



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№4 (187)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4(187)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ 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 ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

- КОРЕПАНОВА М.В., ЧЕРЕЗОВА Л.Б. Интерактивные технологии как средство повышения профессиональной компетентности педагогов.....4
- МАНЬШИН М.Е., ВЕРХОЛЁТОВ Е.К. Основные этапы разработки онлайн-курса на примере курса «Создание нативных мобильных приложений на платформе Android».....11
- БУЛАЕВ Д.Ю. Буллинг и кибербуллинг среди подростков в образовательной среде.....18
- ПРОВОТОРОВА Н.В. Инновационно-деятельностный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления24
- КУЛЬНИНА Е.А. Специфика преодоления коммуникативного барьера при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки.....30
- НОВИКОВ С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.).....36

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ЧЖАО ХАНЬЦИН, ВАН СЮЕМЭЙ, ТЯНЬ АЙСЯ. Исследование путей сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном в области высшего образования46

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. Воркачëв
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

МУХТАРОВА Р.Й., ВАЛИУЛЛИНА Ф.М.,
ШАРИФУЛЛИНА Э.А. Исследование влияния цифровых
инструментов на повышение уровня владения метакогни-
тивными стратегиями при организации проектной дея-
тельности в процессе обучения иностранным языкам60

ПЛАКСИНА Е.Б., ПОСТНИКОВА А.А., ПОРОЗОВ Р.Ю.
Система подготовки педагогических кадров в Исламской
Республике Пакистан67

ТИМИРЯСОВА А.В. Педагогическая система управления
развитием частного инновационного вуза в призме чело-
веческих отношений72

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

ХРАМОВА М.В. Формирование композиционной культу-
ры будущих архитекторов средствами композиционного
экспериментирования80

ДРАЧИКОВ Ф.В. Профессионально-техническое образова-
ние Нижнего Поволжья в период Великой Отечествен-
ной войны: ретроспективный взгляд88

ХУАН ЧЭНЬЧЭНЬ. Понятие эстетики танца в хореографиче-
ском искусстве95

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ
И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ
И ТЕХНОЛОГИИ**

АСТАФУРОВА Т.Н. Обучение иностранному языку в циф-
ровой образовательной среде неязыкового вуза 100

КАСКОВА М.Е., БОЛЬШАКОВА Е.К., ДЕМИНА О.В.,
ДИУАНИ РЕФКА, ЗАРЕМБО Г.В. VR- и AR-технологии в
обучении иностранному языку 106

ЛИТОВКА В.В. Организация подготовки кадров в системе
среднего заочного педагогического образования на Лу-
ганщине в 20–30-е годы XX века 113

МИШАТКИНА М.В., ЦАО ИФАНЬ Сравнительный ана-
лиз проблемных аспектов популяризации художествен-
ного образования в досуговой деятельности подростков
России и Китая 120

ЦЫБИНА Ю.Ю., СИНЬКЕВИЧ К.М., ТАРАСЮК Н.А. Раз-
витие рефлексивных умений в процессе обучения ино-
странному языку будущих бакалавров педагогического
образования 131

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

Сведения об авторах.....	136
Information about authors.....	139
Состав редакционной коллегии	142
Состав научно-редакционного совета.....	143

Подписано в печать
21.05.2024.

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

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

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №21/05/1

Выход в свет
10.06.2024.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

М.В. КОРЕПАНОВА

Л.Б. ЧЕРЕЗОВА

Волгоград

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Рассматриваются результаты исследования, проведенного с педагогами региональной инновационной площадки для повышения уровня их профессиональной компетентности с приоритетом в области экологического образования дошкольников. Анализируются подходы к классификации интерактивных технологий, обосновывается их роль в повышении профессиональной компетентности педагогов. Предлагается система работы по использованию интерактивных технологий, описывается результативность их применения в методической работе с педагогами дошкольного образования.



Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональная компетентность, экологическое образование дошкольников, нормативно-правовая, методико-дидактическая и управленческая компетентность педагогов.

Современные тенденции развития дошкольного образования характеризуются его переходом на новый уровень организации работы с детьми, что требует пересмотра сложившихся образовательных традиций. В складывающихся педагогических реалиях актуальной становится инициатива педагога, трансформируемая в профессиональную компетентность, сопряженную с самоанализом и рефлексией.

Актуализация личностных качеств и способностей, составляющих основу профессиональной компетентности, нашли отражение в современных нормативных документах, которые устанавливают необходимый уровень владения основными компетенциями для осуществления педагогической деятельности. Так, профессиональный стандарт педагога дошкольного образования предполагает педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в дошкольном учреждении, включающую в себя владение различными компетенциями, являющимися необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Педагог должен также знать и реализовывать виды и приемы современных педагогических технологий, обеспечивающих высокий уровень образовательных результатов дошкольников [14].

В соответствии с этими требованиями большое внимание уделяется методической работе с педагогами и проблеме повышения их профессиональной компетентности с помощью интерактивных технологий. К их числу можно отнести работы Е.Н. Благиревой, А.О. Блинова и О.С. Рудаковой, В.В. Гузеева, С.С. Кашлева, М.В. Корепановой, В.Н. Кругликова, М.В. Оленниковой, М.П. Нечаева, В.А. Кальней, А.П. Панфиловой, Г.К. Селевко, И.Ю. Селиванова, Л.Б. Черезовой, А.А. Шехонина и других [1; 3; 6; 7-10; 12; 13; 15; 16; 19].

Интерактивные методы нашли свое широкое применение в различных направлениях подготовки специалистов, связанных как с обучением персонала, студентов в вузах [2; 18], так и с повышением квалификации педагогов [9; 17]. В данной статье приводится краткий обзор основных положений использования интерактивных технологий, их теоретические и практические аспекты.

Основное качество интерактивных технологий, как определяют его авторы публикаций, заключается в тесном и активном взаимодействии при обучении всех участников образовательного процесса. Так, К.Г. Селевко называет интерактивными технологиями такие, в которых обучающийся выступает в постоянно колеблющихся субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее самостоятельным активным элементом. Наиболее известными интерактивными технологиями, по мнению автора, являются беседа или консультация [15]. По мнению В.В. Гузеева, интерактивные технологии – это вид информационного обмена учащихся с окружающей их информационной средой [3]. Необходимо согласиться с И.Ю. Селивановым, считающим ошибочной точку зрения, которая заключается в идентификации интерактивных технологий с компьютерными, полагая, что в интерактивных технологиях обязательно использование компьютера. Однако интерактивные технологии отличаются от компьютерных тем, что в процессе обучения человек взаимодействует с другими участниками процесса. Иными словами, термин *интерактивное обучение* применим к командной, групповой работе или же к работе с учебной программой в режиме онлайн. В этом случае имеется ввиду взаимодействие обучающегося с программой через сеть. Но в случае, если человек работает с учебной программой на своем компьютере один, такой вид работы не будет относиться к интерактивным технологиям [16].

И.Ю. Селиванов в работе выделяет ряд признаков, характерных для интерактивных технологий:

1. Интерактивные технологии обучения подразумевают использование персонального компьютера. Сюда относятся локальные интерактивные технологии обучения: компьютеры, учебное программное обеспечение и различные гаджеты, которые можно использовать в аудиториях, где взаимодействие между участниками образовательного процесса происходит через внутреннюю сеть Интранет.

2. Интерактивные технологии подразумевают использование учебного программного обеспечения. Сюда относятся внеаудиторные или дистанционные интерактивные технологии, в которых обучение происходит через внешнюю сеть Интернет.

3. Процесс обучения происходит через сеть Интернет или внутреннюю частную сеть Интернет [Там же].

Важнейшей целью использования интерактивных технологий в учебном процессе является создание условий для становления и развития личности, обладающей необходимыми профессиональными качествами и деятельностью: умением критически мыслить и анализировать проблемы, принимать решение, рассматривая возможные альтернативы и на основе творческого поиска, способностью к культурной и деловой коммуникации [1].

В работах М.П. Нечаева, В.А. Кальной, А.П. Панфиловой отмечается, что интерактивные технологии представляют собой целостную систему, охватывающую конкретную часть образовательного процесса. Интерактивные технологии, по мнению авторов, включают в себя игры и упражнения, которые формируют личностные качества педагогов и обеспечивают их самореализацию в соответствии с интересами и возможностями [12; 13].

Анализ имеющихся работ показал, что в науке представлены различные виды интерактивных технологий, которые применяются для работы со студентами в вузе:

дискуссия, компьютерные симуляции, деловая игра, кейс-технология, лекция с ошибками, мозговой штурм, видеоконференция, вебинар, тренинг, проект, дебаты и др. [10; 6].

Неоспоримый вклад в научное обоснование и разработку интерактивных технологий в обучении внес С.С. Кашлев [7; 8]. Именно он в своих работах четко и подробно разработал классификацию интерактивных методов обучения, в том числе предложил интересные методики для работы в педагогических коллективах.

С.С. Кашлев предложил классифицировать интерактивные технологии в соответствии с ведущими методами.

1. Методы смысловторчества. Важным моментом являются создание участниками своего индивидуального мнения об изучаемых проблемах, вопросах, обмен мнениями среди участников образовательного процесса, а также разработка участниками педагогического взаимодействия нового содержания педагогического процесса.

2. Методы рефлексивной деятельности. Направлены на фиксирование участниками педагогического процесса состояния своего развития, причин этого состояния, оценку эффективности состоявшегося взаимодействия.

3. Интегративные методы. Объединяют в себе все ведущие функции других педагогических методов.

Раскроем наиболее продуктивные, на наш взгляд, интерактивные технологии, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Классическим примером может являться *интерактивный педсовет*, основанный на использовании метода смысловторчества с опорой на опыт педагогов, который анализируется и оценивается участниками с целью возможности его применения в массовой педагогической практике. Сюда относятся ролевые игры, педагогические ситуации, коммуникативные тренинги, рефлексивные упражнения.

К методам рефлексивной деятельности относится *анализ ситуаций (case-study)*. Цель метода – научить педагогов анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить нужный вариант и формулировать программу своих действий. Главная задача работы в рамках этого метода – применение знаний в конкретных ситуациях, связанных с повседневной профессиональной деятельностью.

Работа по методу анализа ситуаций состоит из четырех этапов.

Подготовительный этап связан с работой организатора по конкретизации целей работы с педагогами, подборке и разработке соответствующих цели ситуаций, написанию сценария занятия.

Ознакомительный этап связан с презентацией практической ситуации организатором, ее первичным обсуждением, выявлением уровня компетентности педагога в области соответствующих проблем.

Аналитический этап состоит из выявления группой сути проблемы, поиска путей решения проблемы, формулировки микрогруппами или отдельными участниками вариантов решения, анализа группой представленных решений, выявления их сильных и слабых позиций.

Итоговый этап – выбор единого варианта решения, анализа хода и содержания проделанной работы, рефлексия.

Игровое обучение является классическим примером интегративного метода, объединяющего в себе все ведущие функции различных педагогических методов и представляющего собой форму обучения в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности. Игра при этом выступает как форма обучения и выполняет ряд функций, характеризуется наличием прямых и косвенных пра-

вил, ей присущи ограниченность рамок пространства и времени; в ходе игры моделируется профессиональная или общественная среда жизни человека.

Мы предположили, что интерактивные технологии могут стать эффективным средством для повышения уровня профессиональной компетентности дошкольных педагогов. Работа осуществлялась на базе Новоаннинского детского сада № 5 Волгоградской области, который готовился стать региональной инновационной площадкой по экологическому образованию.

Нами была разработана модель, включающая три этапа.

На первом этапе была проведена диагностика уровня профессиональной компетентности педагогов на основе трех основных составляющих профессиональных компетенций: нормативно-правовой, методико-дидактической и управленческой, которые выделены нами согласно исследованиям Е.Ю. Зиминой, О.А. Кузнецовой, Т.В. Хасия, С.А. Юн-Хай и др. [5; 11; 18; 20].

Диагностика выявила, что педагоги обладают различными уровнями сформированности нормативно-правовой компетенции. К низкому (базовому) уровню относятся 32% педагогов. Они испытывают затруднения в реализации образовательной программы, не в полной мере ориентируются в требованиях, предъявляемых к осуществлению образовательной деятельности. 45% респондентов отнесены нами к среднему (достаточному) уровню: педагоги испытывают незначительные трудности, выполняя требования, предъявляемые к организации образовательной деятельности. 23% педагогов соответствуют высокому (оптимальному) уровню. Для них характерно качественное выполнение работы в соответствии с совокупностью обязательных требований, предъявляемых к дошкольному образованию.

Дидактико-методический уровень компетентности педагогов был исследован по характеру экологических установок личности, проявляющихся в отношении к миру природы, и осведомленности педагогов в области экологического образования дошкольников.

Изучение экологических установок педагогов по отношению к миру природы осуществлялось по методике «ЭЗОП» С.Д. Дерябо [4]. Результаты показали, что у 23% педагогов отмечено преобладание эстетической установки, у 18% респондентов – когнитивной, у 41% участников – этической и у 32% педагогов зафиксировано преобладание прагматической установки, потребительского отношения к природе (антропоцентризм). В то же время, по мнению автора методики, для успешной работы с обучающимися нужно руководствоваться экоцентрической парадигмой, для педагогов необходим и высокий уровень когнитивной установки, т.е. наличие познавательного интереса к миру природы, желания получать информацию и применять ее в работе.

Диагностика управленческой компетентности (мы включили сюда и ИКТ-компетентность) предполагала, что педагоги умеют эффективно управлять своим временем, грамотно выстраивая свой рабочий день (основы самоменеджмента), свободно владеют навыками работы с компьютером. Диагностика показала, что высокий уровень отмечен всего у 14% педагогов.

Проанализировав все полученные результаты, мы выявили основные затруднения, которые испытывали педагоги, и составили план-модель формирующего эксперимента с использованием интерактивных технологий.

Для повышения уровня нормативно-правовой компетентности педагогов были использованы методы, определяемые, как смыслотворчество. Участникам предлагалось обсуждение актуальных нормативных документов, регулирующих деятельность организаций дошкольного образования, в рамках следующих тем: «По страницам ФГОС ДО и Профессионального стандарта», «По страницам “Конвенции о правах ребенка” и “Де-

кларации прав человека»), с последующим обменом мнениями. Далее предлагалась интерактивная игра «Метаплан» по теме «Трудовое законодательство».

В качестве форм работы с педагогами, направленных на повышение их дидактико-методической компетентности, мы обратились к развивающему потенциалу интегративных методов, объединяющих в себе ведущие функции различных педагогических методов: игра-квест «Экологическое образование дошкольников», интерактивная игра «Алфавит». Использование этих интерактивных технологий заключалось в обогащении знаний педагогов по вопросам экологического образования дошкольников. Семинар-практикум в виде интерактивного педсовета «Анализ педагогических ситуаций» и кейс-метод «Реши сам», куда вошли различные проблемные ситуации, актуализировали аналитическую деятельность педагогов по выявлению ключевых проблем экологического образования, выбору альтернативных путей решения, достижению единой цели.

Организовав работу, направленную на повышение управленческой компетентности педагогов, мы обратились к таким интерактивным формам работы, как интеллектуальные мастер-классы: «Как оформить статью», «Путешествие по электронным библиотекам», на которых стремились повысить ИКТ-компетентность педагогов. Интерактивная игра «Жизненные цели» после выполнения домашнего задания помогла педагогам правильно выстраивать свое время. Проведенный семинар-практикум «Совершенствование языковой и речевой компетентности педагогов» и семинары «Самоменеджмент. Как бороться с ленью?», «Что такое прокрастинация?» способствовали овладению педагогами методами самоанализа и самоуправления в ситуациях бытовой и профессиональной деятельности.

Контрольный этап позволил подвести итоги апробации разработанной нами модели повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО, включающей в себя интерактивные технологии, и выявить эффективность проведенной работы.

Мы сравнили результаты, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента и контрольного, проанализировали их, а также определили, появилась ли динамика повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО. Повторная диагностика проводилась по тем же диагностическим материалам, что и первичная. Мы получили следующие данные.

По нормативно-правовой компетентности высокий уровень педагогов повысился с 9 до 41%, а низкого на контрольном этапе не отмечено, что, на наш взгляд, является достаточно хорошим результатом.

Проведение контрольной диагностики уровня сформированности дидактико-методической компетентности педагогов ДОО обнаружило, что высокий уровень отмечен у 86% педагогов, доминирующей стала когнитивная установка по отношению к миру природы, а прагматическая, наоборот, снизилась до 18%.

Управленческая компетентность педагогов также возросла – высокий уровень поднялся с 15 до 68% на контрольном этапе эксперимента.

Таким образом, в ходе исследования была доказана эффективность применения интерактивных технологий в работе с педагогами дошкольного образования; было выявлено, что интерактивные технологии благотворно влияют на повышение нормативно-правовой, дидактико-методической и управленческой компетентностей педагогов.

Список литературы

1. Благирева Е.Н., Блинов А.О., Рудакова О.С. Интерактивные методы в образовательном процессе. Учебное пособие. М., 2014.
2. Вепрева И.И. Методическая служба в дошкольном учреждении // Управление ДОУ. 2010. № 4. С. 86–90.

3. Гузеев В.В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. М., 2006.
4. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999.
5. Зимина Е.Ю. Управленческая компетентность педагога профессиональной школы // Личностно-ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2004. С. 34–38.
6. Интерактивные технологии в образовательном процессе Университета ИТМО / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, О.В. Харитонова, А.Ш. Багаутдинова, Е.С. Джавлах. СПб., 2017.
7. Кашлев С.С. Интерактивные методы эколого-педагогической деятельности. М., 2004.
8. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Минск, 2005.
9. Корепанова М.В., Полякова С.Н. Методическое сопровождение воспитателя в условиях инновационной деятельности современного дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Ребенок и общество. 2016. № 1. URL: <https://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/93> (дата обращения: 27.01.2024).
10. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2017.
11. Кузнецова О.А. Формирование управленческой компетентности студентов специальности «Управление качеством»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2007.
12. Нечаев М.П., Кальной В.А. Интерактивные педагогические технологии в современной образовательной среде // Вестник Российской международной академии туризма. 2016. № 2 С. 45–49.
13. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. СПб., 2003.
14. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 27.01.2024).
15. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М., 2005.
16. Селиванов И.Ю. Педагогические основания развития современных интерактивных технологий обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 14(94). С. 517–521. URL: <https://moluch.ru/archive/94/20892/> (дата обращения: 14.08.2020).
17. Тимофеева Л.Л., Майер А.А. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 2. М., 2013.
18. Хасия Т.В. Правовая компетентность в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Педагогика: традиции и инновации: Материалы международной научной конференции. Челябинск, 2011. Т. II. С. 94–96.
19. Черезова Л.Б., Шатская Е.В. Методическое сопровождение инновационной деятельности в ДОО. Волгоград, 2020.
20. Юн-Хай С.А. Формирование правовой компетенции будущих педагогов в сфере обеспечения прав ребенка // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 255–262.

* * *

1. Blagireva E.N., Blinov A.O., Rudakova O.S. Interaktivnye metody v obrazovatel'nom processe. Uchebnoe posobie. M., 2014.
2. Vepreva I.I. Metodicheskaya sluzhba v doshkol'nom uchrezhdenii // Upravlenie DOU. 2010. № 4. S. 86–90.
3. Guzeev V.V. Osnovy obrazovatel'noj tekhnologii: didakticheskij instrumentarij. M., 2006.
4. Deryabo S.D. Ekologicheskaya psihologiya: diagnostika ekologicheskogo soznaniya. M., 1999.
5. Zimina E.Yu. Upravlencheskaya kompetentnost' pedagoga professional'noj shkoly // Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie: Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2004. S. 34–38.
6. Interaktivnye tekhnologii v obrazovatel'nom processe Universiteta ITMO / A.A. Shekhonin, V.A. Tarlykov, O.V. Haritonova, A.Sh. Bagautdinova, E.S. Dzhavlah. SPb., 2017.
7. Kashlev S.S. Interaktivnye metody ekologo-pedagogicheskoy deyatel'nosti. M., 2004.

8. Kashlev S.S. Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya. Minsk, 2005.
9. Korepanova M.V., Polyakova S.N. Metodicheskoe soprovozhdenie vospitatel'ya v usloviyah innovacionnoj deyatel'nosti sovremennogo doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyj resurs] // Rebenok i obshchestvo. 2016. № 1. URL: <https://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/93> (data obrashcheniya: 27.01.2024).
10. Kruglikov V.N., Olennikova M.V. Interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. M., 2017.
11. Kuznecova O.A. Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti ustudentov special'nosti «Upravlenie kachestvom»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tol'yatti, 2007.
12. Nechaev M.P., Kal'nej V.A. Interaktivnye pedagogicheskie tekhnologii v sovremennoj obrazovatel'noj srede // Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma. 2016. № 2 S. 45–49.
13. Panfilova A.P. Igtrekhnicheskij menedzhment. Interaktivnye tekhnologii dlya obucheniya i organizacionnogo razvitiya personala: Uchebnoe posobie. SPb., 2003.
14. Professional'nyj standart pedagoga. [Elektronnyj resurs]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchij-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=56367 (data obrashcheniya: 27.01.2024).
15. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij. V 2-h t. T. 1. M., 2005.
16. Selivanov I.Yu. Pedagogicheskie osnovaniya razvitiya sovremennyh interaktivnyh tekhnologij obucheniya [Elektronnyj resurs] // Molodoy uchenyj. 2015. № 14(94). S. 517–521. URL: <https://moluch.ru/archive/94/20892/> (data obrashcheniya: 14.08.2020).
17. Timofeeva L.L., Majer A.A. Povyshenie professional'noj kompetentnosti pedagoga doskol'nogo obrazovaniya. Vypusk 2. M., 2013.
18. Hasiya T.V. Pravovaya kompetentnost' v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly // Pedagogika: tradicii i innovacii: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2011. T. II. S. 94–96.
19. Cherezova L.B., Shatskaya E.V. Metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti v DOO. Volgograd, 2020.
20. Yun-Haj S.A. Formirovanie pravovoj kompetencii budushchih pedagogov v sfere obespecheniya prav rebenka // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 1. S. 255–262.



Interactive technologies as the means of development of professional competence of teachers

The article deals with the results of the study, conducted with the teachers of the regional innovative platform for the development of the level of their professional competence with the priority in the sphere of the ecological education of the preschool children. The approaches to the classification of the interactive technologies are analyzed, their role in the development of the professional competence of teachers is substantiated. The authors suggest the system of the work of the use of the interactive technologies and describe the effectiveness of their usage in the methodological work with the teachers of the preschool education.

Key words: *interactive technologies; professional competence; ecological education of preschool children; statutory and regulatory, methodological and didactic and management competence of teachers.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2024)

**М.Е. МАНЬШИН,
Е.К. ВЕРХОЛЁТОВ**
Волгоград

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ОНЛАЙН-КУРСА НА ПРИМЕРЕ КУРСА
«СОЗДАНИЕ НАТИВНЫХ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ
НА ПЛАТФОРМЕ ANDROID»**

Проводится теоретический обзор методической литературы по проектированию онлайн-курсов. Обосновывается востребованность модели ADDIE при создании онлайн-курса. Исследуется модель GROW для разработки этапа «путь пользователя». Предлагается карта курса на примере курса «Создание нативных мобильных приложений на платформе Android». Обосновывается значимость онлайн-курса как образовательной единицы и его востребованность как инновационной формы обучения.



Ключевые слова: *онлайн-курс, цифровая среда, модель ADDIE, модель GROW, инновационные технологии, педагогический дизайн.*

В современном стремительно меняющемся мире образование становится важным стратегическим ресурсом, крепким фундаментом успешного, самостоятельного, независимого развития общества, государства, страны. Высокотехнологичный мир, в котором развивается робототехника, искусственный интеллект, активно создаются нейронные сети, зарождаются неизвестные ранее информационные технологии, требует от системы образования подготовки специалистов новой формации. Молодому поколению профессионалов необходимо иметь высокий интеллектуальный и творческий потенциал, обладать нестандартным мышлением, умением быстро обрабатывать большой объем информации, находить проблемы и эффективные пути их разрешения. Традиционная система образования не имеет соответствующих ресурсов и возможностей для подготовки профессиональных кадров нового поколения, поэтому необходимо целенаправленное изыскание новаторских, прогрессивных методов обучения, которые будут соответствовать современной парадигме отечественного образования. Новые информационные технологии меняют организацию, содержание, цели и задачи педагогической деятельности, способствуют активному поиску нетрадиционных форматов обучения. Построение образовательного процесса на основе новейших технологий, введение цифровых методов обучения в педагогическую практику требуют тщательного изучения, анализа, академического обсуждения, разработки научно-теоретической и методологической базы. В результате этого вопросы и проблемы цифровой трансформации классической образовательной системы представляют перспективные направления исследований, которые будут актуальны на протяжении длительного времени.

Самый востребованный структурный элемент цифровой образовательной среды представлен обучающими программами в формате онлайн-курсов. Онлайн-курс выступает как электронный вид дистанционного формата обучения; уникальный образовательный ресурс; самостоятельная, четко структурированная, окончательно сформированная учебная единица. Н.В. Гречушкина утверждает, что «онлайн-курсы позволяют решать задачи построения индивидуальной образовательной траектории и дополнительной профессиональной подготовки обучающегося, формирования у него способности к самоорганизации и самообразованию – ключевой компетенции, необходимой для реализации концепции непрерывного образования» [2]. Разработка онлайн-курса

базируется на теоретических и методологических воззрениях, принципах и закономерностях. Онлайн-курс должен конструироваться на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартах. Разработка курса представляет многоуровневый и многозадачный процесс, который включает изучение и анализ ряда проблем: определение новизны и актуальности курса; изучение трудностей, ограничений и противоречий при составлении программы курса; разработка эффективных методов контроля качества знаний; тщательная проработка образовательного контента и планируемых результатов обучения; четкое представление прикладного значения пройденного курса [4].

Известно, что важную составляющую часть разработки онлайн-курса представляет педагогический дизайн. Педагогический дизайн (Instructional design, ID) применяется для построения инновационных образовательных программ в онлайн-среде с учетом современных методологий и технологий обучения. Понятие «педагогический дизайн» синонимичен таким понятиям, как «форматирование учебного материала», «структурирование учебной среды», «проектирование учебных процессов и учебной деятельности». Педагогический дизайн можно определить как инновационную технологию образования; как инструмент формирования эффективной, психологически безопасной, комфортной среды обучения в онлайн-пространстве. Образовательная концепция педагогического дизайна рассматривает два подхода к разработке обучающих программ и описывает результативную и процессную модель построения курса. Основные параметры результативной модели включают жесткое структурирование учебной программы, четкое указание целей, задач курса и методов их достижения, разработку строгих способов контроля качества полученных компетенций. Такой подход ориентирован на получение результата, и применяется он для конструирования курсов по техническим дисциплинам. Процессная модель актуальна для гуманитарных дисциплин, где важен не результат, а именно процесс обучения, его творческое осмысление [8].

Теория педагогического дизайна представляет несколько моделей проектирования образовательных программ:

- ADDIE – классическая модель, которая применяется для разработки программ обучения в онлайн пространстве;
- ASSURE – модель, основанная на стандартах и применении новых технологий;
- SAM – модель, предназначенная для быстрой разработки образовательного продукта малого объема без учета строгих профессиональных требований среды;
- ALD – модель на основе Agile-подхода, которая позволяет в короткие сроки обучить конкретному навыку;
- 4C/ID – эффективная модель проектирования образовательных программ, основанная на принципах проблемно-ориентированного обучения [9].

При разработке онлайн-курсов наиболее востребована такая классическая модель, как ADDIE. Данную модель можно рассматривать как фреймворк, как основную конструкцию, с помощью которой происходит построение учебной программы онлайн-курса. Иными словами, модель ADDIE выступает как методология оптимального структурирования учебных материалов для создания эффективных онлайн-курсов с уникальной содержательной образовательной программой.

Ключевые положения классической модели ADDIE систематизированы и представлены в таблице 1 (таб. 1).

В исследовании полагаем, что при разработке онлайн-курсов следует опираться на результативный подход и классическую ADDIE модель. Также для правильного определения иерархии заявленных педагогических целей необходимо использовать таксономию американского психолога и педагога Бенджамина Блума (показано ниже на примере разработки онлайн-курса).

Этапы классической модели ADDIE

Этапы классической модели ADDIE	Характеристика этапов
«Анализ» (Analyze)	Интеллектуальный анализ целевой аудитории, определение стартового уровня знаний слушателей курса. Определение препятствий и противоречий. Определение целей и задач курса.
«Проектирование» (Design)	Проработка программы курса. Структурирование контента. Выбор средств обучения, методов контроля качества содержания учебного материала. Формирование карты приобретенных компетенций и результатов обучения.
«Разработка» (Development)	Наполнение контента курса: качественные, логически завершенные учебные материалы. Неординарные упражнения в необычном формате. Нестандартные проверочные задания, тесты. Видеоматериалы, аудиозаписи, слайды, инфографика. Эстетическое оформление контента.
«Внедрение» (реализация Implementation)	Размещение онлайн-курса на выбранную платформу. Проведение β – тестирования. Запуск пилотной версии курса.
«Оценка» (Evaluation)	Анализ разработанного курса. Составление карты эффективности образовательного курса. Доработка, создание оптимальной версии курса.

Теория (пирамида) Б. Блума базируется на последовательности определенных мыслительных процессов: запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Данная последовательность обеспечивает принцип построения учебной программы: постепенное движение вперед, от простого уровня к более сложному уровню освоения знаний. В основании пирамиды Б. Блума лежит процесс запоминания, каждый новый уровень базируется на предыдущем. Независимая оценка как мыслительный процесс и как конечная цель обучения завершает пирамиду. Последователи и ученики Б. Блума (Anderson и Krathwohl) в 2001 году разработали адаптированную модель, дополнив ее элементом «создание». Данный элемент представляет мыслительный процесс высокого уровня, который позволяет планировать, разрабатывать, создавать новые программы и проекты; выдвигать нестандартные идеи, гипотезы, теории. При разработке онлайн-курса отметим также значение методики американского психолога Роберта Ганье, которая описывает девять ступеней приобретения знаний, умений, навыков, движение вперед, академический прогресс обучения. Данная методика позволяет учащимся оценить качество своих знаний, увидеть определенные параллели между теоретическими знаниями и их практическим применением [8].

На сегодняшний день к результатам онлайн-курсов предъявляются определенные требования. Они должны позволять обучающимся не только овладеть определенными знаниями, навыками и умением, но и получать в процессе обучения самостоятельно разработанный готовый прикладной проект.

Отметим еще одну особенность разработки онлайн-курсов. Основная задача педагогического состава учебного учреждения – сформировать у своих учеников навыки, умения самостоятельно организовывать и управлять личным образовательным про-

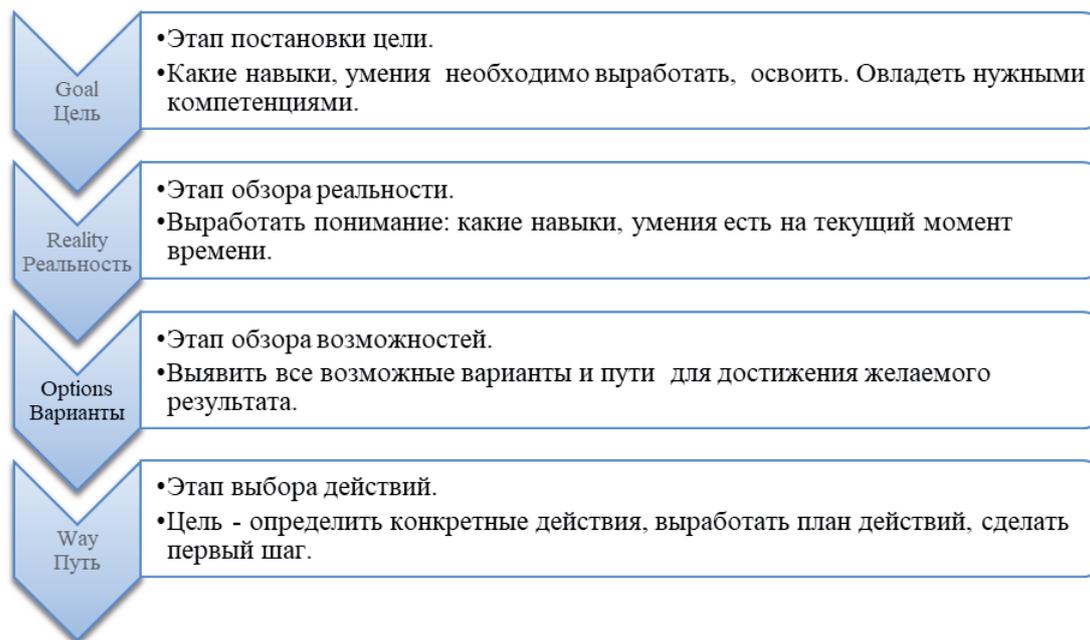


Рис. Модель GROW (цель, реальность, варианты, путь)

странством, отвечать за свои решения и результаты обучения. Данная задача реализуется на основе модели ГРОУ (GROW), которая используется на этапе разработки «пути пользователя» (рис.) [11].

Анализ методических рекомендаций по разработке онлайн-курсов выявил ряд общих положений, которые требуют:

- обосновать актуальность онлайн-курса;
- сформулировать цель курса (целеполагание должно быть ясным, конкретным; заявленные цели должны быть понятны слушателям курса, достижимы и проверяемы);
- сформулировать задачи (задачи ставятся конкретно, формулируются четко, описываются подробно);
- описать целевую аудиторию; выявить возможные противоречия и препятствия; предположить наличие объективных трудностей: недостаточная технологическая база, отсутствие необходимого временного ресурса; учесть субъективные затруднения: различные психологические барьеры, низкий уровень знаний и компетенций, невозможность организовать личное учебное пространство;
- определить структуру, формат курса, платформу для размещения; выработать целенаправленный системный подход к архитектуре курса, пониманию структуры курса как единого целого;
- разработать содержание, контент курса на основе современных технологий: визуализировать учебную информацию, использовать презентации, слайды, электронные таблицы, графическое и звуковое представление материала, анимацию, обучающие логические игры, кроссворды, разработать контрольные тесты;
- оформить ожидаемые результаты обучения, провести тестирование и анализ онлайн-курса.

Карта курса

Название курса	«Создание нативного мобильного приложения на платформе Android».
Тип курса	Асинхронный тип курса, рассчитанный на группу 12–15 человек.
Цель курса	Научить разрабатывать нативное мобильное приложение на платформе Android, сформировать системный подход к процессу программирования.
Ограничения и противоречия	Недостаточное количество учебных часов и большой объем материала по школьной информатике; недостаточный уровень компьютерной грамотности учащихся; низкий уровень технического оснащения школы.
Целевая аудитория	Учащиеся общеобразовательных школ, проявляющие интерес к информатике и программированию, желающие освоить разработку мобильных приложений (возраст 12–15 лет).
Мотивация	Простой и наглядный формат изложения, получение знаний и умений доступным методом, повышение успеваемости, наличие собственного программного продукта (созданного мобильного приложения).
Взаимодействие	С учебным контентом, педагогом, сверстниками, самостоятельно в индивидуальном порядке.
Форматы контента	Использование видеозаписей, аудиозаписей; применение текстов, инфографики; создание слайдов, разработка заданий, тестирование, практические задачи и проекты.
Интерфейс	Google-формы для тестовых заданий, Geogebra для 2D- и 3D-рисунков; PowerPoint для презентаций; платформа для размещения «Мирознай».
Дополнительные возможности (бонус)	Возможность самостоятельно создать и представить мобильное приложение на школьной конференции, конкурсе или олимпиаде.
Оценка эффективности	Промежуточный контроль: выполнение практического задания. Итоговый контроль: проведение тестирования.

На примере курса «Создание нативного мобильного приложения на платформе Android» покажем, как может выглядеть карта курса. Онлайн-курс представляет учебную тему, которая структурируется по отдельным модулям, урокам, шагам. Алгоритм построения онлайн-курса базируется на теории графов. Учебная программа разрабатываемого курса распределена по четырем модулям, каждый из которых распределен на

три урока. В каждом уроке содержится не менее пяти шагов. Карта курса была составлена на базе положений, предложенных и описанных в методических рекомендациях.

Приведем рабочий вариант карты курса (таб. 2 на стр. 15).

С помощью проектирования онлайн-курс таким образом повышается его значимость как самостоятельной образовательной единицы, как востребованной инновационной формы обучения. Онлайн-курс открывает широкий доступ к отечественным и зарубежным образовательным ресурсам, отвечает инновационным тенденциям развития современного образования. Однако обратим внимание, что внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс значительно опережает формирование научно-теоретической и методологической базы изучения данного феномена. Следовательно, для дальнейшего успешного развития и совершенствования новейших форматов обучения в цифровом пространстве необходимо создание научных теорий, методологических разработок, пособий, рекомендаций для успешного применения новых форм обучения, в том числе и онлайн-курсов, в образовательном процессе и педагогической деятельности.

Список литературы

1. Глушко Н.А., Тараненко О.И., Устинова М.Б., Михайленко Е.А. Онлайн-курс «Грамматика английского языка для начинающих»: опыт создания в Дальневосточном федеральном университете. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-grammatika-angliyskogo-yazyka-dlya-nachinayuschih-opyt-sozdaniya-v-dalnevostochnom-federalnom-universitete/viewer> (дата обращения: 15.02.2024).
2. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya?ysclid=I9boyenk9f533815434> (дата обращения: 15.02.2024).
3. Как самому сделать обучающий онлайн-курс: девять доступных инструментов. [Электронный ресурс]. URL: <https://lala.lanbook.com/kak-samomu-sdelat-obuchayushchij-onlajn-kurs-devyat-dostupnyh-instrumentov?ysclid=lnkn5utkhf119565990> (дата обращения: 15.02.2024).
4. Ковалева М.Л. Проблемы и перспективы внедрения онлайн-курсов в систему высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-i-perspektivy-vnedreniya-onlayn-kurov-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya?ysclid=I9bpir0> (дата обращения: 15.02.2024).
5. Косова Е.А. Разработка доступных онлайн-курсов: учебно-методическое пособие по дисциплине «Технологии высшего образования». Симферополь, 2021.
6. Кочурина Т.С. «Педагогический дизайн»: сущность и структура. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-suschnost-i-struktura?ysclid=lqjfa0v8gx377720417> (дата обращения: 15.02.2024).
7. Лекция 5: Организация работы с электронными ресурсами в процессе обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://intuit.ru/studies/courses/12103/1165/lecture/19313?page=3> (дата обращения: 15.02.2024).
8. Методическое пособие по созданию цифровых образовательных курсов. [Электронный ресурс]. URL: https://mgimo.ru/upload/2022/12/online-course-creation.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (дата обращения: 15.02.2024).
9. Пять моделей проектирования курса. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/5-modeley-proektirovaniya-kurov-kak-vybrat-podkhodyashchuyu?ysclid=lnn5s6b4td652779010> (дата обращения: 15.02.2024).
10. Рицкова Т.И., Разумова А.Б., Нечипорук Е.П., Шклярчук Е.Ф. Рекомендации по разработке онлайн-курса. [Электронный ресурс]. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_727586882/Rekomendacii_po_razrabotke_onlajn_kursa.pdf (дата обращения: 15.02.2024).
11. Рогожина Т.С. Методология создания образовательного онлайн-курса: от идеи до воплощения. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-onlayn-kursa-ot-idei-do-voploscheniya?ysclid=Ibp2g58nh6981466167> (дата обращения: 15.02.2024).

