению русского языка в Китае и необходимостью усовершенствования методов обучения аудированию, чтобы обеспечить более эффективное освоение языка обучающимися. Анализ данных источников поможет проследить динамику изменения исследования обучения аудированию на русском языке, узнать широко изученные и малоизученные направления, выявить наиболее эффективные имеющиеся методы и средства обучения аудированию на русском языке в Китае, что является необходимым для обеспечения качественного образования студентов, повышения интереса к изучению русского языка в Китае и дальнейшего развития культурных и образовательных связей между Россией и Китаем.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: собрать публикации об обучении аудированию на русском языке; провести статистический анализ литературы по указанной теме; разделить публикации на основные направления исследований и проанализировать литературу; выявить основные методические подходы и тенденции в обучении русскому языку; определить области, которые недостаточно изучены или требуют дальнейшего изучения; выявить новые тенденции развития обучения аудированию на русском языке.

В статье применяются следующие методы исследования: анализ, сравнение и синтез данных, статистический анализ полученных результатов, текстуальный анализ исследований.

Теоретической базой исследования послужили работы, посвященные методике обучения аудированию, а также работы по обучению русскому языку как иностранному. Кроме того, для анализа использовались статистические данные о важных исследованиях обучения аудированию на русском языке.

Практическая значимость обзора заключается в том, что он будет полезен преподавателям русского языка в Китае для определения наиболее эффективных методов об-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Проекта развития философии и социальных наук Синьцзянского университета КНР 2022 года. (Проект № 22СРУ111 «Сравнительное исследование интернет-ресурсов, используемых при обучении русскому языку как иностранному на китайско-российских образовательных платформах онлайн-обучения»).

учения аудированию, а также с целью выявления недостатков обучения аудированию на русском языке для поддержки последующих исследований в данной области. Знание существующих методических подходов и наиболее эффективных методов обучения аудированию позволит повысить качество преподавания и, следовательно, улучшить результаты обучения студентов. Кроме того, результаты обзора могут быть использованы для проведения дальнейших исследований в области обучения аудированию в Китае. Таким образом, исследование имеет практическую применимость и может представлять интерес для специалистов, работающих в области обучения русскому языку.

Основная часть. Обучение аудированию на русском языке как иностранном китайских студентов – одно из важнейших направлений в обучении русскому языку в Китае. Настоящее исследование осуществляется на основе 200 статей, опубликованных в Китайской национальной сети знаний CNKI, которая является крупнейшей в Китае базой данных в научно-технической сфере. CNKI основано на системе под названием “China Integrated Knowledge Resources System”, включающей журналы, докторские, кандидатские и магистерские диссертации, труды, газеты, ежегодники, статистические ежегодники, электронные книги, патенты и стандарты.

В базе данных CNKI при установлении условий поиска ключевого слова «аудирование на русском языке» было найдено 123 результата, по ключевому слову «обучение аудированию на русском языке» было найдено 111 результатов. Поиск словосочетания «русский язык + аудиовизуальный» показал 74 результата. Вручную устранено 108 повторяющихся и менее релевантных статей, оставлено 200 актуальных источников, которые были подробно прочитаны, классифицированы и проанализированы.

1. Метрологический анализ визуализации CNKI

Анализ данных, представленных на соответствующем графике (рис. 1), показал, что среди 200 эффективных исследований было обнаружено общее количество ссылок – 116, общее количество цитирований – 260, общее количество загрузок – 15 889, среднее число ссылок на каждую статью – 0,58; среднее количество цитирований – 1,3; среднее количество скачиваний – 79,45 на каждую статью; загруженный процент цитирований – 0,02.

Согласно обобщенной диаграмме анализа тренда (рис. 2.), количество публикаций по обучению аудированию на русском языке равняется 58 для периода с 1965 по 1999 гг. и 142 – с 2000 г. по настоящее время. Это свидетельствует о том, что количество статей, опубликованных за последние 20 лет, примерно в три раза больше, чем за предыдущие 30 лет. Это явление коррелирует с развитием информационных технологий и их применением в обучении языкам, вследствие чего произошло дополнительное исследование в области аудиовизуального обучения, использования мультимедийных, сетевых и других технологий. Однако, начиная с 2017 г., происходит снижение темпа исследований в области обучения русскому аудированию. Это указывает на то, что интерес у китайских ученых к исследованиям в области аудирования на русском языке уменьшился. Кроме того, не было проведено исследований, основанных на новых технологиях в области обучения аудированию в период онлайн-обучения, вызванный пандемией.

指标分析

文献数	总参考数	总被引数	总下载数	篇均参考数	篇均被引数	篇均下载数	下载被引比
200	116	260	15889	0.58	1.3	79.45	0.02

Рис. 1. График индикаторного анализа эффективной литературы



Рис. 2. Диаграмма общего анализа тенденций

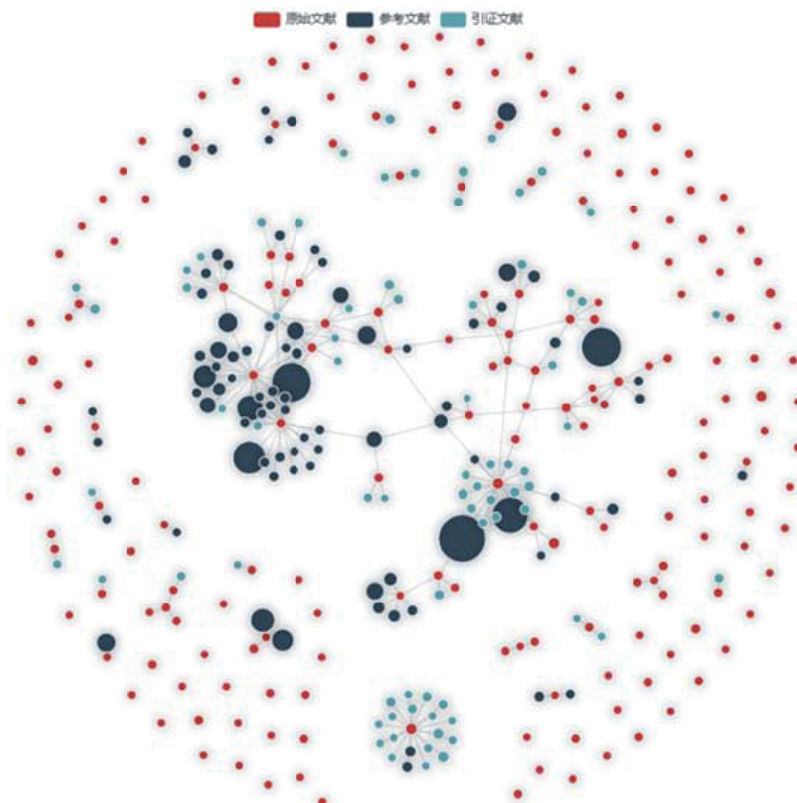


Рис. 3. Диаграмма сети взаимного цитирования литературы

Как показано на диаграмме (рис. 3), главных узлов большого количества ссылок всего 7. На рисунке изображено 7 основных источников с большим количеством ссылок. Более 1000 раз упоминаются следующие источники: «Новая психолингвистика», автор – Ду Шичунь, издательство – «Шанхайское издательство по иностранным язы-

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ
И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

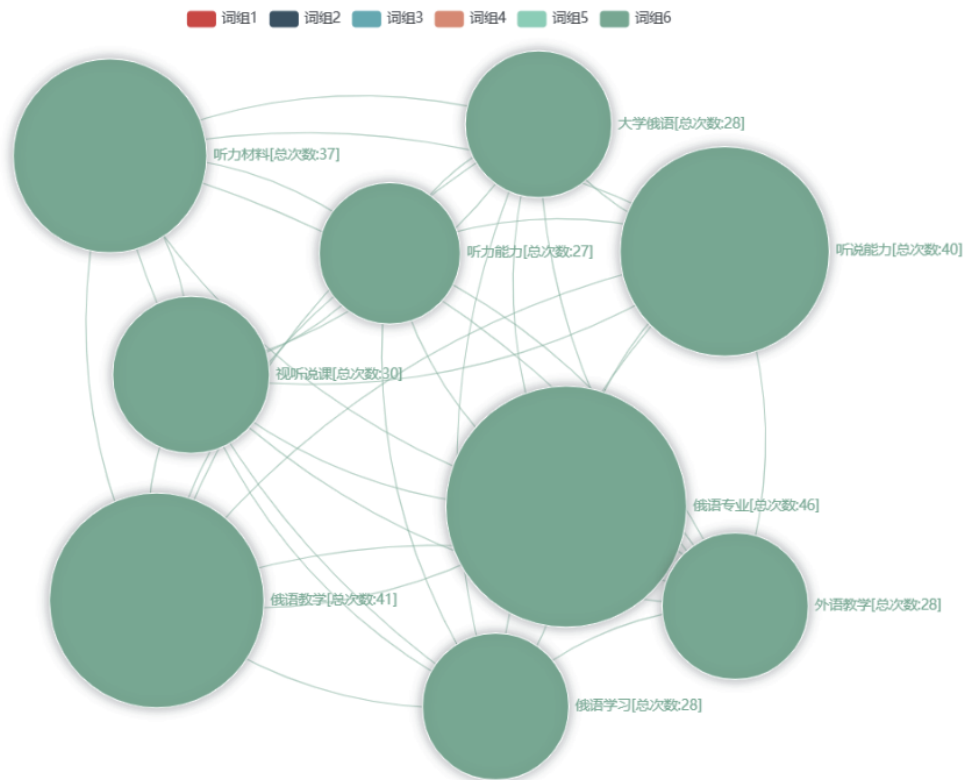


Рис. 4. Сетевая диаграмма совместного возникновения ключевых слов

кам», 2000 г., упоминание – 3701 раз; «Тестирование языка и его методы», авторы – Лю Рунцин и Хань Баочэн, издательство – «Издательство исследований и преподавания иностранных языков», 2000 г., упоминание – 2381 раз; «Современный метод обучения иностранным языкам», авторы – Шу Дингфан и Чжуань Чжисян, издательство – «Шанхайское издательство по иностранным языкам», 2008 г., упоминание – 2380 раз; «Методология языкового образования», авторы – Ду Шичунь и Нин Чуньянь, издательство – «Издательство исследований и преподавания иностранных языков», 1997 г., упоминание – 1820 раз; «Основные направления методов преподавания иностранных языков за рубежом», автор – Чжан Цианьчун, издательство – Восточно-Китайский педагогический университет, 1983 г., упоминание – 1374 раза.

На основе проведенного исследования, в котором была проанализирована частота появления ключевых слов, полученная из сети взаимосвязей между ними, были определены основные критерии отбора источников. Установлены пороговые значения, которые находятся на уровне от 25 до 50. Среди отобранных ключевых слов наибольшее количество раз (46) встретилось для специальности «русский язык», на втором месте по количеству упоминаний (41 раз) было обучение русскому языку, на третьем месте – умение слушать и говорить (40 раз). Далее по числу упоминаний следовали материалы для аудирования (37 раз), аудиовизуальный курс (30 раз), обучение иностранным языкам (28 раз), русский язык в вузах (28 раз), изучение русского языка (28 раз) и умение аудирования (27 раз). Исходя из данных о высокочастотных упоминаниях ключевых слов, можно сделать вывод о том, что учебное направление в области аудирования

学科分布

外国语言文字 其他 中等教育



Рис. 5. Распределение направлений литературы по научным сферам

资源类型分布

期刊 其他

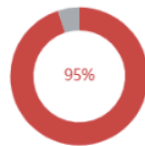


Рис. 6. Распределение видов документальных ресурсов

来源分布

中国俄语教学 其他 外语电化教学



Рис. 7. Распределение журнальных источников

на русском языке в основном сосредоточено на изучении материалов и методов обучения аудированию студентов по специальности «Русский язык и литература» в вузах, на развитии их аудитивных умений и навыков.

С учетом распределения направлений литературы по научным сферам исследования по обучению аудированию в основном сфокусированы на специальностях «Иностранные языки и литература» в вузах. В средних учебных заведениях данная сфера исследований представлена лишь 7,5%, что свидетельствует о том, что китайские ученые в основном занимаются исследованиями по обучению аудированию именно в высших учебных заведениях.

Согласно распределению видов документальных ресурсов (рис. 6), 95% работ по обучению аудированию публикуются в периодических изданиях, причем основными источниками являются журналы «Русский язык в Китае» и «Обучение иностранным языкам с помощью технологий», которые в совокупности представляют 7,5% и 6% соответственно (рис. 7).

2. Классификация основных направлений исследования

В соответствии с распределением содержания литературы, 156 научных статей, посвященных обучению аудированию на русском языке китайских студентов, были разделены на 13 основных направлений исследования (см. табл. ниже).

Основные направления исследований

Направление исследований	Кол-во статей
Стратегии и дизайн обучения аудированию на русском языке	48
Учебные материалы и методы обучения	26
Практика обучения на занятиях	25
Качество, эффект обучения и рефлексия обучения	22
Формирование и развитие навыков аудирования	16
Оценка и тестирование	15
Реформа информатизации обучения (обучение с помощью мультимедиа, Интернета и других информационных технологий)	13
Факторы формирования и развития аудирования; исследование препятствий и трудностей в восприятии слушания	12
Модели обучения	10
Упражнения на аудирование	5
Теоретические исследования	4
Самостоятельное обучение аудированию студентов	3
Сравнительный анализ обучения аудированию в Китае и России	1

При обзоре литературы было установлено, что исследования обучения аудированию на русском языке проводятся в высших профессиональных колледжах, вузах и средних школах, а также для студентов по специальности «Английский язык и литература», изучающих русский язык как второй иностранный язык. В центре внимания данного исследования находится преподавание аудирования на русском языке в вузах.

1. Стратегии и дизайн обучения аудированию на русском языке.

В результате анализа исследований наиболее эффективными стратегиями являются усиление фонетического обучения, увеличение упражнений на звуко различение, освоение русской интонации и увеличение скорости речи, диктовки и чтения вслух, расширение словарного запаса, многократная имитационная тренировка, развитие навыков аудирования, создание языковой среды, стимулирование учебного интереса, использование современных методов обучения, внедрение знаний о языке и национальных условиях.

Ли Яцзюнь подчеркивает значение мобилизации знаний схемы у обучающихся, развития способности к накоплению знаний схемы и использования когнитивной схемы для лучшего понимания на слух [9, с. 38].

2. Учебные материалы и методы обучения.

В 1980-х гг. китайские университеты начали использовать аудиовизуальные учебные материалы после открытия аудиовизуальных курсов. На тот момент существовали учебники «Русский язык. Смотрим... Слушаем... Говорим...» (тома 1–8) под редакцией Второго Пекинского института иностранных языков и «Аудиовизуальный курс русского языка» (том 1 (1–3) и том 2 (1–8)) под редакцией Пекинского университета иностранных языков, а также дополнительные учебники, издаваемые каждым университетом самостоятельно, в том числе готовые импортные оригинальные учебники, такие как «Русский язык для всех», «Начнем говорить по-русски», «Интенсивный курс русского языка» и т. д.

При составлении учебников внимание стали обращать на интеграцию знаний о страноведении Советского Союза, добавляя знания о традициях и особенностях общения. Также стали уделять внимание составлению аудиовизуальных учебников, чтобы степень внимания к ним была такой, как к бумажным дидактическим материалам. Многие фильмы и сериалы были отредактированы с учетом китайской аудитории [19].

Цуй Вэй разработал и представил принципы и практику составления серий учебников на русском языке нового поколения, таких как «Аудиовизуальный курс русского языка» и «Аудирование. Интенсивный курс» (том 1 и том 2) [4, с. 16].

Цэн Хуйфэнь и Цзи Юаньлун осуществили специальный анализ учебных материалов, отобранных на основании новостных источников, а также конкретных методов преподавания слушания на уроках [2]. В то время эффективные стратегии прослушивания и говорения были самым распространенным подходом к обучению аудированию, что документируется в работе Чун Ши [3].

3. Практика обучения на занятиях.

В рамках практики обучения аудированию на русском языке Вэнь Юйся и другие исследователи представили совокупность особенностей, характерных для различных периодов обучения, и поделились опытом обучения студентов на разных уровнях – начальном, среднем и продвинутом.