1. Glushko N.A., Taranenko O.I., Ustinova M.B., Mihajlenko E.A. Onlajn-kurs «Grammatika anglijskogo yazyka dlya nachinayushchih»: opyt sozdaniya v Dal'nevostochnom federal'nom universitete. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-grammatika-anglijskogo-yazyka-dlya-nachinayushchih-opyt-sozdaniya-v-dalnevostochnom-federalnom-universitete/viewer> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
2. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya?ysclid=19boyenk9f533815434> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
3. Kak samomu sdelat' obuchayushchij onlajn-kurs: devyat' dostupnyh instrumentov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lala.lanbook.com/kak-samomu-sdelat-obuchayushchij-onlajn-kurs-devyat-dostupnyh-instrumentov?ysclid=lnkn5utkhf119565990> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
4. Kovaleva M.L. Problemy i perspektivy vnedreniya onlajn-kursov v sistemu vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-vnedreniya-onlayn-kursov-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya?ysclid=19bpir0> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
5. Kosova E.A. Razrabotka dostupnyh onlajn-kursov: uchebno-metodicheskoe posobie po discipline «Tekhnologii vysshego obrazovaniya». Simferopol', 2021.
6. Kochurina T.S. «Pedagogicheskij dizajn»: sushchnost' i struktura. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-dizajn-suschnost-i-struktura?ysclid=lqjfa0v8gx377720417> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
7. Lekciya 5: Organizaciya raboty s elektronnyimi resursami v processe obucheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://intuit.ru/studies/courses/12103/1165/lecture/19313?page=3> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
8. Metodicheskoe posobie po sozdaniyu cifrovyyh obrazovatel'nyh kursov. [Elektronnyj resurs]. URL: https://mgimo.ru/upload/2022/12/online-course-creation.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (data obrashcheniya: 15.02.2024).
9. Pyat' modelej proektirovaniya kursa. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/5-modeley-proektirovaniya-kursov-kak-vybrat-podkhodyashchuyu/?ysclid=lnn5s6b4td652779010> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
10. Rickova T.I., Razumova A.B., Nechiporuk E.P., Shklyaruk E.F. Rekomendacii po razrabotke onlajn-kursa. [Elektronnyj resurs]. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_727586882/Rekomendacii_po_razrabotke_onlajn_kursa.pdf (data obrashcheniya: 15.02.2024).
11. Rogozhina T.S. Metodologiya sozdaniya obrazovatel'nogo onlajn-kursa: ot idei do voploshcheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-onlayn-kursa-ot-idei-do-voploshcheniya?ysclid=lbp2g58nh6981466167> (data obrashcheniya: 15.02.2024).



The basic stages of the development of online-course at the example of the course “The creation of native mobile applications at the Android platform”

The article deals with the theoretical review of the methodological literature of designing the online courses. There is substantiated the relevance of the ADDIE model in the process of the creation of the online course. The authors study the GROW model for the development of the stage “the user’s way”.

The map of the course at the example of the course “The creation of native mobile applications at the Android platform” is suggested. There is substantiated the significance of the online course as an educational unit and its relevance as an innovative form of education.

Key words: *online course, digital environment, ADDIE model, GROW model, information technologies, pedagogical design.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2024)

БУЛЛИНГ И КИБЕРБУЛЛИНГ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Отмечается, что характерной чертой многих подростков является их агрессивность. Физиологические изменения, внутренние конфликты, стресс рассматриваются как причина проявления агрессии, которая часто выражается в виде школьного буллинга и кибербуллинга. Обнаруживается, что жертва этих явлений испытывает негативное воздействие, которое может приводить к травматизации личности.



Ключевые слова: агрессивность подростков, агрессия в школе, буллинг и кибербуллинг подростков, буллинг и кибербуллинг в школе, буллинг и кибербуллинг в образовательной среде.

Проблема агрессивного поведения в подростковом возрасте в современном мире становится все более значимой и актуальной. Увеличение интеллектуальной и эмоциональной нагрузки на подростков в образовательном процессе, влияние интернета и компьютерных игр, высокий уровень социальной агрессии и повышенной тревожности выступают факторами неадекватного решения подростками собственных проблем.

Подростковый возраст играет значимую роль в развитии и становлении личности, при этом является непростым периодом в жизни человека [5]. Подростковый возраст представляет собой сензитивный период формирования ценностных ориентаций, отношения подростка к окружающему миру и другим людям, время поиска своего места в мире и новой роли в социуме. Помимо этого, в подростковом возрасте происходит множество изменений на физиологическом уровне, в частности, гормональная перестройка.

Для периода подросткового возраста свойственно существенное расширение объема деятельности ребенка, физиологические изменения, личностные изменения, связанные с переформированием уже существующих структур и возникновением новых образований, а также активное формирование основ сознательного поведения, обозначение общей направленности в формировании нравственных представлений и установок. Подростковый возраст представляет собой период развития интереса ребенка к своей личности, своим поступкам и чувствам, возникающее стремление к самовоспитанию и сравнению самого себя с другими людьми. В подростковом возрасте происходит физиологическое созревание, психическое развитие и духовное становление, именно поэтому данный период обозначается как переходный, трудный, критический, сложный [Там же]. Все эти факторы могут приводить к повышенной агрессивности подростков.

Остановимся на определении понятий «агрессия» и «агрессивность». Ученые в рамках психологии разводят такие понятия, как «агрессия» и «агрессивность». А.А. Реан определяет агрессию как любые действия, совершенные намеренно и направленные на причинение ущерба другим людям, различного рода группам людей, а также животным [7; 8]. В свою очередь, агрессивность – это устойчивая личностная черта, т.е. агрессивность представляет собой склонность человека действовать враждебно и агрессивно [9]. Агрессивность понимается как некоторое свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии [16].

Если говорить о подростках, то агрессивность свойственна им в связи с существенными физиологическими и психологическими изменениями. В современных исследованиях отмечается устойчивый рост агрессивности подростков. У каждого пятого под-

ростка наблюдаются повышенные показатели агрессивности. Если распределить виды агрессивного поведения подростков по частоте встречаемости, то на первом месте будет вербальная агрессия, на втором – косвенная, на третьем – физическая.

Опасность рассматриваемой тенденции состоит в том, что высокий уровень агрессивности может привести к предпочтению неконструктивных стратегий реагирования в конфликтных ситуациях. Стоит отметить, что эти неконструктивные стратегии поведения в конфликте могут закрепиться и наблюдаться уже и во взрослом возрасте, что будет существенно мешать человеку выстраивать коммуникацию.

Особую роль в подростковом возрасте играют проявления агрессии, выражающиеся в форме буллинга и кибербуллинга [4]. Буллинг, который происходит в школе, является широко распространенным явлением как в России, так и зарубежом. Буллинг представляет собой целенаправленное агрессивное поведение индивида, целью которого является нанесение ущерба некоторому другому индивиду [13]. Причинами буллинга могут выступать следующие факторы: виктимное поведение жертвы, личностные особенности агрессора, поведение окружающих, обстановка, сложившаяся в коллективе.

Существуют разные виды буллинга: вербальный буллинг (оскорбления, словесные издевательства и т.д.), физический буллинг (удары, толчки и т.д.), социальный буллинг (например, социальная изоляция), кибербуллинг (буллинг в онлайн-пространстве) [17].

Школьный буллинг представляет собой определенное явление, в рамках которого происходит нарушение права ребенка на образование. Стоит отметить, что данное право выступает одним из основополагающих для человека.

Как правило, агрессор в буллинге является невротичным и неприветливым, мальчики чаще экстровеитированы. В свою очередь, жертвой буллинга чаще всего выступает слабый и застенчивый ребенок, который не в состоянии постоять за себя [10]. Буллинг может привести к развитию тревожности и депрессии, развитию посттравматического синдрома и суицидальных наклонностей.

А.А. Реан, М.А. Новикова и И.А. Коновалов провели исследование, в котором удалось показать, что количество жертв и агрессоров в школе приблизительно одинаковое; жертвы лишь незначительно превосходят агрессоров по своей численности. Обратим внимание, что жертвы и агрессоры также часто меняются ролями [6].

Наиболее распространенным буллинг является в 7-х и 8-х классах общеобразовательной школы. Для мальчиков свойственно более частое инициирование агрессивного поведения, для девочек – скорее периодическое [8]. Мальчики попадают в ситуации буллинга чаще, чем девочки. Также мальчики чаще проявляют физическую и вербальную агрессию, а девочки становятся жертвами и инициаторами социального буллинга [Там же].

Обратим внимание, что проявления агрессии разнятся по половому признаку, у юношей и девушек оно отличается. В целом можно утверждать, что агрессивность у юношей выше, чем у девушек. Это обуславливается особенностями их гормональной системы. Девушки больше склонны к вербальной агрессии, а юноши к раздражению. Самыми агрессивными можно назвать мальчиков 12–15 лет, у которых наблюдается всплеск физической агрессивности, уровень которой со временем снижается. В период с 15 до 18 лет у юношей преобладает вербальная агрессия и косвенная. При этом сильный негативизм свойственен мальчикам всех возрастов [5].

Таким образом, школьный буллинг является распространенным явлением в подростковом возрасте. Зачастую школьный буллинг, происходящий в офлайн-коммуникации, перетекает в онлайн-коммуникацию и превращается в кибербуллинг. С активным развитием информационных технологий наблюдается рост проявлений кибербуллинга в подростковой среде.

Агрессивность подростков в современном мире растет. На сегодняшний день это объясняется не только различными физиологическими и психологическими изменениями, но и сложной социальной средой современного динамичного мира. При этом онлайн-коммуникация открывает для подростков еще больше возможностей для проявления агрессии, потому что онлайн-пространство в меньшей степени регламентировано определенными нормами, которые существуют в офлайн-среде и препятствуют проявлениям агрессии [11; 13]. Подростки только учатся адекватно справляться с агрессией и разрешать конфликтные ситуации конструктивно, поэтому помощь педагога, школьного психолога и родителей была бы для подростков крайне актуальна. В свою очередь, педагогам, психологам и родителям тоже важно иметь необходимый инструментарий для взаимодействия с агрессивностью подростков и обучения последних адекватной работе с собственной агрессией, поэтому разработка технологии профилактики агрессии у подростков в онлайн-пространстве представляется нам крайне значимой.

Подростки в современном мире существуют в специфической ситуации развития, которая постоянно меняется в связи с непрерывным технологическим прогрессом и касается различных областей жизни. Для подростков цифровые технологии, овладение ими и их понимание можно охарактеризовать не только как инструментарий, но и как имеющие ценность сфера и образ жизни, так как современные дети рождаются в технологическом мире и с раннего возраста постоянно взаимодействуют с различного рода гаджетами. Формируется отдельная форма социализации, которая называется цифровой, в ее контексте технологии определяют развитие разнообразных сфер человеческой деятельности. Особенно это касается такой важной для молодых людей сферы, как коммуникативная [12]. Контекст цифровой социализации на данный момент имеет определенное свойство: дети гораздо быстрее родителей осваивают цифровую среду; это влияет и на специфику формирования культурных норм в Интернете [Там же]. Таким образом, цифровая среда в виде социальной ситуации развития ребенка характеризуется неординарным механизмом передачи культурного опыта (обыкновенно это происходит от старшего поколения к младшим, а в Интернете – иначе), что также имеет влияние на особенности агрессивного поведения в Интернете [Там же].

Онлайн-агрессию можно определить как вред, который имеет целенаправленный и повторяющийся характер, осуществляемый при помощи компьютерных коммуникационных технологий и устройств [14]. В.С. Собкину и А.В. Федотовой удалось показать, что подростки воспринимают Интернет как пространство, в котором существует угроза их безопасности [10]. Необходимо отметить, что сами особенности онлайн-пространства, такие как анонимность, отсутствие пространственных и временных ограничений коммуникации, искажение обратной связи, снижение самоконтроля, безнаказанность и т.д., предоставляют повод подросткам для проявления агрессии. Дефицит самоконтроля самого подростка дополняется дефицитом контроля со стороны взрослых [1]. И если офлайн-среда более регламентирована правилами и нормами поведения, то в онлайн-пространстве человек обретает большую свободу, в частности, и для негативных проявлений.

Ученые провели опрос и пришли к выводам, что 97% подростков испытывали киберагрессию на себе, из них более половины (56%) отвечали интернет-травлей на агрессию других пользователей [3]. Травле в Интернете более всего подвержены дети школьного возраста периода от 8 до 17 лет. 27% подростков сталкивались с киберагрессией каждый день, 20% говорили об издевательствах и враждебном отношении к себе [15]. При этом исследование показало, что вероятность встать на сторону агрессора равна 16%, а на сторону жертвы – 72% [11].

В.С. Собкиным и А.В. Федотовой было показано, что у подростков по мере взросления происходит своеобразная адаптация к киберагрессии. При этом реальные отно-

шения подростков с одноклассниками нередко перетекают в проявления агрессии в Интернете, где существующие в реальной жизни конфликты находят свое продолжение. Таким образом, агрессия продолжается в онлайн-коммуникации [10].

Агрессия в онлайн-коммуникации может проявляться в разных формах, одной из распространенных является кибербуллинг.

Кибербуллинг представляет собой умышленное, повторяющееся, агрессивное поведение, направленное на другое лицо с целью его оскорбления, травли, издевательства над ним с помощью информационных технологий [2]. Ученые считают, что кибербуллинг приобретает все большее распространение именно в мегаполисах, поскольку в крупных городах наблюдается более динамичная жизнь, в которой подростки сталкиваются с большим количеством стрессоров, и высокий уровень напряженности [8]. Кибербуллинг приводит к крайне негативным последствиям для жертвы в виде низкой самооценки, депрессивной симптоматики, психических расстройств, нервных срывов, социальной изоляции, суицидальных мыслей и проявлений.

А.А. Реан, М.А. Новикова и И.А. Коновалов в рамках изучения проблемы кибербуллинга пришли к интересному выводу о том, что кибербуллинг распространен в среде подростков в меньшей степени, чем обычный буллинг, физическая, вербальная и социальная агрессия [6]. При этом буллинг из офлайн-коммуникации часто переносится подростками в онлайн-взаимодействие со сверстниками и превращается в кибербуллинг [10].

Таким образом, в результате анализа существующих исследований мы пришли к выводу, что буллинг и кибербуллинг в подростковой среде являются распространенным явлением, чаще всего встречающимся в школе. При этом обратим внимание на то, что субъекты образования на сегодняшний день не готовы к решению проблем буллинга и кибербуллинга, поскольку в педагогической науке наблюдается недостаточная разработанность стратегий решения таких проблем и создания в школе благоприятного психологического климата, отвечающего критериям психологического и физического благополучия в процессе обучения.

На данный момент образовательные учреждения (например, школы) являются той средой, в которой с наибольшей вероятностью можно проводить эффективные методы психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения детей подросткового возраста, в частности, буллинга и кибербуллинга.

Профилактика агрессивного поведения у подростков включает в себя три этапа:

- диагностика агрессивных проявлений в поведении детей подросткового возраста и реализация дифференцированного подхода в определении методов профилактики, выполненная в надлежащее время;
- обнаружение отрицательных факторов и влияний, приводящих к десоциализации и исходящих от близкого круга людей, ликвидация подобных воздействий;
- применение различных методов и форм профилактики агрессивного поведения для обучения подростков работе с собственной агрессивностью.

Деятельность образовательного учреждения в контексте проблематики буллинга и кибербуллинга в среде подростков заключается в общности трех компонентов:

- предотвращение буллинга и кибербуллинга с помощью педагогического просвещения и актуализация проблемы для каждой из сторон процесса образования;
- сопровождение пары жертвы и агрессора, являющееся обязательным для того, чтобы локализовать и ликвидировать ситуацию буллинга / кибербуллинга;
- социально-педагогическое конструирование среды, являющейся необходимой для самореализации подростков, что также служит для предотвращения и коррекции агрессивного поведения, в частности, создание безопасной образовательной среды с благоприятным психологическим климатом в коллективе.

В качестве методов и форм профилактики буллинга и кибербуллинга в подростковой среде могут применяться следующие:

- просветительская беседа, дискуссия;
- тренинг по профилактике буллинга и кибербуллинга;
- тренинг по формированию коммуникативных навыков и разрешению конфликтных ситуаций;
- игровые практики для снятия напряжения, раздражения, агрессии у подростков.

Таким образом, мы можем заключить, что в школе у подростков достаточно часто наблюдаются агрессивные проявления в виде буллинга и кибербуллинга. Конфликт может начаться в офлайн-пространстве, а затем перейти в онлайн-коммуникацию подростков. Сами особенности онлайн-пространства, такие как анонимность, отсутствие пространственных и временных ограничений коммуникации, искажение обратной связи, снижение самоконтроля, безнаказанность и т.д., дают повод подросткам для проявления агрессии. Дефицит самоконтроля самого подростка дополняется дефицитом контроля со стороны взрослых, что приводит к агрессивным проявлениям в онлайн-коммуникации в виде кибербуллинга. Жертва школьного буллинга и кибербуллинга испытывает на себе крайне негативное воздействие, которое может приводить к травматизации личности. В данном контексте представляется особенно важным изучение особенностей школьного буллинга и кибербуллинга, а также разработка рекомендаций для подростков, учителей, школьных психологов и родителей по предотвращению и коррекции данного поведения с помощью специальных программ. Помимо этого важно информировать подростков о том, какую ответственность они несут за травлю, направленную на других людей, к каким последствиям это может приводить. Также необходимо привлекать подростков к совместной деятельности, помогать им в развитии навыков сотрудничества, эффективной коммуникации и взаимопомощи и проводить обучения в совладении с собственной агрессией.

Список литературы

1. Антипина С.С., Микляева А.В. Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте // Российский психологический журнал. 2021. № 18(2). С. 94–108.
2. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестник университета. 2018. № 2. С. 153–156.
3. Дозорцева Е.Г., Кирюхина Д.В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. Т. 1. № 50. С. 80–87.
4. Иванова А.К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 6(5). С. 50–61.
5. Карабанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. № 3(31). С. 37–46.
6. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
7. Реан А.А. Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4(67). С. 35–38.
8. Реан А.А., Кошелева Е.С., Новикова М.А. Ретроспективное восприятие буллинга студентами: социоэкономические, гендерные и семейные факторы // Национальный психологический журнал. 2020. № 2(38). С. 63–74.

9. Реан А.А., Ставцев А.А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. № 11(2). С. 137–149.
10. Собкин В.С., Федотова А.В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 5–18.
11. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М., 2017.
12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. № 2(38). С. 3–20.
13. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Львова Е.Н. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области // Эпоха науки. 2017. № 12. С. 103–109.
14. Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 276–295.
15. Bergmann M.C., Baier D. Prevalence and Correlates of Cyberbullying Perpetration. Findings from a German Representative Student Survey // International journal of environmental research and public health. 2018. Vol. 15. № 2. P. 1–13.
16. Moore C.C., Hubbard J.A., Bookhout M.K., Mlawer F. Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents // Journal of abnormal child psychology. 2019. № 47(9). P. 1495–1507.
17. Volk A.A., Dane A.V., Marini Z.A. What Is Bullying? A Theoretical Redefinition // Developmental Review. 2014. Vol. 34. № 4. P. 327–343.

* * *

1. Antipina S.S., Miklyaeva A.V. Vzaimosvyaz' sklonnosti k kiberagressii, agressivnosti i empatii v podrostkovom vozraste // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 18(2). S. 94–108.
2. Bengina E.A., Grishaeva S.A. Kiberbullying kak novaya forma ugrozy psihologicheskomu zdorov'yu lichnosti podrostka // Vestnik universiteta. 2018. № 2. S. 153–156.
3. Dozorcheva E.G., Kiryuhina D.V. Kiberbullying i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov // Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya. 2020. Т. 1. № 50. S. 80–87.
4. Ivanova A.K. Bulling i kiberbullying kak yavlenie obrazovatel'noj sredy: primery sovremennyh issledovaniy problemy // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2018. № 6(5). S. 50–61.
5. Karabanova O.A., Molchanov S.V. Riski negativnogo vozdejstviya informacionnoj produkcii na psihicheskoe razvitie i povedenie detej i podrostkov // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2018. № 3(31). S. 37–46.
6. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossijskikh shkolah: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnyh osobennostej i svyazi so shkol'nym klimatom // Voprosy obrazovaniya. 2021. № 3. S. 62–90.
7. Rean A.A. Agressiya i viktimnost' v kontekste semejnoy socializacii // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2016. № 4(67). S. 35–38.
8. Rean A.A., Kosheleva E.S., Novikova M.A. Retrospektivnoe vospriyatие bullinga studentami: socioekonomicheskie, gendernye i semejnye faktory // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2020. № 2(38). S. 63–74.
9. Rean A.A., Stavcev A.A. Protektivnye i provokativnye semejnye faktory agressivnogo povedeniya detej i podrostkov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya. 2021. № 11(2). S. 137–149.
10. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostkovaya agressiya v social'nyh setyah: vospriyatие i lichnyj opyt // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. Т. 24. № 2. С. 5–18.
11. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestic T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'. М., 2017.
12. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigar'kova S.V. Vidy kiberagressii: opyt podrostkov i molodezhi // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2020. № 2(38). S. 3–20.
13. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., L'vova E.N. Onlajn-agressiya i podrostki: rezul'taty issledovaniya shkol'nikov Moskvy i Moskovskoj oblasti // Epora nauki. 2017. № 12. S. 103–109.
14. Hlomov K.D., Davydov D.G., Bochaver A.A. Kiberbullying v opyte rossijskikh podrostkov // Psihologiya i pravo. 2019. Т. 9. № 2. S. 276–295.

Bullying and cyberbullying among teenagers in educational environment

The specific feature of many teenagers is their aggressiveness. The physiological changes, internal conflicts and stress are considered as the reason of demonstration of aggressiveness that is often expressed in the form of school bullying and cyberbullying. It is found out that the victim of these manifestations is under the negative influence that can come to the traumatization of personality.

Key words: *teenagers' aggressiveness, aggression at school, bullying and cyberbullying of teenagers, bullying and cyberbullying at school, bullying and cyberbullying in educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2024)

Н.В. ПРОВОТОРОВА
Луганск

ИННОВАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Обосновывается комплекс методологических подходов, являющихся основой для построения процесса подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления. Особое внимание уделяется инновационно-деятельностному подходу как методологическому обоснованию модели формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *государственное и муниципальное управление, инновационная деятельность, методологические подходы, профессиональная готовность, инновационно-деятельностный подход*

Профессиональная деятельность специалиста сферы государственного и муниципального управления в новых условиях требует готовности к инновационной деятельности. Отметим, что эффективность такой деятельности зависит не только от образования, квалификации, профессиональных умений государственного служащего, но и от его личностных особенностей и способностей, определяющих стратегию и тактику успешной реализации своих профессиональных функций, успешного государственного управления в целом.

В этой связи нами определена целевая направленность профессиональной подготовки будущих специалистов государственного и муниципального управления – это

формирование профессиональной готовности специалиста к инновационной деятельности. Профессиональная готовность к инновационной деятельности специалиста данной сферы понимается как целостное состояние личности, выражающееся в сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности, которые позволяют принимать и внедрять в управленческую практику интеллектуальные решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и стимулировать профессиональное развитие специалиста.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной готовности специалиста государственного и муниципального управления к инновационной деятельности включает в себя совокупность мотивов, ценностных ориентаций и установок будущего государственного служащего, что в итоге позволяет реализовать осознанное отношение специалиста к инновационной деятельности, понимание ее роли в решении актуальных проблем системы государственной службы.

Когнитивный компонент профессиональной готовности к инновационной деятельности отражает степень овладения обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также уровень овладения навыками инновационной деятельности в профессии.

Деятельностный компонент определяется спецификой видов профессиональной деятельности будущего государственного служащего и необходимостью выполнения работы в государственном управлении, а также уровнем овладения технологиями принятия рациональных решений, умением адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной рабочей ситуации, используя инновационные подходы, методы и приемы.

Рефлексивный компонент отражает уровень осознания будущими специалистами в сфере государственного и муниципального управления профессиональной ответственности, собственной способности к самосовершенствованию, профессиональному росту

Отметим, что инновационная деятельность имеет особую специфику, поскольку имеет направление на выбор наиболее перспективных, эффективных и актуальных проектов инноваций (продуктов, которых еще не было в реальной практике) и может продуцировать как технологические, так социально-культурные прорывы в развитии общества [8].

В этом контексте специалисты считают, что процесс профессионального обучения необходимо строить по принципу «опережающего обогащения, давать знания с запасом, впрок», то есть подготавливать специалистов к тем требованиям, которые профессия предъявит через несколько лет [2].

В связи с этим современные исследователи акцентируют внимание на необходимости переосмысления как методологической, так и технологической составляющих подготовки специалистов в области государственного и муниципального управления в соответствии с требованиями времени [11].

Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления понимается нами как целостная система со свойственными ей составляющими и структурно-функциональными связями, построенная на основе соответствующих методологических подходов:

- традиционных для системы высшего профессионального образования: системного, аксиологического, акмеологического, модульного;
- актуализированного для подготовки государственных и муниципальных служащих в современных социально-политических условиях культурно-исторического подхода, в рамках реализации которого деятельность специалистов сферы государственно-го и муниципального управления рассматривается в контексте сложившейся историче-

ски управленческой культуры, учитывающей традиции и особенности, но ориентированной на решение актуальных задач развития российского общества и государственности;

- введенного нами – инновационно-деятельностного подхода как методологического обоснования модели подготовки будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, имеющей свои специфические черты.

Базовым для нашего исследования выступает системный подход. Мы рассматриваем подготовку будущих специалистов в сфере государственного и муниципального управления как педагогическую систему, представляющую собой совокупность взаимосвязанных компонентов, имеющих общую цель функционирования, направленную на развитие субъектов педагогического процесса [4].

Для развития педагогических систем используется такой метод теоретического исследования, как моделирование [10]. Именно с его помощью педагогические системы могут рассматриваться как развивающиеся. Модульный подход определяет процесс конструирования содержания подготовки будущих государственных служащих в соответствии с интересами и потребностями субъектов образовательной деятельности [17]. Реализация модульного подхода позволяет выделить законченные блоки информации о направлениях инновационных изменений в публичном управлении, технологиях их внедрения и привлечения к реализации и качеству использования широкого круга ответственности. Такой подход обеспечивает последовательное и междисциплинарное освоение теории и технологии инновационного менеджмента в государственном и муниципальном управлении как на теоретическом уровне (через аудиторные занятия), так и на практическом (учебная практика, формы внеаудиторной работы).

Особое внимание на теоретическом [12] и практическом уровнях [15] в последние годы уделено переосмыслению ценностно-смысловой основы подготовки будущих чиновников в условиях новой геополитической и социально-экономической ситуации. Для России наблюдается возвращение к идеалам служения Отечеству как совокупность таких исторически сложившихся ценностей, как государственность, духовность, патриотизм.

В нашем исследовании аксиологический подход акцентирует направленность моделирования подготовки будущих специалистов ГМУ на реализацию норм и ценностей, принятых в современном российском обществе, приоритетов и требований образовательной парадигмы, системы наличных ценностей у самих обучающихся [19].

Для нашего исследования неоспорима важность культурно-исторического подхода, определяющегося тем, что профессиональная деятельность специалистов сферы государственного и муниципального управления является феноменом отечественной культуры, в основе которой лежат традиции нравственного отношения к управлению, обществу, народу страны [1].

Культурно-исторический подход в образовании предполагает целевую направленность образовательного процесса на осознание студентами социальной и профессиональной значимости профессии госслужащего для современной России и готовности к выполнению социокультурных и профессиональных функций, являющихся важными для развития государства и общества.

В современном образовании большое внимание стало уделяться поиску акмеологических технологий развития специалистов в области государственного и муниципального управления [14]. Именно данный подход позволяет акцентировать внимание на будущем специалисте сферы ГМУ как на субъекте профессиональной деятельности. Это происходит от постепенного освоения нормированной деятельности с адекватной рефлексией к полной рефлексивной самоорганизации. В дальнейшем рефлексивные умения

должны, по мнению специалистов, стимулировать еще и развитие рефлексивности в деятельности государственной службы [13].

Формирование деятельностного компонента профессиональной готовности к инновационной деятельности специалиста ГМУ, на наш взгляд, должно строиться с точки зрения нового подхода – инновационно-деятельностного.

Освоение профессиональной деятельности традиционно связывают с реализацией положений деятельностного подхода в образовании. Как подчеркивают специалисты, деятельностный подход в образовании направлен на то, чтобы в учебном процессе обучающийся осваивал содержание обобщенных образцов научного знания и других образцов, являющихся уже известными человеческой культуре [9]. В целом мы понимаем, что в основе инновационной деятельности находится процесс освоения системы знаний и способов действия, полученных человечеством в ходе его развития. В рамках деятельностного подхода в образовании этот процесс организуется.

Но психологи подчеркивают, что сам деятельностный подход создает условия для развития обучающегося как субъекта деятельности, развивая в большей степени социальные, а не индивидуально-личностные качества [18].

Специалистами подчеркивается, что такой личностный ресурс, как инновационный потенциал работников, в основном и определяет успешность инновационной деятельности [6]. Н.Г. Бухарцева отмечает, что при развитии интеллектуального потенциала необходимо учитывать три его важнейшие составляющие:

- когнитивную, включающую теоретические знания, практический опыт, профессиональные компетенции;
- креативную, включающую способности осуществлять работы по созданию инноваций, решать сложные проблемы;
- личностную, включающую свойства личности, психофизические и профессиональные личные качества [3, с. 31–32].

Инновационный потенциал личности в целом представляет собой совокупность теоретических знаний, практического опыта и индивидуальных способностей работника, которые могут быть сформированы в рамках специально организованного образовательного процесса [7].

Отметим особенности инновационного процесса, в рамках которого осуществляется инновационная деятельность.

Джеральд Гринберг представляет несколько этапов этого процесса [18].

Первый этап предполагает формирование общей стратегии, направления развития организации; особая роль на этом этапе отводится осознанию мотивов инновационной деятельности. Следующая стадия является подготовительной, которая включает определение конкретных тактических целей и оценку ресурсов. На третьем этапе происходит рождение новых идей для дальнейшего развития. На четвертом этапе эти идеи проходят аналитический отбор и согласуются с имеющимися ресурсами. На пятом этапе окончательно прорабатываются те идеи, которые были отобраны.

Таким образом, инновационная деятельность имеет особую специфику, поскольку направлена на выбор наиболее перспективных, эффективных и актуальных проектов инноваций (продуктов, которых еще не было в реальной практике), и может продуцировать как технологические, так и социально-культурные прорывы в развитии общества [5].

Для того чтобы учесть специфичность такого вида деятельности, как инновационная, требуется разработка соответствующих принципов и методов проектирования и организации образовательного процесса. В целом эта методологическая база должна стать основой образовательной системы, обеспечивающей освоение будущими специалистами ГМУ инновационной деятельности.

Инновационную деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ мы рассматриваем как составляющую профессионального взаимодействия государственных и муниципальных служащих, направленную на внедрение в практику управленческих инноваций в целях социально-экономического развития государства и общества, но при этом осуществляющуюся в рамках действующих должностных регламентов и полномочий. Четкая регламентация инновационной деятельности государственного служащего – специфическая особенность этой деятельности, которую необходимо учитывать как в теоретической модели подготовки государственных служащих, так и в практической ее реализации.

Вышеизложенные позиции позволяют нам говорить о том, что инновационно-деятельностный подход как методологическая база будет способствовать формированию готовности будущего специалиста ГМУ к инновационной деятельности с точки зрения развития деятельностного компонента этого целостного состояния личности. Это позволяет принимать и внедрять в управленческую практику интеллектуальные решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и стимулировать профессиональное развитие специалиста.

Инновационно-деятельностный подход формулируется нами как методологическое обоснование модели формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности, включающей в себя набор принципов и методов проектирования и реализации подготовки будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, имеющей свои специфические черты.

Список литературы

1. Амелина Е.М., Федотов Г.П. О трансформации российской управленческой элиты // Вестник ГУУ. 2020. № 11. С. 5–11.
2. Асмолов А. О полимотивации и лидерах 21 века. Интервью Благотворительному фонду им. В. Потанина от 05.10.2019 г. [Электронный ресурс]. URL: fondpotanin.ru/press/news/aleksandr-asmolov...veka (дата обращения: 05.01.2024).
3. Бухарцева Н.Г. Интеллектуальный потенциал современного человека: структура и пути формирования // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 30–35.
4. Головлева С.М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 2(66). С. 62–77.
5. Коваленко А.А. Новый подход к управлению инновациями // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 2012. № 6. С. 39–46.
6. Коваленко А.А. Управление инновациями: формирование модели механизма мотивации к инновационной деятельности предприятия // Государственное управление. Электронный вестник. 2019. № 72. С. 248–274.
7. Ларин С.Н., Омельченко А.Н., Соколов Н.А. Структура интеллектуального потенциала предприятий: анализ существующих подходов и современные новации // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2020. № 1-1. С. 48–57.
8. Ларичева Е.А. Двойная роль инноваций // Менеджмент в России и за рубежом. 2004. № 3. С. 22–25.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М., 2005.
10. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. С. 146–154.
11. Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020.
12. Резер Т.М., Невский Г.А. Служение государству – новая социально-ценностная ориентация подготовки будущих чиновников // ЦИТИСЭ. 2020. № 1. С. 433–440.

13. Соболев Н.А. Модель эффективности государственной службы в России: проблема рефлексии // Вопросы государственного и муниципального управления. 2012. № 4. С. 177–193.
14. Степнова Л.А. Акмеологические технологии развития аутопсихологической компетентности государственных служащих // Акмеология. 2004. № 3. С. 82–86.
15. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 05.01.2024).
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
17. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения // Советская педагогика. 1990. № 1. С. 55–60.
18. Greenberg Gerald. Behavior in organizations: understanding managing the human side of work. New Jersey, 1999.
19. Pierzchała K. The axiological contexts of resocialization education [Электронный ресурс] // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. 2020. Vol. 39. № 2. URL: http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bw-metal.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2020_39_2_91-101 (дата обращения: 05.01.2024).

* * *

1. Amelina E.M., Fedotov G.P. O transformacii rossijskoj upravlencheskoj elity // Vestnik GUU. 2020. № 11. S. 5–11.
2. Asmolov A. O polimotivacii i liderah 21 veka. Interv'yu Blagotvoritel'nomu fondu im. V. Potanina ot 05.10.2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: fondpotanin.ru/press/news/aleksandr-asmolov...veka (data obrashcheniya: 05.01.2024).
3. Buharceva N.G. Intellektual'nyj potencial sovremennogo cheloveka: struktura i puti formirovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 11. S. 30–35.
4. Golovleva S.M. Razvitie predstavlenij o pedagogicheskikh sistemah // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. № 2(66). S. 62–77.
5. Kovalenko A.A. Novyj podhod k upravleniyu innovacijami // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 6. Ekonomika. 2012. № 6. S. 39–46.
6. Kovalenko A.A. Upravlenie innovacijami: formirovanie modeli mekhanizma motivacii k innovacionnoj deyatelnosti predpriyatiya // Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik. 2019. № 72. S. 248–274.
7. Larin S.N., Omel'chenko A.N., Sokolov N.A. Struktura intellektual'nogo potenciala predpriyatij: analiz sushchestvuyushchih podhodov i sovremennye novacii // Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava. 2020. № 1-1. S. 48–57.
8. Laricheva E.A. Dvojnaya rol' innovacij // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. 2004. № 3. S. 22–25.
9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie. M., 2005.
10. Pisarenko V.I. Modelirovanie v sovremennoj pedagogike // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2019. № 12. S. 146–154.
11. Razvitie sovremennogo vysshego obrazovaniya v Rossii i zarubezhnyh stranah: kollektivnaya monografiya / otv. red. A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2020.
12. Rezer T.M., Nevskij G.A. Sluzhenie gosudarstvu – novaya social'no-cennostnaya orientaciya podgotovki budushchih chinovnikov // CITISE. 2020. № 1. S. 433–440.
13. Soboлев N.A. Model' effektivnosti gosudarstvennoj sluzhby v Rossii: problema refleksii // Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2012. № 4. S. 177–193.
14. Stepnova L.A. Akmeologicheskie tekhnologii razvitiya autopsihologicheskoy kompetentnosti gosudarstvennyh sluzhashchih // Akmeologiya. 2004. № 3. S. 82–86.
15. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 05.01.2024).
16. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
17. Yucyavichene P.A. Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya // Sovetskaya pedagogika. 1990. № 1. S. 55–60.

Innovative and activity approach to professional readiness of future specialists of state and municipal management

The article deals with the substantiation of the complex of the methodological approaches that are the basis for the training process of the future specialists of the sphere of state and municipal management. There is emphasized the innovative and activity approach as the methodological substantiation of the model of the development of the professional readiness to the innovative activity.

Key words: *state and municipal management, innovative activities, methodological approaches, professional readiness, innovative and activity approach.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2024)

Е.А. КУЛЬНИНА
Саранск

**СПЕЦИФИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО БАРЬЕРА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

Рассматривается один из подходов к решению проблемы преодоления коммуникативного барьера в процессе обучения устной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Анализируется опыт применения на занятиях со студентами первых курсов как психологических, так и лингводидактических приемов, которые позволяют успешно справиться с данной проблемой.

Ключевые слова: *коммуникативный барьер, игровые технологии, обучение иностранному языку в вузе, студенты неязыковых направлений подготовки.*

Система высшего образования в России является одной из самых динамично развивающихся систем. Именно постоянная систематизация, творческое переосмысление и переработка накопленного опыта позволяют соответствовать актуальным запросам времени.

Реформа образования в 2023 году в России стала одним из самых заметных и ожидаемых событий. Суть реформы заключается в улучшении подготовки кадров, а также в повышении доступности высшего образования. Законодатель утвердил поправки, призванные повысить качество и конкурентоспособность отечественных специали-

стов [6]. Нововведения будут устанавливаться постепенно. Президент В.В. Путин в мае 2023 года подписал Указ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», где он обозначил цели, сроки данного пилотного проекта и назвал вузы-участники [8]. Пока нововведения будут распространяться не на все высшие учебные заведения страны, а лишь на пилотные вузы. Однако основная идея ясна: это качественная и доступная подготовка высококвалифицированных специалистов.

Согласно статье 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», подготовка кадров должна осуществляться по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также должна удовлетворять потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [7].

На наш взгляд, важнейшими характеристиками профессионализма выпускника вуза является высококвалифицированная специальная подготовка и качественное иноязычное образование. Соответственно и «главной целью изучения иностранного языка как учебной дисциплины в вузе следует считать формирование не разрозненных языковых и речевых знаний, навыков и умений, а иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности участвовать в иноязычной устной и письменной коммуникации» [3, с. 2].

Иностраный язык как объект изучения представляет собой сложное комплексное явление, цель которого заключается в формировании речемыслительной деятельности, в овладении навыками общения как устного, так и письменного. Следовательно, получаемые в процессе обучения такие языковые знания, как фонетика, лексика, грамматика, стилистика изучаемого языка и др., важны не сами по себе, а как основа для формирования коммуникативных умений и навыков. Процесс обучения опирается на психологические и личностные возможности, которыми располагают сам преподаватель и те, кто его изучает, в нашем случае – студенты. Несмотря на разнообразие используемых современных методик по обучению языкам, первокурсники, зная грамматические структуры и имея хороший словарный запас, достигнув определенного уровня речевых навыков, сталкиваются с трудностями в спонтанном общении, испытывают коммуникативный барьер. Причины возникновения коммуникативных препятствий в процессе иноязычной коммуникации разнообразны. Они могут быть обусловлены как индивидуально-психологическими особенностями обучающихся, так и социокультурной спецификой изучаемого языка. Их анализ и поиск способов преодоления являются необходимым условием для обучения успешной иноязычной коммуникации.