Лю Тинминь предоставил описание метода обучения аудированию на русском языке для студентов четвертого курса, используя новости советского телевидения в качестве учебных материалов. В своих рекомендациях он также акцентировал внимание на распределении веса между аудированием, говорением, чтением и письмом, а также на различии между навыками и умениями аудирования с фокусом на достижении интенсивного и обширного слушания. Такую же концепцию выдвинул Чжао Шусянь. Согласно данной авторской группе, использование новостей советского телевидения в качестве учебного материала может сделать методику обучения аудированию на русском языке эффективной.

Также в практике обучения активно используются мультимедийные методы, включая обучение распознаванию звуков, коррекцию произношения и интонации у

студентов-филологов, а также тренировку навыков аудирования. Идея совместного обучения устной и письменной речи также широко распространена.

4. Качество, эффект обучения и рефлексия обучения.

Китайские преподаватели в рамках практического обучения развитию навыков аудирования выразили ряд мыслей, взглядов и рекомендаций, связанных с повышением эффективности обучения.

В данном контексте статья «К некоторым проблемам в обучении аудиовизуальному курсу русского языка на базовом этапе» предлагает анализировать особенности курсов аудирования и аудиовизуальных курсов, в то время как в «Методике обучения аудированию русского языка» рассматриваются использование учебных материалов и выбор учебных пособий, а также дизайн и методы занятий аудирования.

Основное внимание уделяется поиску закономерностей в обучении слушанию, которые соответствовали бы особенностям китайских студентов. Статья «Об улучшении качества обучения аудированию на русском языке» исследует этот аспект. Кроме того, «О повышении качества обучения аудированию на русском языке в колледже» обсуждает вопросы улучшения учебного процесса в области русского аудирования с учетом разнообразных факторов, влияющих на него.

Работа «О взаимосвязи между количеством и качеством в преподавании иностранных языков» исследует проблемы, связанные с обучением русскому языку на слух, с учетом «практической работоспособности» выпускников вуза по специальностям «Русский язык» после их трудоустройства. В рамках данного исследования также рассматриваются педагогические рекомендации и принципы, связанные с взаимосвязью «количества и качества» и «входа и вывода» в контексте обучения иностранному языку.

Авторы Гао Юньци и Шэнь Нин предлагают использовать преимущества современных образовательных информационных технологий для обучения аудированию русской речи. В своей работе Фань Чжунцин уделяет особое внимание преподаванию грамматики и организации практических занятий, а также развитию навыков аудирования, говорения, чтения и письма.

В исследовании, проведенном Гао Гоцуй и Чен Сыци, была произведена аналитическая оценка урока по аудиовизуальному курсу русского языка в дистанционном онлайн-классе с помощью усовершенствованной системы анализа взаимодействия Фландерса (iFIAS). Методика исследования основывается на наблюдении за записью в классе и комбинирует интерактивную модель поведения, статистику соотношения индексов и кривую динамических характеристик. Эти аспекты метода позволяют проверить эффективность системы iFIAS в роли инструмента для оценки взаимодействия в классе. iFIAS количественно отображает стиль преподавания, эмоциональную атмосферу, интерактивную структуру, информацию о вопросах и ответах преподавателей и студентов. Такой подход помогает преподавателю получить объективные данные об оценке взаимодействия в классе. Описанный метод обобщает характеристики поведения преподавателя и студентов в дистанционной онлайн-среде и предлагает идеи и рекомендации по оптимизации аудиовизуального обучения русскому языку в период постэпидемиологической ситуации [6].

5. Формирование и развитие навыков аудирования.

В своей работе Лю Дунмэй отмечает, что на первом курсе обучения русскому языку уделяется внимание тренировке фонетического восприятия, а на втором курсе – фонетического когнитивного мышления. В дополнение к этому важно развивать коммуникативные навыки, навыки понимания на слух, а также навыки аудирования и разговорной речи [10]. Детальное описание данных навыков и методов их развития требуется для дальнейшего исследования.

6. Оценка и тестирование.

Статья Чжан Сюэюня, Сюань Чжииня и Чжан Цзюньсяна посвящена анализу типов тестовых вопросов, используемых в процессе тестирования по русскому языку на уровне VIII (ТРЯ–8). В ходе исследования был выявлен обратный эффект воздействия теста на результативность обучения аудированию на русском языке [16–18].

В работе Ван Ке была проведена оценка принципов, заложенных в ТРЯ–4, и изучены взаимосвязи между процессами тестирования и обучения. Кроме того, были рассмотрены преимущества и недостатки данных принципов и предложены соответствующие изменения.

В своей работе Ши Тецянь и Дин Шудин обсудили ведущую роль, которую играет тестирование в процессе обучения русскому языку, особенно в контексте формирования навыков аудирования речи на русском.

Статья Ли Шаньшань представляет подробный анализ изменений, произошедших в области тестирования по русскому языку на уровне IV в Китае после реформы. В работе подробно рассматриваются особенности старой и новой программ и анализируются причины данных изменений.

В своей работе Чжан Яньжун детально описывает особенности психологической подготовки перед процессом аудирования в рамках тестирования СЕТ–4 и предлагает стратегии ответов на тестовые вопросы.

Чжан Дунмэй, Юй Чуньфан и Ван Сяоцзюань провели тщательный анализ каждой части теста по русскому языку, включая лексику, грамматику, чтение, письмо, диктовки и восприятие на слух. В своих исследованиях авторы выделяют особенности устного выражения и взаимодействия человека с компьютером в рамках тестирования.

7. Реформа информатизации и моделей обучения.

Использование информационных технологий для обучения русскому языку становится все более популярным, оно остается в центре внимания китайских ученых.

В 1980-х гг. вузы Китая начали внедрять аудиовизуальные курсы обучения русскому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим были проведены обширные исследования, нацеленные на определение целей, задач и принципов преподавания данного курса [1; 12].

В работах Хань Фэн, Дай Чжэннань и других ученых проанализировано аудиовизуальное обучение русскому языку на разных этапах (включая нулевой и базовый этапы) [8, с. 9–10]. Кроме того, исследуется новая модель аудиовизуального обучения аудированию русской речи, основанная на развитии интереса к изучению, а также особенности применения фильма в процессе аудиовизуального обучения русскому языку и связанных с этим проблем [13].

Другие направления исследований включают разработку и использование программного обеспечения для аудиовизуального курса русской речи, применение вспомогательных средств (таких как мультимедиа и интернет) для улучшения обучения русскому языку на слух и реформы обучения [7; 11], а также изучение практики аудиовизуального обучения русскому языку с применением виртуальной реальности (3D-технологии) и когнитивного режима обучения [14]. Также проводится исследование «смешанного» режима обучения аудированию на русском языке на основе метода, ориентированного на теоретическую систему «продукт-ориентированного обучения», созданную Вэнь Цюфан [5].

8. Факторы, мешающие формированию и развитию аудирования; исследование препятствий и трудностей в восприятии слушания.

Что касается факторов влияния, то исследователи приходят к выводу, что на уровень и понимание аудирования существенное влияние оказывают различные факторы, включая фонетику, произношение, словарный запас, грамматику, скорость речи, культурный контекст, психологические аспекты, как кратковременная, так и долговремен-

ная память, мышление, способность к всестороннему пониманию, сложность аудирования материалов, вмешательство внешней среды, помехи на родном языке, а также неинтеллектуальные факторы (интерес, эмоции, воля, личностные качества и привычка к обучению) являются основными факторами, влияющими на уровень и понимание аудирования.

В статье Сюй Вэньлин проводится количественный и качественный анализ ошибок аудирования, допущенных студентами в новостных диктантах, а также описываются языковые факторы, влияющие на данный процесс.

9. Другие исследования.

Другие области исследований сосредотачиваются на теориях обучения аудированию, включая теорию контекста, теорию схем, теорию стандартизированных тестов и теорию «продукт-ориентированного обучения» [15]. Также изучается самостоятельное обучение аудированию студентами, анализ упражнений на аудирование, а также сравнительный анализ обучения аудированию на русском языке в Китае и России.

В общем, вышеупомянутые направления исследований включают 200 статей по аудированию на русском языке, каждая из которых обладает определенной теоретической и практической ценностью. Их исследовательские области и методы являются разнообразными.

3. Анализ результатов

Среди 200 работ по обучению аудированию русской речи на основе CNKI обнаруживается, что обучение аудированию на русском языке в Китае за последние пятьдесят лет было сосредоточено на первых 4–5 направлениях (в соответствии с таблицей). В то же время внимание исследователей также привлекли оценка и обратный эффект тестирования и обучения, обучение аудированию с помощью мультимедиа, Интернета и т. д. С точки зрения результатов исследования, несмотря на то что первые 4 направления были широко изучены, все еще существует много проблем в области овладения обучающимися вторым языком, создания ресурсов, применения информационных технологий, таких как мультимедиа и Интернет. С точки зрения развития обучения аудированию в 50-х и 60-х гг. 20 в. использование изобразительных материалов в качестве средства обучения аудированию русской речи на начальном и основном этапах по специальности «Русский язык» в китайских университетах было редким. С увеличением научно-технического прогресса и расширением коммуникативных возможностей в обществе появляются новые аудиовизуальные материалы в виде фильмов, телевидения и видео, подходящих для обучения языку и культуре.

В конце 70-х гг. некоторые университеты и институты иностранных языков начали использовать новые наглядные и визуальные материалы, чтобы организовать видеуроки на третьем курсе. В университетах отдельно предлагаются уроки аудирования, уроки разговорной речи и видеуроки. Занятия, на которых тренируется только один навык, малоэффективны и не способствуют быстрому прогрессу.

В связи с этим вузы иностранных языков предлагали курсы русского языка с использованием метода «наглядного слушания и говорения», начиная с 80-х гг. Постоянное исследование и обобщение опыта привели к постепенному совершенствованию этих аудиовизуальных курсов. На этих занятиях используются практические материалы для всестороннего развития у студентов навыков аудирования, зрительной наглядности и речи, повышается практичность учебной деятельности обучающихся и эффективность работы на занятиях. В то же время была достигнута цель быстрого улучшения способности к устному общению.

В 90-е гг., когда информационно-коммуникационные технологии стали широко распространенными, использование компьютерных технологий в преподавании иностранных языков сместило акцент с локальных ресурсов на возможности, предостав-

ляемые Интернетом и сетевыми инструментами. Бурное развитие Интернета в 90-е гг. имело значительное влияние на возможности обучения и приобретения знаний в контексте иноязычной компетентности. С 1998 по 2017 гг. исследования в области обучения аудированию на русском языке находились в развитии, по сравнению с предыдущими десятилетиями исследования результаты работ значительно увеличились.

С 2018 г. результаты исследований в данной области значительно снизились, на данный момент в Китае исследования по обучению аудированию на русском языке находятся в тупике. Исследовательские работы по проблеме обучения аудированию на русском языке в 90-х и раньше китайскими лингвистами и методистами были основаны на опыте обучения аудированию в СССР, большинство статей были методическими рекомендациями или предложениями по обобщению и описанию собственного опыта педагогической деятельности.

В XXI в. ученые производят исследования в области обучения аудированию, опираясь на психологическую теорию (бихевиористскую и когнитивную психологию) и лингвистическую теорию (когнитивную и психологическую лингвистику, теорию схемы, теорию контекста и теорию сравнительной лингвистики). Было обнаружено, что работы и статьи уже не только ограничиваются практическими исследованиями в области стратегий обучения аудированию, проблем, трудностей, влияющих факторов, учебных материалов и других аспектов, а также обобщением и подведением личного опыта обучения. Основное внимание ученых сосредоточено на повышении эффективности учебного процесса в рамках ограниченного количества учебных часов. В связи с этим формируются ожидания от обучения аудированию с применением информационных технологий, предлагаются реформы и инновации в методах обучения, а также появляется опыт внедрения результативно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку.

В последние годы обучение аудированию на русском языке развивалось на основе опыта преподавания английского языка. Стоит упомянуть, что метод «продукт-ориентированного обучения», предложенный китайским ученым Вэнь Цюфаном, внес некоторый вклад в обучение аудированию русской речи. Теория производственно-ориентированного подхода (РОА) представляет собой локализованную теорию образования и обучения для решения проблем обучения, связанных с трудоемкостью, низкой эффективностью и разделением обучения и применения.

Выводы. В целом, изучение стратегий и методов обучения, учебных пособий, практики преподавания на занятиях, качества и эффекта обучения является направлениями обширных исследований в области обучения аудированию на русском языке; изучению формирования и развития навыков аудирования, оценки тестирования, использования компьютера как вспомогательного средства обучения, противоречивых факторов, препятствий и трудностей в восприятии аудирования, реформы моделей обучения на основе информатизации уделялось внимание в исследованиях. В то же время мы видим, что исследования по системе упражнений на аудирование, теоретические исследования, исследования самостоятельного обучения, сравнительного анализа, а также создания и применения ресурсов по-прежнему нуждаются в развитии.

Извлечение уроков из опыта ориентированного на результат метода обучения английскому языку стало новой чертой обучения русскому языку на основе аудирования. Проблемы в исследованиях обучения аудированию на русском языке заключаются в том, что существует несбалансированность результатов исследований и направлений научных исследований, количество опубликованных работ по обучению аудированию на русском языке в Китае относительно мало, исследования недостаточно глубоки и что наиболее характерной чертой является крайне малое количество результатов научных исследований, формируемых преподавателями в процессе непрерывной педагогической практики.

Хотя исследования в области преподавания аудирования на русском языке в Китае имеют широкую направленность и охватывают многие области, недостаток в исследованиях все же присутствует. Очевидно, что результаты каждого направления исследований недостаточно углублены и требуют дальнейших более глубоких и продолжительных исследований, поэтому исследование данной проблемы необходимо расширить. Более того, перед нами стоит задача провести реформу традиционной модели обучения в соответствии с изменениями исторического контекста и текущей ситуации. Для достижения этой цели необходимо разработать динамичную систему обучения, адаптирующуюся к потребностям современных студентов.

Перспективы мы видим в том, что необходимо провести дополнительные исследования, чтобы определить оптимальный подход к обучению аудированию на русском языке китайских студентов. В частности, рекомендуется изучить вопросы, связанные с использованием современных педагогических технологий и методов обучения для повышения эффективности процесса обучения аудированию, а также сравнить результаты обучения при использовании различных методов. Кроме того, важным аспектом дальнейшего исследования является изучение мотивации и уровня интереса китайских студентов к изучению русского языка в целом и аудирования в частности. Это позволит более точно определить причины успехов и неудач в процессе изучения языка и разработать более эффективные стратегии обучения.

Список литературы

1. 班文涛. 漫谈俄语听说课 [J]. 解放军外国语学院学报, 2000, (3): 65–67. (Бан Вентао. Беседа об аудиовизуальном курсе на русском языке // Вестник Института иностранных языков НОАК. 2000. № 3. С. 65–67.)
2. 岑惠芬, 季元龙. 俄语二年级新闻听力课的选材与教学方法 [J]. 外语电化教学, 1987, (1): 9–10. (Цэн Хуйфэн, Ци Юаньлун. Подбор учебных материалов и методика обучения аудированию теленовостей на русском языке на втором курсе // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 1987. № 1. С. 9–10.)
3. 崇实. 试用听说法的初步体会 [J]. 外语教学与研究, 1965, (2): 12–15. (Чун Ши. Предварительный опыт применения метода аудирования и говорения // Преподавание и исследование иностранных языков. 1965. № 2. С. 12–15.)
4. 崔卫. 《俄语听力强化教程》(上、下册) [J]. 俄语学习, 2010, (№.339): 16. (Цуй Вэй. «Аудирование. Интенсивный курс» (Том 1, Том 2) // Русский язык. 2010. № 339. С. 16.)
5. 樊东旭, 陈壮, 苗雪薇. 基于产出导向法的俄语听力“混合式”教学模式探究[J]. 知识窗(教师版), 2022, (11): 21–23. (Фань Дунсюй, Чэнь Чжуан, Мiao Сюевэй. Исследование «смешанного» режима обучения аудированию русской речи на основе метода, ориентированного на результат // Окно знаний (издание для учителей). 2022. № 11. С. 21–23.)
6. 高国翠, 陈思琪. 基于iFIAS的远程在线俄语视听说课堂师生互动个案研究[J]. 中国俄语教学, 2020, 39(04): 76–85. (Гао Гоцуй, Чэнь Сыци. Исследования практического примера взаимодействия преподавателя и студента на дистанционных онлайн-аудиовизуальных занятиях русского языка на базе iFIAS // Русский язык в Китае. 2020. № 39(04). С. 76–85.)
7. 高春雨. 利用多媒体与互联网改进俄语听力教学 [J]. 齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版), 2009, (№.183): 155–156. (Гао Чуньюй. Использование мультимедиа и Интернета для улучшения обучения аудированию на русском языке // Вестник Цицикарского университета (издание филологии и социальных наук). 2009. № 183. С. 155–156.)
8. 蒋财珍. 俄语视听说教学 [J]. 外语电化教学, 1992, (4): 9–10. (Цзян Цайчжэнь. Аудиовизуальное обучение русскому языку // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 1992. № 4. С. 9–10.)
9. 李雅君. 图式知识与俄语听力策略 [J]. 外语电化教学, 2004, (05): 35–38. (Ли Яцзюнь. Знание схем и стратегии аудирования на русском языке // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 2004. № 05. С. 35–38.)