Важность и актуальность проблемы преодоления коммуникативного барьера в современной лингводидактике связана с тем, что в новых программах обучения иностранному языку в вузе основное внимание уделяется не чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов, как это было ранее, а обучению коммуникативным навыкам.

Коммуникативный барьер как одна из основных трудностей в процессе обучения иностранному языку рассматривается и исследуется в специальной литературе довольно активно. Данный аспект рассматривается в работах таких исследователей, как О.В. Абрамова, Г.М. Андреева, И.Ю. Богатырева, Л.И. Божович, О.Н. Годованая, И.Е. Городецкая, Е.В. Залюбовская, И.В. Зубкова, А.А. Каскевич, Л.А. Козубовская, Е.Ю. Котельникова, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Т.А. Маркевич, Е.И. Пассов, Л.О. Полякова, Л.С. Славина, И.В. Фирсова, Л.М. Царева, Н.В. Яковлева и др. В данных работах представлены интересные разносторонние исследования проблемы от ви-

дов коммуникативных барьеров и причин их возникновения до возможных способов их диагностики и преодоления. Все авторы едины в одном: в необходимости выявления и устранения причин возникновения коммуникативного барьера на самых ранних этапах обучения иностранному языку.

Цель данного исследования – познакомить с одним из подходов в решении проблемы коммуникативного барьера в процессе обучения устной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Разработки, лежащие в основе исследования, активно используются на занятиях по иностранному языку со студентами первого курса неязыковых направлений подготовки Национально-исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева.

Понятие «коммуникативный барьер» довольно широко используется в современной лингводидактике. Существуют разные подходы к исследованию данного явления и различные его трактовки, однако четкого определения нет. Это связано с функционированием в специальной литературе ряда смежных понятий: «языковой барьер», «лингвистический барьер» и др.

В данном исследовании за основу взято определение коммуникативного барьера Е.В. Залубовской, которая рассматривает его как «абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся» [2, с. 11–12]. На наш взгляд, данное определение максимально четко определяет круг причин возникновения данного явления, а, следовательно, и прогнозирует возможные способы решения проблемы.

Актуальные вопросы преодоления коммуникативного барьера при обучении иностранному языку в вузе рассмотрены в работах О.В. Абрамовой, М.П. Бекреновой, А.А. Каскевич, И.А. Короленко, О.М. Локша, Н.А. Николаенко, Л.О. Поляковой, И.А. Шпортько и др. Все исследователи справедливо отмечают, что решение данной проблемы целесообразно искать в преодолении как лингвистических, так и психологических трудностей обучающихся. Особенно актуален этот вопрос при рассмотрении обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки, где в большинстве случаев нет возможности формирования групп по уровню владения языком и мотивация недостаточно высока, поскольку данная дисциплина не относится к специальным, профессионально ориентированным.

Для студентов-первокурсников первые занятия по иностранному языку могут послужить истинным поводом для возникновения коммуникативного барьера или его подтверждения, если он уже сформирован в школе. В одной группе оказываются обучающиеся из сельских, городских школ, а также гимназий и школ с углубленным изучением. Объединяет ребят только общий рейтинг-план, с которым преподаватель знакомит их на первом занятии. Разный уровень знаний обучающихся, иной темп речи преподавателя, новые виды работы на занятии, а также такие индивидуально-психологические особенности, как скромность, замкнутость, которые часто граничат с боязнью сделать ошибку, вызвать смех у одноклассников, – это и есть первопричины возникновения коммуникативного барьера. И они абсолютно понятны и оправданны. Студентам-первокурсникам сложно быстро и корректно реагировать на реплики собеседника, не зависимо от того, преподаватель это или одноклассник. «Они должны одновременно и в равной степени хорошо владеть всеми разделами языка: и лексикой, и грамматикой, и фонетикой. Поскольку на практике это не всегда возможно, такая ситуация может привести к повышенной фрустрации обучающихся, то есть к возникновению психологических барьеров. Неуверенность, сниженная самооценка, нервное напряжение, повышен-

ная тревожность провоцируют страх допустить ошибку» [9, с. 167]. Обучающиеся боятся попасть в неловкое положение, вызвать смех, следствием чего является отсутствие интереса, активности, нежелание отвечать на занятия, и как результат – пробелы в знаниях, несформированные навыки, плохая успеваемость.

Предвосхитить подобный ход событий не сложно, труднее найти способы избежать подобных последствий. На наш взгляд, начинать нужно с самых первых занятий. Имея многолетний опыт работы со сборными учебными группами, т.е. группами, где на занятиях по иностранному языку занимаются представители разных групп и / или направлений подготовки, мы уже давно используем на первом занятии знакомую всем игру «Снежный ком», но только на иностранном языке.

Использование игр на занятиях по иностранному языку помогает снять напряжение, создать доброжелательную атмосферу в группе, преодолеть психологический барьер, повысить мотивацию к изучению языка. В нашем случае такая игра помогает обучающимся познакомиться друг с другом, запомнить минимальную необходимую информацию друг о друге. При этом мы избегаем ситуации, когда студенту необходимо стоять перед группой, волноваться, вспоминать школьный материал, переживать о возможных ошибках. Студенты сидят на своих местах, развернувшись так, чтобы могли видеть друг друга. По очереди они называют свое имя и минимальную информацию о себе. Каждый последующий называет все услышанное о предыдущем(их) однокласснике(ах), добавляя информацию о себе. Заключительным «игроком», как правило, выступает преподаватель, который повторяет информацию обо всех присутствующих студентах, что также способствует созданию доверительных отношений между ним и обучающимися. Таким образом на занятии создается доброжелательная атмосфера, позволяющая справиться с возможными психологическими трудностями студентов. Однако не следует забывать о лингвистических трудностях, заключающихся в том, что в группе могут быть студенты с разным уровнем знаний. Для решения такой проблемы мы предлагаем использовать опорные клише, которые можно написать на доске. Например:

1. Ich heiße ... / Sie heißt ... / Er heißt ...
2. Ich komme aus ... / Sie kommt aus ... / Er kommt aus ...
3. Ich wurde im ... geboren. / Sie wurde im ... geboren. / Er wurde im ... geboren. (здесь можно ограничиться названием сезона: Winter / Frühling / Sommer / Herbst).
4. Mein Hobby ist ... / Ihr Hobby ist ... / Sein Hobby ist ...

Возможно, кто-то из обучающихся с легкостью справится и без подобных клише, а кто-то будет использовать их, чтобы вспомнить и более уверенно ответить, но будут, безусловно, и те, кто без них не сможет принять участие в игре. Подобные подсказки помогут группам с разноуровневым составом обучающихся работать активно, отвечать уверенно, а созданная таким образом теплая дружеская атмосфера позволит избежать возникновения коммуникативных барьеров или преодолеть уже имеющиеся.

Не меньшим потенциалом для решения поставленной задачи, на наш взгляд, обладают и ролевые игры. Их главное преимущество заключается в том, что преподаватель «может смоделировать реальную ситуацию для общения» [5, с. 5]. Однако для использования таких игр на занятии необходимо, чтобы студенты не только имели достаточный вокабуляр, но и были знакомы с социокультурными особенностями страны изучаемого языка, имели представление об особенностях устной межкультурной коммуникации [4]. Правильно подобранная игра с учетом «личностных качеств обучающихся и верным распределением ролей» [1, с. 76] будет не только способствовать достижению поставленных образовательных целей, но и улучшать отношения между обучающимися, добавлять мотивации к изучению иностранного языка.

В заключении следует добавить, что при обучении иностранному языку не следует пренебрегать такими психологическими приемами, как «имя собственное», «зеркало отношений», «золотые слова», которые также способствуют преодолению коммуникативного барьера. Так, например, обращение по имени к обучающемуся сигнализирует о проявлении уважения к нему, вызывает положительные эмоции и формирует доверительное расположение к собеседнику, преподавателю или одногруппнику. Улыбка и слова одобрения также способствуют повышению эффективности коммуникации и помогают справиться с возможными трудностями и барьерами в общении.

Многолетний опыт преподавания данной дисциплины в вузе позволяет сделать вывод об эффективности описанных выше приемов и технологий. Доказательством этого служат хорошая посещаемость студентов, так как они не боятся отвечать, не скушают на занятии, принимают активное участие при выполнении заданий, в том числе и коммуникативных. Следствием этого служит хорошая успеваемость, а также многочисленные победы на студенческих олимпиадах разных уровней, где устный тур (говорение) является одним из обязательных заданий. Длительная практика работы со студентами первых курсов показывает, что нивелировать и преодолевать коммуникативные барьеры при обучении иностранному языку в вузе возможно, однако гораздо проще и эффективнее их предвосхищать. Для этого преподавателю необходимо слышать студента, стараться понимать его потребности, учитывать его интересы и индивидуально-психологические особенности, используя при этом как психологические, так и лингводидактические приемы и технологии.

Список литературы

1. Волкова С.А. Возможности интерактивных игр в обучении иностранному языку // Стратегические задачи аграрного образования и науки: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (26–27 февраля 2015 г.). Екатеринбург, 2015. С. 75–77.
2. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
3. Кондрашова Н.В. Выбор педагогической технологии как один из важнейших факторов менеджмента образования [Электронный ресурс] // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1. URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/8891.pdf> (дата обращения: 11.03.2024).
4. Кульнина Е.А. Обучение иноязычному общению в рамках формирования социокультурной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4(167). С. 35–40.
5. Лобузова Е.А., Афанасьева О.В. Игра как способ обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестник Московского информационно-технологического университета. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sposob-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 11.03.2024).
6. Реформа образования в 2023 году: что изменится для студентов. [Электронный ресурс]. URL: <https://imes.su/press-tsentr/stati/item/1649-reforma-obrazovaniya-v-2023-godu-cto-izmenitsya-dlya-studentov#> (дата обращения: 11.03.2024).
7. Статья 69. Высшее образование [Электронный ресурс] // Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70291362/e3b4936b9aad06dabb2a6618c97197da/> (дата обращения: 11.03.2024).
8. Указ о некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/71118> (дата обращения: 11.03.2024).
9. Уманская Л.И., Кирюшина О.В. Коммуникативный барьер при изучении иностранного языка и способы его преодоления [Электронный ресурс] // Наука через призму времени. 2018. № 4(13). URL: <http://www.naupri.ru/journal/821> (дата обращения: 11.03.2024).

1. Volkova S.A. Vozmozhnosti interaktivnyh igr v obuchenii inostrannomu yazyku // Strategicheskie zadachi agrarnogo obrazovaniya i nauki: Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (26–27 fevralya 2015 g.). Ekaterinburg, 2015. S. 75–77.
2. Zalyubovskaya E.V. Preodolenie kommunikativnyh bar'erov v usloviyah sovместnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1984.
3. Kondrashova N.V. Vybór pedagogicheskoy tekhnologii kak odin iz vazhnejshih faktorov menedzhmenta obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya: Ekonomika i ekologicheskij menedzhment. 2014. № 1. URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/8891.pdf> (data obrashcheniya: 11.03.2024).
4. Kul'nina E.A. Obuchenie inoyazychnomu obshcheniyu v ramkah formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii u studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 4(167). S. 35–40.
5. Lobuzova E.A., Afanas'eva O.V. Igra kak sposob obucheniya inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Vestnik Moskovskogo informacionno-tekhnologicheskogo universiteta. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sposob-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (data obrashcheniya: 11.03.2024).
6. Reforma obrazovaniya v 2023 godu: chto izmenitsya dlya studentov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://imes.su/press-tsentr/stati/item/1649-reforma-obrazovaniya-v-2023-godu-chto-izmenitsya-dlya-studentov#> (data obrashcheniya: 11.03.2024).
7. Stat'ya 69. Vysshee obrazovanie [Elektronnyj resurs] // Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: <https://base.garant.ru/70291362/e3b4936b9aad06dabb2a6618c97197da/> (data obrashcheniya: 11.03.2024).
8. Ukaz o nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/71118> (data obrashcheniya: 11.03.2024).
9. Umanskaya L.I., Kiryushina O.V. Kommunikativnyj bar'er pri izuchenii inostrannogo yazyka i sposoby ego preodoleniya [Elektronnyj resurs] // Nauka cherez prizmu vremeni. 2018. № 4(13). URL: <http://www.naupri.ru/journal/821> (data obrashcheniya: 11.03.2024).



***The specific features of overcoming the communicative barrier
in the process of foreign language teaching of the students
of non-linguistic training programs***

The article deals with one of the approaches to solving the issues of overcoming the communicative barrier in the process of oral communication teaching at the classes of the foreign language. There is analyzed the experience of the use of both the psychological and linguodidactic techniques at the classes with the first year students, allowing to cope successfully with this issue.

Key words: *communicative barrier, playing technologies, foreign language teaching in university, students of non-linguistic training programs.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2024)

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ (1921–1941 гг.)**

Рассмотрение отказа от предметной организации учебного процесса в средней школе и перехода к комплексным программам в 1920-е гг. как отрицательного последствия, сказавшегося на историческом сознании школьников. Анализ данных мер, которые не блокировали процесс формирования исторической памяти учащихся, поскольку создавали у них канонизированный властями образ минувшей социальной реальности, подтверждавший закономерность свершившегося в стране социального переворота.



Ключевые слова: историческая память, политика памяти, обществоведение, школьный учебник, единая трудовая школа.

Всякая социокультурная общность воспроизводится во времени и пространстве до тех пор, пока ее представители могут ясно и недвусмысленно дать ответ на вопрос: «кто мы?». Формулируя же его, индивиды фактически исходят из признания у них *общего прошлого*, общего исторического пути с поколениями, жившими столетия назад. В частности, современные нам русские люди считают себя русскими в значительной мере потому, что воспринимают себя *потомками* героев Куликова поля, Полтавской битвы и Бородинского сражения, первопроходцев Сибири и Дальнего Востока. И такому восприятию не мешает ни то, что за минувшие века серьезно изменился язык народа, ни то, что картина мира и идеологические пристрастия современников Дмитрия Донского, Петра I и М.И. Кутузова, с одной стороны, и «россиян-миллениалов», с другой, не являются тождественными. Получается, русских людей объединяет не некая «общность крови», верифицируемая в генетических лабораториях, а символы, которые являются понятными и значимыми для них, вызывающими *одинаковые* эмоции. Эти символы, доставшиеся от прошлого (исторические фигуры, материальные объекты, памятные места), становятся выражением «смысловых магнитов» (ценностей), стягивающих русских в единый этнокультурный организм. Таким образом, именно общая историческая *память* оказывается тем феноменом, который позволяет им отличить «своих» от «чужих», аргументировать собственную *инаковость*.

Интерес к роли исторической памяти в культурной идентификации, к средствам ее формирования резко вырос в научной среде на рубеже XX–XXI вв. Данный факт в значительной мере обусловлен глобализацией, а точнее, той *формой*, которую приобрел процесс интеграции и унификации различных сфер жизни народов мира. Глобализация обернулась всевластием «глобальных игроков» (*транснациональных корпораций, надгосударственных военно-политических и экономических структур*), имеющих свои «штаб-квартиры» в странах Запада. Эти акторы, финансируя все сферы жизни («от производства до образования» [3, с. 62]), осуществляют политику тотального подчинения интересам наднациональной олигархии «*человеческих качеств (в том числе – творческого потенциала)*» [2, с. 644]. Агрессивная пропаганда ценностей консьюмеризма, экспортирование «духовной жвачки» угрожают стереть с карты планеты, словно ластиком, социокультурные общности *незападного* мира, чему невольно способствует и рецепция последними системы образования, выросшей на иной культурной почве. Те же последствия имеет евроцентристское изложение исторического процесса

учеными, представление ими западных культурных образцов и норм общежития в качестве универсальных.

В создавшейся ситуации обращение к исторической памяти, акцентирование школьного учебно-воспитательного процесса на ее формировании у детей и подростков может быть одним из важных средств сохранения социокультурной идентичности российского общества. В этой связи представляет не только научный, но и вполне практический интерес опыт отечественной системы школьного образования по выращиванию «советских людей». Он начал приобретаться педагогическим сообществом уже в тот хронологический отрезок ее функционирования в XX в., когда, хотя и сохранялась относительно мирная внешнеполитическая обстановка, страна все же оставалась в социально-психологическом состоянии, которое можно охарактеризовать строчкой из известной песни («...если завтра война, если завтра в поход...») [11]. Однако, несмотря на то, что названный опыт актуален для наших современников, он изучен далеко не в неполной мере. Чаще всего исследователи сосредотачивали свой взгляд на генезисе и становлении исторического образования в РСФСР и СССР, содержании советской учебной литературы и в меньшей мере уделяли внимание ментальным процессам, протекавшим в сознании школьников.

Цель статьи заключается в представлении в концентрированном виде описания и концептуального осмысления того, как осуществлялось формирование исторической памяти у школьников в образовательном процессе отечественной школы в 1921–1941 гг.

Осуществить заявленное намерение было бы невозможно без применения конструктов, объясняющих логику развития советского исторического образования (Н.А. Багрова, Л.П. Бущик, О.В. Гришаев, И.С. Огоновская, А.Н. Фукс); концепций исторической памяти (Я. Ассман, А. Мегилл, Л.П. Репина, М. Хальбвакс); концепций, обнаруживающих природу советской социокультурной структуры (Ю.И. Семенов, А.И. Фурсов, О.И. Шкаратан, А.В. Шубин). Указанный исследовательский инструментарий открывает нашему взору всю констелляцию проблем и устремлений субъектов образования периода форсированной модернизации России / СССР. Конфигурирование разнопредметных знаний и представлений о процессе формирования исторической памяти у советских детей школьного возраста позволило получить следующие результаты.

Как отмечают ученые, ошибкой является отождествление феноменов, фиксируемых терминами «историческое сознание» и «историческая память» [12]. Первый из них, по выражению Л.П. Репиной, является «срезом» общественного сознания, обращаящим его к прошлому, сопряженному с настоящим в интересах предвидения будущего [16, с. 26]. Данный феномен охватывает собой как «научно-историографические представления о прошлом», так и идеи, взгляды и представления, чувства и настроения, отражающие «восприятие и оценку прошлого во всем его многообразии», присутствующие не только обществу в целом, но и различным его группам и индивидам [19, с. 148]. «Историческая память» представляет собой «*массовое знание*», «*обыденные представления о прошлом*» (Курсив наш. – С.Н.), включающие когнитивный, образный и эмоциональный аспекты [17, с. 69]. Данное знание *сознательно* конструируется специальными акторами, без усилий которых «коллективная память не существовала бы» [13, с. 132–133]. Иными словами, историческая память общности «*всегда скорее учреждается, чем возникает само собой*» (Курсив наш. – С.Н.), затем она дополняется, выступая в виде «*обосновывающего воспоминания*» [1, с. 54].

Одним из важнейших акторов, «*учреждающих историю*» общности, пишущих ее «*биографию*», является школа. Именно она играет ключевую роль в формировании культурной идентичности вступающих в жизнь новых поколений, рассказывая им о прошлом «*родной*» социокультурной структуры, отсылая к нему [23, с. 204]. Заметим,

что каждый раз школа (и советское образование тут не исключение) исходит «из потребностей настоящего в соответствующей актуальной перспективе» [18, с. 82].

Большевики, взяв власть в 1917 г., сделали, подобно всякому правительству эпохи Модерна, образовательные учреждения важнейшим инструментом политики памяти, «подразумевающей сознательную стратегию проектирования образов прошлого» согласно собственному видению будущего [22, с. 357]. Впрочем, их отношение к «истории» как учебному предмету было неоднозначным. Так, нарком просвещения А.В. Луначарский в 1918 г., выступая перед педагогами, предложил обсудить вопрос о том, «надо ли вообще преподавать историю в правильно поставленной школе» [8, с. 437]. Он пояснял, что обучение данному предмету ранее реализовывалось так, что человек становился «рабом прошлого», консерватором. Критически отозвался А.В. Луначарский и о позиции, высказанной педагогами на съезде Всероссийского учительского союза: о необходимости придавать «изучению истории национальный характер, воспитывать в учениках “здоровую любовь к родине”». Нарком увидел в такой постановке вопроса потворство интересам эксплуататорских классов, которые желали «посредством этого приема создать военную мощь для такой России, при помощи которой можно было бы защищаться от нападения других разбойничьих единиц и нападать на них» [Там же, с. 437–439]. Да и любовь к родине, полагал А.В. Луначарский, формируется не в школе. С легким раздражением он продолжал: «Мне не нужно вдавливать, что я должен любить свои родные пейзажи. Это глупость, это все равно, что учить блондина быть блондином» [Там же, с. 440]. Видя в традиционном патриотическом воспитании средство формирования шовинистически настроенной личности, А.В. Луначарский противопоставлял ему воспитание интернационалистическое. Нарком восклицал: «Воспитывать нужно человека, которому ничто человеческое не было бы чуждо, для которого каждый человек, *к какой бы он нации ни принадлежал*, есть брат, который абсолютно одинаково любит каждую сажень нашего *общего земного шара...*» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 441]. А.В. Луначарский предлагал изучать в школе всемирную «историю труда», из которой «выяснится вся история человеческих отношений». Благодаря этому, полагал он, субъектами образования будет освоена «коммунистическая идея», раскрывающая исторический процесс как «стремление низов <...> взять в свои руки земной шар и сделать из него то употребление, которое даст подлинное счастье всем» [Там же, с. 448]. Нарком подчеркивал, что подобное преподавание истории будет иметь и моральный эффект. Оно покажет, «что *я индивидуально ничто*, но мы, пролетарское мы, это есть громадная сила, коллективный Мессия, который должен изменить мир. И тогда, само собой разумеется, зарождается целое море солидарных чувств и это мы настолько начинает доминировать над я, что судьба этого мы становится более интересной, чем своя собственная судьба» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 449]. А.В. Луначарский уверенно заявлял: «История должна именно эти чувства развивать, или, вернее, эти чувства захватить и осветить в душе ребенка» [Там же, с. 450]. Завершал же свою лекцию нарком призывом к учителям воспитывать «солидарность между людьми, как бы далеко они друг от друга ни отстояли и какими бы пограничными столбами они друг от друга ни отделялись», «внушить ученику историчность» (то есть преподавать историю так, чтобы школьник мог увидеть себя как «звено истории, которое продолжает дальнейший рост и которое ответственно за то, чтобы этот рост не направлен был в сторону») [Там же, с. 439–455].

Как видим, нарком просвещения РСФСР предлагал представлять советским школьникам такую интерпретацию истории, которая бы изображала социально-исторический процесс как развертывание во времени законов общественного развития, делающих неизбежным коммунистическую революцию и коммунистическое общество. Иными словами, в «историческую память» учеников должны были быть инкорпорированы «вос-

поминания», доказывающие общность интересов *трудящихся всех национальностей* и подтверждающие тезис о классовой борьбе как двигателе истории.

Исходя из того, что подобную историческую память невозможно было формировать, опираясь на существовавшие школьные учебники и традиционные школьные курсы, Отдел реформы школы Наркомпроса РСФСР счел необходимым отказаться от изучения предмета «История» в пользу «Обществоведения». Заметим, что данная позиция не получила полной поддержки среди педагогов и методистов, разделявших марксистские взгляды. Так, гуманитарная комиссия Комиссариата просвещения Коммуны Северной области (региона, охватывавшего восемь губерний РСФСР, с центром в Петрограде) высказалась в 1918 г. за сохранение в учебном плане единой трудовой школы (ЕТШ) исторических дисциплин. Согласно учебному плану, подготовленному комиссией, в школе I ступени (1–5 классы) на изучение элементарного курса русской истории выделялось в сумме 10 недельных часов (в 3, 4 и 5 «группах», т.е. классах). В школах II ступени (6–9 классы) предполагалось освоение, наряду с отечественной историей, всеобщей истории, истории труда и истории государственного строя [10]. Историческую память школьников (как об этом можно судить из разработанной примерной программы и содержания «Учебника истории всеобщей и русской», написанного в 1918 г. Н.А. Рожковым) планировалось формировать на основе классового подхода и формационного видения исторического процесса. Впрочем, о серьезной и систематической работе по конструированию образа прошлого, отвечавшего стратегии большевизма, применительно к 1917–1920 гг. говорить не приходится. Таковой работе мешали гражданская война, использование в школьной практике учебных пособий, написанных до революции, отсутствие методической базы и пр.

Таким образом, лишь с изгнанием войск «классового врага» за пределы Советской республики и со стабилизацией правящего режима стало возможно заняться предложением учащимся аргументов, находимых в историческом прошлом, в пользу верности стратегии большевизма и марксистского прогноза будущего человечества. В начале 1920–1921 учебного года были опубликованы новые учебные планы ЕТШ обеих ступеней, содержавшие общественно-исторические дисциплины. На их изучение отводилось суммарно 11 недельных часов для школы I ступени (для 2-й – 5-й «групп», т.е. классов) и 20 суммарных часов во всех «группах» школы II ступени. Данный объем часов превышал в 1,5 раза учебное время, приходившееся на историю в дореволюционных гимназиях и реальных училищах, и в 2 раза – в прежних коммерческих училищах [20, с. 235].

Однако в июле 1921 г. научно-педагогическими институтами Главного управления социального воспитания и политехнического образования детей (Главсоцвоса) были разработаны, а в августе того же года утверждены Государственным ученым советом (ГУС) Наркомпроса РСФСР, новые примерные программы, заменившие аналогичные документы 1920 г. (последние временно оставались действующими для 8 и 9 классов ЕТШ). В процессе разработки программы по *обществоведению* (синтезировавшей содержание отдельных курсов «Экономика», «Право» и «История») проводились конференции со «школьными работниками первой и второй ступени», организовывавшиеся Центральным гуманитарно-педагогическим институтом. При этом работники данного учреждения учитывали опыт показательных школ Наркомпроса [14, с. 89]. Целью дисциплины было заявлено формирование у учащихся научного представления о «закономерности процесса развития общества», навыков «научной работы в пределах ее достижимости для различных возрастов школы в области осознания окружающей современной жизни» в интересах выращивания сознательных, активных членов социума [14, с. 88]. Авторы программы выделили в историческом развитии четыре главных этапа, руководствуясь историко-экономическим критерием: 1) «первобытное общество и древнейшие общественные организации на Востоке и в Европе»; 2) «жизнь общества в Ев-

ропе и странах к ней прилегающих в эпоху натурального хозяйства, феодализма и средиземноморской торговли»; 3) «жизнь общества в эпоху океанической торговли, зарождения мировых рынков и капитализма»; 4) «жизнь общества в эпоху новейшей мировой торговли, капиталистической промышленности и развития социализма» [14, с. 90]. Первые полтора года изучения «обществоведения» трактовались как «подготовительный курс», который должен был сформировать у школьников «основные понятия о технике и хозяйстве», представления об эволюции общественной жизни. Характерно, что при описании социально-исторической динамики уделялось внимание первобытной культуре, хозяйству и социальной структуре Руси в период от образования государственности до возникновения самодержавия; генезису и сущностным чертам крепостничества и самодержавной монархии; рассмотрению процесса становления капитализма в России с синхронизацией его с западноевропейским социальным развитием; Первой мировой войне и революции 1917–1920 гг. в России. Нельзя не заметить, что в историческую память школьника в качестве ключевых событий и процессов отечественной и зарубежной истории должны были быть инкорпорированы, с одной стороны, феномены, связанные с эксплуатацией человека человеком (крепостное право, помещичий строй), социополитическая конструкция, подавлявшая трудящихся (самодержавие), и, с другой стороны, феномены, в которых проявлялась «многовековая борьба» эксплуатируемых за свое освобождение (пугачевщина, Великая Французская революция и революция 1848 г., Интернационал, Парижская коммуна, революция 1905 г. и др.).

Основной курс «обществоведения» планировалось осваивать с середины третьего года обучения в ЕТШ. По сути, он представлял собой изложение всемирной истории, которое подытоживалось политэкономическим и социологическим материалами, соединенными дуальной оппозицией: «капитализм и социализм» (именно так назывался последний раздел программы). Историческая память школьников к концу седьмого класса, судя по этому документу, должна была быть заполнена фактическим материалом, структурированным марксистским пониманием истории (т.е. как процесса, движимого материальными факторами), содержащим многочисленные факты борьбы трудящихся за социальную справедливость. Все эти «воспоминания» оказывались аргументом в пользу неизбежности уничтожения классовых различий, отмирания государства, прекращения войн и «мирового объединения» народов, грядущего раскрепощения творческих сил [14, с. 104].

Впрочем, историческая память школьников продолжала формироваться и на уроках истории, которые нередко де-факто проводились учителями, либо не понимавшими специфики обществоведения как ученой дисциплины, либо негласно саботировавшими его введение в школьную практику [20, с. 243–244]. В результате этого ГУС Наркомпроса РСФСР был вынужден в 1923 г. допустить к использованию «Учебник истории» Е. Замысловской (для школ I ступени) и «Русскую историю» М.Н. Коваленского (для школ II ступени). Первая из названных книг представляла собой популярное изложение отечественной истории до 1917 г., написанное доступным для детей языком. В концептуально-терминологическом отношении учебник Е. Замысловской сочетал привычные для дореволюционной историографии понятия («призвание князей», «очередной порядок княжения», «удельное время») с новым «классовым подходом». Так, последние параграфы книги (42–49) содержательно были центрированы революционной проблематикой и проводили четкую преемственность от декабристов к народолюбцам и далее к рабочему движению и революциям 1905 и 1917 гг. [5, с. 102–135]. Характерно, что в «Указаниях для учителей», завершавших названное издание, обращалось особое внимание преподавателей на необходимость освоения учащимися проблематики эксплуатации трудящихся в дореволюционной России и классовой борьбы. Так, Е. Замысловская отмечала, что в прежних учебниках смута (нач. XVII вв.) объяснялась про-

сто: пресекалась династия Рюриковичей, объявился самозванец. А это, утверждал автор учебника, «совершенно не научный подход, ничего не объясняющий. <...> Смута должна была неизбежно возникнуть, потому что крестьянам *стало неважно от усилившейся эксплуатации*» (Курсив наш. – С.Н.) [5, с. 145]. Кроме того, учителям рекомендовалось увязывать классовую борьбу российских рабочих с борьбой международного пролетариата [5, с. 149].

Что касается содержания второго и третьего изданий учебника М.Н. Коваленского для школы II степени (1922 и 1923 гг.), то оно было развитием идей, присутствовавших еще в первом издании, вышедшем до революции 1917 г. Автор переиздания 1923 г. выражал надежду на то, что переработанная версия книги «будет не бесполезна для новой, Красной России» и благодарил М.Н. Покровского за ценные советы (историка-марксиста, замнаркома просвещения РСФСР) [7, с. 5]. Но М.Н. Коваленский не был приспособленцем и следовал своему научному кредо – материалистическому видению исторического процесса, которое рисовалось обучающимся уже в дореволюционных изданиях его учебника. Ученик В.О. Ключевского (выдающегося исследователя генезиса и становления российского социокультурного организма) и В.И. Герье (крупнейшего специалиста в области прошлого западной цивилизации) излагал российскую историю в контексте зарубежной истории. Тем самым у школьников, обучавшихся по данному учебнику, формировалось *целостное* представление о всемирном историческом процессе, не дробившееся на «две» истории: «отечественную» и «всеобщую».

Однако в 1923–1924 учебном году решением ГУСа была проведена реорганизация школьного учебного процесса, отразившаяся на его содержании. Научно-педагогическая секция ГУСа разработала «комплексные программы», которые вводились сначала в младших, а потом и старших классах ЕТШ. Согласно им учебный материал выстраивался вокруг трудовой деятельности, что вело, по сути, к ликвидации предметной системы обучения. Знания из разных предметных областей объединялись в три группы (в школе I степени – «Природа и человек», «Труд», «Общество», а в школе II степени – «Природа, ее богатство и силы», «Использование этих богатств человеком /трудовая деятельность людей/», «Общественная жизнь»). При этом на освоение обществоведения (которое также называлось «Элементарным курсом истории») в школе I степени отводилось 6 часов (по 2 урока с 3-го по 5-й класс) [15, с. 45–49]. В школе II степени на обществоведческий материал выделялось 18 часов (3, 4, 6, 5 уроков на 1–4 годах обучения соответственно) [15, с. 117]. По сути, программа школы II степени включала в себя педагогически адаптированные основы социальных знаний. На этой ступени школьного образования на протяжении всех четырех лет обучения учащимися осваивалась история человечества от первобытного общества до возникновения учения К. Маркса. Для углубления исторического материала в *рамках* курса обществоведения предполагалось изучение в 3 и 4 классах истории социализма, истории труда (политической экономии) и политической грамоты [15, с. 117–139]. Как видим, проблема формирования исторической памяти школьников не принималась строителями «новой школы» как приоритетная задача. Для них важнее было идеологически индоктринировать детей. Кроме того, построение учебных программ должно было подготовить школьников к включению в социальную жизнь, обеспечить освоение ими практикоориентированного знания. На это обращал внимание своих слушателей и нарком просвещения на Первой Всероссийской конференции школ II степени (июль 1925 г.). Он говорил о необходимости «дать общее мирозерцание» школьникам, «познакомить ребенка или подростка с применением научных данных к практике во всей их широте» [9, с. 7]. Участники данной конференции поддержали идею комплексных программ, но предлагали скорректировать их в обществоведческом блоке. Они высказались за отмену политграмоты как отдельной дисциплины, поскольку задачи политического образования школьников ре-

шались другими частями обществоведения. В целом же была поддержана идея научно-педагогической секции ГУСа по концентрированию содержания обществоведения вокруг актуальных политических проблем (в т.ч. «переживаемый исторический момент», «политика советской власти»).

Вместе с тем нельзя не заметить, что учительское сообщество было отнюдь не единодушно в вопросе «растворения» истории в обществоведении. Озабоченность высказала и Н.К. Крупская. На совещании, организованном в марте 1926 г. научно-педагогической секцией ГУСа по вопросу об историзме в применении к обществоведческим дисциплинам II ступени, она неожиданно для многих негативно оценила то, что на первом концентре школы II ступени «истории, как таковой, нет, есть лишь экскурсы в историю, имеющие целью углубить понимание современности» [6, с. 60]. Та же ситуация, констатировала она, наблюдается и на втором концентре (т.е. в 8–9 классах): «истории нет, а есть лишь социологический обзор исторических эпох» [Там же, с. 61]. Руководитель Главполитпросвета и член ЦКК ВКП(б) полагала, что для того, чтобы исторический материал обеспечивал глубокое понимание современных тенденций общественного развития, «необходимо поставить изучение» истории «отдельно от изучения современности» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же]. Иначе, делала вывод Н.К. Крупская, «не получится ни настоящего изучения действительности, ни знания истории, которое могло бы действительно освещать, углублять понимание современности» [Там же]. Как видим, видная большевичка формально не поднимала вопроса о важности формирования исторической памяти у школьников. Но ошибкой было бы утверждать, что Н.К. Крупскую эта проблема не волновала. Да, она не использовала соответствующего термина, но, по сути, говорила о формировании «правильных воспоминаний» о прошлом – таких, которые бы «проясняли» задачи «текущего политического момента» и «играли» бы на принятие детьми и подростками коммунистической перспективы. То есть Н.К.Крупская выступала за инкорпорирование в сознании учащихся целенаправленно отобранных представлений о минувших событиях в качестве основы для их советской социально-политической самоидентификации.

И хотя позиция Н.К. Крупской, очевидно, показалась «консервативной» и не получила поддержки в 1926 г., в 1927 г. была принята новая ГУСовская программа по обществоведению, которая содержала *отдельный* исторический курс для 8–9 классов. Кроме него на формирование исторической памяти был нацелен и другой раздел обществоведения: «История и современность». Это говорит о том, что руководящие структуры в области образования фактически признали справедливость критики имевшихся программ по обществоведению, прозвучавшей из уст ветерана партии. Однако «восстановления в правах» школьного курса истории так и не произошло (как не произошло и возвращения предметных программ на место комплексных). На тот момент состоялась только определенная «стабилизация» содержания учебных программ по обществоведению в связи с необходимостью подготовки соответствующих учебных пособий.

Принятые программы 1927 г. оставляли за рамками рассмотрения огромные пласты мировой истории (первобытность и античность вовсе выпадали из школьного курса). Однако и такая усеченная версия всемирного исторического процесса позволяла педагогам формировать у учащихся историческую память. Как мы помним, она являет собой не столько знание о прошедших событиях, сколько *конструируемое* прошлое, меняющее «форму в дискурсе настоящего» [22, с. 42]. Иными словами, советским школьникам предлагался не просто «образ прошлого из сохранившихся воспоминаний», а *воссоздаваемое* минувшее «в соответствии с текущими потребностями» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же]. Большевистские акторы образования шли по проторенной еще до них дороге и использовали «историю как легитиматор и цемент групповой сплоченности» [24, с. 12]. Они поддерживали те индивидуальные образы прошлого, которые отвечали инте-

ресам «социалистического строительства» и «мировой революции». Достигали же большевики такого эффекта посредством встраивания этих образов в свою концепцию социального универсума и его будущего. Тем самым *индивидуальные* образы (получаемые детьми и от своих родителей, и от педагогов) *объединялись* в «стереотипные образы» [22, с. 44]. Ими были «буржуи-кровопийцы», «проклятый царский режим», «буржуазное ярмо» и пр. Формируемые таким образом «воспоминания о прошлом» образовывали собой «социальные рамки», в которых размещались индивидуальные воспоминания старших родственников, задавая школьникам видение настоящего и будущего [21]. Характерны в этом отношении факты, отложившиеся в исторической памяти школьников, о положении рабочих до революции 1917 г.: «работали круглые сутки», «работали дни и ночи», «работали все 24 часа», «эксплуатировали на каждом шагу» [4, с. 26], а капиталисты относились к трудящимся «как к рабочему скоту» [Там же, с. 40]. «Воспоминания о прошлом» формируемые у детей, позволяли им делать такие выводы о современности: «теперь мы не рабы», «теперь где хошь – все доступно», «теперь им, рабочим, свободно, они ходят со знаменами и с революционными песнями, теперь хорошо и свободно» [Там же, с. 57–58]. Заметим, что *такая* память вполне могла расходиться с историческими фактами. Причем в исторической памяти школьников происходила не только гиперболизация трудностей социальных низов в прошлом, но и наблюдалось соединение нескольких событий в одно: «Советская власть раскрепостила рабочих и крестьян от крепостного права», революция «освободила от “крепостных прав”» [Там же, с. 59].

Подведем промежуточные итоги. Отказ от предметной организации учебного процесса в средней школе и переход к комплексным программам в 1920-е гг. отрицательно сказались на историческом сознании школьников. Вместе с тем данные меры вовсе не блокировали процесс формирования исторической памяти учащихся, т.к. последняя представляет собой *канонизированный* властями преобладающий образ минувшей социальной реальности, который во многом строится в направлении от настоящего к минувшему (от «идеологически выверенных» оценок современности и «научных прогнозов» дня грядущего к прошедшим событиям, как бы верифицирующим правоту этих оценок и прогнозов). Иными словами, школьники при изучении обществоведческого учебного материала обретали историческую память, подтверждавшую закономерность свершившегося в стране социального переворота и включавшую в себя те факты, процессы, личности, которые составляли собой «нужное прошлое» и позволяли контролировать партии-государству социальную память граждан СССР.