10. 刘冬梅. 《俄语听力》课程对零起点专业学生听力能力的培养 [J]. 东北亚外语研究, 2019, 7 (v. 7; No. 25): 70–75. (Лю Дунмэй. Курс «Аудирование на русском языке» по развитию навыков аудирования у студентов по специальности «Русский язык» с нулевого уровня // Исследования иностранных языков в Северо-Восточной Азии. 2019. Т. 7. № 25. С. 70–75.).
11. 刘丽芬. 多媒体辅助俄语听力教学模式探讨 [J]. 北京理工大学学报(社会科学版), 2004, (4): 66–68. (Лю Лифэнь. О моделях обучения аудированию на русском языке с помощью мультимедиа // Вестник Пекинского технологического университета (издание по общественным наукам). 2004. № 4. С. 66–68.).
12. 毛丽萍. 低年级俄语视听说课的分段教学 [J]. 外语电化教学, 1986, (3): 14–15. (Мао Липин. Сегментированное обучение аудиовизуального курса русского языка на младших курсах // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 1986. № 3. С. 14–15.).
13. 孙传政. 关于高年级电影课的若干问题 [J]. 外语电教, 1983, (1): 5–7. (Сунь Чуаньчжэнь. К некоторым вопросам на уроках кино на старших курсах // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 1983. № 1. С. 5–7.).
14. 邵楠希, 王珏. 基于3D虚拟情境的外语体验认知教学模式研究与实践—以俄语教学为例 [J]. 外国语文, 2017, 33 (v. 33; No. 178): 137–144. [Шао Наньси, Ван Цзюэ. Исследование и практика когнитивной модели обучения иностранному языку на основе трехмерной виртуальной ситуации – на примере обучения русскому языку // Иностранный язык и литература. 2017. Т. 33. № 178. С. 137–144.).
15. 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系 [J]. 外国教学与研究, 2015, (4). (Вэнь Цюфан. Построение теоретической системы «метода, ориентированного на результат» // Обучение и исследования за рубежом. 2015. № 4.).
16. 佘知音. 俄语专业八级水平测试对听力与翻译教学的反拨效应 [J]. 外语电化教学, 2018, (No.184): 41–45. [У Чжиинь. Обратный эффект теста по русскому языку VIII уровней в обучении аудированию и переводу // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 2018. № 184. С. 41–45.).
17. 张俊翔. 俄语专业八级水平测试对新闻听力教学的正面反拨作用 [J]. 中国俄语教学, 2019, 38 (v. 38; No. 160): 69–75. [Чжан Цзюньсян. Положительный обратный эффект теста по русскому языку VIII уровня (ТРЯ-8) в обучении аудированию новостей // Русский язык в Китае. 2019. Т. 38. № 160. С. 69–75.).
18. 张雪韵. 俄语专业八级水平测试言语技能类试题分析 [D]. 北京外国语大学, 2017. (Чжан Сюэюн. Анализ тестовых вопросов по языковым навыкам в тесте по русскому языку VIII уровня (ТРЯ-8) // Пекинский университет иностранных языков. 2017. С. 57.).
19. 朱善长. 在实践中改进俄语视听说教材 [J]. 中国俄语教学, 1985, (5): 9–11. [Чжу Шаньчан. Усовершенствование аудиовизуальных учебных материалов русского языка на практике // Русский язык в Китае. 1985. № 5. С. 9–11.).

The review of the methodological works of teaching the Chinese students of listening at the Russian language based on the CNKI database

The purpose of the study is to describe the situation and history of teaching Russian listening in China, to analyze the published scientific articles for more than fifty years to identify the directions and trends in this area. The research reveals the dynamics of teaching Russian listening in China.

There are revealed the areas 1) that require deeper research; 2) that are becoming increasingly important; and 3) that need to be strengthened. As well as the problems are outlined in the research of this area, there are offered the recommendations for their solution, the most promising directions are indicated for further research.

Key words: *listening training, Russian as a foreign language, Chinese students, database, CNKI (China Knowledge Network).*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2024)

К.В. СИНЕГУБОВА
А.А. АКСЕНОВА
Кемерово

**ПОЭТИКА РОМАНА КСЕНИИ БУКШИ «ЧУРОВ И ЧУРБАНОВ»:
ДВОЙНИЧЕСТВО ИЛИ ПАРНОСТЬ?**

Цель статьи – рассмотрение двух вариантов интерсубъективности – двойничества и парности. Композиционное построение романа акцентирует внимание на взаимодействии двух героев: каждая глава посвящена либо Чурову, либо Чурбанову. В романе Чуров и Чурбанов могут быть восприняты как двойники. Но их жизни и ценности существенно отличаются, они не оспаривают онтологический статус друг друга. Сложность взаимодействия персонажей объясняется тем, что парность в романе присутствует как нарративная стратегия, которая вплоть до самого финала не затрагивает жизненный мир героя, оставаясь на уровне авторского и читательского видения.



Ключевые слова: Ксения Букса, «Чуров и Чурбанов», двойничество, парность, интерсубъективность.

Тема двойственности, будь то удвоение самого мира или удвоение героя, возникла в литературоведческой рефлексии гораздо позднее, чем само явление. По мнению О.М. Фрейденберг, истоки двойничества восходят к мифу: «делить мир на два противопоставленных явления, между собой общих, – жизнь и смерть, тепло и холод, свет и мрак и т. д. Они персонифицировались в двух “подобных” одно другому существах. Одно из них (положительное начало) представляло собой “свойство”, а другое существо (отрицательное начало) – лишь его конкретное “подобие”, внешний вид без “свойства”» [16, с. 235]. Кроме того, следует отметить, что интерес к изучению двойников в литературе возник в связи с вниманием к немецкому романтизму. Термин «допельгангер» (нем. Doppelgänger – «двойник») появился именно в немецком романтизме и используется для обозначения героя-двойника в художественном произведении.

Проблема изучения вопроса усложняется тем, что двойственность тяготеет к модусам трагического и комического как след «былого единства мима комического и мима серьезного» [16, с. 298]. Трагическая версия двойничества затрагивается в статье В.И. Тюпы для словаря «Поэтика»: «Неустранимая двойственность я-в-мире <...> является не только архитектурной формой трагического (см. *Архитектоника*), но и определяет организацию *текста* (поэтику), манифестирующую *эстетический объект* трагической модальности» [14, с. 271]. Трагическая двойственность связана с антагонистическим типом двойничества, а комическая – с карнавальной парностью. Если антагонистический тип двойничества опирается на индивидуализм, то карнавальная пара, напротив, не позволяет ни одному из членов двойниковой пары играть в сюжете доминирующую роль.

А.А. Фаустов определяет двойников как «двух персонажей, обладающих абсолютным (или почти абсолютным) сходством, которое они взаимно удостоверяют (и которое признают другие)» [15, с. 75]. Именно сходство *внутреннего* мира заставляет геро-

ев или одного из них сомневаться в своем *онтологическом* статусе. Сходство внешности может быть ориентировано на комический аспект (карнавальная пара).

Е.М. Мелетинский рассматривает двойничество как архетип [10, с. 39]. С.З. Агранович и И.В. Саморукова, опираясь на исследование О. Фрейденберг, прослеживают разные варианты воплощения двойничества в мировой литературе, начиная с самых ранних эпох. Исследователи предлагают следующую типологию двойников: двойники-антагонисты, карнавальные пары и близнецы [1]. Согласно этой концепции, к двойникам относятся в том числе непохожие герои (Дон Кихот и Санчо Панса, Лир и шут, Фауст и Мефистофель, Петруша Гринёв и Савельич), находящиеся в иерархичных отношениях и действующие сообща. Другие рассматривают двойничество как художественный прием (Л.В. Чернец) или акцентируют связь двойничества с «сюжетным принципом» (В.В. Малащенко), «сюжетообразующим мотивом» (А.Л. Калашникова, Д.В. Козлова).