Список литературы

1. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности (перевод с нем. М.М. Сокольской). М., 2004.
2. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Глобальный капитал. В 2-х тт. Т. 2. Теория. Глобальная гегемония капитала и ее пределы («Капитал» re-loaded). М., 2015.
3. Бузгалин А.В. Рынок и капитал XXI века: реактуализация ленинского наследия (к 150-летию В.И. Ульянова-Ленина) // Вопросы политической экономии. 2020. № 2. С. 55–67.
4. Дети и Октябрьская революция. Идеология советского школьника. М., 1928.
5. Замысловская Е. Учебник истории: допущено как руководство в школах I ступени научно-педагогической секцией Государственного ученого совета. М.; Петроград, 1923.
6. Из работы научно-педагогической секции (заседание пленума ГУСа) // На путях к новой школе. 1926. № 5–6. С. 61–76.
7. Коваленский М.Н. Русская история. Ч. 1. М.; Петроград, 1923.
8. Луначарский А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М. Арсеньева. М., 1976.
9. Луначарский А.В. Речь на Первой Всероссийской конференции школ II ступени // Вопросы школы II ступени. Труды Первой Всероссийской конференции школ II ступени 5–10 июля 1925 г. М., 1926. С. 5–17.

10. Материалы по реформе школы. Примерные программы по истории. Петроград, 1918.
11. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1. С. 153–167.
12. Новиков С.Г., Загуменнов Д.А. Формирование исторической памяти у школьников: насущная проблема эпохи глобализации // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 94–104.
13. Поршнева О.С. Исследование политики памяти: к преодолению методологической дихотомии (на примере Первой мировой войны) // Научный журнал «Дискурс-Пи». 2020. № 2(39). С. 128–141.
14. Программа по обществоведению для 7-летней школы // Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. М., 1921. С. 88–106.
15. Программы-минимум для единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени. Петроград, 1923.
16. Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М., 2003.
17. Репина Л.П. Национальная история, историческая память и «история историков» // Вестник Российской нации. 2010. № 3(11). С. 65–77.
18. Репина Л.П. События и образы прошлого в исторической и культурной памяти // Новое прошлое (The new past). 2016. № 1. С. 82–99.
19. Репинецкая Ю.С. К вопросу о содержании понятий «историческое сознание» и «историческая память» // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 1(18). С. 147–151.
20. Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. – вторая половина 1930-х гг.): монография. М., 2017.
21. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М., 2007.
22. Хаттон П.Х. История как искусство памяти. СПб., 2004.
23. Anderson B. Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism. London, New York, 1991.
24. Hobsbawm E. Introduction: inventing traditions // Hobsbawm, Eric, & Ranger, Terence (Eds.). The invention of tradition. Cambridge, 1993. P. 1–14.

* * *

1. Assman Ya. Kul'turnaya pamyat': pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti (perевod s nem. M.M. Sokol'skoj). М., 2004.
2. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Global'nyj kapital. V 2-h tt. T. 2. Teoriya. Global'naya gegemoniya kapitala i ee predely («Kapital» re-loaded). М., 2015.
3. Buzgalin A.V. Rynok i kapital XXI veka: reaktualizaciya leninskogo naslediya (k 150-letiyu V.I. Ul'yanova-Lenina) // Voprosy politicheskoy ekonomii. 2020. № 2. S. 55–67.
4. Deti i Oktyabr'skaya revolyuciya. Ideologiya sovetskogo shkol'nika. М., 1928.
5. Zamyslovskaya E. Uchebnik istorii: dopushcheno kak rukovodstvo v shkolah I stupeni nauchno-pedagogicheskoy sekciej Gosudarstvennogo uchenogo soveta. М.; Petrograd, 1923.
6. Iz raboty nauchno-pedagogicheskoy sekcii (zasedanie plenuma GUSa) // Na putyah k novoj shkole. 1926. № 5–6. S. 61–76.
7. Kovalenskij M.N. Russkaya istoriya. Ch. 1. М.; Petrograd, 1923.
8. Lunacharskij A.V. O vospitanii i obrazovanii / pod red. A.M. Arsen'eva. М., 1976.
9. Lunacharskij A.V. Rech' na Pervoj Vserossijskoj konferencii shkol II stupeni // Voprosy shkoly II stupeni. Trudy Pervoj Vserossijskoj konferencii shkol II stupeni 5–10 iyulya 1925 g. М., 1926. S. 5–17.
10. Materialy po reforme shkoly. Primernye programmy po istorii. Petrograd, 1918.
11. Novikov S.G. Vospitanie sovetskoy identichnosti u shkol'nikov (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. Т. 1. № 1. С. 153–167.
12. Novikov S.G., Zagumennov D.A. Formirovanie istoricheskoy pamyati u shkol'nikov: nasushchnaya problema epohi globalizacii // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2022. № 5. С. 94–104.
13. Porshneva O.S. Issledovanie politiki pamyati: k preodoleniyu metodologicheskoy dihotomii (na primere Pervoj mirovoj vojny) // Nauchnyj zhurnal «Diskurs-Pi». 2020. № 2(39). S. 128–141.
14. Programma po obshchestvovedeniyu dlya 7-letnej shkoly // Programmy dlya I i II stupeni semiletnej edinoj trudovoj shkoly. М., 1921. S. 88–106.

15. Programmy-minimum dlya edinoj trudovoj shkoly 1-j i 2-j stupeni. Petrograd, 1923.
16. Repina L.P. Kul'turnaya pamyat' i problemy istoriopisaniya (istoriograficheskie zametki). M., 2003.
17. Repina L.P. Nacional'naya istoriya, istoricheskaya pamyat' i «istoriya istorikov» // Vestnik Rossijskoj nacii. 2010. № 3(11). S. 65–77.
18. Repina L.P. Sobytiya i obrazy proshlogo v istoricheskoy i kul'turnoj pamyati // Novoe proshloe (The new past). 2016. № 1. S. 82–99.
19. Repineckaya Yu.S. K voprosu o sodержanii ponyatij «istoricheskoe soznanie» i «istoricheskaya pamyat'» // Samarskij nauchnyj vestnik. 2017. T. 6. № 1(18). S. 147–151.
20. Fuks A.N. Shkol'nye uchebniki po otechestvennoj istorii kak istoriograficheskij fenomen (konec XVII v. – vtoraya polovina 1930-h gg.): monografiya. M., 2017.
21. Hal'bvaks M. Social'nye ramki pamyati. M., 2007.
22. Hatton P.H. Istoriya kak iskusstvo pamyati. SPb., 2004.

Окончание статьи следует в № 5(188).



The development of historical memory of students in the educational process of the Soviet school (1921–1941)

The article deals with the refusal of the subject organization of the educational process at secondary school and the move towards the complex programs of the 1920s as the negative effects, having an impact on the historical consciousness of the schoolchildren. The analysis of these measures, that didn't block the process of the development of the students' historical memory, because they created the canonized image of the past social reality by the authorities, confirmed the regularities of the accomplished cataclysm in the country.

Key words: *historical memory, politics of memory, social studies, school textbook, united work-based learning pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 07.03.2024)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧЖАО ХАНЬЦИН

ВАН СЮЕМЭЙ*

ТЯНЬ АЙСЯ

Урумчи, КНР

ИССЛЕДОВАНИЕ ПУТЕЙ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ КИТАЕМ И КЫРГЫЗСТАНОМ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Используются идеи модели высшего образования *Glonacal Agency Heuristic* (глобально-национально-локальное эвристическое агентство). Рассматривается основная тема «Стратегия продвижения углубления сотрудничества между КНР и КР в области высшего образования», исходя из двух более контролируемых точек зрения как «с национальной (agency) и локальной (agency)». Проводится визуальный анализ посредством диаграммы «рыбьей кости» контрмерного типа.*



*Ключевые слова: сотрудничество между Китаем и Кыргызстаном в области высшего образования, модель высшего образования *Glonacal Agency Heuristic* (глобально-национально-локальное эвристическое агентство), диаграмма «рыбья кость».*

Кыргызстан является важным соседом Китая и одним из значимых участников инициативы «Одного пояса и одного пути». По мере того как отношения между двумя странами продолжают сближаться, китайско-кыргызское сотрудничество в области высшего образования углубляется. В рамках Университета ШОС взаимоотношения Китая и Кыргызстана в сфере высшего образования ориентированы на региональное сотрудничество, где главная задача – это научно-исследовательское сотрудничество в области сельского хозяйства, горнодобывающей промышленности и других отраслей в регионе, которые обладают своими особенностями и преимуществами. Механизмы сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном в области обмена студентами, стажировки педагогов и подготовки магистров постоянно совершенствуются, а также постоянно распространяются и другие различные мероприятия в педагогическом процессе. Создание крупных исследовательских центров (институтов) и других платформ как Аналитического центра для проведения исследований стран, расположенных вдоль «Пояса и пути», и Альянс образовательных обменов «Пояса и пути» способствуют углублению развития сотрудничества в области высшего образования между двумя странами. Перспективы китайско-кыргызского сотрудничества в области высшего образования широки. Однако экономическая мощь и общий национальный потенциал Кыргызстана все еще находятся на среднем уровне, наблюдается недостаточное финансирование высшего образования, модель международной торговли между двумя странами относительно однообразна, что и приводит к однотипным направлениям сотрудничества между Китаем

* Корреспондирующий автор.

** Данная работа представляет собой промежуточный результат общего исследовательского проекта социально-гуманитарных наук «Исследование устойчивого развития международного сотрудничества в сфере высшего образования между Китаем и странами Центральной Азии в рамках инициативы «Пояс и путь» (номер ратификации проекта: 20XJC880002).

ем и Кыргызстаном, а также к слабой системе контроля качества. Помимо этого, также отсутствует эффективный механизм сотрудничества и обмена в области образования. Масштаб образования за рубежом в обеих странах нуждается в расширении, необходимо увеличивать долю иностранных учащихся.

Цели и проблемы, с которыми сталкиваются глобальное, национальное и локальное управление, различны, но они имеют глубокую связь с теоретическим содержанием. Китай должен понимать и решать внутренние и международные проблемы с точки зрения общего взаимодействия на глобальном, национальном и локальном уровнях [7]. Концепция мышления связана с моделью высшего образования «глобально-национально-локальное эвристическое агентство», предложенной Саймоном Маргинсоном и Гэри Роудсом в начале XXI века [2]. В ней подчеркивается, что на каждом уровне (на глобальном, национальном и локальном) есть соответствующие институты и коллективные человеческие агентности (humanagency), которые лежат в основе понимания этой модели. Модель подчеркивает пересечение, взаимодействие, взаимные решения этих уровней (глобальных, национальных и локальных).

Данное исследование опирается на идеи модели высшего образования Glonacal Agency Neuristic (глобально-национально-локальное эвристическое агентство). В качестве основной темы выбрана «Стратегия продвижения углубления сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном в области высшего образования». Исходя из двух более контролируемых точек зрения («с национальной (agency) и локальной (agency)»), в рамках «глобальной перспективы» и «глобальной концепции» предлагается осуществимое предложение: с национального уровня укреплять «Проектирование верхнего уровня» и создавать международную платформу; с локального уровня использовать свои отличительные преимущества и достигать больших успехов в развитии. В качестве примера взят Синьцзян: посредством диаграммы «рыбьей кости» контрмерного типа проводится визуальный анализ стратегии углубления сотрудничества в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном с целью предоставления новых идей для усиления сотрудничества в сфере высшего образования между двумя странами.

Исследование состоит из трех этапов. *На первом этапе* анализируется текущая ситуация сотрудничества в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном.

Сотрудничество в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном имеет давнюю историю. Еще в прошлом веке после установления дипломатических отношений между Китаем и Кыргызстаном сотрудничество двух стран в области высшего образования становилось все более тесным. В 2006 году Китай и Кыргызстан подписали двустороннее соглашение о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях; в 2013 году между двумя странами было установлено отношение стратегического партнерства; в 2019 году сделано Совместное заявление КНР и КР о дальнейшем углублении всеобъемлющего стратегического партнерства [1]. Во время саммита Китай–Центральная Азия в 2023 году главы двух стран подписали Совместную декларацию об установлении всеобъемлющего стратегического партнерства в новую эпоху. В ней подчеркивается, что обе стороны будут продолжать укреплять научно-техническое сотрудничество, выступать за создание совместных научно-исследовательских институтов, совместно проводить научные исследования, активно содействовать гуманитарным обменам, расширять и укреплять сотрудничество в области образования. По мере того как отношения между двумя странами продолжают сближаться, китайско-кыргызское сотрудничество в области высшего образования также углубляется, и перспективы взаимодействия становятся относительно широкими.

Углубление развития сотрудничества в сфере высшего образования между Китаем и Кыргызстаном в рамках Университета ШОС. Университет ШОС – это сеть сотрудничества между университетами государств-членов ШОС. Цель заключается в

содействии процессу интеграции в области образования, научных исследований и технологий, а также в расширении доступа молодежи к качественному и современному высшему образованию. В настоящее время 74 вуза из пяти стран, включая Ланьчжоуский университет, Хэйлунцзянский университет, Синьцзянский университет со стороны Китая и БГУ, КНУ со стороны Кыргызстана, осуществляют совместные обмены. В дополнение к таким ключевым направлениям подготовки кадров, как регионоведение, экология, энергетика и нанотехнологии, определенным в рамках Университета ШОС, Китай и Кыргызстан постоянно расширяют каналы сотрудничества. Главная задача – это научно-исследовательское сотрудничество в области сельского хозяйства, горнодобывающей промышленности и других отраслей в регионе, которые обладают своими особенностями и преимуществами, а также углубление сотрудничества в области высшего образования между двумя странами. В декабре 2022 года состоялся первый Форум ректоров сельскохозяйственных университетов стран ШОС и Форум научно-технического и инновационного развития, в которых приняли участие ректоры более 20 сельскохозяйственных университетов и руководители научно-исследовательских институтов из Китая, России, Кыргызстана и других стран ШОС. Руководители 17 сельскохозяйственных вузов и научно-исследовательских институтов стран ШОС провели углубленный обмен по таким темам, как инновационная будущая модель подготовки кадров в области сельского хозяйства и региональное сотрудничество в области сельскохозяйственной науки и техники.

Китай и Кыргызстан подписали соглашение о взаимном признании, эквивалентности документов об образовании и ученых степеней и взаимном обмене студентами. Общая схема открытости международного сотрудничества в области образования в Китае постоянно оптимизируется, а также расширяется «круг друзей» в высшем образовании. На сегодняшний день Китай осуществляет сотрудничество и обмены в области образования со 181 страной, установившей дипломатические отношения. Уже подписано соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степеней с 58 странами, включая Кыргызстан. Соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании между Китаем и Кыргызстаном может обеспечить беспрепятственный доступ к росту и развитию студентов на всех уровнях посредством накопления, преобразования и признания результатов обучения, создать условия более легкого трансграничного перемещения людей, повысить взаимное доверие и содействовать более глубокому сотрудничеству между Китаем и Кыргызстаном в различных областях. Сотрудничество в области подготовки кадров обеспечивается тем, что Китай и Кыргызстан направляют своих студентов друг другу. В 2020 году общее число студентов из Кыргызстана, обучающихся за рубежом в Китае, превысило 10 000 человек, что довольно впечатляет. В 2022–2023 учебном году число китайских студентов, обучающихся за рубежом в Кыргызстане, увеличилось с 216 человек в 2021–2022 учебном году до 399, что на 84,7% больше, чем в предыдущем году. Модель взаимного направления студентов друг другу постоянно расширяется. Механизмы Китая и Кыргызстана в области обмена студентами, стажировки педагогов и подготовки магистров постоянно совершенствуются, а также продвигаются и другие различные мероприятия в педагогическом процессе.

Создание крупных аналитических центров, альянсов и других платформ способствует углублению развития сотрудничества в области высшего образования между двумя странами. В ноябре 2015 года в Пекине был открыт «Аналитический центр для проведения исследований стран и регионов, расположенных вдоль Пояса и Пути». 17 китайских вузов и институтов социальных исследований совместно участвуют в строительстве аналитического центра. Результаты исследований аналитического центра охватывают 66 стран вдоль «Пояса и пути», в том числе затрагивают строительство

железных дорог между Китаем и Кыргызстаном, открытие маршрутов для авиационных перевозок, издание журналов о традиционной культуре, сотрудничество в области образования и другие аспекты, а также предоставляют данные и платформу для сотрудничества в области высшего образования между двумя странами. С момента выдвижения инициативы «Пояса и пути» китайские и зарубежные вузы начали активно объединяться. С 2013 года в Китае создано более 150 альянсов по обмену образованием «Пояса и пути», 113 из которых инициированы вузами. Участие в международном альянсе «Пояс и путь» стало одним из важных способов обмена и сотрудничества между университетами. К числу альянсов, в которых совместно участвуют университеты Китая и Кыргызстана, относятся Университетский альянс Шелкового пути, Альянс профессионального образования «Пояса и пути», Альянс ректоров вузов Китая и стран Центральной Азии и др., охватывающие различные области, такие как научно-технические инновации, аэрокосмическая промышленность, академические публикации, сотрудничество образования и промышленности, профессиональное образование, музыкальное образование и так далее.

На втором этапе анализируются недостатки и причины в углублении сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном в сфере высшего образования.

С углублением образовательной деятельности «Пояса и пути» сотрудничество между Китаем и Кыргызстаном в сфере высшего образования также добилось значительных результатов. Однако в углублении данного сотрудничества все еще имеются следующие недостатки.

Модель сотрудничества и обмена относительно однообразна, слабая система контроля качества. В настоящее время сотрудничество в области высшего образования между двумя странами основано на академических обменах, симпозиумах, обмене студентами, но все это довольно однообразно и не имеет инновационного характера. Результаты академических обменов не приносят своевременной пользы развитию предприятий двух стран, а также в оценке качества последующего сотрудничества и обменов есть недостатки. Обе стороны не имеют системы обеспечения качества, которая соответствует требованиям международного рынка образования и учитывает конкретные национальные условия. Это приведет к отсутствию внешней гарантии качества и оценки, внутреннего самоконтроля, создает хаос в управлении, а также приводит к другим проблемам. Эти трудности становятся препятствием в признании кредитов, взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, что косвенно может привести к снижению качества преподавания, научных исследований и подготовки кадров.

Необходимо расширить масштабы обучения за рубежом, увеличить долю иностранных учащихся на более высокий уровень высшего образования. Некоторые китайские учебные заведения в основном ориентированы на потребности иностранных студентов из Европы, Америки, Японии и Кореи. Однако китайские вузы не имеют достаточного опыта в разработке образовательных программ и адресности услуг для растущего спроса иностранных студентов из Центральной Азии, включая Кыргызстан. Китайские студенты в Кыргызстане и кыргызские студенты в Китае в основном сосредоточены на изучении русского или китайского языков. Большинство из них находятся на начальном уровне или не имеют базовых знаний языка, а на продвинутом уровне их становится все меньше. Цель обучения у иностранных студентов довольно однообразна. И среди таких обучающихся большое число занимают те, кто имеет низкий уровень образования [3]. Сотрудничество в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном по-прежнему имеет много возможностей для улучшения, поэтому необходимо увеличивать долю учащихся на более высокий уровень высшего образования.

Отсутствие эффективных механизмов сотрудничества в области образования. Китай уделяет больше внимания международным обменам в области образования

с развитыми странами, такими как Европа и США. Почти 60% учебных заведений поддерживают отношения сотрудничества в области образования с развитыми странами Европы и США. Однако недостаточно мер, направленных на сотрудничество и обмены в области высшего образования с менее развитыми регионами и странами, включая Кыргызстан, что приводит к отсутствию эффективного механизма сотрудничества и обмена в области образования между двумя странами. Из-за этого не смогла сформироваться такая эффективная цепочка механизмов сотрудничества, как «Оценка перспектив сотрудничества – подписание соглашений о сотрудничестве – реализация совместных проектов – контроль качества результатов сотрудничества», что также оказало определенное влияние на дальнейшее углубление сотрудничества между двумя странами.

Недостаток в углублении сотрудничества в сфере высшего образования между Китаем и Кыргызстаном объясняется тем, что, с одной стороны, экономический потенциал и общая мощь кыргызского государства все еще находятся на среднем уровне, средства на высшее образование выделяются недостаточно, подготовленные высшими учебными заведениями таланты не соответствуют потребностям рынка труда, отсутствует развитие образования; с другой стороны, китайско-кыргызская торговля относительно однообразна, в торговле Кыргызстан в основном экспортирует нефтегазовые ресурсы, импортирует промышленную продукцию из Китая. Модель международной торговли между двумя странами однотипна. Обе страны также уделяют особое внимание подготовке кадров в вышеуказанных областях при осуществлении сотрудничества в области высшего образования, что тоже приводит к более однообразному направлению сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном [5].

На третьем этапе представляются идеи и стратегии, направленные на углубление сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном в области высшего образования.

Упомянутая выше модель высшего образования «на глобальном, национальном и локальном уровнях» (как показано на рисунке 1) была предложена Саймоном Маргинсоном и Гэри Родсом в контексте экономической глобализации, основанной на многомерности в образовании. Она указывает на то, что факторы, влияющие на развитие высшего образования, исходят из трех уровней (глобального, национального и локального), и вводит концепцию «агенсу» в область исследований высшего образования, утверждая, что политика и практика, влияющие на высшее образование, могут быть инициированы как индивидуумом, так и коллективом, имеющим «способность действовать» [2].

На рисунке 1 показано, что в модели высшего образования «на глобальном, национальном и локальном уровнях» слово «агенсу» имеет два значения. Во-первых, речь идет о структурах или организациях, существующих на глобальном, национальном или локальном уровнях. Например, такие региональные организации, как Всемирный банк или Европейский союз; на национальном уровне это может также относиться к таким учреждениям образования, как министерства образования или национальные законодательные органы; на локальном уровне – к отдельным высшим учебным заведениям. Во-вторых, «агенсу» – это способность действовать индивидуально или коллективно в учреждениях на глобальном, национальном и локальном уровнях. Например, существуют такие национальные групповые институты, как форумы высшего образования, которые оказывают влияние на национальную политику и локальные учреждения. Имеются также такие локальные учреждения, как профессура и административный персонал вуза, поведение которых влияет на конкретную практику университета и, конечно же, обеспечивает конкурентоспособность заведения на международном рынке высшего образования. Таким образом, на каждом уровне есть соответствующие институты и коллективы человеческой агентности (humanagency), которые лежат в основе понимания этой модели. Модель подчеркивает пересечение, взаимодействие, взаимные решения этих уровней (глобальных, национальных и локальных) [4].

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

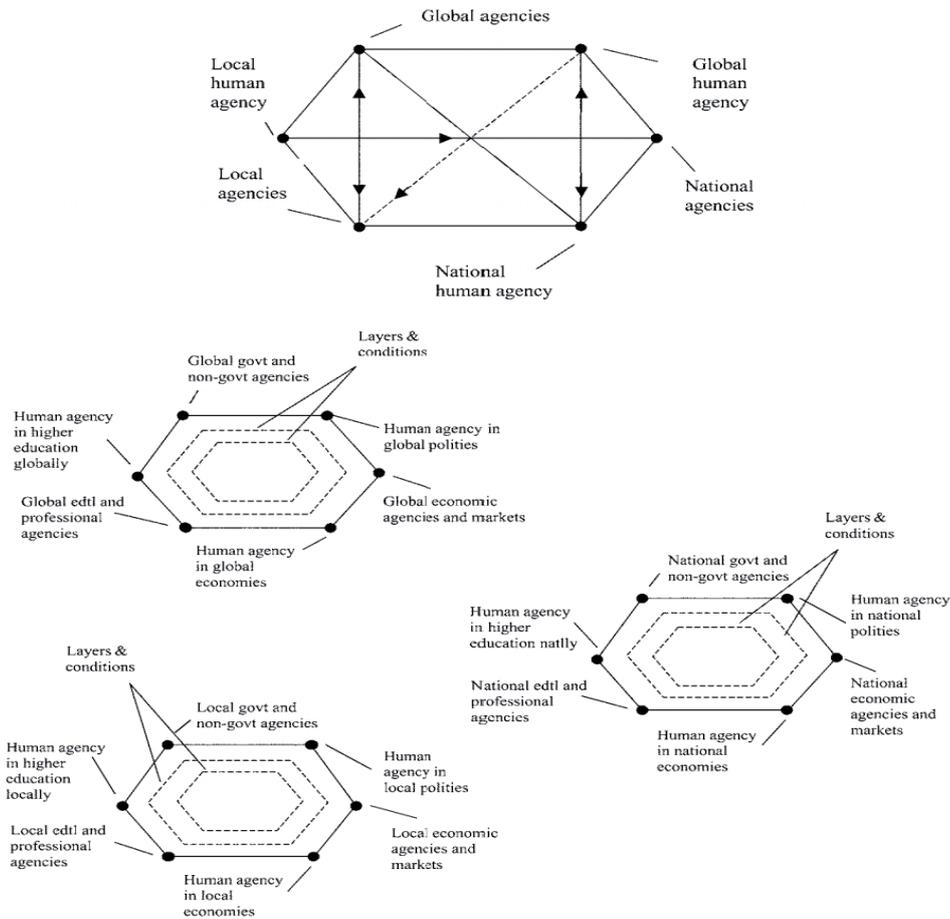


Рис. 1. Модель высшего образования «глобально-национально-локальное эвристическое агентство» [4]

Как было отмечено ранее, в данном исследовании идет опора на идеи модели высшего образования Glonacal Agency Neuristic, в качестве основной темы выбрана «Стратегия продвижения углубления сотрудничества между Китаем и Кыргызстаном в области высшего образования», предлагается осуществимая стратегия с целью предоставления новых идей для углубления сотрудничества в сфере высшего образования между двумя странами.

Диаграмма «рыбья кость», изобретенная японским специалистом менеджмента Каору Исикавы, также известная как диаграмма Исикавы, помогает понять внутреннюю логику вещей и увидеть сущность через явления. Современное образование в области делового администрирования (МВА, EMBA) делит ее на диаграмму «рыбьей кости» проблемного, причинного и контрмерного типов. В данном исследовании предлагается использовать диаграмму «рыбьей кости» контрмерного типа (рис. 2) для визуального анализа стратегии углубления сотрудничества в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном [10].

Диаграмма «рыбья кость»



Рис. 2. Диаграмма «рыбья кость»: анализ идей и контрмер сотрудничества в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном

С национального уровня укреплять «Проектирование верхнего уровня», создавать международную платформу. Соответствующие национальные ведомства должны способствовать сотрудничеству в области высшего профессионального образования между Китаем и Кыргызстаном, ускорять подготовку Китайско-Кыргызского сетевого университета, создавать платформу и улучшать механизм контроля качества.

Сотрудничество в области высшего профессионального образования между Китаем и Кыргызстаном несет важную ответственность за подготовку «диверсификационных» талантов, передачу технических навыков и содействие занятости для Китая и Кыргызстана. Предоставляя помощь в профессиональном образовании и обучении, осуществляя сотрудничество в области высшего профессионального образования между Китаем и Кыргызстаном, создавая «мастерскую Лу Баня», можно повысить качество сотрудничества в области высшего профессионального образования между Китаем и Кыргызстаном, «активизировать» рынок профессионального образования, подготовить технические таланты, помочь Кыргызстану превратить демографический дивиденд в преимущество развития, а также придать новый импульс экономическим и торговым обменам между двумя странами.

1. **Содействовать ускоренному строительству «Мастерской Лу Баня».** «Мастерская Лу Баня» – международный бренд профессионального образования, продвигаемый муниципалитетом Тяньцзиня. Опираясь на образ «Мастера великой державы» Лу Баня, в Юго-Восточной Азии, Африке, Европе и других регионах последовательно открылись «мастерские», которые с помощью внедрения академического образования и профессиональной подготовки «вышли за границу» [8]. Режим обучения инновационным проектам инженерной практики (EPIP) является основным содержанием «мастерской». Четыре буквы EPIP взяты из английских инициалов: инженерия (Engineering),

практика (Practice), инновация (Innovation) и проект (Project). Объединение теоретического обучения с практическим опытом и применение полученных знаний на практике – новая модель обучения (EPIP), основанная на реальных инженерных проектах и ориентированная на практическое применение. Это развивает способность учащихся к научно-исследовательской деятельности и решению проблем. «Мастерская Лу Баня» – китайский бренд профессионального образования, который несет дух китайских мастеров новой эпохи и вносит восточную мудрость в развитие мира. В 2022 году в Таджикском техническом университете имени академика М.С. Осими в соответствии с требованиями «Одной страны, одной мастерской Лу Баня», изложенными в «Правилах строительства мастерской Лу Баня», состоялась церемония открытия первой в Центральной Азии мастерской имени легендарного китайского инженера-изобретателя Лу Баня. Это также означает, что строительство китайско-кыргызской «Мастерской Лу Баня» уже не просто замысел.*

2. *Реализовывать специализированное обучение: «интерактивное обучение» + «обучение через опыт».* Сотрудничество в области высшего профессионального образования между Китаем и Кыргызстаном должно подчеркивать особенности обучения, углублять интеграцию образования и промышленности. Помимо этого, необходимы сотрудничество между учебными заведениями и предприятиями, углубленное продвижение методов обучения, режим работы учебного учреждения и система управления. Таким образом, появляются следующие задачи: 1) учебная программа должна сочетать китайское и кыргызское обучение (составление двуязычных учебных материалов, двуязычных мультимедийных учебных материалов; открытие курсов по IT-технологиям, переработке сельскохозяйственной продукции, возобновляемых источников энергии и т.д.) в соответствии с характеристиками позиционирования и рыночными потребностями кооперативных учебных заведений; 2) важно установить режим обучения по группам (обучение в больших группах может увеличить популяризацию базовых знаний), в краткосрочной перспективе необходима цель по подготовке большого количества талантов, востребованных на рынке; 3) курсы подготовки преподавателей требуют более высокой общей грамотности учителей, но при этом обеспечивают подготовку преподавателей, обладающих определенными языковыми навыками или знаниями; 4) специализированное обучение, представляющее собой «интерактивное обучение» + «обучение через опыт», должно быть направлено на то, чтобы аудиторные занятия «вышли» из аудитории на заводы, прослушивание лекции преподавателя и книжные знания перешли на практические упражнения, что может повысить мотивацию студента и помочь ему достигнуть уровня, на котором он сможет приступить к работе [12].

3. *Пропагандировать и продвигать совместные показательные учебные мероприятия высокого уровня высшего профессионального образования,* чтобы подать пример другим учебным заведениям, которые смогли бы на основе фактических условий своей местности использовать соответствующий опыт. В марте 2022 года Китай и Индонезия организовали обучение местных преподавателей «Китайский язык + профессиональные навыки» для более 100 учебных заведений Индонезии. В процессе обучения проводились такие специализированные курсы, как «китайский язык + логистический менеджмент», «китайский язык + электронная коммерция» и др. Учебное мероприятие получило единодушную похвалу учащихся.**

Данный совместный проект удовлетворяет потребности в обучении «Китайский язык + профессиональные навыки» работающих преподавателей индонезийских вузов,

* Янь Хуань, Се Яхун, Син Сюэ и т.д. Пропагандировать «дух настоящего мастера» и построить мост между народами // Жэньминь жибао. 13.08.2023. № 3.

** 10-летие инициативы «Пояс и путь»: 113 альянсов по образовательному обмену инициированы китайскими университетами. [Электронный ресурс]. URL: <https://cj.sina.com.cn/articles/view/1893892941/70e2834d02001cu> ер (дата обращения: 15.08.2023).

предоставляя их студентам и сотрудникам возможность изучать знания и технологии. Подобные показательные мероприятия нужно активно пропагандировать и популяризировать. Китайско-кыргызские учебные учреждения по сотрудничеству в области высшего профессионального образования могут опираться на успешный опыт вышеуказанных мероприятий и проводить подобные учебные «китайский язык + профессиональные навыки» в соответствии с местными реалиями Кыргызстана, а также открывать курсы «китайский язык + сельскохозяйственные технологии», «китайский язык + возобновляемая энергия» и другие.

Прогноз перспектив создания Китайско-Кыргызского сетевого университета. База цифрового образования в Китае хорошо развита и имеет большой опыт. Благодаря постоянным усилиям все школы Китая подключены к Интернету, запущена национальная интеллектуальная платформа государственных образовательных услуг (платформа Smart Education of China), объединяющая 44 тыс. образовательных ресурсов учебных программ базового обучения, в результате чего 290 миллионов школьников получают высококачественное образование. Инфраструктура является предпосылкой для цифровой трансформации образования. В последние годы в Кыргызстане постоянно растет количество локальных сетей и точек доступа к Интернету. Наблюдается увеличение числа точек доступа к Интернету в КР с 22 160 в 2017 году до 31 528 точек в 2021 году.* Это заложило научно-техническую материальную базу для цифровизации Китайско-Кыргызского сетевого университета.

1. *Разработка общих специализированных курсов и техническая подготовка соответствующих преподавателей.* В связи с тем, что в настоящее время в Кыргызстане существует большой дефицит кадров по таким специальностям, как информационные технологии, транспорт, текстиль, туризм и т.д., Китай может организовать лидеров соответствующих специальностей в китайских университетах для записи на видео «Золотого курса» (金课 – курсы мирового класса) [6], разделить его на соответствующие учебные рубрики и встроить двуязычный субтитр для удовлетворения потребностей людей с разными языковыми уровнями. Сложность курса варьируется от простого до глубокого, с общими курсами и курсами высокого уровня, что позволяет слушать лекцию как владеющим знаниями по специальности, так и не владеющим ими. В рамках Китайско-Кыргызского сетевого университета с помощью такого мультимедийного средства, как видеосвязь, дается возможность студентам тех же специальностей в соответствующих университетах обеих стран проводить онлайн-лекции, а также разрабатывать онлайн-базу вопросов для теста, проводить регулярные проверки учащихся, оценивать качество преподавания онлайн-курсов, собирать поступающие идеи от сотрудников (вузы) и пользователей (учащиеся) и постоянно совершенствовать материал на основе реальных отзывов пользователей. Обе страны должны углублять обмены и сотрудничество в сфере подготовки учителей и технического персонала, а также предоставлять техническую подготовку соответствующим преподавателям Кыргызстана, чтобы они в соответствующих областях полностью реализовали цифровую подготовку к урокам. Помимо этого, необходимо создать базу справочных материалов для учителей и совершенствовать профессиональные навыки преподавателей.

2. *Цифровая библиотека Китайско-Кыргызского сетевого университета должна удовлетворять потребности различных групп людей.* Важно открывать аудиоэлектронные книги для людей с нарушениями зрения и других групп общества с ограниченными возможностями. Необходимы проектировка цифровой библиотеки для беспрепятственного просмотра, проведение записи и сортировки соответствующих журналов, книг, диссертаций и т.д. Помимо этого, также важны построения различных разде-

* Internet access points in the Kyrgyz Republic. [Электронный ресурс]. URL: Internet access points - Open Data - Statistics of the Kyrgyz Republic (дата обращения: 15.08.2023).

лов обучения, организации регулярных научно-популярных лекций в библиотеке, предоставляющих пользователям новые ощущения в таких формах, как видео и аудио, создание ссылок на цифровые библиотеки и соответствующие базы данных, предоставляющих пользователям быстрый доступ к материалам. Создание цифровой библиотеки Китайско-кыргызского сетевого университета является ключевым шагом в сокращении цифрового разрыва и разрыва в образовании, что обеспечивает более справедливое и инклюзивное образование.

Соответствующие национальные ведомства должны создать платформу и улучшить механизм контроля качества по следующим двум аспектам.

1. Расширение полномочий по утверждению иностранных дел в вузах двойного первого класса. В 2020 году «Мнения восьми министерств, в том числе Министерства образования, по ускорению и расширению открытости образования для внешнего мира в новую эпоху» (далее «Мнение») были направлены на открытие образования в новую эпоху для внешнего мира. Необходимо было поставить на важное место подготовку конкурентоспособных на глобальном уровне талантов, предоставить университетам «двойного первого класса» определенные полномочия по утверждению иностранных дел, обеспечить автономию и удобство для университетов в осуществлении внешнего сотрудничества и обменов. В то же время «Мнение» направлены на ускорение модернизации образования в Китае и подготовку более конкурентоспособных в глобальном масштабе талантов, а также на принятие соответствующих мер по открытию для внешнего мира всех видов образования на разных уровнях (например, открытие каналов академических международных обменов, обеспечение политических удобств для ученых, выезжающих за границу для академического обмена).

2. Соответствующие национальные ведомства должны создать международную платформу. С начала реализации инициативы «Пояса и пути» в Китае было создано более 150 альянсов по обмену в области образования «Пояса и пути». Однако позитивное взаимодействие между стратегическим альянсом университетов и строительством «Пояса и пути» сталкивается с фактором «застоя». «Сотрудничество» между университетскими альянсами в основном остается на уровне обмена визитами на высоком уровне, а взаимодействие в преобразовании научных исследований в экономические выгоды и реализации точной стыковки подготовки кадров с региональным экономическим и социальным развитием по-прежнему слабое. В результате этого и требуется, чтобы все альянсы по обмену в области образования уточняли разделение труда и обязанностей, создавали субальянсы в различных профессиональных направлениях в рамках альянса, укрепляли строительство аналитических центров и публиковали серию книг. В то же время нужно провести количественную оценку результатов создания платформы, внедрить систему контроля качества с задачей: «в течение одного года проводить один раз контрольное тестирование, в течение двух лет один раз упорядочивать (приводить в норму) и исправлять недостатки, в течение трех лет проводить один раз оценку результатов».

С локального уровня использовать свои отличительные преимущества и достигать больших успехов в развитии (в качестве примера взят Синьцзян).

Соответствующие локальные учреждения должны внедрять инновации формы межвузовского сотрудничества – сотрудничество университетов «по программе поддержки Синьцзяна другими регионами и провинциями страны» + Синьцзянские университеты + Кыргызстанские университеты – и сочетать их с локальными особенностями, качественно рассказывать миру историю о Китае и распространять это. Вузы и предприятия должны идти рука об руку и совместно приступать к открытию специализированных направлений обучения в Китае иностранных студентов из Кыргызстана.

В последние годы в Синьцзяне хорошо развивается международное образование. Крупнейшие университеты Синьцзяна стали одними из лучших для иностранных сту-

дентов из стран Центральной Азии, особенно из Кыргызстана. Использование ресурсов крупных провинций и университетов по «программе адресной помощи Синьцзяна» дает возможность в полной мере показать важность Синьцзяна как фундамента на пути развития образования в Кыргызстане. Опора на общую историю и культуру помогает *внедрять новаторские методы межвузовского сотрудничества и строить план сотрудничества университетов по «программе поддержки Синьцзяна другими регионами и провинциями страны» + Синьцзянские университеты + Кыргызстанские университеты.*

1. Вузы «по программе поддержки Синьцзяна другими регионами и провинциями страны» оказывают массивную помощь университетам в Синьцзяне. «Адресная помощь СУАР» – важный шаг Центрального правительства по содействию в социальной стабильности и долгосрочном мире в Синьцзяне. В прошлом и настоящем насчитывается в общей сложности 19 провинций и городов, которые поддержали города и регионы по всему Синьцзяну посредством финансовой помощи, совместного строительства проектов и обмена технологиями. В настоящее время 63 учебных учреждений, находящихся непосредственно под центральными министерствами и ведомствами, 8 провинциальных вузов по всей стране и 13 вузов Синьцзяна установили отношения поддержки «многие к одному» по программе «Адресной помощи СУАР», реализовали в основном полный охват студентов вузов. Благодаря совместному строительству научно-исследовательских платформ, проведению научных исследований, подготовке кадров и учителей университетов, получающих помощь, достигли новых результатов в строительстве высшего образования в Синьцзяне и значительно повысили способность обслуживать экономическое и социальное развитие. С 2020 года провинции и города, которые приняли участие в программе «Адресная помощь СУАР», в общей сложности инвестировали 10,357 млрд. юаней в помощь образованию в Синьцзяне, реализовали более 1800 проектов, пожертвовали различное оборудование и другие средства на сумму 121 млн. юаней и заложили еще более прочную основу для продвижения образования Синьцзяна к качественному и сбалансированному прогрессу. Реализация программы сотрудничества по «Адресной помощи СУАР» вузами других регионов и провинций страны в поддержку Синьцзяна имеет большое значение для развития высшего образования в Синьцзяне.

2. Опираясь на общие историко-культурные основы, Синьцзян и Кыргызстан имеют сильную историческую и культурную идентичность. На северо-западных приграничных районах Китая и Кыргызстана сформировались транснациональные этнические группы. Кыргызцы являются одними из национальных меньшинств в Китае, которые проживают в основном в кыргызском автономном округе Кызылсу в СУАР КНР. Кыргызцы (кит. 柯尔克孜, пиньинь kē'èrkèzī), проживающие на территории Кыргызстана, в китайском языке переводятся, как и этнические кыргызы в Китае. Кыргызцы являются основным населением Кыргызстана и составляют 69,2% всего населения Кыргызстана. Транснациональные этнические группы с большей вероятностью будут иметь чувство идентичности, т.к. они имеют общие исторические и культурные корни.

3. В последние годы в Синьцзяне успешно развивается международное образование, крупнейшие Синьцзянские университеты стали одним из лучших вариантов для иностранных студентов из стран Центральной Азии, особенно из Кыргызстана. Синьцзянские университеты также накопили большой опыт работы в области образования и управления процессом обучения иностранных студентов. Это обеспечило определенную осуществимость плана сотрудничества университетов «по программе поддержки Синьцзяна другими регионами и провинциями страны» + Синьцзянские университеты + Кыргызстанские университеты.

Вузы и предприятия должны идти рука об руку и совместно приступать к открытию специализированных направлений для обучения в Китае иностранных студентов из Кыргызстана.

1. Открытие таких специализированных направлений, как энергетика, информационные технологии и сельское хозяйство. В августе 2023 года секретарь партийного комитета КПК СУАР Ма Синжуй и председатель Народного правительства СУАР Эркин Тунияз встретились в Урумчи с представителями кыргызской делегации, во главе которой был председатель Кабинета министров КР Акылбек Жапаров, которые посетили Синьцзян и приняли участие в ярмарке «ЭКСПО Китай–Евразия товары и торговля 2023». Народное правительство СУАР Китая и соответствующие ведомства Кыргызстана подписали соглашение о сотрудничестве с целью дальнейшего укрепления взаимодействия Кыргызстана и Синьцзяна (Китай) в таких областях, как инфраструктурное строительство, развитие энергетики, высшее образование и др. Правительства обеих сторон проявляют большую готовность к сотрудничеству и оказывают политическую поддержку в создании таких специализированных направлений, как энергетика, информационные технологии и сельское хозяйство.

2. Университетский консорциум (объединение «вуз-предприятие») может применить модель интеграции образования и промышленности «1+1+1», содействовать реализации инициатив сотрудничества в области высшего образования между двумя странами на практике [11]. Синьцзянская компания по управлению водными ресурсами и сельскохозяйственному развитию «Donglu» является предприятием, занимающимся земледелием, лесоводством, животноводством и рыболовством. Компания Синьцзян Чжунтай в основном занимается химической промышленностью, логистической отраслью, современными услугами, инвестициями в сельскохозяйственную промышленность и в животноводство, импортом и экспортом товаров и технологий. 23 сентября 2019 года Министерство образования и другие четыре ведомства определили ее в качестве первой национальной практической базы для преподавателей профессионального образования. Эти два местных предприятия Синьцзяна в основном занимаются переработкой сельскохозяйственной продукции, машиностроением, современной логистикой и т.д., которые в значительной степени соответствуют направлению развития отечественной промышленности Кыргызстана. Кыргызские университеты могут объединиться с китайскими предприятиями и внедрить модель интеграции образования и промышленности «1+1+1» (один год учебы в Кыргызстане, один год в Китае / обмен студентами, один год прохождения практики на предприятии).

Сочетать с локальными особенностями и качественно рассказывать историю и способствовать связи между народами. Посредством мероприятия «Zhi Xing China + традиционная культура с китайской спецификой» можно качественно рассказать историю о Китае в сочетании с локальными особенностями, что может помочь еще большему количеству учебных заведений и студентов войти в образовательный международный круг обмена и способствовать культурному обмену и связям между народами Китая и Кыргызстана.

Важно сочетание с локальными особенностями и создание бренда программы обмена «Zhi Xing China + традиционная культура с китайской спецификой», содействие китайско-кыргызским гуманитарным обменам и сближению сердец народов, внесение своего вклада в построение сообщества единой судьбы человечества. Программа обмена «Zhi Xing China» – это поощрение того, чтобы иностранные студенты могли познакомиться с традиционной китайской культурой в Китае, «выходя» из стен университета, и воодушевиться на рассказ миру о том, что они изучают и думают. На протяжении тысячелетий эпос «Манас» широко распространялся среди кыргызского народа Китая и Кыргызстана [9]. Как народный героический эпос, которому и Китай, и Кыргызстан придают большое значение, он является носителем и свидетелем дружбы между двумя странами. Традиционная культура в сочетании с такими локальными особенностями Синьцзяна, как программа обмена «Zhi Xing China + героический эпос Манас» и др.,

может содействовать гуманитарным обменам между Китаем и Кыргызстаном и сближению сердец народов.

Таким образом, образование является основой государства, китайско-кыргызское сотрудничество в области высшего образования, помогает стимулировать развитие торговли между двумя странами, обеспечивает кадровую поддержку для экономического развития, которое формирует позитивное взаимодействие. Данное исследование основывается на слабых звеньях китайско-кыргызского сотрудничества в области высшего образования и предлагает осуществимые стратегии: от создания государственной платформы, использования преимуществ макроконтроля, до использования преимуществ местных особенностей и достижений больших успехов в развитии (в качестве примера взят Синьцзян). Проведение визуального анализа осуществимой стратегии по диаграмме «рыбьей кости» обеспечивает новую отправную точку для сотрудничества в области высшего образования между Китаем и Кыргызстаном.

Список литературы

1. Ван Чжэнцин, Чэнь Юнь. Перспективы сотрудничества в сфере высшего образования между Китаем и пятью странами Центральной Азии в рамках инициативы «Пояс и путь» // Вестник педагогического образования. 2021. № 8(02). С. 110–117.
2. Ли Мэнъян, Цзян Кай. Обзор высшего образования в эпоху глобализации – анализ идеи модели высшего образования (глобально-национально-локальное эвристическое агентство) // Современное университетское образование. 2019. № 180(06). С. 1–9.
3. Ли Хуэй, Сукаат Амина. Анализ пути сотрудничества «Образовательного Шелкового пути» между Китаем и странами Центральной Азии – на основе развития высшего образования в четырех странах Центральной Азии // Вестник Северо-Восточного университета (Издание социальных наук). 2018. № 20(04). С. 419–426.
4. Маргинсон С., Роудс Г. За пределами национальных государств, рынков и систем высшего образования: A Glonacal Agency Heuristic // Высшее образование. 2002. № 43. С. 281–309.
5. Ми Линь, Лю Янь, Гао Сюй. Анализ взаимодополняемости торговли между Кыргызстаном и Китаем // Современное сельское хозяйство. 2021. № 4. С. 27–29.
6. Пэн Цзянь, Ли Юн. Исследование модели разделенного типа «золотого курса», основанной на системе оценки курсов ОВЕ – на примере китайско-зарубежных совместных специальностей в области профессионального образования // Форум по образованию и преподаванию. 2023. № 25. С. 120–123.
7. Фань Фэнчунь. Глобальное, национальное и локальное управление: взаимодействие, объединение и перспектива трех точек зрения // Вестник Шанхайского университета политических наук и права. 2014. № 15(04). С. 55–63.
8. Цай Ин, Чжан Лэй. Направление развития, модель и путь интернационализации профессионального образования Китая – на примере «Мастерская Лу Баня» // Профессионально-техническое образование. 2023. № 44(16). С. 61–67.
9. Чжан Жуй. Анализ наследия и защиты кыргызского героического эпоса «Манас» // Академический журнал Запад. 2023. № 01. С. 27–30.
10. Чэ Жушань, Сюй Сюй. Основы и потенциал сотрудничества в области высшего образования между Китаем и Грузией в рамках стратегии «Пояс и путь» – анализ, основанный на научно обоснованных концепциях и диаграмме «рыбьей кости» // Исследования высшего образования Чунцина. 2020. № 8(06). С. 48–57.
11. Ю Цидин. Мысли о некоторых вопросах углубления интеграции промышленности и образования в профессиональном образовании и сотрудничестве вузов и предприятий // Исследование высшего профессионального образования. 2022. № 21(01). С. 1–7.
12. Ян Ляньфу, Ван Цзяньсюнь, Лу Цюин. Сравнение «сотрудничества между учебными заведениями и предприятиями» в китайском и зарубежном профессиональном образовании // Модернизация образования. 2020. № 7(22). С. 170–172.

1. Van Chzhencin, Chen' Yun'. Perspektivy sotrudnichestva v sfere vysshego obrazovaniya mezhdru Kitaem i pyat'yu stranami Central'noj Azii v ramkah iniciativy «Poyas i put'» // Vestnik pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 8(02). S. 110–117.
2. Li Men»yan, Czyan Kaj. Obzor vysshego obrazovaniya v epohu globalizacii – analiz idei modeli vysshego obrazovaniya (global'no-nacional'no-lokal'noe evristicheskoe agentstvo) // Sovremennoe universitetskoe obrazovanie. 2019. № 180(06). S. 1–9.
3. Li Huej, Sukat Amina. Analiz puti sotrudnichestva «Obrazovatel'nogo Shelkovogo puti» mezhdru Kitaem i stranami Central'noj Azii – na osnove razvitiya vysshego obrazovaniya v chetyrekh stranah Central'noj Azii // Vestnik Severo-Vostochnogo universiteta (Izdanie social'nyh nauk). 2018. № 20(04). S. 419–426.
4. Marginson S., Rouds G. Za predelami nacional'nyh gosudarstv, rynkov i sistem vysshego obrazovaniya: A Glonacal Agency Heuristic // Vysshee obrazovanie. 2002. № 43. S. 281–309.
5. Mi Lin', Lyu Yan', Gao Syuj. Analiz vzaimodopolnyaemosti trgovli mezhdru Kyrgyzstanom i Kitaem // Sovremennoe sel'skoe hozyajstvo. 2021. № 4. S. 27–29.
6. Pen Czyan', Li Yun. Issledovanie modeli razdelenogo tipa «zolotogo kursa», osnovannoj na sisteme ocenki kursov OBE – na primere kitajsko-zarubezhnyh sovmestnyh special'nostej v oblasti professional'nogo obrazovaniya // Forum po obrazovaniyu i prepodavaniyu. 2023. № 25. S. 120–123.
7. Fan' Fenchun'. Global'noe, nacional'noe i lokal'noe upravlenie: vzaimodejstvie, ob'edinenie i perspektiva tryoh toček zreniya // Vestnik Shanhajskogo universiteta politicheskikh nauk i prava. 2014. № 15(04). S. 55–63.
8. Caj In, Chzhan Lej. Napravlenie razvitiya, model' i put' internacionalizacii professional'nogo obrazovaniya Kitaya – na primere «Masterskaya Lu Banyaya» // Professional'no-tehnicheskoe obrazovanie. 2023. № 44(16). S. 61–67.
9. Chzhan Zhuj. Analiz naslediya i zashchity kyrgyzskogo geroicheskogo eposa «Manas» // Akademicheskij zhurnal Zapad. 2023. № 01. S. 27–30.
10. Che Zhushan', Syuj Syuj. Osnovy i potencial sotrudnichestva v oblasti vysshego obrazovaniya mezhdru Kitaem i Gruzij v ramkah strategii «Poyas i put'» – analiz, osnovannyj na nauchno obosnovannyh koncepciyah i diagramme «ryb'ej kosti» // Issledovaniya vysshego obrazovaniya Chuncina. 2020. № 8(06). S. 48–57.
11. Yu Cidin. Mysli o nekotoryh voprosah uglublenniya integracii promyshlennosti i obrazovaniya v professional'nom obrazovanii i sotrudnichestve vuzov i predpriyatij // Issledovanie vysshego professional'nogo obrazovaniya. 2022. № 21(01). S. 1–7.
12. Yan Lyan'fu, Van Czyan'syun', Lu Cyuin. Sravnenie «sotrudnichestva mezhdru uchebnymi zavedeniyami i predpriyatiyami» v kitajskom i zarubezhnom professional'nom obrazovanii // Modernizaciya obrazovaniya. 2020. № 7(22). S. 170–172.



The examination of ways of cooperation between the People's Republic of China and Kyrgyzstan in the sphere of higher education

The article is based on the ideas of the higher education model Glonacal Agency Heuristic (global-national-local heuristic agency). There is considered the main topic “The strategy for promoting deepening cooperation between the People's Republic of China and the Kyrgyz Republic in the field of higher education”, based on two more controlled points of view of “national (agency) and local (agency)”. The authors conduct a visual analysis, carried out with the use of a fishbone diagram of a countermeasure type.

Key words: *higher education cooperation between the People's Republic of China and Kyrgyzstan, model of higher education Glonacal Agency Heuristic (global-national-local heuristic agency), fishbone diagram.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2024)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ НА ПОВЫШЕНИЕ
УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Рассматриваются вопросы формирования у студентов понимания когнитивных процессов и умения управлять ими при организации проектной деятельности. Освещаются результаты исследования влияния цифровых технологий на эффективность изучения студентами иностранных языков путем повышения уровня применения метакогнитивных стратегий с использованием цифровых инструментов MindMeisters, Jamboard.



Ключевые слова: цифровые инструменты, метакогнитивные умения, стратегии обучения иностранным языкам, самонаблюдение, компетентностный подход, проектная деятельность.

В настоящее время обучение иностранным языкам невозможно представить вне личностно-ориентированного подхода, предполагающего осознанное обучение, где обучающийся становится субъектом, самостоятельно регулирующим образовательный процесс. Превращаясь в активного участника процесса, обучающийся овладевает целым рядом таких универсальных учебных действий, как способность к самоорганизации и самообразованию, умение работать в команде, выстраивать собственную траекторию развития и т.д.

Когнитивная и деятельностная парадигма образования сменяются компетентностно-контекстным и личностно-развивающим образованием в совокупности с информационно-коммуникационными технологиями обучения [8, с. 235]. Парадокс заключается в том, что цифровизация обучения предполагает уход от непосредственного общения ученика с учителем, некоторым образом обезличивая процесс приобретения знаний. Тем не менее, задача современного педагога состоит в том, чтобы при внедрении цифровых технологий личность ученика не уходила на второй план, компьютер и гаджеты превращали процесс обучения не в бездумное выполнение заданий, а в творческий, обдуманый процесс. Современному преподавателю следует формировать у студентов понимание когнитивных процессов и умение управлять ими.

В настоящее время вопрос влияния применения цифровых технологий на уровень сформированности метакогнитивных стратегий, несмотря на свою актуальность, недостаточно изучен. Данный вопрос освещается в трудах исследователей только опосредованно. Достаточно хорошо раскрыта такая возможность цифровых ресурсов, как интерактивность, помогающая взаимодействовать с учащимися, анализируя их результаты и оценивая качество выполнения заданий, получать обратную связь, а также позволяющая обеспечить доступность, что является более понятным форматом представления знаний [1; 4]. А. Haleem, J. Hsu, E. Laska указывают на возможность пополнить контент для самостоятельной работы за счет неограниченного доступа к информации [10; 11; 13]. Кроме данного аспекта, отмечается возможность обмена информацией [13]. А.А. Оксюта акцентирует внимание на повышении осознанности обучения и интенсификации процесса самостоятельного изучения языка [5]. Однако подробно не изучались

этапы формирования метакогнитивных умений или стратегий с помощью применения цифровых инструментов, отдельные виды этих стратегий.

Остановимся подробнее на понятии «метакогнитивные стратегии и умения». В отличие от метакогнитивных технологий, понимающихся в широком смысле как технологии, направленные на достижение метапредметных и личностных результатов, и в более узком смысле – на формирование рефлексивной компетенции [7, с. 19], метакогнитивные стратегии или умения А.А. Плигиным рассматриваются как познавательные стратегии [6], М.Г. Беленковой – как вид учебных стратегий, как ментальные структуры [2]. Согласно работам I. Thompson, J. Rubin к метакогнитивным стратегиям относятся умение планировать, самостоятельно принимать решения относительно объема изучаемого материала, ставить цель, определять, что нужно сделать для решения учебной задачи; умение оценить эффективность стратегии в достижении целей, проводить мониторинг – способность определять проблемы и пути их устранения [16].

В данной работе, согласно мнению М.Г. Беленковой, метакогнитивные стратегии рассматриваются как компонент стратегий учения, осознанное или сознательное продвижение к цели овладения языком, которое может быть наблюдаемым (ученики записывают свои цели, уровень овладения) и ненаблюдаемыми, т.е. скрытыми (стратегии сознания) [2].

Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в изучение указанной проблемы, однако по-прежнему актуальной является проблема подбора эффективных цифровых инструментов для формирования метакогнитивных стратегий.

В результате многолетнего опыта в педагогической сфере была выявлена необходимость повышения эффективности процесса обучения иностранному языку в целом и проведения опытно-экспериментальной проверки влияния использования цифровых технологий на формирование метакогнитивных стратегий студентов.

Гипотеза исследования состоит в том, что использование цифровых инструментов позволяет повысить уровень владения метакогнитивными стратегиями как наблюдаемо, так и скрытно. На наш взгляд, использование цифровых технологий оказывает положительное влияние на метакогнитивное развитие студентов в процессе организации проектной деятельности, что способствует повышению успеваемости в целом.

Цель данного исследования – изучить процесс формирования метакогнитивных стратегий на всех этапах проектной деятельности с применением цифровых инструментов MindMeisters, Jamboard, Google forms и определить виды формируемых умений.

В ходе проведения экспериментальной работы для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Осуществить подготовку эксперимента и провести констатирующий срез (анкетирование), в ходе которого изучить уровень развития метакогнитивных способностей студентов в процессе проектной деятельности.
2. Внедрить в процесс обучения иностранному языку следующие цифровые ресурсы: MindMeisters, Jamboard, LMS Moodle.
3. Провести итоговый срез (анкетирование) для оценки влияния использования цифровых инструментов на развитие метакогнитивных способностей и эффективности изучения иностранного языка в экспериментальных группах; обработать полученные результаты.

Использовались такие методы, как педагогический эксперимент, самонаблюдение, анкетирование.

Проведение эксперимента началось с определения учебной группы в составе 33 человек, которая была разделена на 3 группы (10, 8 и 15 чел.).

Для проверки уровня сформированности умений на имплицитном уровне, когда обучающиеся сами могут оценивать изменения в своих рефлексивных способностях, был

использован метод самонаблюдения, который основан на интроспекции собственных ощущений. Обучающиеся ведут дневник самонаблюдения на всех этапах эксперимента, что помогает им самостоятельно оценить изменения в своем сознании. Метод самонаблюдения призван дополнить метод анкетирования, основанный на анализе ответов на вопросы об уровне сформированности метакогнитивных стратегий.

На констатирующем этапе ОЭР с целью выявления степени владения метакогнитивными стратегиями было проведено анкетирование студентов обучающихся по направлению 42.03.04 «Телевидение» Казанского федерального университета (г. Казань, Россия) с использованием Google forms. В анкете студентам был предложен ряд утверждений. Они выбирали варианты соответствий «да», «нет», «иногда». Опросник содержал 10 вопросов, оценивающих умения работать с источниками, объемом материала, умения самоорганизации процесса обучения, самооценки, умения постановки целей, умения работы с информацией.

Возможности Google forms позволили сэкономить время и дополнительные средства при проведении анкетирования и обработке результатов. В результате анкетирования было выявлено, что 17 студентов (51,5%) владеют основами метакогнитивных стратегий и всегда могут использовать эти навыки в практической работе, 9 студентов (27,3%) затрудняются дать пояснение данным стратегиям, но автоматически справляются с задачами во время практической работы, 5 студентов (15,15%) только иногда контролируют использование метакогнитивных стратегий, 2 студента (6,06%) имели затруднения в выборе ответа.

На всех этапах эксперимента обучающиеся вели дневник самонаблюдения, записывая то, как они сами оценивают уровень сформированности метакогнитивных умений. В нем они оценивали уровень своего владения умениями в диапазоне от «0» (не умею) до «3» (умею хорошо). Оценивались такие умения, как умение ставить цели, умение работать с источниками информации, умение оценивать уровень своих знаний, умение отличить главное от второстепенного, умение определить свои проблемы и найти пути их решения. Дневник позволил обучающимся проследить и проанализировать свой собственный уровень, а также сравнить его с уровнем других обучающихся. Он прикрепляется в чате и заполняется согласно установленному графику выполнения выделенных этапов проекта.

На этапе модификации студенты были разделены на 3 группы: 2 экспериментальные и 1 контрольная группа. Для групп было подготовлено задание – выполнить проектную работу по теме «Filmmaking in the digital age». Группам были предложены разные траектории организации деятельности с использованием определенных цифровых инструментов. Первая экспериментальная группа осуществляла работу с использованием цифрового ресурса MindMeisters [15], вторая группа работала в Jamboard [12], третья группа – традиционным способом.

На практическом этапе была организована работа по реализации метакогнитивных стратегий. Первый шаг – планирование интеллектуальной деятельности. Участники групп определили цель и подцели собственной интеллектуальной деятельности, продумали план, рассмотрели, какие средства будут использованы для их достижения, выстроили последовательность собственной деятельности.

При разработке проекта студенты сформулировали название проекта, доказали значимость, обозначили цель проекта, определили список ресурсов для решения поставленных задач, проанализировали собранную информацию, подготовили презентацию, видео и защитили проект. Первая ЭГ очень эффективно использовала возможность цифрового инструмента MindMeisters, выбрав для мозгового штурма форму Reverse Brainstorming. Все участники проекта сразу были вовлечены в активную деятельность. Данный ресурс так же дал возможность быстро составить план работы над проек-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

том благодаря шаблону Project Plan. Преимущество данного инструмента заключается в том, что можно организовать работу с любого мобильного устройства. Вторая группа использовала возможности Jamboard. К сожалению, не все члены команды смогли сразу подключиться к обсуждению, в связи с тем, что доску можно открыть только во время встречи с компьютера. Но следует отметить, что данный инструмент дает возможность группового обсуждения идей в наглядном формате. Каждый член команды записывал свои идеи на отдельных стикерах, все остальные могли вносить дополнения и корректировки в процессе работы. Третья группа несколько раз собиралась очно для обсуждения организационных вопросов, составления плана реализации проекта. В результате наблюдений можно сделать вывод, что только 57% участников принимали участие на данном этапе. Некоторые студенты игнорировали собрания, а среди присутствующих тоже были некоторые участники, которые не выражали своего мнения.

На втором этапе обучающиеся осуществляли учет последствий принимаемых решений. Участники проектной деятельности определились с контентом, распределили роли, выбрали локации для съемок. Важным аспектом было «осознанное регулирование собственного интеллектуального поведения: объективная оценка собственного знания / незнания и качества отдельных действий» [11, с. 115]. В ходе опытно-экспериментальной работы были отмечены следующие показатели (таб.):

Таблица

**Показатели метакогнитивных умений этапа осознанного регулирования
собственного интеллектуального поведения**

Метакогнитивные умения	Группы					
	ЭГ 1		ЭГ 2		КГ 1	
Регулирование собственного поведения	10	90,9%	8	72,72%	7	63,6%
Объективная оценка знания / незнания	7	63,6%	7	63,6%	7	63,6%
Качество отдельных действий	8	72,72%	5	45,45%	2	18,18%
Настрой на работу	11	100%	9	81,81%	7	63,6%
Отстаивание и пересмотр своей точки зрения	9	81,81%	8	72,72%	8	72,72%

На следующем этапе участники первой группы использовали возможности Microsoft Teams [14] для проведения видеоконференций с группой и бесед с людьми, которые были вовлечены в съемки. Вторая группа обратилась к инструменту Google Meet [9]. Третья группа организовывала очные встречи и собрания на разных локациях.

Заключительным этапом были создание продукта проектной деятельности и защита. Результатом работы первой группы был представлен MindMap, который содержал текстовую информацию, фото и видео. Вторая группа представила свои результаты в виде презентации, а третья группа подготовила постер. Следует отметить, что в процес-

се проектной деятельности была проведена не только целенаправленная работа по формированию метакогнитивных способностей, но и развивались коммуникативные способности, уделялось внимание формированию навыков аудирования, чтения, письма на иностранном языке. После защиты проектов каждый участник ответил на вопросы для самоанализа (рефлексии).

Данная деятельность позволила оценить следующие метакогнитивные характеристики:

- концентрация – умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания;
- приобретение информации – приобретение и сохранение знаний, использование опорных материалов, составление собственных схем и т.д.;
- выбор главных идей – навыки определения информации, являющейся важной для дальнейшего изучения, способность отделить главное от второстепенного;
- управление временем – организация и распределение собственного времени.

Результаты анкетирования позволили сделать следующие выводы. Студенты, работавшие с цифровыми инструментами Mindmeister, были удовлетворены результатом работы в группе, так как он позволял организованно работать и видеть деятельность друг друга (90%). Команда работала дружно и легко, приходя к одному мнению (100%). Мнение каждого члена команды было наглядно видно, что помогало находить компромисс и единое решение (90%). В группе был староста, который имел положительное влияние на работу (100%). Работа в группе подобным образом помогла развить такие умения, как управление временем (40%), выбор целей и траекторий действий (90%), поиск информации и сохранение ее (90%), концентрация внимания на определенном задании (80%). Вторая группа (Jamboard) имела схожие результаты, однако в ней не было одного лидера, некоторым студентам доска Jamboard была неудобной и мешала работать совместно (12,5%), однако большинство (87,5%) были довольны. Были отмечены такие навыки, как постановка целей и планирование (75%), поиск и сохранение информации (37,5%), концентрация внимания (25%). Третья группа была в целом довольна, но удовлетворение работой отметили только 66,6% группы. Невозможность видеть результаты и работу друг друга отметили как фактор, мешающий работе (86,6%). Однако 86,6% определили, что, работая в команде, они научились ставить цели и искать информацию.

Со стороны преподавателя важно организовать процесс таким образом, чтобы в работе группы были задействованы все ее члены, не было подавления инициативы или переноса всей ответственности на одного или нескольких обучающихся. Использование цифровых инструментов позволяет решить данные проблемы постановкой задачи, для решения которой необходимо внутри группы распределить задания и различные роли внутри группы, осуществить взаимоконтроль и самоконтроль.

Несмотря на то что в образовательном процессе мы используем разные технологии, для проведения опытно-экспериментальной работы была выбрана организация проектной деятельности. Мы полагаем, что с точки зрения использования цифровых ресурсов самыми эффективными являются проектные технологии. В результате самонаблюдения обучающиеся отметили положительную динамику уровня владения метакогнитивными умениями. Особенно большой рост показала первая группа: у 80% отмечается рост в 2 пункта по 4 показателям. У второй группы также отмечен большой рост в 2 пункта по 4 показателям у 62,5% и в 1 пункт по 5 показателям у 37,5% обучающихся этой группы. У третьей группы также отмечается рост у 40% группы в 1 пункт по 4 показателям. Остальные обучающиеся не заметили существенных изменений своих стратегий обучения, либо не вели дневник. Однако метод самонаблюдения показывает определенную эффективность даже вне использования цифровых технологий, позволяя обучающимся проводить рефлексию своих умений.

На наш взгляд, цифровые технологии, а именно инструменты, позволяют формировать метакогнитивные умения планирования и постановки цели, самостоятельного принятия решения, определения ресурсов для выполнения задачи, умение оценить эффективность метода, увидеть собственные пробелы. С помощью цифровых инструментов можно делать это как эксплицитно, наблюдаемо, фиксируя стратегии, так и имплицитно, но при этом следует осуществлять осознанный подход в выборе способов обучения метакогнитивным стратегиям.

Список литературы

1. Алипатов Г.В., Черкасов Г.В. Специализированные программные технологии как средство повышения качества образования // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.). Воронеж, 2019. С. 11–18.
2. Беленкова Ю.С. Способы формирования метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 1(21). С. 36–43.
3. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2(796). С. 111–125.
4. Карпов А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. Ярославль, 2015.
5. Оксюта А.А. Использование цифровых ресурсов при обучении иностранному языку // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.). Воронеж, 2019. С. 103–109.
6. Плигин А.А. Развитие познавательного процесса в различных образовательных технологиях // Материалы научно-практической конференции. М., 2006. С. 37–61.
7. Репина Н.А. Использование метакогнитивных технологий в обучении иностранным языкам // Национальная ассоциация ученых. Педагогические науки. 2015. № 1(7). С. 18–21.
8. Шургеев Д.П. Инновации в образовательной деятельности и управление образовательным процессом в высшем учебном заведении на примере СПбГЭТУ «ЛЭТИ» // Русский язык в парадигме современного образования: Россия и Иbero-Американский мир: Материалы Международного форума (10–11 мая 2018 г. г. Кадис (Испания). Ростов-на-Дону; Таганрог, 2018. С. 235–238.
9. Google Meet. [Электронный ресурс]. URL: <https://meet.google.com> (дата обращения: 12.01.2023).
10. Haleem A, Javaid M, Qadri M, Suman R Understanding the role of digital technologies in education: A review // Sustainable Operations and Computers. 2022. № 3. P. 275–285.
11. Hsu J. Innovative technologies for education and learning: Education and knowledge-oriented applications of blogs, wikis, podcasts and more // International Journal of Information and Communication Technology Education (IJCTE). 2007. № 3(3). P. 70–89.
12. Jamboard Google. [Электронный ресурс]. URL: <https://jamboard.google.com> (дата обращения: 18.01.2023).
13. Lacka E, Wong T.C. Examining the impact of digital technologies on students' higher educational outcomes: the cases of virtual learning environment and social media // Studies in Higher Education. 2021. № 46(8). P. 1621–1634.
14. Microsoft Teams. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-teams/log-in> (дата обращения: 22.12.2022).
15. Mindmeister. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mindmeister.com/maps/recent> (дата обращения: 09.02.2023).
16. Thompson I., Rubin J. Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension // Foreign Language Annals. 2008. № 29(3). P. 331–342.

1. Alipatov G.V., Cherkasov G.V. Specializirovannye programmnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya // Innovacionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizaciya sovremennyh FGOS: Sbornik nauchnyh trudov po materialam Chetvertoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Voronezh, 19–20 fevralya 2019 g.). Voronezh, 2019. S. 11–18.
2. Belenkova Yu.S. Sposoby formirovaniya metakognitivnyh strategij studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 1(21). S. 36–43.
3. Evdokimova M.G. Sposoby formirovaniya metakognitivnyh umenij studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. № 2(796). S. 111–125.
4. Karpov A.A. Osnovnye tendencii razvitiya sovremennogo metakognitivizma: metodicheskie ukazaniya. Yaroslavl', 2015.
5. Oksyuta A.A. Ispol'zovanie cifrovyyh resursov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Innovacionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizaciya sovremennyh FGOS: Sbornik nauchnyh trudov po materialam Chetvertoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Voronezh, 19–20 fevralya 2019 g.). Voronezh, 2019. S. 103–109.
6. Pligin A.A. Razvitie poznavatel'nogo processa v razlichnyh obrazovatel'nyh tekhnologiyah // Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. M., 2006. S. 37–61.
7. Repina N.A. Ispol'zovanie metokognitivnyh tekhnologij v obuchenii inostrannym yazykam // Nacional'naya asociaciya uchenyyh. Pedagogicheskie nauki. 2015. № 1(7). S. 18–21.
8. Shurgeev D.P. Innovacii v obrazovatel'noj deyatel'nosti i upravlenie obrazovatel'nym procesom v vysshem uchebnom zavedenii na primere SPbGETU «LETI» // Russkij yazyk v paradigme sovremennogo obrazovaniya: Rossiya i Ibero-Amerikanskij mir: Materialy Mezhdunarodnogo foruma (10–11 maya 2018 g. g. Kadis (Ispaniya). Rostov-na-Donu; Taganrog, 2018. S. 235–238.



The study of the influence of digital tools on the rise of the level of mastering the metacognitive strategies while organizing of the project activity in the process of teaching foreign languages

The article deals with the issues of the development of the students' comprehension of the cognitive processes and skills to manage them while organizing the project activity. There are considered the results of the study of the influence of digital technologies on the efficiency of studying the foreign language by the means of the rise of the level of introducing the metacognitive strategies with the use of the digital tools "MindMeisters", "Jamboard".

Key words: *digital tools, metacognitive skills, learning strategies of foreign languages, self-observation, competency-based approach, project activity.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2024)

Е.Б. ПЛАКСИНА

А.А. ПОСТНИКОВА

Р.Ю. ПОРОЗОВ

Екатеринбург

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ИСЛАМСКОЙ
РЕСПУБЛИКЕ ПАКИСТАН***

Рассматриваются особенности подготовки педагогических кадров в Исламской Республике Пакистан. На основе анализа учебных планов «Педагогического образования», социологического опроса студентов Пакистана делаются выводы о необходимости усиления практической и предметной подготовки будущих педагогов, о совершенствовании содержания дисциплин с точки зрения формирования «мягких навыков».



Ключевые слова: *система подготовки педагога, Исламская Республика Пакистан, педагогическое образование, социологический опрос, практическая подготовка.*

В 2009 г. правительство Исламской Республики Пакистан разработало концепцию развития системы образования, являющуюся актуальной на сегодняшний день. В концепции определены основные задачи применительно к развитию школ и системы подготовки педагогических кадров [6]: раннее образование детей от 3–5 лет, неформальное образование для всех взрослых, повышение качества образования, повышение компетентности педагогов, выделение 45–50% бюджета образования на развитие начального образования, доступность образования, совершенствование подготовки педагогов. Следует отметить, что в образовательной традиции Пакистана отсутствует система специализированных педагогических вузов. Подготовка будущих педагогов как начального, так и среднего образования, осуществляется на базе отдельных факультетов, входящих в состав традиционных вузов. Нами были рассмотрены программы подготовки педагогических кадров университетов Пакистана: Университет Пенджаба (University of the Punjab), Исламский университет Бахавалпура (Islamia University of Bahawalpur), Открытый университет Аллама Икбал (Allama Iqbal Open University). Ученые Исламской Республики Пакистан предлагают общее описание системы образования [9]; российскими исследователями система образования в Пакистане рассматривается в сопоставлении с системой образования Великобритании [3]. Представляется необходимым выполнить анализ данной системы в соотношении с российской системой образования и с учетом ожиданий студентов бакалавриата Исламской республики Пакистан программы подготовки учителя начальных классов.

Цель исследования заключается в том, что анализ особенностей системы подготовки педагогических кадров, выявление ключевых аспектов и перспектив развития образовательной системы Пакистана позволит определить основные направления в совершенствовании механизмов организации образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели в рамках исследования были использованы как качественные, так и количественные методы анализа. Был проведен аспектный обзор литературы по проблеме вузовской подготовки и постдипломного сопровождения учителей начальных классов в Пакистане, проанализированы результаты предшествующих

* Исследование выполнено при поддержке Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «УрГПУ» в рамках реализации университетских грантов «Школьное образование и системы подготовки педагога в Исламской республике Пакистан».

исследований. Кроме того, собраны первичные данные на основе опросов, интервью с преподавателями педагогических вузов, студентами и выпускниками, а также наблюдения за образовательным процессом.

С целью определить особенности восприятия педагогического образования и оценку подготовки будущих школьных педагогов Исламской Республики Пакистан было проведено пилотажное (разведывательное) исследование, которое, как предполагается, должно стать предварительным этапом проведения комплексного исследования, проводимого Уральским государственным педагогическим университетом и посвященного сравнительному исследованию систем подготовки педагога в Российской Федерации и Исламской Республике Пакистан. В качестве экспертов, представляющих пакистанскую сторону, выступили преподаватели и руководство Факультета образования Открытого университета Аллама Икбал, г. Исламабад (Allama Iqbal Open University, Faculty of Education). Респондентами выступили 100 студентов данного факультета. Региональная специфика Пакистана в сфере подготовки будущих педагогов отчасти имеет общие черты с российскими особенностями: абсолютное большинство обучающихся на педагогических специальностях являются представители женского пола. Данное обстоятельство нашло свое отражение в структуре выборки при разработке пилотажного исследования.

Разработанный опросник состоял из двух частей. Первая касалась демографических данных (пол, возраст, гражданство, уровень получаемого в данный момент образования, опыт работы в качестве школьного педагога), а вторая – системы подготовки будущих школьных педагогов. В опроснике было представлено восемь вопросов открытого типа:

1. Почему Вы поступили на педагогическую специальность в университете?
2. Какие дисциплины Вы считаете наиболее важными в университете?
3. Как бы Вы описали бы образ профессионального педагога?
4. Что Вам нравится в системе подготовки будущих педагогов?
5. Какие дисциплины Вы бы хотели изучать в университете?
6. В чем преимущество педагогического образования (подготовки будущих учителей)?
7. Что нужно усовершенствовать в системе педагогического образования (подготовки будущих учителей)?
8. Опишите показатели эффективной работы педагога?

Данные были проанализированы с помощью программного обеспечения NVIVO техникой открытого кодирования. Интервьюеры использовали открытый тип вопросов, который позволяет получить наиболее полное объяснение по заявленной проблематике. Представленная интерпретация не подразумевает количественное определение доли тех или иных ответов, но позволяет выявить разнообразие их вариантов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении совокупности характеристик, отличающих подготовку учителя начальных классов в Исламской республике Пакистан, отраженных в учебных планах, и представления обучающихся об особенностях подготовки учителя начальных классов.

На основе анализа были выявлены следующие особенности процесса подготовки будущих учителей и их постдипломного сопровождения в Пакистане.

Нормативный срок обучения учителя в системе образования Пакистана может составлять от полутора до четырех лет. После освоения образовательной программы в течение полутора или двух с половиной лет обучающийся получает документ об образовании, в котором указано, что он является младшим специалистом в области образования. Степень бакалавра присваивается после прохождения обучающимся четырехлетнего обучения, которое предполагает освоение дисциплин, согласно учебному плану.

Учебный план составлен на восемь семестров и предполагает освоение целого ряда дисциплин. Все дисциплины по трудоемкости составляют 3 зачетные единицы.

Учебный план подготовки учителя начальной школы представляет объединение общеразвивающих и специальных дисциплин. В течение первого семестра студенты осваивают: Английский обязательный-I (базовый), Исламоведение, Этика, Общие методы обучения, Урду, Основы информационно-коммуникационных технологий. Второй семестр включает следующие дисциплины: Английский обязательный-II (базовый), Общая математика и статистика, Педагогическая психология и руководство, Управление классом, Преподавание урду, Преподавание английского языка.

Анализируя перечень дисциплин первого года обучения, можно сделать вывод, что погружение в методику обучения и формирование представлений о профессиональной деятельности учителя и у обучающего происходит с первого семестра: Общие методы обучения, Преподавание урду, Преподавание английского языка.

В перечень дисциплин третьего семестра включены: Общие науки, Образование в Пакистане, Разработка учебных программ, Оценка успеваемости в классах, Преподавание исламоведения и пакистановедения, Преподавание математики.