В монографии «Поэтика романа» Н.Т. Рымарь рассматривает двойничество как один из способов сюжетно-композиционного развертывания образа героя: «образ разрабатывается при помощи введения персонажей, которые выступают как его отражения, ведущие самостоятельную жизнь, – в них получают осуществление, акцентуацию и свободное развертывание стороны его личности» [12, с. 86].

Разнообразие видов изображения двойничества, по словам Н.Т. Рымаря, отражает развитие и сложность структуры художественного произведения: «В целом двойничество как способ сюжетно-композиционной разработки образа героя <...> может как завершать, так и развоплощать героя, развенчивать и увенчивать его, освещать его то комическим, то серьезно-трагическим светом одновременно, т. к. эта система отношений существует не столько во времени, сколько в “пространстве” художественного произведения, если рассматривать его в плане “вертикального” развертывания композиции. Так возникает сложное единство отношений контакта и дистанции, в котором строится образ. В постепенном развертывании этой системы диалогических отношений героя с миром образ получает большую свободу саморазвития, самоопределения, герой учится познавать и преодолевать свою ограниченность, творческий субъект позволяет ему выйти за свои собственные пределы, стать субъектом, в этом и заключается основное содержание <...> романа как жанра» [12, с. 95]. На наш взгляд, все это вполне имеет отношение и к роману Ксении Букши.

Т.Д. Комова, так же как и А.А. Фаустов, дает определение двойникам – это «персонажи, объединенные на основании *внешнего и/или внутреннего* сходства, в основе “союза” которых лежит сущностное подобие или душевное сродство» [8, с. 5]. Для нас такого рода очевидных констатаций сходства, которые предложены Комовой и Фаустовым, недостаточно. Гораздо более важным здесь будет наблюдение Т.Д. Комовой, где фигурируют два основных типа двойничества: удвоение и раздвоение. Различие между этими типами определяется так: «Первый основан на *удвоении* индивида, при котором изображенное явление (целое) представлено с помощью двух героев, повторяющих идополняющих друг друга (два Менехма у Плавта, Розенкранц и Гильденстерн из трагедии Шекспира, Бобчинский и Добчинский в «Ревизоре» Гоголя, два генерала из известной сказки Щедрина и пр.). Второй вид – *раздвоение* целого: два одноименных персонажа из рассказа Э. По “Вильям Вильсон”» [8, с. 6].

Еще одно существенное в отношении поставленной в статье проблемы положение нам видится в работе Н.М. Савченковой, которая рассматривает двойничество и парность как две версии интересубъективности: «Мир двойника отчетлив и наделен галлюцинаторной ясностью, это конфликтная реальность, где ведется последняя война за статус субъекта. Мир пары не предполагает соперничества, он даже не определяется событием встречи» [13, с. 15–16]. В паре индивидуальность героев не подвергается сомне-

нию, они не одинаковы, соответственно, ни один из них не может вытеснить или подменить собой другого. Представляется, что разделение понятий «парность» и «двойничество» будет более продуктивным при осмыслении романа К. Букши.

Ксения Букша является одним из современных авторов, развивающих принципы постреализма (определение Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого). Литература постреализма предполагает дополнение реалистической эстетики модернистскими и постмодернистскими элементами. Как показывает А.Л. Калашникова на примере романа А. Иванова «Золото бунта», отклонения от реалистической линии играют значимую роль: сюжетообразующую или миромоделирующую [7, с. 149]. Мы предполагаем, что в постреалистическом романе «Чуров и Чурбанов» миромоделирующую функцию выполняет возможное двойничество героев, уже отмеченное исследователями [5, с. 348]. Однако до сих пор не был осмыслен тот факт, что в романе Букши двойничество переосмысливается и трансформируется, смыкаясь с другой версией интерсубъективности – парностью.

Симметричная композиция романа обусловлена тем, что каждая глава посвящена либо Чурову, либо Чурбанову и эти главы последовательно чередуются. У читателя создается ощущение, что между героями возникает своеобразный диалог, на котором и держится художественное целое романа (см. «построение образа мира как диалога» [9, с. 51]). Но этот диалог представляет собой обмен не репликами, а поступками или решениями, причем ни один из героев при этом не знает, что делает или думает второй. Линии Чурова и Чурбанова развиваются параллельно, что заставляет поставить проблему их сходства, поскольку именно сходство в обоих случаях создает целостность романа, который, на первый взгляд, производит впечатление «вороха новелл» [11] или «мелконарошенных кусочков реальности» [2].

В первую очередь следует отметить похожие фамилии, вынесенные в заглавие романа, причем одна восходит к слову «чур», а другая – к «чурбан». Если чур – предок, оберегающий границы, дающий защиту, то чурбан (обрубок дерева), как правило, употребляется с прилагательными «бесчувственный», «нетесанный» и подчеркивает как глупость, невежество, так и отсутствие души. У Чурова в романе есть имя и отчество (Иван Александрович), а у Чурбанова – нет. Н.В. Васильева указывает, что «разный способ интродукции персонажей антиципирует их последующую асимметрию, а участие оценочной точки зрения Чурова при введении в текст второго персонажа определяет начало разворачивания “двойнического текста”» [5, с. 346]. Двойником, следовательно, является Чурбанов, в образе которого, наряду с отсутствием имени, следует отметить его неопределенный социальный статус (отсутствие образования, профессии, постоянной работы). Также в романе присутствуют эпизоды соперничества за любовь, которое относится к биографическим атрибутам топоса двойничества [6].

Гипотеза о том, что Чуров и Чурбанов являются оригиналом и копией, подкрепляется в конце романа, когда школьные учителя называют Чурова «настоящим», хотя это отличает его не столько и не только от Чурбанова, но и от всех остальных учеников класса. Также Чуров появляется в одном эпизоде романа К. Букши «Адвент», где снова подчеркивается его подлинность: «Вот такие и должны быть люди как Иван Саныч... Все у него как надо, все на месте» [3, с. 156]. Переход героя из романа «Чуров и Чурбанов» в роман «Адвент», где его фамилия не названа, но совпадают имя и отчество, медицинская специальность, манера говорить и другие детали, можно также интерпретировать как свидетельство подлинности и, вероятно, как знак наличия реального прототипа.

Сам Чуров еще в школе знает, что он настоящий, но не считает это достоинством, а завидует своему однокласснику: «лучше уж, ненастоящим, как Чурбанов, быть» [4, с. 277]. Но и Чурбанов завидует Чурову: «Если хочешь знать, я и на медицинский по-

шел, потому что Чуров... Но в каком-то смысле мне таким чуваком никогда не стать... не то чтобы я хотел... Завидую, короче» [4, с. 44]. Эта взаимная зависть усиливает связь между героями, заставляя каждого из них самоопределяться с опорой на образ другого. Тем не менее, начиная с четвертой главы, которая хронологически относится к периоду окончания института, Чуров и Чурбанов не взаимодействуют и почти ничего не знают друг о друге. Проводить параллели между событиями двух сюжетных линий предлагается читателю.

Представляется, что наиболее важным событием в жизни каждого из героев является начало интуитивных прозрений: у Чурова это связано с постановкой диагнозов, а у Чурбанова с пониманием мира как такового. В первом случае перед нами усвоение опыта более старшего коллеги, во втором – мистическая встреча с хозяином несуществующего магазина, который объясняет Чурбанову, что нужно «читать в сердцах». При явном совпадении можно отметить принципиальный момент отличия между ними: каждый отвечает за разные аспекты миропорядка, ориентирован на разные уровни миропонимания. Эта разница заставляет подвергнуть сомнению концепцию двойничества и позволяет говорить о *парности* заявленных в заглавии романа персонажей.

О двойничестве Чурова и Чурбанова говорить проблематично еще и потому, поскольку они абсолютно не сходны, напротив, каждый из них желал бы быть похожим на другого. В данном случае перед нами не угроза идентичности, о которой пишет А. Фаустов, а диаметрально противоположная ситуация. Единственный случай, когда героев перепутали, связан с учительницей, которая попадает в больницу к Чурову через много лет после того, как он окончил школу. Она верно называет его имя, но ошибается в фамилии, что едва ли позволяет говорить об угрозе идентичности Чурова.