Четвертый семестр предусматривает освоение таких дисциплин, как Художественное ремесло и каллиграфия, Основы образования, Школа и учитель, Введение в инклюзивное образование, Преподавание общих наук. В данном семестре предусмотрен выход на педагогическую практику.

В пятом семестре, помимо обязательного набора дисциплин (Английский-III, Основы технического английского, Сравнительное образование), студенту предлагается осуществить выбор двух дисциплин из предложенного перечня: Английский язык, Урду, Исламоведение, Пакистанистика, Домоводство.

Шестой и седьмой семестры предлагают обучающимся специализированные дисциплины по профилю их подготовки: Перспектива начального образования, Развитие ребенка, Стратегии обучения на начальном уровне, Управление начальной школой и пр. По завершению седьмого семестра студенты выходят на практику в образовательные организации – начальные школы, главным образом в правительственные или частные начальные школы (пятилетнее обязательное образование для возрастной группы детей от 5 до 9 лет).

Восьмой семестр включает дисциплины теоретической направленности: Философия образования и пр. Помимо этого еще и стажировку (до восьми недель) в начальной школе.

Также необходимо отметить, что при подготовке учителя начальных классов большое внимание уделяется культурно-ценностному и религиозному компоненту в воспитании детей. Предметы, которым обучают в начальной школе, реализуются на английском или же на языке урду. К реализуемым предметам в начальной школе относятся: Английский язык, Урду, Математика, Естественные науки, Обществознание. Большое значение уделяется религиозному образованию школьников, что обеспечивается циклом специализированных предметов: Исламиат, Чтение Корана и т.д.

Учебные планы подготовки педагога средней школы имеют схожие механизмы реализации. В первый год обучения педагоги средней школы изучают языки урду, арабский, идеологические основы Пакистана, Внешнюю политику Пакистана, Преподавание пакистанских исследований, Философию образования, преподавание урду, преподавание английского языка [4]. На второй год обучения – Преподавание математики, Образование в Пакистане, Разработка учебных программ. На третий год обучения – Основы образования, Школьное общество и учитель, Введение в инклюзивное образование, Практика преподавания, Сравнительные исследования в системе образования. Последний год обучения предполагает изучение следующих дисциплин: Образователь-

ные исследования и статистика, Управление образованием и лидерство, Стратегии преподавания и обучения, Исследовательский проект, Педагогическая практика.

Помимо перспектив развития системы образования (перспективы развития системы образования в Исламской республике Пакистан представлены в работе Jo Westbrook, Shah Nazneen, Durrani Naureen, Clare Tikly [5]) обозначим трудности, создающие препятствие в процессе подготовки педагогических кадров [8]:

- учителя могут сталкиваться с социальными и культурными барьерами, ограничивающими их возможность преподавать определенные предметы или работать с определенными группами учащихся;
- ограниченная гарантия занятости, которая в свою очередь влечет высокую текучесть кадров и отсутствие мотивации у учителей;
- ограниченные возможности для обучения и профессионального развития, что касается в большей степени учителей сельских начальных школ. Отметим, что данную проблему обозначает в своих исследованиях Р.М. Дилшад [2].

На основе анкетирования также можно отметить, что реализуемый учебный план не в полной мере отражает потребность в овладении педагогикой, детской психологией, методикой преподавания учебных предметов.

Необходимо также отметить, что начальное образование получают лишь 68–70% детей, населяющих Пакистан. Показатели, свидетельствующие о получении среднего образования, на 20–25% ниже. Следовательно, назревает необходимость повышения качества начального образования с перспективой прироста обучающихся на уровне среднего образования, что в целом отразится на повышении уровня грамотности населения Пакистана, как это и отражено в работе А. Nawab [7].

Наблюдаемые тенденции по улучшению уровня профессиональной подготовки учителей разных ступеней образования и поиску решения существующих проблем в образовательной системе Пакистана позволят повысить качество образования и уровень образованности в стране. Сделанный нами вывод совпадает с положением, представленным в работе пакистанских исследователей N. Qureshi, Q. Kalsoom [8].

Подобные дефициты в системе подготовки педагога отметили и студенты Открытого университета им. Алламы Икбалия. На вопрос «*Какие дисциплины Вы хотели бы изучать?*» основная часть респондентов предложила следующие варианты: «*Лидерство и управление в сфере образования*», «*Образование в области раннего детства и воспитания*», «*STEM (наука, технология, инженерия и математика)*», «*Общественные науки*», «*Начальное педагогическое образование*», «*Исследовательская деятельность*», «*Психология студентов*», «*Управление бизнесом*», «*Компьютерные науки*», «*Психология*», «*Инженерия*», «*Медицина*», «*Педагогика*», «*Методы преподавания*», «*Профессиональные курсы с точки зрения профессии*», «*Управление классом*». На вопрос «*Что необходимо улучшить в системе педагогического образования (подготовки будущих учителей)?*» респонденты предложили следующие ответы: «*необходимо повышать информационную грамотность*», «*следует применять педагогику, учитывающую культурные особенности обучающихся*», «*необходимо развивать критическое мышление*», «*ввести систему обучения на протяжении всей жизни (lifelong education)*», «*нужно учитывать меняющиеся потребности учащихся, школ и общества*», «*необходимо более глубоко обучать методам управления классом*», «*необходимо совершенствовать программы подготовки учителей*», «*необходимо постоянное повышение квалификации педагогов*», «*сделать упор на практико-ориентированное знание*», «*необходимо развивать «мягкие» навыки и эмоциональный интеллект*», «*следует формировать среду, подразумевающую сотрудничество учителей*», «*устранять монотонность в обучении*», «*обеспечивать индивидуальный подход в обучении*». Полученные выводы частично пересекаются с представлением удовлетворенности жизнью учителей Исламской республики Пакистан, описанным А. Анджум, А. Шоукат, А. Муаззам, Б. Иджаз [1].

Таким образом, исследование особенностей обучения будущих учителей в Пакистане позволяет сделать следующие выводы: необходимо совершенствовать учебные программы, уделяя больше внимания практической подготовке и развитию профессиональных навыков у будущих педагогов. Цель данных программ должна состоять не только в реализации всех компонентов учебного плана, но и в создании мотивации к учению у населения Пакистана и развитию «мягких навыков».

Список литературы

1. Анджум А., Шоукат А., Муаззам А., Иджаз Б. Эмоциональный интеллект и удовлетворенность жизнью учителей, работающих в специальных учебных заведениях Бахавалпура, Пакистан // Журнал искусств и социальных наук. 2020. № VII(1). С. 21–27.
2. Дилшад Р.М. Оценка качества педагогического образования: взгляд студента // Пакистанский журнал социальных наук. 2010. № 1. С. 85–97.
3. Сабирова Д.Р. Оценка качества педагогического образования в Пакистане в контексте образовательной политики Великобритании // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 12. С. 48–49.
4. Allama Iqbal Open University. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aiou.edu.pk/bed-4years-secondary-teacher-education> (дата обращения: 12.11.2023).
5. Jo Westbrook, Nazneen Shah, Naureen Durrani, Clare Tikly, ... Máiréad Dunne Becoming a teacher: Transitions from training to the classroom in the NWFP, Pakistan // International Journal of Educational Development. 2009. Vol. 29. № 4. P. 437–444.
6. National Education Policy 2009. [Электронный ресурс]. URL: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/pakistan_national_education_policy_2009 (дата обращения: 12.11.2023).
7. Nawab A., Zainulabidin N. Satiating Hunger with Water': Perceived Features of Professional Development for Teachers in Rural Pakistan // Education and Self-Development. 2021. Vol. 16. № 2. P. 88–104.
8. Qureshi N., Kalsoom Q. Teacher Education in Pakistan: Structure, Problems, and Opportunities // Handbook of Research on Teacher Education. Singapore, 2022. № 1. P. 971–986.
9. Rizwan M., Taniguchi K. Strengthening School Teaching in Pakistan // ADB Briefs. 2023. № 283. P. 1–5.

* * *

1. Andzhum A., Shoukat A., Muazzam A., Idzhaz B. Emocional'nyj intellekt i udovletvorennost' zhizn'yu uchitelej, rabotayushchih v special'nyh uchebnyh zavedeniyah Bahavalpura, Pakistan // Zhurnal iskusstv i social'nyh nauk. 2020. № VII(1). S. 21–27.
2. Dilshad R.M. Ocenka kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya: vzglyad studenta // Pakistanskij zhurnal social'nyh nauk. 2010. № 1. S. 85–97.
3. Sabirova D.R. Ocenka kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya v Pakistane v kontekste obrazovatel'noj politiki Velikobritanii // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2007. № 12. S. 48–49.



Educational training system in the Islamic Republic of Pakistan

The article deals with the peculiarities of training teachers in the Islamic Republic of Pakistan. Based on the analysis of the curriculum “Pedagogical Education”, the sociological survey of the students from Pakistan, the authors concluded that it is necessary to strengthen the practical and subject training of future teachers and to improve the content of disciplines in terms of the formation of “soft skills”.

Key words: *teacher training system, Islamic Republic of Pakistan, pedagogical education, sociological survey, practical training.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2024)

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЧАСТНОГО
ИННОВАЦИОННОГО ВУЗА В ПРИЗМЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

Анализируется понятие «педагогическая система» с опорой на отечественные исследования. Раскрывается специфика педагогической системы управления развитием частного инновационного вуза. Проанализирован обширный экспериментальный материал, полученный методом анкетирования трехсот сотрудников Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирясова. Обосновывается существенная роль доброжелательных человеческих взаимоотношений в трудовом коллективе вуза для его успешного функционирования.



Ключевые слова: *частный инновационный вуз, педагогическая система, управленческие подходы, человеческие отношения.*

Высшее образование в России переживает этап реформирования в русле глобальных задач, поставленных Президентом страны. В.В. Путин в своем послании Совету Федерации 21.02.2023 года акцентировал внимание на необходимости усиления роли высшего образования в обеспечении технологического и экономического развития России. Он подчеркнул, что «новая система образования должна представлять собой синтез лучших практик советской системы и последних десятилетий, а у молодежи должны появиться новые возможности для качественного образования, для трудоустройства, профессионального роста» [6]. Свой существенный вклад в развитие высшего образования вносят частные университеты.

Любая образовательная организация высшего образования, независимо от формы собственности (частные или государственные вузы), выполняет государственный заказ на подготовку высококачественных профессиональных кадров для страны. Эта благородная миссия возложена на преподавателей вуза, которые изо дня в день передают свои знания, убеждения, ценный опыт воспитанникам. Важным условием эффективной педагогической деятельности являются взаимоотношения не только между преподавателями и студентами вуза, но и внутри коллектива преподавателей и администрации вуза. Очевидно, образование – это сфера человеческих отношений, поэтому наше исследование ставит своей целью выяснение эффективности человеческих отношений в образовательном процессе частного инновационного вуза. Данная цель реализована с использованием метода анкетирования административного и профессорско-преподавательского состава Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирясова.

Понятие «педагогическая система» исследовалось такими отечественными учеными, как В.П. Беспалько [2], Н.В. Бордовская [3], В.П. Симонов [7], Н.В. Кузьмина [5], В.А. Сластенин [8]. «Система – упорядоченная совокупность взаимосвязанных между собой элементов, выступающая во взаимодействии со средой как целостное явление» [4, с. 16]. Н.В. Бордовская рассматривает педагогическую систему как «совокупность конкретных педагогических объектов, существование или длительность функционирования которых взаимосвязаны или взаимообусловлены» [3, с. 140]. В.П. Симонов в трудах по педагогическому менеджменту отмечает, что системе свойственны такие характеристики, как «целостность, совместимость или несовместимость с другими системами, стабильность, адаптация (приспособление к окружающей среде), способность

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Рис. 1. Педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза (упрощенный вариант)

развиваться» [7, с. 43]. В педагогической системе автор выделяет целевой, коммуникативный, содержательно-организационный, аналитико-результативный компоненты, а также структурные компоненты системы (цель, субъект, содержание деятельности и способы деятельности) и компоненты менеджмента [7].

Большой вклад в развитие теории педагогических систем внесла Н.В. Кузьмина. Ее теория со временем дополнялась и развивалась, и до сих пор она актуальна для разных уровней педагогической деятельности: дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования. Н.В. Кузьмина подчеркивает в своих исследованиях наличие структурных и функциональных компонентов системы. К структурным компонентам относятся цели, задачи обучения, учебная информация, средства коммуникации, педагоги и обучающиеся, а к функциональным компонентам – базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, обучающихся [5].

На основе анализа ряда трудов в области педагогической системологии нами выделены следующие компоненты педагогической системы управления развитием частного инновационного вуза (рис. 1) [10].

Как видно из рисунка, педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза представляет собой совокупность следующих компонентов: цель, миссия управления вузом, образовательный процесс, субъекты образования, образовательная среда, содержание образования, культура управления.

Специфика педагогической системы управления развитием частного инновационного вуза заключается в инновационном характере его деятельности. Такой вуз стремится:

- эффективно использовать интеллектуальные ресурсы вуза для инициирования перспективных научных проектов разного уровня сложности;
- самостоятельно разрабатывать образовательные технологии с учетом современных тенденций цифровизации образования, экономики и социогуманитарной сферы;



Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Как Вы оцениваете Ваши взаимоотношения с коллегами?»

- осуществлять подготовку специалистов, которые будут готовы к инновационной деятельности в разных сферах жизнедеятельности;
- обеспечивать доступность получения высшего образования для любых категорий граждан;
- обеспечивать опережающий характер инновационного развития и предвидеть возможность наступления благоприятных условий (временных, финансовых, кадровых, организационных и управленческих) для внедрения инноваций.

Педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза построена на основе перманентного внедрения инноваций. Инновации позволяют вузу двигаться «в ногу со временем», притягивать большое количество абитуриентов, заинтересованных в получении актуальных для сегодняшнего дня специальностей. Частный вуз, ориентированный на инновационное развитие, стремится обеспечивать устойчивый социальный статус участников образовательного процесса, что является значимым в жизни каждого субъекта образовательного процесса для ощущения своей востребованности на современном рынке труда.

Для выявления эффективности педагогической системы управления частным вузом НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова было проведено анкетирование среди преподавателей и административного персонала вуза с применением сервиса онлайн-опросов Microsoft Forms. Авторская анкета включала в себя 29 вопросов: вопросы с выбором варианта ответа и открытые вопросы. Анкета выявляла ряд управленческих проблем, раскрывающих характер взаимоотношений между преподавателями и управленческой командой, профессионально-личностные качества и компетенции преподавате-

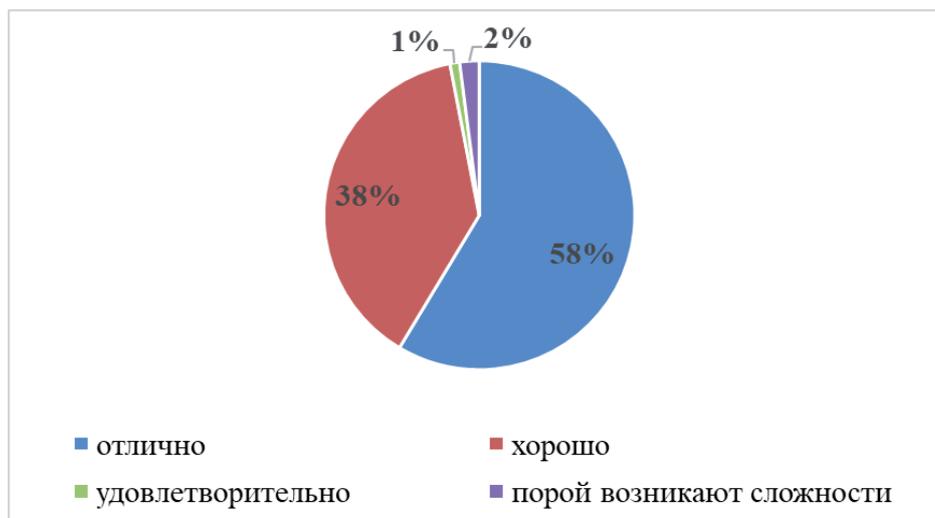


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос
«Как сложились Ваши отношения с руководителем подразделения?»

лей, необходимые для их успешной деятельности, профессионально-личностные качества руководителя вуза и членов ректората.

В анкетировании участвовало 300 сотрудников (преподаватели, заведующие кафедрами, деканы). Результаты анкетирования представлены на рисунках 2 и 3.

Как видно из рисунков, большинство сотрудников вуза взаимоотношения с коллегами оценивают как «дружелюбные» (51%) и положительные (41%), что говорит о благоприятном психологическом климате в коллективе: сотрудники доверяют друг другу, поддерживают друг друга в сложных рабочих вопросах и сообща решают возникающие проблемы в учебно-воспитательном процессе. Но 6% сотрудников вуза испытывают сложности в общении с коллегами, порой возникает столкновение взглядов и позиций, недопонимание. На вопрос «Как Вы оцениваете условия Вашей работы?» 29% опрошенных выбрали вариант «отличные», 52% – «хорошие». Такие данные свидетельствуют о том, что в вузе созданы хорошие материально-технические условия для комфортной работы преподавателей, удобная информационно-образовательная система управления учебным процессом, необходимые информационные ресурсы (электронная образовательная среда idis, edu. ieml.ru), современное программное обеспечение.

Взаимоотношения с руководителем подразделения 58% преподавателей оценивают на «отлично», 38% – «хорошо», лишь 3% опрошенных называют отношения сложными. В завершении этого блока анкеты был представлен вопрос «Какую роль в развитии университета играют доброжелательные деловые отношения?». Были получены следующие ответы: они играют «высокую роль» – 90%, «среднюю роль» – 7%.

Анализ ответов опрошенных сотрудников университета позволил определить приоритетный подход в управлении вузом – «отношенческий», то есть в создании педагогической системы управления развитием частного вуза главными для участников образовательного процесса являются доброжелательные взаимоотношения не только меж-

ду преподавателями, но и между преподавателями и представителями администрации и управленческой команды вуза. Данный подход необходимо учитывать как мотиватор в управлении коллективом с учетом психологического фактора, чтобы преподаватели в процессе реализации своих функциональных обязанностей чувствовали себя комфортно и ощущали свою востребованность. Смыслотношенческий подход раскрывается в его гуманистической сущности – ориентированности преподавателей на другого (коллегу, руководителя, студента), стремлении поддерживать друг друга, то есть фасилитативности (фасилитация – от англ. «способствовать», «облегчать», «содействовать»), в наличии интереса и мотивации работать в данном университете, в уважительном отношении к другим. Именно отношенческий подход predetermined верность (преданность) идеалам университета. На вопрос «Если бы Вам предложили более высокую зарплату в другом вузе, как бы Вы поступили?» 74% преподавателей ответили, что не уйдут из этого вуза. Данная цифра почти тождественна ответу на вопрос «Удовлетворены ли Вы своим статусом в университете?»: 54% преподавателей ответили «полностью удовлетворен», 32% – «удовлетворен», что в сумме составляет 86%. Такой высокий результат верности преподавателей идеалам вуза достигается тем, что у руководителей стиль работы отличается открытостью, внимательностью к проблемам каждого человека, работающего в вузе.

В этой связи уместно напомнить и о качествах руководителей, которые предпочтительны, с точки зрения опрошенных. Среди них выделяется справедливость – 80%, общая культура – 56%, деловитость – 37%, доброта – 31%, совесть – 30%. Опрошенные также ценят в руководителях ответственность, эрудицию, стойкость, способность поддерживать сотрудников и обучающихся, создавать прекрасные условия для учебы, работы и развития, умение глубоко анализировать профессиональные ситуации и оценивать риски, умение своевременно реагировать на сложные вопросы, оперативность, стратегическое мышление, индивидуальный подход к сотрудникам, физическое и психическое здоровье, уравновешенность и чувство юмора.

Казанский инновационный университет, которому исполняется 30 лет со дня основания, реализует 17 направлений бакалавриата, 8 направлений подготовки магистратуры, 15 программ специальностей по программам среднего профессионального образования. В вузе работают преподаватели самых разных направлений и уровня профессионализма. Создан коллектив единомышленников, скрепом в нем является отношенческий подход как основа педагогической системы управления развитием вуза.

Педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза создавалась в процессе его развития, начиная с основания в 1994 году. Основателем вуза и первым ректором был В.Г. Тимирясов, который заложил фундамент человеческих взаимоотношений, являясь личностью харизматичной и человекоориентированной. С учетом человекоцентристской парадигмы создания педагогической системы управления развитием вуза была подобрана команда управленцев, состоящая из профессионально и личностно развитых личностей, ориентированных на построение референтных групп преподавателей-исследователей в структурных подразделениях, при этом соблюдался оптимальный баланс опытных и начинающих свою педагогическую деятельность сотрудников.

Основное отличие управленческой команды вуза – это преданность идеям развития и стремление реализовывать миссию вуза:

- создание и распространение самых современных и востребованных для Республики Татарстан, Российской Федерации и мира в целом знаний и компетенций;
- предоставление сотрудникам и обучающимся широких возможностей для самореализации в разных сферах деятельности (научно-исследовательской, образовательной, проектной, общественной, творческой, спортивной);

• решение насущных задач, стоящих перед личностью, обществом и государством [9].

Отвечая на вызовы времени и реализуя требования Министерства науки и высшего образования России, Казанский инновационный университет стремился стать «Университетом 3.0», замыслом которого является сочетание образования, науки и инновационного предпринимательства, которые неразрывно связаны между собой. Развитие Казанского инновационного университета осуществляется с опорой на педагогические принципы, такие как гуманность, системность, преемственность поколений, вера в потенциал личности, корпоративная имиджевая привлекательность. Все эти принципы, которые стали основой для построения человеческих взаимоотношений, позволили создать бесконфликтную образовательную среду в вузе. Общая педагогизация образовательного процесса с опорой на достижения педагогической науки способствовала созданию педагогической системы управления частной инновационной организацией. Д.З. Ахметова в статье «Универсальность педагогических знаний в призме инноваций и качества образования» написала: «Педагогическая наука универсальна по своей сути и практической направленности. Всех специалистов – носителей знаний по различным областям наук – в вузе объединяет образовательная деятельность, а учебно-воспитательный процесс невозможно качественно осуществлять без знаний основ педагогики: законов, закономерностей, принципов, технологий, методов, средств и педагогических приемов» [1, с. 55].

Педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза предполагает оценку всей образовательно-воспитательной деятельности в призме человеческих взаимоотношений. В Казанском инновационном университете трудятся более 500 преподавателей, эффективная работа с таким большим коллективом профессорско-преподавательского состава зависит от способности руководителя мыслить инновационно, от высокого уровня педагогического и управленческого мастерства, от гибкости и высокого уровня его коммуникативной культуры. Такой руководитель должен чутко реагировать на современные тенденции социального, экономического, технологического развития в стране, уметь «ориентировать свою команду (профессорско-преподавательский и административный состав) на работу в стремительно меняющихся социально-экономических условиях» [11, с. 97].

Педагогизация образовательного процесса – это непрерывный процесс повышения педагогических знаний и педагогической культуры преподавателей. Этот процесс требует перманентного мониторинга развития всех составляющих педагогической системы управления развитием частного вуза. Эффективное решение данного вопроса возможно при наличии в вузе структурного подразделения, которое располагает подготовленными специалистами в области диагностики, мониторинга и психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательного процесса в вузе.

Таким образом, в научно-педагогической литературе, как правило, используется понятие «управление развитием педагогической системы образовательной организации» (школы, колледжа или вуза). Наш подход в интерпретации понятия «педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза» не случаен. Управление вузом во многих исследованиях рассматривается в ракурсе менеджмента как процесс анализа, планирования, организации образовательного процесса, контроля результатов учебно-воспитательного процесса. В своем исследовании мы рассматриваем управление вузом в призме педагогизации всего образовательного процесса, приоритетом в которой являются доброжелательные деловые «очеловеченные» отношения, основанные на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах.

Данное исследование представляет собой целостную систему управления частным инновационным вузом, реализующим большое количество образовательных программ разных направлений подготовки в ракурсе методологии педагогики и оценки эффективности развития вуза с позиции гуманизации всех сфер его деятельности. В этом заключается вклад данного исследования в педагогическую науку.

Список литературы

1. Ахметова Д.З. Универсальность педагогических знаний в призме инноваций и качества образования // Педагогическое образование и наука. 2016. № 2. С. 55–59.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
3. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие. М., 2009.
4. Ильина Т.А. Системно-структурный подход в организации обучения. М., 1972.
5. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. М., 2002. С. 7–52.
6. Послание Президента Российской Федерации от 21.02.2023 г. Федеральному собранию Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010/page/1> (дата обращения: 15.02.2024).
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. М., 1999.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
9. Стратегия и программа развития Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова. [Электронный ресурс]. URL: <https://ieml.ru/about/missiya-i-politika/> (дата обращения: 15.02.2024).
10. Тимирязова А.В. Педагогическая система управления развитием частного инновационного университета в условиях цифровой трансформации общества // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 89–94.
11. Тимирязова А.В. Частный инновационный вуз как объект педагогического управления // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 93–98.

* * *

1. Ahmetova D.Z. Universal'nost' pedagogicheskikh znaniy v prizme innovacij i kachestva obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2016. № 2. S. 55–59.
2. Bepal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. M., 1989.
3. Bordovskaya N.V. Pedagogicheskaya sistemologiya: uchebnoe posobie. M., 2009.
4. Il'ina T.A. Sistemno-strukturnyj podhod v organizacii obucheniya. M., 1972.
5. Kuz'mina N.V. Ponyatie «pedagogicheskoy sistemy» i kriterii eyo ocenki // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya. M., 2002. S. 7–52.
6. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.02.2023 g. Federal'nomu sobraniyu Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010/page/1> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
7. Simonov V.P. Pedagogicheskij menedzhment: 50 NOU-HAU v upravlenii pedagogicheskimi sistemami: uchebnoe posobie. M., 1999.
8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2002.
9. Strategiya i programma razvitiya Kazanskogo innovacionnogo universiteta imeni V.G. Timiryasova. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ieml.ru/about/missiya-i-politika/> (data obrashcheniya: 15.02.2024).
10. Timiryasova A.V. Pedagogicheskaya sistema upravleniya razvitiem chastnogo innovacionnogo universiteta v usloviyah cifrovoj transformacii obshchestva // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2022. № 3. S. 89–94.
11. Timiryasova A.V. Chastnyj innovacionnyj vuz kak ob'ekt pedagogicheskogo upravleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2023. № 2. S. 93–98.



Pedagogical system of management of development of private innovative university through the prism of human relations

The article deals with the analysis of the concept “pedagogical system” based on the native studies. There are revealed the specific features of the pedagogical system of the management of the development of the private innovative university. The author analyzes the extensive experimental material, obtained by the method of the questionnaire of three hundred employees in Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. There is substantiated the essential role of the positive attitudes in the labor collective of the university for its efficient functioning.

Key words: private innovative higher education institution, pedagogical system, management approaches, human relations.

(Статья поступила в редакцию 05.03.2024)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

М.В. ХРАМОВА
Астрахань

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ СРЕДСТВАМИ КОМПОЗИЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Актуализируется проблема по формированию композиционной культуры будущих архитекторов средствами композиционного экспериментирования. Раскрываются особенности композиционной подготовки архитекторов, базирующихся на совокупности художественных, аналитических, преобразовательных задач и поисковых способностях. Представляется система методов и проектно-творческих ситуаций, направленных на композиционно-художественную подготовку будущих профессионалов.



Ключевые слова: *формирование, композиционная культура, мышление, деятельность, экспериментирование.*

Сфера современного высшего профессионального образования имеет своей целью подготовить и выпустить высококвалифицированных специалистов, которые станут востребованы на рынке труда, будут обладать конкурентоспособностью и смогут начать свою карьеру по профилю. В результате этого перед учебными заведениями встают такие актуальные задачи сегодняшнего дня, как соответствие знаний, умений и навыков будущего специалиста требованиям современных работодателей, уровню качества их квалификации; наличие творческого подхода и личностно-профессиональной ориентации на достижения в карьере; умение успешно действовать в динамично изменяющихся условиях профессиональной среды и развивать потенциал самообновления.

Возросшая требовательность к практическому художественному преобразованию окружающей предметной действительности вызывает множество нареканий в адрес архитектурного образования. Наблюдается недостаток системного подхода в образовательном процессе, а также оторванность некоторых предметов от современных требований рынка труда, актуальных тенденций творческой деятельности в проектной области [3].

Главной образовательной задачей в процессе подготовки архитектора является развитие композиционного мышления и пространственно-графического изображения. Предмет освоения архитектурной композиции является одним из основных разделов в подготовке будущих специалистов, требующий базовых знаний законов и средств и являющийся основой образования архитектора. В соответствии с учебным планом рабочая программа дисциплины по композиции предусматривает комплексное освоение знаний данной науки с ее инструментарием, спецификой и закономерностями развития. В результате этого большое внимание уделяется и практическому закреплению знаний, развитию умений и навыков по дисциплине. Данной цели служит применение комплекса практических заданий и упражнений, построенных по актуальным методам обучения основам композиции [4].

Система высшего образования включает в себя регулярное обновление рабочих программ, методических приемов и учебно-методических комплексов. Мы часто сталкиваемся с недостаточной и слабой подготовкой основного контингента учащихся, объясняющейся отдаленностью от специализированных художественных школ. Внедренные в школы специальные курсы нуждаются в новых учебных комплексах и методиках, которые будут нацелены на подготовку квалифицированных кадров. Но есть и положительные моменты – введение в школы РФ учебного предмета «Черчение» с целью «обеспечить с учебного 2024–2025 года освоение основ черчения лицами, обучающимися по образовательным программам основного общего образования, а также изучение курса «Черчение» на уровне среднего общего образования лицами, обучающимися по технологическому (инженерному) профилю» [10]. Данное решение обусловлено необходимостью обеспечения базовых инженерных знаний для многих профессий. Архитектурное образование базируется на фундаментальных основах проекционного рисунка-чертежа, поэтому однозначно можно утверждать, что черчение способствует развитию технического, пространственного и творческого мышления учащихся.

Также принципиально важную роль играет вводный курс довузовской подготовки (пропедевтикий), дающий основные композиционные понятия с видением простых и сложных форм в геометрических первоэлементах. Композиционная сторона в проектно-творческом развитии играет основополагающую роль, поскольку она основана на пространственно-образной системе мышления будущих архитекторов. Постановка цели – сформировать пластическое пространство композиции рисунка в определенном содержании (девизе) по воображению. Важным подходом в решении подготовки к вступительному творческому испытанию является воспитание базовых конструктивных основ и обучение графической азбуке, позволяющей выявлять первые композиционные задачи [3].

Дальнейшее обучение студентов специальности «Архитектура» строится как на освоении объемной архитектурной композиции, так и на содержательной, изобразительной стороне композиции, ее художественных приемов изображения. Такие задачи определяются изучением основ композиции с развитием логического, образного, пространственного мышления, основанного на конструктивном анализе форм. Важным условием здесь будет использование практического опыта из сферы изобразительного искусства и истории искусств, методики образования в области архитектуры и психологии восприятия [8].

Большую роль в подготовке архитектора играют художественные приемы изображения и графическое обучение, основанное на объемно-пространственном рисунке и обеспечивающее процесс формирования профессиональной культуры в проектной деятельности.

Методы исследования включают в себя анализ и обобщение теоретической части по исследованию проблем архитектурной композиции, исторический анализ основных методологических принципов композиционной подготовки, анализ ряда возможных педагогических подходов средствами композиционного экспериментирования на примере выдающихся архитектурных школ.

Актуальность рассматриваемой проблемы послужила основанием для определения темы исследования: «Формирование композиционной культуры будущих архитекторов средствами композиционного экспериментирования».

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование композиционной культуры в развитии проектно-творческих способностей будущих архитекторов.

Предмет исследования – комплекс педагогических условий в развитии проектно-творческих способностей, обеспечивающих формирование композиционной культуры будущих архитекторов.

Концептуальная идея исследования отражена в следующей **гипотезе**: формирование композиционной культуры в художественно-проектной деятельности студентов будет эффективным при реализации следующего комплекса *педагогических условий*:

- обоснование системы методов формирования композиционных способностей в архитектурном образовании;
- использование в учебном процессе дидактического комплекса, включающего в себя глубокое раскрытие природы и содержания процесса формирования композиционной культуры;
- развитие мотивации студентов к проектно-творческой деятельности с помощью композиционных приемов;
- самостоятельное выявление проектно-творческих ситуаций на основе композиционных знаний [7].

Вопросы композиции рассматривались учеными, архитекторами и художниками в различных аспектах. С общэстетической точки зрения рассматривают композицию М.В. Алпатов, А. Бенуа, Ю.Б. Борев, В.И. Тасалов и др. С точки зрения психологии человеческого восприятия – Р. Арнхейм, В.А. Ганзен, А. Гильдебрант, Л.Ф. Жегин, В.А. Фаворский. Огромное влияние на эту линию оказали немецкие представители гештальтпсихологии: М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келлер. Необходимо отметить труды швейцарского психолога Ж. Пиаже и советских Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Нечаева. Однако их исследования носят общенаучный характер.

Теоретические основы объемно-пространственной композиции в архитектуре были заложены в работах А. Бринкмана, Г. Вельфлина, А. Ригля. В дальнейшем они систематизированы применительно к архитектурному образованию В.Ф. Кринским, А.Э. Коротковским, Н.А. Ладовским, Н.Ф. Метленковым и др.

Развитию композиционных представлений способствовали попытки стимулировать с помощью графических упражнений еще в архитектурных академиях. Особенно активно велась работа в школах нового типа – БАУХАУЗа (И. Иттен, В.В. Кандинский, П.Клее) и ВХУТЕМАСа (А.А. Веснин, П.Я. Павлинов, А.М. Родченко, В.А. Фаворский). Были впервые применены методические разработки, включающие систематизацию и обобщение, носившие преимущественно графический характер, вершиной которых явилась программа графического центра ВХУТЕМАСа – ВХУТЕИНа 1929 года. Но в результате смены направленности советской архитектуры и реорганизации дальнейшего развития и внедрения эта программа не получила [2].

На сегодняшний день анализ существующих методов и подходов преподавания композиционных основ по дисциплинам «Архитектурный рисунок», «Объемно-пространственная композиция», «Макетирование», «Архитектурная колористика», «Проектирование» выявил, что недостаточно используются теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития композиционной культуры в проектно-творческой деятельности будущих архитекторов. Проблема обнаруживается в том, что будущие архитекторы в образовательном процессе вуза не в полной мере владеют композиционно-художественной информацией, система вузовской подготовки находится в области стереотипов (доминируют традиционные репродуктивные технологии обучения и однонаправленность процесса освоения готовых знаний, недооцениваются интерактивные формы занятий, не иницируются новаторские идеи в композиционных вопросах, часто отсутствуют знания междисциплинарных областей при разработке проектов) [9].

Исследование теоретических аспектов композиционной деятельности студентов демонстрирует главную составляющую творчества, которой служат знания композиции. Данные навыки позволяют осуществить проектно-творческую деятельность обучающихся. Применение знаний, умений и навыков по композиции делает обучение актуальным и конструктивным.

Обучение композиции должно вестись параллельно не только с рисунком, но и с другими смежными дисциплинами. Главными факторами служат процессы поиска композиционных решений с учетом эстетического восприятия на основе развития навыков графики, живописи, скульптуры и декоративного искусства. При этом основным компонентом служат приемы и изобразительные средства в графике, являющиеся необходимыми для работы при создании образа композиции и зарождении любой идеи.

В основе композиционно-художественной стороны архитектурного образования лежит пространственно-образная система мышления. Понимание этого сложного восприятия будет проходить через ступенчатую систему накопления опыта и знаний, от простых заданий к сложным. На первом этапе – простые геометрические тела и формы, на втором – сложные и разнообразные с включением врезок, пересечений. И, только овладев всеми навыками построения объемно-пространственных форм, переходят к творческим задачам. В проектной деятельности архитектора творческие решения будут осуществляться при тесной связи конструктивности и функциональности.

Динамика развития современной архитектуры диктует необходимость введения специальных заданий в образовательный процесс архитектурных вузов по развитию композиционного мышления. Следует разработать специальные упражнения, которые основаны на комплексном изучении по осмысленному пониманию проектируемой природы, ее существенных изображаемых структур. Задания по развитию композиционной деятельности должны включать в себя рисунки с природы и по памяти, воображению и абстракции. Особого внимания по части визуализации архитектурной композиции требует дисциплина «Объемно-пространственная композиция», где в обязательном порядке выполняются графические листы на тему «Создание композиционно-ориентированного графического образа архитектурной фантазии». Согласно определенным требованиям построения здесь выполняются композиции на темы архитектурных фантазий с предварительными вариантными поисковыми эскизами в аксонометрических проекциях (собственные идеи), графически установленные по принятому образцу-аналогу. В данных условиях построения архитектурных фантазий должны быть выражены следующие принципы:

- группировка зданий в целостном, композиционном и завершенном объединении всех элементов сооружения с выраженной вертикальной доминантой (2 варианта: в перспективном и аксонометрическом изображении);
- линейное композиционное решение сочетаемых сооружений (2 варианта: в перспективном и аксонометрическом изображении);
- выявление плана в композиционно объединяющих объемах сооружений с ярко выраженным композиционным центром (2 варианта: в перспективном и аксонометрическом изображении);
- аксонометрическое изображение массового объединения сооружений с выраженной магистральностью (2 варианта).

Максимально направленной на ориентировку развития композиционного мышления станет разработанная и апробированная структура заданий и упражнений дисциплины «Рисунок» на кафедре архитектуры Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева, впоследствии получившей название «Проектный рисунок» [5]. В обучении архитектора дисциплина «Проектный рисунок» играет огромную роль и

служит связующим мостиком между рисунком и архитектурным проектированием. Данная дисциплина была решена по двум принципам:

- принцип соответствия – структура и содержание заданий и упражнений соотнесены с заданиями других разделов дисциплины «Рисунок», учитывающих уровень образовательных возможностей студентов;
- принцип межпредметной координации – с возможностью всестороннего рассмотрения изучаемой темы на материале дисциплин архитектурного проектирования, объемно-пространственной композиции, живописи и скульптуры.

Одним из самых значимых проектно-творческих заданий в курсе «Проектный рисунок» является создание графического образа мегамасштабной геометрической композиции с определенным тематическим содержанием. Мы должны утвердить по вариантно-поисковым эскизам образ композиционной организации пространственной формы в заданной масштабности. В сложном мире геометрических комбинаций студент «извлекает геометрический экстракт» выразительной композиции, художественно передает свою авторскую идею. Определение девиза и словесно-знаковой графической модели каждого учащегося решается при помощи изучения предложенной литературы. Демонстрационный рисунок разработанной композиции должен наиболее полно раскрыть девиз и эмоциональную заданность пространственной формы.

Учебная цель композиционных заданий – на основании изучения принципов пространственно-композиционной комбинаторики, художественно-композиционных средств и методов организации пространственной формы овладеть методами создания изображения мегамасштабного, художественно выразительного графического образа геометрической композиции с эмоциональной заданностью.

Среди задач различного уровня сложности, формирующих композиционные навыки, помимо простого размещения натурального рисунка на заданном формате, обязаны существовать архитектурные фантазии на разнообразные темы интерьерного и экстерьерного пространств.

Тема композиционного экспериментирования хорошо используется в таких авторских заданиях, как «Метаморфозы куба» и «Геометрическая композиция со шрифтом в тематике архитектурного афоризма», где вместе с пространственным рисунком сложных геометрических тел, нанесением объемного шрифта решаются проектные и творческие задачи. Логика ведения построения геометрических форм в рисунке линейно-конструктивным методом ведет к передаче информации об изображаемом объекте, его размещении в пространстве листа такими средствами композиции, как ритм, пропорции, масштаб, тон и толщина линии. Возникающий архитектурный образ представляет собой симбиоз творческого выражения и аналитического исследования формообразующей объемно-пространственной структуры композиционного строя. Степень осознания основных понятий композиционной грамоты зависит от правильно выстроенной иерархии ее взаимосвязанных положений (форма, тон, объем), от полноты понимания их содержания. Данное взаимодействие геометрических структур на формате листа еще больше подчеркивает пространственное нанесение объемного шрифта с условной задачей выбранного архитектурного афоризма. Помимо композиционных задач, здесь является проблема развития у студентов чувства «тонального графического ряда», овладения способами создания тонально-пластического отношения. Задание эмоционально-образное, творческое и решает ряд профессиональных задач.

Наряду с пространственным рисунком особое место должно отводиться декоративно-плоскостной композиции, которая стоит отдельным блоком по формированию образного композиционного мышления. Особенностью этих заданий в курсе «Графическая композиция» является сочетание изучения природы графическими средствами и использования приемов формальной композиции. В основе заданий лежат принципы,

разработанные на пропедевтических курсах И. Иттена в БАУХАУЗе и А. Родченко в ВХУТЕМАСе, которые впоследствии широко использовались в различных дизайнерских школах [2]. Основой является натурный рисунок с акцентом на характерные особенности природы и использование определенных художественных средств: силуэт, контур, пятно, чередование света и тени, линейные взаимосвязи при линейном рисунке, либо сама образная форма. Предварительные зарисовки подвергаются композиционному анализу, при котором выявляются возможные композиционные приемы: равновесие темных и белых пятен, противопоставление центра и периферии, мажорная и минорная диагонали, разделение (членение) формата, ритмические взаимосвязи и т.д. Найденная студентом качественная формальная композиционная схема должна фиксироваться в виде отдельного эскиза. Это позволит в дальнейшей работе не потерять главное, правильно расставить акценты, отбросить частности и в конечном итоге создать законченную графическую композицию. Данные задания выполняются с периодичностью во всех семестрах II и III курса, сложность их возрастает от натюрмортов и отдельных предметов до портрета и архитектурных пейзажей. В результате у студента формируются композиционные навыки с опытом осмысленного использования различных графических средств и приемов плоскостной композиции, аналитического восприятия характерных особенностей природы.

Для успешной работы в этом направлении необходимо иметь мощную базу учебно-методических материалов. Она должна включать в себя не только учебники, методические пособия и методические указания, но и лучшие работы учащихся, факсимильные фотографии работ мастеров, графические учебные материалы, содержащие схемы, примеры репрезентаций.

Современная система преподавания требует поиска новых эффективных приемов выражения графического языка, нацеленных на формирование будущего специалиста. Архитектор должен уметь не только пластически мыслить, но и уметь изображать – рисовать любую форму в композиционной системе. Весь курс обучения архитектурной школы определен идеей композиции, где каждое задание оттачивает мастерство художественно-композиционного мышления. Считается необходимым процесс формирования знаний, умений и навыков с помощью комплекса практических заданий. Здесь применяются «бумажные» архитектурные навыки и умения. Графические листы могут выполняться в технике станковой графики: рисунок пером или линером в сочетании с пастельными карандашами, акварелью, техникой аэрографики, коллажа и фотомонтажа [11]. Соединение визуальных и вербальных средств – тексты, разъясняющие основную идею и стимулирующие активность зрителя. С помощью таких упражнений можно проследить сочетание архитектуры и графической идеи.

Необходимыми среди профессиональных компетенций для архитектора остаются пространственное и системное (масштабное) мышление. Эти фундаментальные задачи невозможно решить без основ композиционной культуры, где требуются прикладные навыки владения профессиональным графическим языком. Стремление «к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства» должно акцентироваться и в краткосрочных заданиях. Аудиторная и самостоятельная контролируемая работа по времени (4 академических часа) в архитектурно-композиционной тематике направляет студента на освоение экономных, но вместе с тем выразительных графических приемов рисования по представлению, являющихся необходимыми при выполнении клаузур на проектных кафедрах.

Небрежность и пренебрежение к законам композиции влечет за собой творческую неспособность в архитектурно-художественном образовании. Грамотное и последовательное изучение законов композиции будет возможно при определенном комплексе педагогических условий, направленных на развитие проектно-творческих

способностей, обеспечивающих формирование композиционной культуры будущих архитекторов.

В результате темы исследования «Формирование композиционной культуры будущих архитекторов средствами композиционного экспериментирования» нами были предложены новые циклы и темы лабораторных, практических и самостоятельных работ программ (РПД) дисциплин «Рисунок», «Проектный рисунок». Внесены изменения в основную профессиональную образовательную программу направления 07.03.01 Архитектура Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева (ОПОП 2023 / 2024 учебного года). Определены временные рамки выполнения заданий, общего взаимодействия со смежными дисциплинами курса, решения в вопросе утверждения профессионального модуля фонда оценочных средств (ФОС) [5].

Анализ результатов выполненной экспериментальной работы со студентами позволил сделать следующие выводы:

1. Развитие композиционной деятельности формируется комплексным подходом, который включает преемственность всех этапов обучения.

2. Освоение композиционных принципов и методов в архитектурном образовании должно базироваться на историческом изучении и анализе творчества великих архитекторов и художников.

3. Реализация развития композиционной деятельности опирается на целесообразное использование экспериментальных творческих приемов и методов по изучению композиционных задач.

4. При формировании композиционной культуры необходимо реализовывать принцип межпредметной координации, что позволит интенсифицировать процесс обучения и сделать его наиболее эффективным.

5. Каждый этап и раздел заданий, направленный на формирование композиционной культуры, должен иметь качественное и полноценное методическое обеспечение (учебные пособия, методический фонд с лучшими работами студентов, программы – задания, раздаточный и презентационный материал, тесты и рекомендуемую литературу).

Таким образом, подготовка квалифицированных специалистов является актуальной задачей современных вузов. Проблема формирования композиционной культуры будущих архитекторов может быть решена средствами композиционного экспериментирования. Архитектурная подготовка базируется на системе методов проектно-творческих ситуаций.

Список литературы

1. Архитектурный рисунок: современные технологии обучения: монография / ред.-сост. А.О. Иванов. Новосибирск, 2014.
2. Кораблев А.А. БАУХАУС и ВХУТЕМАС: отличия немецкой школы архитектуры и дизайна от советской // Инновационная наука. 2022. № 105. С. 72–78.
3. Кравченко М.И. Значение рисунка в проектной деятельности архитектора [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 42(176). С. 16–18. URL: <https://moluch.ru/archive/176/46093> (дата обращения: 19.11.2023).
4. Лукин А.Е. Обобщение опыта преподавания рисунка геометрических тел по воображению // Региональные архитектурно-художественные школы. 2018. № 1. С. 168–171.
5. Образовательные программы. Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева (ФГОС ВО). [Электронный ресурс]. URL: <https://asu.edu.ru/obrazovatelinyadeyatelinost/9234-rabochie-programmy> (дата обращения: 19.11.2023).
6. Портнова И.В. Значение архитектурного рисунка «старых мастеров» в современном учебном процессе студента-архитектора // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 1. С. 45–54.

7. Пронин С. Теоретические основы архитектурной комбинаторики. М., 2004.
8. Соняк В.М. Архитектурное пространство. Методика освоения в курсе рисунка // Архитектурный рисунок: современные технологии обучения. Новосибирск, 2014. С. 114–119.
9. Тарабановская Е.А., Храмова М.В. Педагогические условия развития проектно-творческих способностей будущих архитекторов в композиционной деятельности // CITISE: Педагогические науки. 2023. № 1. С. 155–164.
10. Федеральная образовательная программа 2024-2025 (о введении дисциплины «Черчение»). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.menobr.ru/> (дата обращения 11.11.2023).
11. Храмова М.В. Совершенствование методов обучения рисунку в архитектурно-художественном образовании // Архитектурный рисунок: современные технологии обучения. Новосибирск, 2014. С. 56–59.

* * *

1. Arhitekturnyj risunok: sovremennye tekhnologii obucheniya: monografiya / red.-sost. A.O. Ivanov. Novosibirsk, 2014.
2. Korablev A.A. BAUHAUS i VHUTEMAS: otlichiya nemeckoj shkoly arhitektury i dizajna ot sovetской // Innovacionnaya nauka. 2022. № 105. S. 72–78.
3. Kravchenko M.I. Znachenie risunka v proektnoj deyatel'nosti arhitekтора [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2017. № 42(176). S. 16–18. URL: <https://moluch.ru/archive/176/46093> (data obrashcheniya: 19.11.2023).
4. Lukin A.E. Obobshchenie opyta prepodavaniya risunka geometricheskikh tel po voobrazheniyu // Regional'nye arhitekturno-hudozhestvennye shkoly. 2018. № 1. S. 168–171.
5. Obrazovatel'nye programmy. Astrahanskij gosudarstvennyj universitet im. V.N. Tatishcheva (FGOS VO). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://asu.edu.ru/obrazovatel'naya-deyatelnost/9234-rabochie-programmy> (data obrashcheniya: 19.11.2023).
6. Portnova I.V. Znachenie arhitekturnogo risunka «staryh masterov» v sovremennom uchebnom processe studenta-arhitekтора // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2020. № 1. S. 45–54.
7. Pronin S. Teoreticheskie osnovy arhitekturnoj kombinatoriki. M., 2004.
8. Sonyak V.M. Arhitekturnoe prostranstvo. Metodika osvoeniya v kurse risunka // Arhitekturnyj risunok: sovremennye tekhnologii obucheniya. Novosibirsk, 2014. S. 114–119.
9. Tarabanovskaya E.A., Hramova M.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya proektno-tvorcheskikh sposobnostej budushchih arhitekторов v kompozicionnoj deyatel'nosti // CITISE: Pedagogicheskie nauki. 2023. № 1. S. 155–164.
10. Federal'naya obrazovatel'naya programma 2024-2025 (o vvedenii discipliny «Cherchenie»). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.menobr.ru/> (data obrashcheniya 11.11.2023).
11. Hramova M.V. Sovershenstvovanie metodov obucheniya risunku v arhitekturno-hudozhestvennom obrazovanii // Arhitekturnyj risunok: sovremennye tekhnologii obucheniya. Novosibirsk, 2014. S. 56–59.



The formation of compositional culture of future architects by the means of compositional experimentation

The article deals with the actualization of the problem of forming the compositional culture of future architects by the means of compositional experimentation. The specific features of compositional training of architects, based on the set of artistic, analytical and transformative tasks and search abilities, are revealed. The system of methods, and design and creative situations aimed at compositional and artistic training of future professionals is presented.

Key words: *formation, compositional culture, mind, activity, experimentation.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2024)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ
В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД**

Рассматриваются особенности функционирования системы профессионально-технического образования в Нижнем Поволжье в чрезвычайных условиях военного времени. Выделяются ключевые моменты подготовки молодых рабочих, позволившие обеспечить рабочими кадрами отрасли отечественной оборонной промышленности и народного хозяйства.



Ключевые слова: *профессионально-техническое образование, организационная структура, Нижнее Поволжье, Великая Отечественная война.*

В современном динамично меняющемся мире полном конкуренции и противоборства судьба России во многом зависит от подготовки кадров национальной промышленности, уровня их компетентности, готовности прийти на помощь Родине в трудную для нее минуту. Вследствие этого для нынешнего педагогического сообщества несомненный интерес представляет опыт организации и функционирования советского профессионально-технического образования времен Великой Отечественной войны. По данной проблеме наукой накоплен большой объем фактического материала, ставшего предметом осмысления многих исследователей-гуманитариев (историков, педагогов, социологов и пр.). В частности, свет увидели работы, рассматривавшие становление и развитие отечественного профессионального образования в широкой ретроспективе. Так, публикации А.Н. Веселова [1], изданные в первой половине 1990-х годов, внесли большой вклад в теорию профессионального образования. Исследование Ф.Е. Довжко «Научные основы современных реформ в начальном профессиональном образовании» затрагивало широкий круг актуальных вопросов, связанных с реформированием профессионального образования в России [4]. Обобщающий характер носила монография С.Я. Батышева, А.М. Новикова и Е.Г. Осовского «История профессионального образования в России» [6]. Данный труд содержал в себе наиболее значимые факты, относившиеся к особенностям профессионального образования в период Великой Отечественной войны.

Однако основное внимание учеными уделялось роли партийно-государственных структур в обеспечении работы учреждений профтехобразования. За рамками специального анализа нередко оставались собственно учебно-воспитательный процесс, протекавший в них, и содержание образовательной деятельности (особенно в учреждениях регионов, которые стали ареной боевых действий).

Цель статьи. Исходя из этого, определим структурную организацию и характерные черты профессионально-технического образования будущих рабочих в Нижнем Поволжье – территории экономическо-географической области, ставшей зоной ожесточенной борьбы с наступавшими немецко-фашистскими войсками.

Для достижения указанной цели мы применили следующий исследовательский инструментарий: концепции модернизации общества и образования (М.В. Богуславский, С.Г. Новиков, А. Турен и др.); трансдисциплинарный подход к исследованию прошлой педагогической реальности (В.Г. Безрогов, С.Г. Новиков, Ж. Пиаже и др.). Принци-

пиальным для нашего исследования стало замечание С.Г. Новикова о необходимости применить при изучении педагогического опыта минувшего инструменты различных социально-гуманитарных дисциплин, отказавшись от редуционистского мышления [7, с. 11]. Тем самым мы смогли рассматривать субъектов образования целостно и разносторонне, поместив их в социокультурную реальность конкретной эпохи [8; 9].

Анализ источников (опубликованных и извлеченных нами из архивов), а также научной литературы обнаруживает, что интересы догоняющей модернизации советского общества побудили руководителей партии-государства к созданию системы профессиональной подготовки и воспитания субъектов индустриальной трансформации социума. Прежде всего, переход страны на стадию индустриального общества (вторая половина 1920-х – 1930-е гг.) создал потребность в ускоренном выпуске образовательными структурами из своих стен квалифицированных рабочих. Данное обстоятельство привело к созданию в октябре 1940 года государственной системы формирования трудового резерва, состоявшей из школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), железнодорожных и ремесленных училищ (ЖУ и РУ соответственно), обучение в которых стало основными каналами подготовки профессиональных кадров уже в следующий *военный* период отечественной истории [10].

Основная задача вышеперечисленных учебных заведений заключалась в *быстром* профессиональном обучении *большого* количества квалифицированных рабочих различных специальностей. Непосредственно данная задача стояла перед Главным управлением трудовых резервов, которое должно было направить свою работу на подготовку основных профессионально-технических работников в фабрично-заводских учебных заведениях, а также ремесленных и железнодорожных училищах.

Создание училищ и школ фабрично-заводского обучения осуществлялось на базе крупных промышленных предприятий, объектах строительства, а также железнодорожных и водохозяйственных предприятий. Подавляющее количество учебных заведений (около 85%) организовывалось на базе бывших школ ФЗО [1]. Такое расположение профессионально-технических учебных заведений давало возможность наиболее эффективно организовывать образовательный процесс и применять разные методы при выстраивании процесса обучения.

В общей сложности для ремесленных и железнодорожных училищ было разработано 675 курсов и программ, по которым обучали будущих работников железных дорог, добычи стали, угля и т.д. Что касается школ ФЗО, то в них реализовывалась 141 производственная образовательная программа. Учебные планы и программы этих учебных заведений сильно отличались от программ прежних заводских учебных заведений (ФЗУ). Большая часть учебного времени в РУ и ЖУ отводилась производственному обучению, а в ФЗО ему отводилось все учебное время [5].

Разработка курсов и программ для данных образовательных учреждений осуществлялась совместно с отраслевым Наркоматом. А.Г. Стаханов, И.И. Гудов, Н.Я. Швиненко, К.Г. Петров и другие ведущие работники принимали участие в совещаниях, на которых обсуждалось содержание образовательных курсов и проектов в области добычи угля, металлургии и машиностроения.

Накануне войны советским правительством был введен ряд дополнительных мер, способствовавших увеличению масштабов системы профессионального образования и пополнению количества учащихся. В результате этого в соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 27 января 1941 года «О дополнительных мероприятиях по подготовке государственных трудовых резервов в школах ФЗО в 1941 году» на территории Нижнего Поволжья были созданы первые начальные профессиональные учебные заведения.

После начала Великой Отечественной войны в указаниях ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР отмечалась необходимость скорейшей *переподготовки рабочих и подготовки* новых специалистов, рассматривавшиеся как важнейшие средства обеспечения функционирования экономики в военное время. Разумеется, эти задачи решались и образовательными учреждениями Нижнего Поволжья.

Для оценки масштабности предпринимавшихся усилий приведем нижеследующие цифры. Так, в конце 1941 года в рамках трудовой мобилизации в школы фабрично-заводского обучения Сталинградской области было направлено 7 тысяч человек. В 1942 году планировалось мобилизовать уже 9 тысяч человек, но было набрано всего 4635 человек, включая добровольцев, что составляло 52% от плана [1]. За период с 1941 по 1942 год в рамках системы трудового резерва Саратовской области обучение прошли 28 тысяч молодых людей [12].

Необходимо отметить, что в период массовой воинской повинности принуждение (мобилизация) молодежи к участию в процессе подготовки по различным видам рабочих специальностей стало основным способом решения проблемы трудовых ресурсов. Для осуществления руководства данным процессом создавались специализированные комитеты, в состав которых включались председатели облисполкома, представители профсоюзов и секретари обкома ВКП(б). В обязанности местных властей входили организация своевременного прибытия учащихся в школу и предоставление им всего необходимого: одежды, обуви, питания во время поездки и т.д. [3].

Остро стояла необходимость привлечения молодежи в школы ФЗО для обучения востребованным профессиям в различных отраслях экономики, основными из которых считались промышленность, коммунальное хозяйство и строительство. Сельскую молодежь в основном направляли на специальности «экономика сельского хозяйства», «аграрная» и т.п.

В период Великой Отечественной войны сроки обучения в рассматриваемых учреждениях (ФЗО, РУ, ЖУ) были максимально сокращены, что было вызвано практическими соображениями. Основной упор в процессе обучения делался на приобретение практических навыков по выбранной обучающимися специальности, в то время как начало производственной практики одновременно являлось и началом трудовой деятельности.

Реализация учебно-воспитательного процесса в учреждениях низшего профессионального образования была отягощена большим количеством разнообразных проблем (например, вопросами материального обеспечения, которые были особенно ощутимы зимой). Занятия в школах ФЗО и РУ в основном велись в холодных зданиях, что, конечно, вызывало высокую заболеваемость среди учащихся. Кроме этого, плохими были условия проживания и питания, не было возможности обеспечить соблюдение необходимых санитарных норм и создать условия для полноценного отдыха учащихся (потому как комнаты в общежитии были переполнены). Например, в общежитиях СЭЗ № 1 «Астрахань», где работали рабочие Кировского судостроительного завода, не хватало посуды, необходимого оборудования и топлива [2]. В 1-м ремесленном училище, действовавшем в Астраханской области, например, не оказывалась медицинская помощь [9]. Кроме того, образовательный процесс испытывал нехватку преподавателей. Так, в годы войны состав мастеров в некоторых учебных заведениях ФЗО Сталинградской области был обновлен на 70–80% [11].

К 1945 г. первоначальная система профессионально-технического образования была в значительной степени восстановлена. На 1945 г. в СССР насчитывалось более 2,5 тыс. школ и училищ с количеством обучающихся более 500 тыс. чел. [13]. Даже при наличии слабой материально-технической базы и постоянно возникавших орга-

низационных трудностях властям удалось создать образовательные программы и провести практические курсы в школах ФЗО, РУ и ЖУ. Благодаря данным усилиям промышленный и сельскохозяйственный секторы были обеспечены необходимым количеством рабочей силы. За военный период в рамках данной системы было выпущено около 2,5 млн. молодых специалистов.

Училища и фабрично-заводские учебные заведения сумели изменить свою работу, чтобы предоставить учащимся возможность больше работать и обучаться в новых *фронтных* условиях (на них была возложена обязанность по производству продукции, необходимой для оснащения армии, по увеличению добычи угля и обеспечению страны необходимым количеством стали, вагонов подвижного состава и т.д.).

Характерными чертами подготовки будущих рабочих в системе профтехобразования Нижнего Поволжья в годы Великой Отечественной войны стали следующие:

1) *Интенсификация процесса обучения.* Она происходила под давлением экстраординарных военных условий, побуждавших педагогический состав к сокращению времени подготовки и увеличению объема информации, усваиваемой будущими рабочими за короткое время. Если в довоенный период средний курс процесса обучения рабочей специальности (токарь, сварщик и т.д.) составлял от 6 до 12 месяцев, то в период Великой Отечественной войны он был сокращен до 3-х месяцев. В частности, в конце первой половины 1941 года было создано еще 12 фабрично-заводских школ со сроком обучения три месяца. В мае–июне 1942 года эти школы выпустили первый поток обучающихся. Промышленности и железнодорожному транспорту было предоставлено в общей сложности 7190 молодых специалистов, в том числе 2700 чел. – на угольные шахты, 2500 чел. – на строительство, около 1200 чел. – на региональные заводы, более 750 чел. – на железнодорожный транспорт [2].

2) *Индивидуализация обучения.* Педагоги объединяли учащихся в соответствии с уровнем их подготовки и способностями, что давало возможность лучше учитывать как уровень знаний, умений и навыков, так и потребности обучающихся. Благодаря этому достигались максимальная гибкость, повышалась адаптивность обучения. Был сделан упор на приобретение будущими рабочими практических умений и навыков, являющихся необходимыми для производственной деятельности, в том числе на производственных процессах с использованием продукции военного назначения. Содержание программы обучения было максимально упрощено, что давало возможность обучить молодежь в максимально короткие сроки. При этом обучающиеся принимали активное участие в производственном процессе, быстро осваивали необходимые навыки и адаптировались к совместной производственной деятельности.

3) *Наставничество.* Опытные работники предприятий нижеволжского региона на систематической основе обучали молодых людей прямо на производстве, открывая им все особенности и тонкости функционирования производственных линий с тем, чтобы максимально оптимизировать трудовые затраты и получить наиболее высокий результат. В рамках наставнических отношений между наставниками и учениками устанавливались доверительные отношения, позволявшие эффективно передавать опыт и знания от старшего поколения к младшему. Наставник являлся не только учителем, но и воспитателем, стремившимся сформировать у учеников чувство ответственности, коллективизма и патриотизма.

Одной из разновидностей наставничества было создание молодежных бригад и смен, которые могли выдвигать на руководящую должность одного из своих членов. Такая мера также существенно влияла на производственный и учебный процесс, поскольку являлась хорошим стимулом для улучшения личных показателей и каждого из работников, и бригады в целом.

4) *Проведение для обучающихся тренировок производственного характера.* Задача таких мероприятий заключалась в том, чтобы будущие рабочие активно участвовали в решении различных общественно-служебных задач, выполнение которых необходимо было для защиты Родины от врага и поддержки фронта.

В ходе данных акций педагоги мотивировали обучающихся на участие в добровольческих отрядах, в организации сборов денег и оказании материальной помощи фронту, в обслуживании военной техники, выполнении специальных заданий по обеспечению обороны страны. В их процессе у будущих рабочих развивались практические навыки, необходимые для работы на оборонных предприятиях и в военных учреждениях, формировалось понимание важности и значимости внесения личного вклада в общее дело защиты Родины.

6) *Применение в процессе профессионального обучения аудиовизуальных и технических средств.* Посредством их в школах ФЗО, РУ и ЖУ освещались различные процессы, явления, принципы работы промышленного оборудования. В частности, учебные фильмы позволяли будущим рабочим наблюдать в динамике производственный процесс, а наглядные пособия (макеты, схемы, диаграммы, плакаты и т.д.) помогали лучшему пониманию и усвоению ими учебного материала.

7) *Участие в стахановском движении и других формах соревнования рабочих.* Тем самым обучающиеся школ ФЗО, РУ и ЖУ включались в систему мероприятий, направленных на рост производительности труда, повышение качества продукции и уровня квалификации рабочих.

Помимо стахановского движения, в школах ФЗО, РУ и ЖУ применялись и другие формы соревнований: соревнования между бригадами, мастерскими, предприятиями. Их проведение побуждало работников повышать производительность и качество труда, внедрять новые технологии и методы производства.

Профессиональное обучение в ФЗО, РУ и ЖУ сопровождалось военной подготовкой, в рамках которой изучались основы применения оружия и защитной техники.

С начала 1942 года было принято решение о реорганизации образовательных учреждений (училищ и школ фабрично-заводского образования) и переводе их в статус специального образовательного учреждения. В первую очередь это касалось крупных структур, на базе которых осуществлялась подготовка работников для металлургических, нефтегазовых и электроэнергетических предприятий. После получения положительного результата от данной меры опыт был перенесен на железнодорожные и строительные училища, которые впоследствии также приобрели статус профессиональных образовательных учреждений.

В качестве отличительной особенности трудового обучения на территории Нижнего Поволжья можно выделить то, что технологический процесс здесь был разбит на мельчайшие детали. Это позволяло быстро и качественно готовить новых квалифицированных рабочих без отрыва от производства. Чтобы стимулировать своих «питомцев», опытные инструкторы стали организовывать обучение, «продвигая» учеников по производственной линии. Обучающиеся (они же рабочие) шаг за шагом осваивали производственный процесс и становились профессиональными сотрудниками [1].

2 октября 1943 года Президиум Верховного Совета Советского Союза издал указ о награждении ряда учебных заведений орденами СССР, учитывая степень выполнения государственного заказа правительства по подготовке специалистов и высокий уровень достижений в этой сфере. Эту награду получили и три школы Сталинграда [9]. Такое отношение со стороны партийно-государственных структур положительно влияло как на педагогический состав, так и на обучающихся системы профтехобразования Нижнего Поволжья.

Таким образом, наш анализ источников и научной литературы свидетельствует, что система профессионально-технического образования Нижнего Поволжья в чрезвычайных прифронтовых условиях сумела сохранить возможность подготовки кадров для отечественной промышленности. Более того, педагогический состав учреждений профтехобразования нижеволжского региона (школ ФЗО, РУ и ЖУ) внес значимый вклад не только в победу советского народа над нацизмом, но и в будущие процессы восстановления народного хозяйства страны и его модернизацию. Такой результат стал возможным благодаря тому, что руководящие партийно-государственные органы как на уровне страны, так и на региональном уровне сумели: а) оперативно сформулировать цели и задачи системы профтехобразования в военных условиях; б) осуществлять регулярный контроль за функционированием системы подготовки молодых рабочих кадров; в) выделить соответствующие людские, материальные и финансовые ресурсы на нужды школ ФЗО, РУ и ЖУ.

Список литературы

1. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. М., 1961.
2. Государственный архив современной документации Астраханской области. Ф. 9. Оп. 1. Д. 660. Л. 15.
3. Данилова З.Г. Профессионализация и ресоциализация детей-сирот в системе начального и среднего профобразования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
4. Довжко Ф.Е. Научные основы современных реформ в начальном профессиональном образовании. М., 2000.
5. История Астраханского края: монографическое исследование / гл. ред. Н.М. Ушаков. Астрахань, 2000.
6. Новиков А.М., Батышев С.Я., Осовский Е.Г. Профессиональное образование России. Перспективы развития. М., 1997.
7. Новиков С.Г. Воспитание «homosoveticus'a» в зеркале трансдисциплинарной методологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 9(182). С. 4–12.
8. Новиков С.Г. Российское воспитание XVIII–XX веков в зеркале трансдисциплинарной методологии // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Волгоград, 2021. С. 217–220.
9. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего. Волгоград, 2023.
10. О государственных трудовых резервах СССР (Указ от 2 октября 1940 г.) // Ведомости Верховного Совета СССР. 1940. № 37. С. 5.
11. Пащенко В.Г. Пензенский государственный университет. Очерки истории и современной жизни. Пенза, 2003.
12. Реализация социальной политики советского государства в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): на материалах Дона и Северного Кавказа: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Ставрополь, 2009.
13. Российский Государственный архив социально-политической истории. Ф. 17. Оп. 88. Д. 149. Л. 12.

1. Veselov A.N. Professional'no-tehnicheskoe obrazovanie v SSSR: Ocherki po istorii srednego i nizshogo proftekhobrazovaniya. M., 1961.
2. Gosudarstvennyj arhiv sovremennoj dokumentacii Astrahanskoj oblasti. F. 9. Op. 1. D. 660. L. 15.
3. Danilova Z.G. Professionalizaciya i resocializaciya detej-sirot v sisteme nachal'nogo i srednego profobrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2009.
4. Dovzhko F.E. Nauchnye osnovy sovremennyh reform v nachal'nom professional'nom obrazovanii. M., 2000.
5. Istoriya Astrahanskogo kraja: monograficheskoe issledovanie / gl. red. N.M. Ushakov. Astrahan', 2000.
6. Novikov A.M., Batyshev S.Ya., Osovskij E.G. Professional'noe obrazovanie Rossii. Perspektivy razvitiya. M., 1997.
7. Novikov S.G. Vospitanie «homosoveticus'a» v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 9(182). S. 4–12.
8. Novikov S.G. Rossijskoe vospitanie XVIII–XX vekov v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskikh kul'tur: intersub'ektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya: Sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii – XXIV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoi nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoi pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Volgograd, 2021. S. 217–220.
9. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego. Volgograd, 2023.
10. O gosudarstvennyh trudovyh rezervah SSSR (Ukaz ot 2 oktyabrya 1940 g.) // Vedomosti Verhovnogo Soveta SSSR. 1940. № 37. S. 5.
11. Pashchenko V.G. Penzenskij gosudarstvennyj universitet. Ocherki istorii i sovremennoj zhizni. Penza, 2003.
12. Realizaciya social'noj politiki sovetskogo gosudarstva v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941–1945 gg.): na materialah Dona i Severnogo Kavkaza: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. Stavropol', 2009.
13. Rossijskij Gosudarstvennyj arhiv social'no-politicheskoi istorii. F. 17. Op. 88. D. 149. L. 12.



The vocational technical education of the Lower Volga region in the period of the Great Patriotic War: retrospective view

The article deals with the peculiarities of functioning the system of the vocational technical education in the Lower Volga region in the extreme conditions of the war time. There are revealed the key moments of training the young workers, allowing to support the sectors of the native defense industries and the national economy with the workers.

Key words: *vocational technical education, organizational structure, the Lower Volga region, the Great Patriotic War.*

(Статья поступила в редакцию 19.03.2024)

ПОНЯТИЕ ЭСТЕТИКИ ТАНЦА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

Рассматривается понятие «эстетика танца» в рамках изучения специальной научной литературы. Выделяется особая значимость, которая заключается в том, что исследуемое понятие в различных научных источниках является неоднозначным.



Ключевые слова: *эстетика танца, хореографическое искусство, танцевальная эстетика, эстетическая культура.*

Эстетика, являясь одной из древнейших наук, прежде всего, определяет развитие и эволюцию общепринятых ценностей общества, а также оценку социума на происходящие изменения внутри него. История возникновения эстетики имеет тесную взаимосвязь с философией. Эстетика, в свою очередь, определяет основные законы и формы создания мира с точки зрения искусства и красоты, что позволяет социуму в материальной и духовной форме утвердить подлинный результат взаимодействия с внешней средой [2, с. 5]. Объект данной научной работы обусловлен определением специфического проявления ценностного отношения человека к миру в области художественной деятельности.

Танец также является примером проявления эстетики, так как передается зрителю путем эмоционального воздействия. Именно в танце выражается результат и форма творческого мышления педагога хореографа. Необходимо отметить, что история танца насчитывает десятки веков, в каждом из которых были представлены свои собственные законы и правила танца, особенности телодвижения, которые могут отличаться по форме и способам подачи.

Появление и эволюция танца связаны с тем, что классический и современный вид данного искусства в настоящее время находится в тесной структурной взаимосвязи. Рисунок танца, являясь одним из форм выразительности, во многом зависит от педагога хореографа и артиста, так как именно они окончательно определяют и воссоздают его эстетическую форму. В ходе данного научного исследования предлагается ознакомиться с особенностями, а также причинами изменений современного хореографического танца с исторической точки зрения. Для выполнения поставленной задачи была подробно изучена и проанализирована история развития и эволюции хореографического искусства.

В настоящее время в актуальной научной литературе имеются различные понятия, которые так или иначе могут характеризовать эстетику танца. Прежде всего, понятие «эстетика» можно охарактеризовать как некую составную часть общего духовного мира всего общества. Нередко понятия, ассоциирующиеся со словом «эстетика», могут быть тождественно равными философским терминам: «гармония», «симметрия» и так далее. Они также могут быть использованы и по отношению ко всему танцу. Если же рассматривать танцевальный текст, то смежные понятия обуславливают образ, формы и способы выражения эмоций артистов, тем самым структурируют иные специфические особенности и средства, являющиеся характерными для танца [3, с. 34].

Каждый человек в своих духовных и физических способностях индивидуален. Это проявляется и в танцевальном искусстве. Некоторые люди способны на рациональные, плавные и красивые движения телом, их эмоции притягивают внимание зрителя и вы-

зывают восхищения. В этом и проявляется эстетика танца. Однако другие же не обладают такими способностями, в их движениях нет плавности и подлинной красоты, которая бы заставляла наслаждаться.

Психоэмоциональное состояние личности легко можно определить, если исходить из ее языка телодвижений, интонаций голоса и форм иных физических показателей. Каждое движение тела является формой выразительности внутреннего мира и обусловлено эмоциональным состоянием. При этом танец, являясь наиболее объективной формой передачи психоэмоционального состояния, определяет данные эмоции физическим путем, именно поэтому хореографы, используют понятие «язык пластики», тем самым объясняют цель и форму направленности тех движений, которые танцор воплощает в реальность на сцене.

Важным аспектом является тот факт, что эстетические формы хореографического искусства в научной литературе представлены неполноценно. С нашей точки зрения, это обусловлено тем, что данная проблема в настоящее время все еще является полноценно не изученной. Необходимо сказать, что традиционная форма хореографии на сегодняшний день определяется как узкопрофильная, а также существует мнение о том, что данный вид искусства абсолютно никаким образом не может иллюстрировать или определять нынешние мировоззренческие вопросы и проблемы. Заметим обратное, хореография, являясь видом искусства, способна наиболее подлинно и качественно выражать и определять эстетику.

На многих торжественных мероприятиях танец достаточно распространен. Это связано с тем, что человек биологически стремится к постоянному движению, а танец как раз способен придать этим движениям пластичность, плавность и изящность. Танец может быть использован и при демонстрации культурных особенностей этноса, так как именно посредством танца имеется возможность в аутентичной форме обозначить каждый жест и движение, наполняя их смыслом [5].

В ходе работы над темой исследования был проведен анализ научных работ А.В. Амашукели, Ж.В. Пименовой, Bruno Flierl, В.М. Диановой и многих других. В результате изучения были обозначены основные трактовки понятия «эстетика танцевального искусства». Если рассматривать определение понятия «танец» с эстетической точки зрения, то оно будет выражено в форме демонстрации внутренних чувств и переживаний, движении тела с высокой долей грациозности, пластичности и красоты.

На настоящий момент имеется большое количество различных видов танца. Каждый из них отличен по своей технике, а также способу и рисунку самого танца. В зависимости от своих особенностей они отличны в сюжете, правилах, законах и способах выражения эмоций. Важным является тот факт, что абсолютно любое направление танца в настоящее время имеет свои корни развития, которые и являются основополагающими в выявлении особенностей и техники.

Однако некоторые научные деятели считают, что в настоящее время существуют такие виды танцев, которые эстетическую форму не ставят на главенствующее место, т.к. это место занимают процесс воспитания и система обучения. Данные особенности выражаются в таких видах танца, как фламенко, степ, а также в большей части социальных танцев.

Развитие постмодернизма в хореографическом искусстве допускает синтез сразу нескольких элементов из разных видов танца. Обусловлено это тем, что хореограф пытается найти и предложить исполнителям новую форму выражения своих чувств и эмоций. Порой данная квинтэссенция разных стилей и видов танца никаким образом не согласуется с эстетичностью его исполнения.

Отечественный исследователь Ю.А. Кондратенко в научной работе отмечает тот факт, что в настоящее время в современном развитии танца нет никакого идейного

смысла. Именно поэтому хореографы применяют целый перечень абсолютно не зависимой формы лексики. Так как танец не должен определять некую единую идею, его конечная цель заключается в универсальности. Современный танец имеет четкий вектор направленности на экзистенциальную форму. Сегодняшнее хореографическое искусство во многом можно характеризовать тем, что в нем нет единого главного героя и сюжета, а сам танец направлен на универсально единую идею, которая является понятной всем [6, с. 17].

Трудно определить и вектор развития современного танцевального искусства, так как оно постоянно видоизменяет свои формы. Отечественный исследователь В.М. Дианова при анализе «контемпорари» заявляет, что он не может выразить подлинное единение стиля танца и его эстетики, так как представляется в запутанной, порой неосознаваемой форме [4, с. 108]. В качестве примера исследователь сравнивает вид балета постмодерна и абстрактную форму танца. Последний из названных автор определяет как экспериментальную форму с интерпретацией сценического пространства. Свою доказательную базу В.М. Дианова строит на основе сравнения типичных образцов западного балетного искусства и театрального искусства немецкого хореографа Пины Бауш.

Подобные тенденции можно обнаружить и в хореографическом искусстве Линь Хуан-Миня, который воссоздает произведения искусства посредством синтеза китайской и западной культуры. Похожие примеры наблюдаются в большом количестве. В науке отмечают, что процесс слияния западной и восточной танцевальной школы можно характеризовать как «культурный колониализм», в котором забываются национальные особенности и вся специфика восточного танцевального искусства.

Другая часть экспертного сообщества, наоборот, положительно относится к слиянию культур, обосновывая это развитием танцевального искусства, появлением новых видов и форм танца. В истории имеется большое количество примеров, когда известные миру хореографы в своей деятельности сочетают особенности классического вида танца и современные тенденции развития. Такое сочетание можно обнаружить у Ханс Ван Манена, Матс Эка, Иржи Килиана и многих других.

В 80-е годы XX века в хореографии особую популярность заняли транскультурные тенденции. Хореографы использовали языческий бунт, различные формы модерна и неоклассики [8, с. 10].

Обратимся к понятию «эстетика танца». Различные стили танца имеют свои особенности и отличия. Зритель также может по-разному интерпретировать то, что происходит на сцене. На это влияет большое количество факторов: композиционное построение танца, его структура, работа над визуальным образом.

Отечественный исследователь А.В. Амашукели заявлял, что бытийность человеческой жизни в большей мере определяется тем, что движение в своей самой совершенной форме представлено именно в танце [1, с. 10–13]. Историческая переориентация осмысления танца имеет тесную взаимосвязь с изменением общих взглядов на существующую реальность. Танец, являясь несомненной частью человеческого бытия, выделяется из него посредством различных форм и методов рефлексии, именно поэтому направленность сознания при осмыслении танца, следует понимать как процесс реализации определенных форм эстетики [6, с. 17].

При этом эстетика включает в себя произведения музыки, литературы и живописи. Однако Гегель в своем труде «Лекции по эстетике» утверждает тезис о том, что танец относится лишь к неполному типу искусства. Для него танец представляется как результат иных форм искусства, который выступает лишь как его объект.