Наряду с переключками между образами двух главных героев, в романе «Чуров и Чурбанов» постоянно работает принцип удвоения в эпизодических моментах: у географички Валентины Авдеевны есть дочь Валентина Авдеевна с такой же фамилией и тоже учительница. Черное бумажное сердечко – это валентинка, и 12 глава, посвященная дочери Валентине Авдеевне-младшей, называется «Валентинка». В детстве героев и в настоящем времени романа появляются два одинаковых тяжелобольных мальчика Федора. Чурбанов пародирует профессора Ендрикова, становясь его двойником; пародийная лекция Чурбанова, в свою очередь, посвящена анатомии двуглавого орла и завершается предположением, что вторая голова орла мнимая: «Быть может, голова только одна, и орлу кажется – и он внушает свою галлюцинацию нам, – что голов две» [4, с. 33]. Наконец, удвоение связано с ключевым для романа фантастическим допущением, будто бы синхронное сердцебиение двух разных людей обладает целительной силой.

Многочисленные образы сердец в романе в сюжетных линиях Чурова и Чурбанова проявляются по-разному. «Сердечные» мотивы в жизни Чурова по большей части связаны с его врачебной специальностью, он *кардиолог*. В жизни Чурбанова они возникают немотивированно: в репликах окружающих, причем часто *в переносном смысле*. Разделение прямого и переносного смысла в судьбе героев продиктовано их расположением на разном уровне смысловой организации художественного целого. Можно сказать, что Чуров – это «настоящая», т. е. инкарнированная версия Чурбанова. В образе Чурова сбывается и облекается в реальную (осязаемую) плоть (как, например, сердце в кардиологии) все то, что в образе Чурбанова лишь «проговаривается», существует на уровне словесном и умозрительном. Все это, скорее, свидетельствует об их взаимодополнительности, но не двойничестве.

Однако с учетом того, что герои-двойники, как правило, реализуют противоположные системы ценностей, необходимо отметить, что Чуров и Чурбанов проживают совершенно разные в ценностном плане жизни. Жизнь Чурова связана с семьей, деть-

ми (своими и чужими), состраданием и самопожертвованием, этот герой находится в пространстве дома, дачи, детской больницы. Он связан с полюсом сентиментального (в определении Л.Ю. Фуксона) «слезного» мира, в котором «сентиментальные архетипы» как основные элементы слезного семантического комплекса: оппозиция “сердца” и “ума”, природы и города; пафос тождества, открывающий “вещество человеческое”; событие воскресения (прощения, примирения) раскаявшегося грешника; приоритет пространства дома над пространством пути; нормативность образа детства и детскости» [17, с. 5].

Чурбанов же подчеркивает свое безразличие к людям, он показан в ситуациях риска, борьбы, угрозы. Представляется, что ключевыми для характеристики героев главами являются «Чуров блюз» и «Чурбанов блюз». В главе «Чуров блюз» герой собирается продать дачу, но затем отказывается продавать, сохраняя пространство, связанное с памятью о матери. Чурбанов в главе «Чурбанов блюз» безрассудно ввязывается в драку, получает тяжелые травмы и злится на девушку, которую пытался и не смог защитить. Описанные события и мироощущение героев создают яркий контраст, однако главы оказываются связанными не только благодаря параллелизму в названиях, но и на сюжетном уровне: Чурбанов спасает будущую жену Чурова, которая через несколько лет будет ездить на ту самую дачу.

Именно эпизоды спасения выстраивают сюжетную линию Чурбанова, и можно утверждать, что *спасение – это общая миссия Чурова и Чурбанова* при всей их непохожести. Они, не зная друг о друге, спасают одних и тех же людей: девушку-подростка по фамилии Корзинкина, бабу Валю, Байю и ее ребенка. Также они пытаются спасти старика и в финале должны спасти всех неизлечимо больных детей, синхронизируя с ними сердечные ритмы. И хотя только в последнем случае они действуют сознательно, на протяжении всего романа видно «напряженное со-присутствие» этих парных персонажей [13, с. 15]. Для финального спасения неизлечимых детей необходимо именно два синхрона, что совершенно нивелирует семантику двойничества и усиливает парность.

Таким образом, в строгом смысле в романе К. Букши двойников нет, поскольку нет угрозы идентичности и ценности, которыми руководствуются герои, в конце концов, оказываются общими. Но есть потенциал двойничества, который при отсутствии портретного сходства сближает героев. Мы приходим к заключению, что их изображение в романе характеризуется нарративной стратегией парности, поскольку свою задачу в романе они могут решить только вместе. Однако и категория парности не является частью сознательного со-присутствия героев, а сохраняется, вплоть до самого финала, на уровне нарративной стратегии. Важнейший акцент в решении этого вопроса возникает в финале, где парность, присутствовавшая только на уровне повествования, проникает в сюжет, становится результатом совместного осознанного решения персонажей.

Список литературы

1. Агранович С.З. Двойничество: Книга-перевертыш. Самара, 2014.
2. Анико Н. Красный квадрат Чурова и Чурбанова [Электронный ресурс] // Юность. 2020. URL: <https://unost.org/authors/nataliya-aniko/krasnyj-kvadrat-churova-i-churbanova/> (дата обращения: 23.09.2023).
3. Букша К. Адвент. М., 2021.
4. Букша К. Чуров и Чурбанов. М., 2020.
5. Васильева Н.В. Имена двойников: номинативный контекст и нарративные смыслы (на материале прозы Ксении Букши) // Язык, культура, творчество: Мировые практики изучения:

Сборник научных статей к 90-летию профессора Вероники Николаевны Телия. М., 2020. С. 339–349.

6. Головачева И.В. Двойники и матрицы: о новом методе компаративистского анализа // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 2. С. 9–23.
7. Калашникова А.Л. Функции авторских легенд и преданий в романе А.В. Иванова «Золото бунта» // Сибирский филологический журнал. 2022. № 3. С. 140–152.
8. Комова Т.Д. Двойники в системе персонажей художественного произведения: на материале западноевропейской и русской литературы XIX в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.
9. Лейдерман Н.Л. Постреализм: теоретический очерк. Екатеринбург, 2005.
10. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах. М., 1994.
11. Пустовая В. Новая чуткость // Электронный литературный журнал «ЛиТерраТура». 2023. № 202. [Электронный ресурс]. URL: https://litteratura.org/issue_criticism/4282-valeriya-pustovaya-novaya-chutkost.html (дата обращения: 23.09.2023).
12. Рымарь Н.Т. Поэтика романа. Куйбышев, 1990.
13. Савченкова Н.М. «Двойник» и «пара»: две версии интерсубъективности // Гуманитарный акцент. 2019. № 2. С. 15–16.
14. Тюпа В.И. Трагическое (трагизм) // Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 271.
15. Фаустов А.А. Литературные двойники как семиотическая проблема // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2019. № 3. С. 73–77.
16. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М., 1998.
17. Фуксон Л.Ю. Уменьшительно-ласкательный образ мира. Екатеринбург, 2022.

* * *

1. Agranovich S.Z. Dvojnichestvo: Kniga-perevertysch. Samara, 2014.
2. Aniko N. Krasnyj kvadrat Churova i Churbanova [Elektronnyj resurs] // Yunost'. 2020. URL: <https://unost.org/authors/nataliya-aniko/krasnyj-kvadrat-churova-i-churbanova/> (data obrashcheniya: 23.09.2023).
3. Buksha K. Advent. M., 2021.
4. Buksha K. Churov i Churbanov. M., 2020.
5. Vasil'eva N.V. Imena dvojnikov: nominativnyj kontekst i narrativnye smysly (na materiale prozy Ksenii Bukshi) // Yazyk, kul'tura, tvorchestvo: Mirovye praktiki izucheniya: Sbornik nauchnyh statej k 90-letiyu professora Veroniki Nikolaevny Teliya. M., 2020. S. 339–349.
6. Golovacheva I.V. Dvojniki i matricy: o novom metode komparativistskogo analiza // Filologicheskij klass. 2021. T. 26. № 2. S. 9–23.
7. Kalashnikova A.L. Funkcii avtorskih legend i predanij v romane A.V. Ivanova «Zoloto bunta» // Sibirskij filologicheskij zhurnal. 2022. № 3. S. 140–152.
8. Komova T.D. Dvojniki v sisteme personazhej hudozhestvennogo proizvedeniya: na materiale zapadnoevropejskoj i russkoj literatury XIX v.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2013.
9. Lejderman N.L. Postrealizm: teoreticheskij ocherk. Ekaterinburg, 2005.
10. Meletinskij E.M. O literaturnyh arhetipah. M., 1994.
11. Pustovaya V. Novaya chutkost' // Elektronnyj literaturnyj zhurnal «LiTerraTura». 2023. № 202. [Elektronnyj resurs]. URL: https://litteratura.org/issue_criticism/4282-valeriya-pustovaya-novaya-chutkost.html (data obrashcheniya: 23.09.2023).
12. Rymar' N.T. Poetika romana. Kujbyshev, 1990.
13. Savchenkova N.M. «Dvojniki» i «para»: dve versii intersub'ektivnosti // Gumanitarnyj akcent. 2019. № 2. S. 15–16.
14. Tyupa V.I. Tragicheskoe (tragizm) // Poetika: Slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij. M., 2008. S. 271.
15. Faustov A.A. Literaturnye dvojniki kak semioticheskaya problema // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2019. № 3. S. 73–77.
16. Frejdenberg O.M. Mif i literatura drevnosti. M., 1998.
17. Fukson L. Yu. Umen'shitel'no-laskatel'nyj obraz mira. Ekaterinburg, 2022.



***The poetics of the novel “Churov and Churbanov”
by Kseniya Buksha: duplicity or paired relationship?***

The purpose of the article is to consider two variants of intersubjectivity – duality and pairing. The compositional structure of the novel focuses on the interaction of the two characters: each chapter is dedicated to either Churov or Churbanov. In the novel, Churov and Churbanov can be perceived as doppelgangers. But their lives and values differ significantly, they do not dispute each other’s ontological status. The complexity of the characters’ interaction is explained by the fact that pairing in the novel is present as a narrative strategy, which does not affect the hero’s life world until the very end, remaining at the level of the author’s and reader’s vision.

Key words: Kseniya Buksha, “Churov and Churbanov”, duality, pairing, intersubjectivity.

(Статья поступила в редакцию 17.01.2024)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акимова
Алина Михайловна* – аспирант кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет
- Акимова
Галина Михайловна* – аспирант кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет
- Аксенова
Анастасия Александровна* – ассистент кафедры русского языка и литературы, Кемеровский государственный университет. E-mail: AA9515890227@yandex.ru
- Ван Сюемэй* – кандидат педагогических наук, научный руководитель аспирантов, доцент факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: qiqigemijia@163.com
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Глузман
Александр Владимирович* – доктор педагогических наук, заместитель директора Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Севастопольский государственный университет. E-mail: aleks-gluzman@yandex.ru
- Глузман
Алина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта. E-mail: alina-gluzman@yandex.ru
- Гольдман
Ирина Леонидовна* – кандидат искусствоведения, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. E-mail: ira.goldman@inbox.ru
- Грачев
Константин Юрьевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Гришак
Светлана Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской и восточной филологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: svetlanagrishak@mail.ru
- Дугина
Галина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации, Московский городской педагогический университет. E-mail: DuginaGA@mgsu.ru
- Кириллова
Ольга Сергеевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайну костюма, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

- Кузнецова
Елена Борисовна* – ассистент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет
- Куликова
Екатерина Васильевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; учитель, Щелканская СОШ. E-mail: Kulikova_ekt@mail.ru
- Лапина
Анастасия Сергеевна* – старший преподаватель кафедры физики и химии, Омский государственный университет путей сообщения. E-mail: lapina.a.s.132@gmail.com
- Левочкина
Ольга Викторовна* – заместитель директора института философии, Луганский государственный университет им. В. Даля. E-mail: Levochkiolga@yandex.ru
- Мамиева
Залина Юрьевна* – аспирант института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, Кабардино-Балкарский государственный университет
- Мельниченко
Наталья Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации, Российский государственный социальный университет. E-mail: nataliamelnichenko@yandex.ru
- Насипов
Артур Жабгаиевич* – кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией, «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки КБР. E-mail: alanda@rambler.ru
- Насыров
Михаил Рафаилович* – Председатель Совета, Волгоградское региональное отделение общероссийской общественной организации «Комитет национальных и неолимпийских видов спорта России». E-mail: champmn@mail.ru
- Писаный
Денис Михайлович* – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Рамзаева
Екатерина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайну костюма, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: katuwka87@bk.ru
- Розар
Артем Александрович* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: rozar.artem@yandex.ru
- Синегубова
Капиталина Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и русской литературы, Кемеровский государственный университет. E-mail: sinegubova.kv@yandex.ru
- У Линь* – аспирант факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: wulin5250@yandex.com
- Фролова
Надежда Валериевна* – преподаватель Новорогачинская детская школа искусств. E-mail: frolova_nadya@inbox.ru
- Харченко
Сергей Яковлевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, Луганский государственный педагогический университет

Хэ Сюйхун

– E-mail: rustime@sohu.com

Чжао И

– аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; старший преподаватель, Синьцзянский университет. E-mail: 287262478@qq.com

Шакурова

Марина Викторовна

– член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: shakurova@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Aleksandr Gluzman* – Advanced PhD (Pedagogy), Deputy Head of Humanitarian and Pedagogical Institute of Sevastopol State University, Sevastopol State University, E-mail: aleks-gluzman@yandex.ru
- Alina Akimova* – Post Graduate Student, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University
- Alina Gluzman* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, E-mail: alina-gluzman@yandex.ru
- Anastasiya Aksenova* – Assistant, Department of Russian Language and Literature, Kemerovo State University, E-mail: AA9515890227@yandex.ru
- Anastasiya Lapina* – Senior Lecturer, Department of Physics and Chemistry, Omsk State Transport University, E-mail: lapina.a.s.132@gmail.com
- Artem Rozar* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: rozar.artem@yandex.ru
- Artur Nasipov* – PhD (Physics and Mathematics), Head of Laboratory, “Center for continuous professional development of teaching staff” of the Ministry of Education of the KBR, E-mail: alanda@rambler.ru
- Denis Pisaniy* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Ekaterina Kulikova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University; Teacher, Shchelkanskaya Secondary School, E-mail: Kulikova_ekt@mail.ru
- Ekaterina Ramzaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: katuwka87@bk.ru
- Elena Kuznetsova* – Assistant, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University
- Galina Akimova* – Post Graduate Student, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University
- Galina Dugina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Moscow City University, E-mail: DuginaGA@mgpu.ru
- He Xuhong* – E-mail: rustime@sohu.com

- Irina Goldman* – PhD (History of Arts), Associate Professor, Department of Advertisement and Public Relations, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences, E-mail: ira.goldman@inbox.ru
- Kapitalina Sinegubova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Journalism and Russian Literature, Kemerovo State University, E-mail: sinegubova.kv@yandex.ru
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Marina Shakurova* – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: shakurova@mail.ru
- Mikhail Nasyrov* – Chair of Council, the Volgograd regional branch of the all-Russian public organization “Committee of National and Non-Olympic Sports of Russia”, E-mail: champmn@mail.ru
- Nadezhda Frolova* – Lecturer, Novorogachinsk Children’s Art School, E-mail: frolova_nadya@inbox.ru
- Natalya Melnichenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Russian State Social University, E-mail: nataliamelnichenko@yandex.ru
- Olga Kirillova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Olga Levochkina* – Deputy Head of Institute of Philosophy, Lugansk Vladimir Dahl National University, E-mail: Levochkiolga@yandex.ru
- Sergey Kharchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Work, Lugansk State Pedagogical University
- Svetlana Grishak* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of English and Oriental Philology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: svetlanagrishak@mail.ru
- Wang Xuemei* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the Russian Language of the Institute of the Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: qiqigemijia@163.com
- Wu Lin* – Post Graduate Student, Department of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, E-mail: wulin5250@yandex.com
- Zalina Mamieva* – Post Graduate Student, Institute of Pedagogy, Psychology, Physical and Sports Education, Kabardino-Balkarian State University
- Zhao Yi* – Post Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, Senior Lecturer, Xinjiang University, E-mail: 287262478@qq.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:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Шукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), 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