Впервые о танце говорится в труде Аристотеля. Танец наряду с музыкой и живописью мыслитель относит к одной из форм художественной имитации. В Древнем Риме

к танцу относились с большим почетом и уважением, так как танцор являлся подлинным выражением чувств на сцене и воплощением гармонии и ритма, которые воссоздавали образ «танца красоты».

В Китае, исходя из традиций конфуцианства и даосизма, танец входил в систему «Шести искусств», где занимал важную позицию. Благодаря этому и появилось понятие «искусство движения», которое заключается в плавных, гармоничных и эстетичных танцевальных движениях. Уже с XVIII в. танец стал самостоятельной независимой дисциплиной. Исследователи стали обращать внимание на танцевальную эстетику с научной точки зрения. Непосредственным объектом исследования для них стала сама эстетика танца, представленная в качестве некоего явления красоты.

Как и говорилось ранее в работе, эстетика является составной частью философской науки, поэтому танцевальная эстетика имеет тесную взаимосвязь с философией танцевального искусства. Философы XIII века относили танец к результатам восприятия, т.е. к одной из низкоуровневых форм мышления. Именно мышление восприятия в своей сущности и породило танцевальное искусство. Немецкий философ А.Г. Баумгартен одним из первых определил основы восприятия и познания эстетики как формы танца, в дальнейшем его мысли были систематизированы в теории восприятия и познания науки.

Таким образом, можно отметить, что эстетика танца определяется как важная категория философской науки. При этом становится абсолютно неизбежным возникновение большого количества различных учений и определений по отношению к танцевальной эстетике. Несмотря на это, в настоящее время понятие «эстетика танца» все больше используется хореографами и деятелями искусства [7, с. 17–24].

Выводы:

1. Понятие «эстетика танца» принадлежит к философской категории, поэтому неизбежно появление большого количества мнений и выводов различных исследователей в области хореографии.

2. Современные и постмодернистские идеи все больше и больше используются при создании танцев, но они не могут изменить характер эстетики танца.

3. Залогом успешного развития современной образовательной системы выступает эстетическое и нравственное воспитание молодого поколения. При этом особое место в эстетическом воспитании занимает хореографическое искусство. Занятия хореографией способствуют не только сохранению и укреплению общего физического состояния, но и развивают моральные качества личности, приобщают обучающихся к прекрасному, служат фундаментом для дальнейшего построения духовно-нравственных и эстетических ценностей личности.

Список литературы

1. Амашукели А.В. Эстетика танца // Эстетика в интерпарадигмальном пространстве: перспективы нового века: Материалы научной конференции 10 октября 2001 г. СПб., 2001. С. 10–13.
2. Боров Ю.Б. Эстетика: учебник. М., 2002.
3. Галиуллина Р.А., Фахрутдинова Р.А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами хореографии // Наука, образование и культура. 2020. № 5(49). С. 38–40.
4. Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность. СПб., 2000.

5. Долгова Е.А. Эстетическое воспитание через хореографическое искусство. [Электронный ресурс]. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/esteticheskoe-vozpitanie-cherez-horeogra.8417310/?ysclid=ln271mlosp751843700> (дата обращения: 27.09.2023).

6. Кондратенко Ю. Синтез в хореографическом искусстве постмодернизма. Голос художника: проблема синтеза в современной хореографии. Волгоград, 1999.

7. Фэн Юйди. Теоретический анализ понятия «эстетика танца» в контексте социокультурной деятельности // Академия профессионального образования. 2019. № 9(88). С. 17–24.

8. Шевлякова-Борзенко И.Л. Развитие художественно-эстетического потенциала личности в образовательной среде – «экосистеме»: концептуальные подходы // Мастацтва і школа. 2022. № 2. С. 10–17.

* * *

1. Amashukeli A.V. Estetika tanca // Estetika v interparadigmal'nom prostranstve: perspektivy novogo veka: Materialy nauchnoj konferencii 10 oktyabrya 2001 g. SPb., 2001. С. 10–13.

2. Borev Yu.B. Estetika: uchebnik. M., 2002.

3. Galiullina R.A., Fahrutdinova R.A. Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami horeografii // Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2020. № 5(49). С. 38–40.

4. Dianova V.M. Postmodernistskaya filosofiya iskusstva: istoki i sovremennost'. SPb., 2000.

5. Dolgova E.A. Esteticheskoe vospitanie cherez horeograficheskoe iskusstvo. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/esteticheskoe-vozpitanie-cherez-horeogra.8417310/?ysclid=ln271mlosp751843700> (data obrashcheniya: 27.09.2023).

6. Kondratenko Yu. Sintez v horeograficheskome iskusstve postmodernizma. Golos hudozhnika: problema sinteza v sovremennoj horeografii. Volgograd, 1999.

7. Fen Yujdi. Teoreticheskij analiz ponyatiya «estetika tanca» v kontekste sociokul'turnoj deyatel'nosti // Akademiya professional'nogo obrazovaniya. 2019. № 9(88). С. 17–24.

8. Shevlyakova-Borzenko I.L. Razvitie hudozhestvenno-esteticheskogo potentsiala lichnosti v obrazovatel'noj srede – «ekosisteme»: konceptual'nye podhody // Mastactva i shkola. 2022. № 2. С. 10–17.



The concept of dance aesthetics in the art of choreography

The article deals with the concept of “aesthetics of dance” in the concept of studying special scientific literature. There is revealed the special significance, demonstrating that the studied concept in the different scientific sources is ambiguous.

Key words: *aesthetics of dance, choreographic art, dance aesthetics, aesthetic culture.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2024)



Т.Н. АСТАФУРОВА
Волгоград

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Анализируются структура и функции цифровой образовательной среды в неязыковом вузе, оптимальные условия формирования иноязычной коммуникативной и профильной компетенции посредством цифровых образовательных ресурсов. Рассматриваются уровни и способы актуализации компонентов иноязычной коммуникативной и профильной компетенции в неязыковом вузе как результат традиционной и инновационной деятельности студентов на иностранном языке.



Ключевые слова: цифровая образовательная среда, структура и функции иноязычной образовательной среды, иноязычная профильная коммуникативная компетенция, основные виды речевой деятельности.

Новое тысячелетие отличается стремительным переходом на новый уровень развития, где наблюдается информационное общество с присущими только ему особенностями, проблемами и способами их решения. Одной из основных характеристик этого общества является информация, выступающая в качестве ресурса и основы функционирования социума, способствующая конвергенции разных сфер социальной жизни, в том числе образования. В первую очередь это касается замены репродуктивной (традиционной) образовательной системы цифровой (инновационной) с индивидуальной траекторией обучения, креативными методами преподавания и доступностью разных источников информации (Интернет, компьютерные программы, онлайн-словари, цифровые форматы учебников и книг, чат-боты, нейросети, искусственный интеллект и пр.).

Формирование современной цифровой образовательной среды (ЦОС) для учебных заведений разного типа и уровня (общеобразовательные школы, колледжи среднего профессионального образования, вузы) было заявлено в качестве одного из ключевых направлений на заседании президиума Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам РФ [11]. Решению по созданию ЦОС предшествовало несколько этапов цифровизации не только учебных процессов по разным направлениям подготовки, но и организационных, подразумевающих введение электронных дневников и журналов, контакты с преподавателями и студентами через электронные сообщения и пр. Начальный этап цифровизации (80–90 гг. прошлого века) был связан с формированием компьютерной грамотности населения и появлением компьютерных классов в учебных заведениях. Следующий этап цифровизации (первое десятилетие нового века) был ориентирован на внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс разных направлений подготовки, в том числе в обучение иностранному языку. Современный этап цифровизации (второе десятилетие нового века) непосредственно выходит на разработку цифровой образовательной среды, включающей инновационные цифровые (технические) ресурсы и управление ими, а также цифровую (компьютерную) дидактику и лингводидактику обучения иностранному языку.

Однако создание конвергентной цифровой образовательной среды (ЦОС) в вузе для подготовки будущих квалифицированных специалистов с хорошим знанием иностранного языка по-прежнему остается приоритетной задачей вузов, поскольку осложняется недостаточной изученностью компонентов ЦОС, в том числе профессионального и иноязычного контента, а также основных принципов его отбора. Цифровая трансформация образовательного пространства неизбежно ведет к обновлению всех его компонентов (электронных ресурсов и дидактических технологий), однако это не означает, что мультимедийные инструменты заменят всю образовательную среду и всех преподавателей [4]. Так, временная отмена в период пандемии офлайн занятий в учебных заведениях выявила серьезную неудовлетворенность студентов преимущественной онлайн организацией обучения и результатами полученных ими знаний. Но и отказ от современных цифровых инструментов лишил студентов возможности развивать свой творческий потенциал в рамках проблемно-поисковой деятельности в сети Интернет, выполнять индивидуальные и групповые проекты, квесты, симуляции и кейс-стадии, т.е. ограничение доступа к значительно более широкому многообразию образовательного контента, чем традиционный формат.

Таким образом, цифровая образовательная среда, в которую все глубже погружаются обучающиеся во всем мире, – это не замена традиционной формы обучения, в которой ведущая роль принадлежит преподавателю и живому взаимодействию с ним. Это альтернативное инновационное подспорье традиционной парадигме образования благодаря постоянно развивающимся и обогащающимся удобным инструментам, к которым относятся не только привычные мультимедийные информационно-коммуникационные технологии, но и другие:

- блоги, позволяющие пользователю любого уровня владения иностранным языком создать в Интернете личную страницу в виде дневника [8];
- чат-боты в качестве языковых диалоговых тренажеров без реальных собеседников [5; 9];
- технологии виртуальной реальности с полным погружением в виртуальный мир (*VTime, Rec Room, VR Learn English, VirtualSpeech*) [5; 7];
- технологии дополненной реальности (*AugmentedReality*) с внесением дополнительных цифровых элементов в окружающую действительность для решения многокомпонентных творческих задач профильного или социокультурного фона [3; 10];
- сквозные технологии (*cross-cutting / end-to-end technologies*), одновременно охватывающие несколько отраслей знания и предполагающие применение нейросетей и искусственного интеллекта при изучении иностранного языка [2; 6; 12].

Использование цифровой образовательной среды вуза при изучении иностранного языка ставит перед преподавателем задачу корректного сочетания базовых компонентов компетентности преподавателя (общекультурный, профессиональный, социальный) с грамотным применением наиболее частотных цифровых технологий, таких как ресурсы ЦОС. Можно предположить, что общекультурная компетентность преподавателя позволит ему благодаря регулярным программам повышения ИКТ-компетенции достичь уровня цифровой образованности, которого будет достаточно для применения иноязычной цифровой образовательной среды и более эффективного формирования у студентов не только иноязычных коммуникативных и профильных компетенций, но и метакомпетенций специалиста, способного работать в постоянно меняющихся условиях цифрового социума и решать поставленные перед ним метазадачи [1].

Вузовская ЦОС иноязычного образования представляет собой многоуровневое и многофункциональное образование, реализующее на каждом уровне образовательные, развивающие и воспитательные функции, выполняющиеся благодаря конкретным целям обучения – формированию и развитию иноязычных компетенций каждого уровня.

Так, на первом уровне иноязычной ЦОС формируются компетенции общеразговорного английского в основных видах речевой деятельности. Основные темы ориентированы на повседневный, социокультурный и общеобразовательный аспекты коммуникации на английском языке: семья, дом, университет, образование, занятость, новые технологии. К каждому тексту предлагаются лексико-грамматические упражнения и коммуникативные задания на развитие навыков чтения, аудирования, говорения, письма через активизацию и закрепление общеразговорной лексики с помощью перевода, анализа звучащих текстов, обсуждения тем в парной / групповой дискуссии. На этом этапе превалирует традиционная форма обучения (*t-learning*) с ограниченным включением цифровых ресурсов ЦОС – чат-боты, блоги, аудирование по ссылкам, выполнение небольших проблемно-поисковых заданий в интернет-ресурсах типа *Hotlist*, *Treasure Hunt*, *WebQuest* – для активизации поисково-познавательной деятельности обучающихся и их интеллектуального потенциала. По мере овладения студентами навыками самообучения и релевантной организации дополнительного материала преподавателем увеличивается доля самостоятельной работы обучающихся с информацией межкультурного характера с последующей ее презентацией и обсуждением в аудитории.

На втором уровне иноязычной ЦОС формируются компетенции профессионально ориентированного (профильного) английского в основных видах речевой деятельности, поскольку студенты уже имеют базовую подготовку по иностранному языку: владеют основными грамматическими категориями, определенным объемом лексических единиц и речевыми моделями, являющимися необходимыми для общения в ситуациях социально-бытовой сферы. Для строительных специальностей на втором уровне иноязычной ЦОС представлены следующие профильные темы: классификация современных строительных материалов (*Classification of Building Materials*), свойства строительных материалов (*Properties of Building Materials*), типы фундаментов (*Types of Foundations*), несущий каркас (*Load-Carrying Frame*), крыши и полы (*Roofs and Floors*), вентиляция и кондиционирование воздуха (*Ventilating and Air-conditioning*), отопление и водопровод (*Heating and Plumbing*), строительная техника (*Construction machinery*) и пр.

Изучение иностранного языка в этом случае ориентировано на формирование иноязычной профильной компетенции, интегрирующей профессиональную компетентность и личностные качества будущего специалиста, т.е. развиваются позитивное отношение, интерес и склонности к профессиональной деятельности [1]. Иноязычная профильная компетенция формируется на основе междисциплинарного принципа, предполагающего конвергенцию знаний специальных дисциплин, учебно-исследовательской деятельности и производственной практики, которые были осуществлены на родном языке и переведены в иноязычный код. Не менее значимым является развитие навыков восприятия профильных звуковых текстов с проверкой умений:

- селективного аудирования с выделением в речевом потоке прецизионной информации;
- ознакомительного аудирования с извлечением из звучащего текста его основного контента;
- детального аудирования с передачей полной информации звучащего текста.

В качестве дополнительных аудитивных заданий предполагается извлечение тематически связанной аутентичной звучащей информации из интернет-источников с последующим кратким устным / письменным ее изложением и обсуждением в аудитории. Дискурсивные профильные умения активизируются благодаря обсуждению звучащих текстов: *Careers* (карьера), *Worksite Safety* (безопасность на строительной площадке), *Site Investigation* (исследование участка), *Site Layout* (планировка участка), *Rigging* (такелажные работы), *Excavation Process* (выемка грунта), *Foundations and Piles* (фундаменты и сваи), *Formwork* (опалубка) и пр.

Аудиторная работа предваряет самостоятельную деятельность студентов, связанную с использованием технологий виртуальной / дополненной реальности (VR / AR), а также сквозной технологии (end-to-end technologies), в которых демонстрируется и описывается строительство домов от этапа их проектирования до сдачи под ключ. Самостоятельной работе студентов с цифровыми иноязычными ресурсами отводится значительно большее количество времени по сравнению с аудиторной работой, в том числе индивидуальной презентацией аудиотекстов с дополнительной информацией и комментариями студентов и последующим обсуждением в группе.

По мнению лингводидактов, использование технологий VR и AR является перспективным для изучения иностранных языков, поскольку дает возможность наполнения их профильным контентом. Например, смоделировать ситуации профессионального общения [7; 13], связанные с обсуждением безопасности строительных работ, проведением коммуникаций к строительному участку (*HVAC system* – системы отопления, вентиляции и кондиционирования), этапами строения здания и т.д. В обучении профильному аудированию используется изоморфный алгоритм: *While listening fill in the blanks with the correct words ...; Listen to a conversation between a construction company manager and a job applicant. Mark the following statements as true (T) or false (F); Listen again and complete the conversation ...; Listen to the poster on worksite safety again and say where proper ventilation is very important; Listen to a conversation between a contractor and an employee and choose the correct answers.*

Совершенствование контента профильного иноязычного обучения непосредственно связано с рациональным отбором аутентичной информации, определением основного и дополнительного учебного материала, корректным распределением разделов курса между аудиторным и самостоятельным их усвоением студентами и пр.

Третий уровень ЦОС иноязычного образования в неязыковом вузе ориентирован на дополнительное изучение иностранного языка в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Программа (объемом в 1504 ч.) предназначена для получения дополнительной квалификации, дающей право на ведение профессиональной деятельности в рамках данной квалификации. Освоение программы в полном объеме позволяет слушателям овладеть практическими навыками обработки текста при переводе с иностранного языка на русский и с русского на иностранный; сформировать необходимую для профессиональной деятельности переводческую компетенцию в сфере их будущей профессии; развить необходимые переводческие умения и навыки; познакомиться с основными стратегиями, трансформациями и нормами перевода.

В переводческой / трансляционной деятельности студентов на этом уровне активно используются цифровые образовательные ресурсы, представленные электронной энциклопедией и электронными словарями (*Oxford Languages, Oxford Learner's Dictionary, Cambridge Dictionary, Collins Online Dictionary, Encyclopedia.com.*), электронными справочниками и видеофрагментами, объектами виртуальной и дополненной реальности, звучащими текстами, мемами, текстовыми документами и прочими ресурсами, которые постоянно дополняются и обновляются. Формированию поисковых и исследовательских умений будущих переводчиков профильной информации способствуют такие приемы обучения, как сравнение вариантов перевода, перевод российских профильных текстов на иностранный язык, анализ названия текста и его рубрикации с расширенным или сокращенным контентом текста, перевод тематически связанных гипертекстов и выявление расхождений в информации из разных интернет-источников, рассмотрение эксплицитно или имплицитно выраженной позиции автора информации и т.п.

Вместе с лингвистической практикой осуществляется совершенствование иноязычной переводческой компетенции слушателей. Это происходит благодаря созданию научной базы дополнительной квалификации при помощи теоретических курсов по вве-

дению в языкознание, лексикологии и теоретической грамматике иностранного языка, теории перевода и стилистике иностранного языка, основам межкультурной коммуникации и истории страны изучаемого языка. Воспитанию личности нового типа, которая готова к самообразованию в течение жизни, и раскрытию ее творческого потенциала и межкультурной адаптации в рамках дополнительной профессиональной квалификации содействует российская интернет платформа Открытого образования, которая предоставляет онлайн-курсы базовых дисциплин, преподаваемых в МГУ, СПбГУ, ВШЭ, МФТИ. Обратная связь осуществляется по мере присоединения к платформе образовательных центров, с которыми обучающиеся, преподаватели, веб-сайты и библиотеки устанавливают связи.

Таким образом, цифровая образовательная среда изучения / обучения иностранному языку в неязыковом вузе реализуется на трех уровнях и формирует компетенции общеразговорного, профильного и переводческого характера, используя соответствующие целям традиционные и цифровые ресурсы.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 1.
2. Боровкова М.В., Жеребцова Е.В. Сквозные технологии в обучении иностранному языку как условие подготовки кадров цифрового общества // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2023. С. 177–185.
3. Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Выпуск 2. Т. 6. С. 298–303.
4. Корнеева Л.И., Васильева Л.И. Методический компонент структуры цифровой образовательной среды в обучении студентов-лингвистов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 143–154.
5. Пантыкина Н.И., Олейникова Е.П., Цыганок Е.А. Виртуальная реальность как инновационный метод в преподавании иностранного языка // Гуманитарный вестник (Горловка). 2019. № 7-2. С. 45–51.
6. Плотников Д.М. Тренды развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России // Современное педагогическое образование. 2021. № 3. С. 13–17.
7. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № 1. С. 110–113.
8. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4(20). С. 115–127.
9. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–117.
10. Фирсова Е.А. Перспективы использования чат-ботов в высшем образовании // Совершенствование учебно-методической работы в университете в условиях изменяющейся среды: Сборник трудов II национальной межвузовской научно-методической конференции. СПб, 2018. С. 188–193.
11. Цифровая среда на календаре [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2016/08/24/medvedev-nazval-prioritety-v-sfere-obrazovaniia.html> (дата обращения: 16.02.2024).
12. Andrade M.S. Cross-cutting skills: strategies for teaching & learning // Higher Education Pedagogies. 2020. Vol. 5. P. 165–181.
13. Stone S.B., Myers S.S., Golden C.D. Cross-cutting principles for planetary health education // The Lancet Planetary Health. 2018. Vol. 2. P. 192–193.

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1980. T. 1.
2. Borovkova M.V., Zherebcova E.V. Skvoznye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku kak uslovie podgotovki kadrov cifrovogo obshchestva // Sovremennye napravleniya professional'noj yazykovoj podgotovki lingvistov-perevodchikov i prepodavatelej inostrannogo yazyka v vuze: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2023. S. 177–185.
3. Kolesnichenko A.N. Primenenie cifrovyyh tekhnologiy pri obuchenii leksike inostrannogo yazyka v vysshej shkole // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. Vypusk 2. T. 6. S. 298–303.
4. Korneeva L.I., Vasil'eva L.I. Metodicheskij komponent struktury cifrovoj obrazovatel'nojsredy v obuchenii studentov-lingvistov // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2023. № 2. S. 143–154.
5. Pantykina N.I., Olejnikova E.P., Cyganok E.A. Virtual'naya real'nost' kak innovacionnyj metod v prepodavanii inostrannogo yazyka // Gumanitarnyj vestnik (Gorlovka). 2019. № 7-2. S. 45–51.
6. Plotnikov D.M. Trendy razvitiya skvoznyh tekhnologij v obrazovanii v kontekste realizacii cifrovoj ekonomiki v Rossii // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 3. S. 13–17.
7. Starodubceva E.A. Ispol'zovanie tekhnologii virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam v vuze // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2022. T. 12. № 1. S. 110–113.
8. Sysoev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku // Yazyk i kul'tura. 2012. № 4(20). S. 115–127.
9. Uvarov A.Yu. Tekhnologii virtual'noj real'nosti v obrazovanii // Nauka i shkola. 2018. № 4. S. 108–117.
10. Firsova E.A. Perspektivy ispol'zovaniya chat-botov v vysshem obrazovanii // Sovershenstvovanie uchebno-metodicheskoy raboty v universitete v usloviyah izmenyayushchejsya sredy: Sbornik trudov II nacional'noj mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. SPb, 2018. S. 188–193.
11. Cifrovaya sreda na kalendare [Elektronnyj resurs] // Rossijskaya gazeta. URL: <https://rg.ru/2016/08/24/medvedev-nazval-prioritety-v-sfere-obrazovaniia.html> (data obrashcheniya: 16.02.2024).



The foreign language teaching in the digital educational environment of the non-linguistic university

The article deals with the analysis of the structure and functions of the digital educational environment in the non-linguistic university and the optimal conditions of the development of the foreign language communicative and profile competencies by the means of the digital educational resources. There are considered the levels and ways of the actualization of the components of the foreign language communicative and profile competencies in the non-linguistic university as the result of the traditional and innovative activities of the students at the foreign language.

Key words: *digital educational environment, structure and functions of foreign language educational environment, foreign language profile communicative competence, basic kinds of speech activity.*

(Статья поступила в редакцию 07.03.2024)

VR- И AR-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ*

Анализируются вопросы оптимизации процесса изучения иностранного языка с целью преодоления когнитивных сложностей благодаря использованию возможностей VR- и AR-технологий. Рассматривается конструирование реальной языковой ситуации, которая воздействует интеллектуально и эмоционально на студентов, активизируя их любознательность и познавательные способности, формируя коммуникативные навыки.



Ключевые слова: *виртуальная и дополнительная реальность, творчество, иностранный язык.*

Очередная информационная фаза развития общества характеризуется повышенным интересом к достижениям когнитивной науки, а также к использованию информационных технологий в образовательном процессе, в том числе VR- и AR-технологий. Сейчас особенно актуально оптимизировать процесс изучения иностранного языка (далее – ИЯ), содействуя преодолению когнитивных сложностей в процессе его изучения при подготовке специалистов. Основой нашей методики является использование возможностей VR-лаборатории для конструирования реальной языковой ситуации с целью интеллектуального и эмоционального воздействия на студентов, активизируя их мотивацию, познавательные способности, формируя коммуникативные навыки, помогая приобретению опыта при формировании профессиональных компетенций [10].

В когнитивных науках считается, что научение состоит в формировании внутренней модели мира. В процессе научения наши органы чувств улавливают первичные данные, которые потом используются в новом контексте. Научиться – значит уловить некий фрагмент реальности и перенести его в долговременную память мозга. Этому способствуют четыре основных механизма научения, которые описывает в своем нейробиологическом исследовании Станислас Деан [2]:

1. внимание – система нейронных сетей, отбирающих, усиливающих и передающих сигналы в мозг, при этом увеличивая воздействие на память;
2. активное вовлечение – активное генерирование любопытства, мотивации, последующих гипотез и идей;
3. наличие обратной связи – процесс, который активизируется, когда в мозг попадает информация о реальности, не совпадающая с ожиданиями;
4. консолидация – процесс, когда мозг собирает воедино информацию, кодируя ее для переноса в долговременную память. Интерактивные методы преподавания, в том числе VR- и AR-технологии, способны решить проблему внимания, памяти и активного вовлечения студентов на занятиях. Подобные методы помогают установлению сотрудничества преподавателя со студентами и их взаимодействию внутри группы или микрогрупп [12; 13; 14].

* Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

Четыре основных механизма научения, выделенных С. Деан [2], коррелируются с первоочередными задачами преподавателя ИЯ: удержание внимания учащихся в процессе научения, вызывая их интерес к элементам и этапам обучения через активное вовлечение в коммуникации посредством установления командных связей, атмосфере сотрудничества и взаимообогащения в результате совместной работы.

Сейчас в качестве эффективного помощника в решении этих и многих других задач в образовательный процесс активно внедряются VR- и AR-технологии. При проведении занятий в VR-лабораториях студенты испытывают ощущения полного погружения в ситуации, где они являются участниками реальных коммуникативных событий: обучающиеся будто находятся внутри экрана, а не просто смотрят на плоские образы в учебнике, на экране проектора или компьютера. В этом и есть принципиальное отличие виртуальной реальности от 3-D. Эффект полного погружения воздействует на эмоции, чувства и когнитивные способности всех студентов в группе, при этом усиливается внутреннее закрепление ментальных образов посредством выстраивания ассоциаций и метафоризации учебного материала [6; 19].

О том, что создание и внедрение электронной среды поможет решить ряд задач обучения, писали такие ученые, как А.Л. Архангельская, О.М. Жигунова, А.Г. Жиндаева, когда предлагали новый концептуальный подход к обучению студентов [1]. Изучению дополненной реальности и ее использованию в образовании посвящены работы ученых А.В. Гриншкун [3], С.М. Ефименко [5], В.В. Мнацаканян [11], А.С. Конушина [9], Т.С. Вахрушева [2], Ю.А. Куликова [9], В.В. Мальцева [10], А.В. Молочко [12], Е.В. Рубцовой [13] и др.

Преподавателю следует обладать знаниями о влиянии на обучающихся разных педагогических стратегий, чтобы выбрать из них лучшую для внедрения в учебный процесс. Принято различать 3 вида электронной среды: AR, VR, MR. Дополненная реальность (AR) представляет собой модификацию виртуальной среды. Дополненную реальность (AR) надо отличать от виртуальной (VR) и смешанной (MR) реальности [11; 12]. Дополненная реальность – среда с прямым или косвенным дополнением физического мира цифровыми данными в режиме реального времени, что расширяет и дополняет реальную картину мира. Ее главной отличительной особенностью является момент погружения в виртуальный мир. Основные признаки дополненной реальности включают комбинацию реального и виртуального мира, они связаны с интерактивностью и пространственным представлением объектов.

Несмотря на многочисленные публикации и интерес исследователей к данной проблеме, следует отметить, что внедрение в учебный процесс VR- и AR-технологий требует осмысления и разработки новых методик.

На наш взгляд, применение интерактивных технологий в процессе изучения ИЯ поможет активизировать все 4 механизма научения, описанные С. Деан [2]:

1. внимание – VR- и AR-технологии привлекают внимание студентов как нечто абсолютно неизведанное, они способны сконцентрироваться на источнике определенной информации «здесь и сейчас» без внешних раздражителей;

2. активное вовлечение – VR- и AR-технологии предлагают незабываемые образовательные впечатления: студенты способны обрабатывать информацию с разных сторон, у них пробуждается воображение, проявляется гибкость творческого и критического мышления при межкультурном виртуальном общении;

3. установления командных связей – VR- и AR-технологии помогают создать коллектив, команду в учебной группе, где студенты больше взаимодействуют между собой, чем с преподавателем, наблюдая и анализируя друг друга, давая положительный или отрицательный отзыв. Это приводит к самоконтролю и автономии студентов, которые могут во время учебного процесса проверить, действительно ли направлены их действия

на решение поставленной коммуникативной задачи. Это заставляет их быстро приспосабливаться к изменяющейся обстановке, а работы над ошибками и проверка знаний способствуют более эффективному процессу научения;

4. консолидация памяти – применение VR- и AR-технологий является всеобщим и всеохватывающим, где все студенты получают шанс насладиться процессом, приобретая при этом возможность учиться на собственном опыте, переноситься из аудитории и получать незабываемые эмоции, реалистичные впечатления от виртуальных путешествий и образовательного процесса. Это оказывает положительное влияние на процессы формирования длительной памяти во время сна, когда мозг бодрствует и обрабатывает в ускоренном режиме полученные в течение дня знания, эмоции и сгенерированные идеи.

Таким образом, актуальность исследования проблемы обусловлена созданием виртуальной геймифицированной среды, имитирующей реальные ситуации переводческой деятельности в VR-лаборатории с применением технологий дополненной и виртуальной реальности.

Новизна проекта заключается в сочетании очного обучения, технологий дистанционного обучения на платформе MOODLE и VR / AR (виртуальной и дополненной реальности), что позволяет через игру формировать необходимые языковые навыки. Разработан тренинг-контент для подготовки переводчиков в условиях виртуальной / дополненной реальности.

В результате исследования создана модель виртуальной обучающей среды, которая позволяет оптимизировать процесс изучения ИЯ и формирование переводческих компетенций у обучающихся.

В контент модели входят: 1) пакет микросценарных кейсов, имитирующих реальные ситуации переводческого процесса (тексты по ключевым тематикам и сопровождающие диалоги с напарником); 2) погружение: краткосрочное моделирование реальной среды (доклад на конференции, интервью, совещание); 3) геймификации: развитие событий по сценарию, игровые элементы; 4) пост-анализ перевода (в виде стенограммы пользователю выдается текст для контроля лексических и грамматических ошибок, а также распределение полученных баллов для самооценки); 5) маршрут тура «По следам Гарибальди».

Следуя четырем механизмам научения, представленным выше, преподаватель может успешнее и эффективнее влиять на процесс изучения ИЯ, развивая память и контроль внимания, обогащая опытом командной работы, снимая трудности языкового барьера при изучении ИЯ, способствуя этим активизации мотивации учащихся, будущих переводчиков.

Об этом свидетельствуют результаты анкетирования студентов после проведенного обучения в 2021–2022 учебном году на отделении «Лингвистика» Института Иностранных Языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН).

Опытное обучение проходило во втором семестре 2021–2022 учебного года в смешанном формате, что подразумевало сочетание очного обучения с дистанционным на платформе MOODLE (Телекоммуникационная учебно-информационная система ТУИС), а также работу в VR-лаборатории с периодичностью 1 раз в месяц. Участниками опытного обучения были 26 студентов 3 курса, изучающих итальянский язык в качестве второй специальности.

В конце опытного обучения было проведено итоговое анкетирование, в котором приняли участие 26 студентов 3 курса: 12 учащихся – группа №1 и 14 – №2. Целью анкетирования было установление целесообразности и эффективности использования VR / AR-технологий для повышения контроля внимания, активизации памяти, установления

прочных командных связей и взаимодействия внутри учебной группы, создания обширной и прочной языковой базы.

Участникам нашего исследования была предложена анкета на выявление:

1. Достигнутого уровня владения языком.
2. Степени удовлетворения достигнутым уровнем.
3. Значения для создания обширной и прочной языковой базы:

- VR –технологии;
- AR-технологии;
- работа на платформе MOODLE.

4. Влияние VR- и AR-технологий на развитие:

- памяти;
- внимания и контроля над ним;
- командного духа.

Обработанные анкеты позволили получить следующие средние показатели: 16,6% определили свой уровень владения ИЯ как «свободное владение», 33,2% могут объясниться на бытовом уровне, 49,8% – «свободное владение в пределах изученных тем».

Несмотря на различный достигнутый в ходе обучения уровень, подавляющее большинство (83% опрошенных) выказали удовлетворение результатом обучения.

Студенты высоко оценили эффективность использованных VR- и AR-технологий. 66,6% учащихся из группы №1 сочли вышеизложенные методы как полезные и эффективные. Показатели группы №2 оказались еще выше – 78,5%.

В пункте №4 «Влияние VR- и AR-технологий на развитие памяти, контроля внимания, созидания командного духа» участники анкетирования были единодушны: им стало легче управлять своим вниманием и степенью концентрации; незабываемые эмоции, реалистичные впечатления от виртуальных путешествий способствовали усвоению языкового материала; коллективные действия при решении поставленной коммуникативной задачи обогатили опытом совместной работы.

Участники обучения в ходе заключительной дискуссии отметили особенности:

1. С применением технологий виртуальной и дополнительной реальности все обучающиеся в группе, а не в индивидуальном порядке, извлекают пользу из сосредоточенного внимания, активного вовлечения, обратной связи и консолидации памяти.

2. VR- и AR-технологии помогают формированию длительной памяти, так как это активизирует эмоциональную составляющую обучения. Так же VR содействуют преодолению языкового барьера у обучающихся при овладении навыками устного перевода.

3. Результатом подобного научения является структурированная, но пластичная система знаний об итальянском языке и культуре, подкрепленная личными эмоциями студентов. Речь идет о маршруте тура «По следам Гарибальди», посвященном становлению итальянского государства.

4. Использование VR- и AR-технологий также помогает приблизить деловые и ролевые игры к реальной обстановке; студенты в группах могут реализовывать собственные совместные интерактивные проекты, виртуальные экскурсии, театральные постановки и создавать подкасты на профессиональные темы.

5. Помимо коммуникативной компетенции, развивается также цифровая, социокультурная и межкультурная компетенции, так как можно непрерывно регулировать тематику ролевой игры, добавлять позитивные или негативные эмоции, чтобы понастоящему погрузиться и прожить этот момент.

Отдельно следует остановиться на практической стороне исследуемого вопроса – организации переводческих практик. Положительный эффект очевиден:

1. пассивное и активное взаимодействие с партнерами при сетевом образовательном сотрудничестве и при проведении студенческих практик способствует формированию профессиональной переводческой компетенции;

2. студенты привлекаются к цифровой проектно-ориентированной образовательной деятельности, что способствует освоению ими грамотности нового типа и созданию модели цифрового портфолио с помощью образовательной среды на основе VR- и AR-технологий.

Авторский метод использования VR- и AR-технологий с целью интенсификации процесса обучения ИЯ способствует созданию обширной и прочной языковой базы, ускоряет и улучшает усвоение материала, формируя переводческие умения и навыки, способствуя личностному развитию учащегося: его памяти, внимания, концентрации на учебной деятельности [16].

Однако следует отметить, что ни одно пособие по иностранному языку, электронный практикум, как бы хорош и интерактивен он не был, не может отвечать всем образовательным задачам, поставленным перед преподавателем, поскольку виртуальная реальность и искусственный интеллект не смогут полностью заменить человека, что доказано многими исследованиями. Однако положительный эффект, влияющий на становление профессиональных компетенций будущего переводчика, очевиден в процессе подготовки специалистов нового формата в VR-лабораториях.

Перспективы дальнейших исследований состоят в более подробном анализе опыта применения VR- и AR-технологий в обучении ИЯ, поскольку они имеют большой дидактический потенциал. С уверенностью можно говорить, что в будущем будет разработана эффективная технология внедрения новейших достижений науки в образовательный процесс, чтобы соответствовать требованиям, которые сегодня предъявляет профессиональное сообщество к выпускникам вузов.

Список литературы

1. Архангельская А.Л., Жигунова О.М., Жиндаева А.Г. О новом концептуальном подходе к обучению иностранных студентов научному стилю речи на этапе довузовского образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 3. С. 70–77.
2. Вахрушева Т.С. Применение технологий дополненной реальности в образовании // Наука настоящего и будущего. 2017. Т. 1. С. 37–39.
3. Гриншкун А.В., Левченко И.В. Возможные подходы к созданию и использованию виртуальных средств обучения информатике с помощью технологии дополненной реальности в основной школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. № 3. С. 267–272.
4. Деан С. Как мы учимся: почему мозг учится лучше, чем любая машина ... пока. М., 2021.
5. Ефименко С. М., Пасынков Д. А. Технология дополненной реальности как средство поддержки образовательного процесса // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. 2017. Т. 1. С. 407–413.
6. Каскова М.Е. Онлайн-обучение на платформе MOODLE как среда формирования учебной автономии студента вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 4(177). С. 63–68.
7. Ким А.Б., Худиева К.Х. Технологии дополненной реальности и визуализация трехмерных объектов // Трансформация системы управления бизнес-процессами предприятия в условиях цифровизации экономики: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистров и студентов. 2019. С. 20–25.
8. Кокарева Я.А., Балашов Е.Д. Технология создания приложения дополненной реальности // Строительство и архитектура-2017. Факультет информационно-экономических систем: Материалы научно-практической конференции. 2017. С. 32–37.

9. Конушин А.С. Алгоритмы построения трехмерных компьютерных моделей реальных объектов для систем виртуальной реальности: дис. ... канд. техн. наук. М., 2005.
10. Куликов Ю.А. Технологии дополненной реальности – инновационная интерактивная технология в образовании // Инновационные тенденции развития системы образования: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 67–69.
11. Мальцев В.В., Григорьева Н.В. Технологии дополненной реальности в образовании // Наука. Образование. Культура. Актуальные проблемы и практика решения (федеральный и региональный аспекты): Сборник трудов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 60–64.
12. Мнацаканян В.В., Малофеев В.А., Чеботарева Е.Р. Использование лаборатории виртуальной реальности в учебном процессе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 3(65). С. 124–129.
13. Молочко А.В. Перспективы и возможности технологии дополненной реальности применительно к инновационным образовательным технологиям в ходе обучения студентов-географов [Электронный ресурс] // Видеонаука. 2018. № 4(12). URL: <https://videonauka.ru/stati/31-metodika-prepodavaniya-estestvenno-nauchnykh-distiplin/209-perspektivy-i-vozmozhnosti-tekhnologii-dopolnenoj-realnosti-primenitelno-k-innovatsionnym-obrazovatelnyim-tekhnologiyam-v-khode-obucheniya-studentov-geografov> (дата обращения: 21.12.2023).
14. Рубцова Е.В. Повышение качества образовательного процесса иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // Образование. Инновации. Качество: Материалы V Международной научно-методической конференции. 2012. С. 44–47.
15. Филимоненкова Т.Н. Дополненная реальность как инновационная технология образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 246–251.
16. Чиркова В.М. Влияние информационно-коммуникационных технологий на сферу образования // Региональный вестник. 2019. № 12(27). С. 37–38.
17. Чистякова Н.С., Иванченко А.Е. Технология дополненной реальности // Аллея науки. 2018. № 1(17). С. 888–891.
18. Шамшев А.Б. Возможности применения технологий дополненной реальности в обучении информационным технологиям // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2017. № 1. С. 174–179.
19. Kaskova M., Dugina T., Zabolotskikh A., Blinova S. Moodle platform as a supplementary resource in teaching minor foreign languages // 10 th International Conference on Education, Research and Innovation. Seville, Spain, 2018. P. 8918–8925.

* * *

1. Arhangel'skaya A.L., Zhigunova O.M., Zhindaeva A.G. O novom konceptual'nom podhode k obucheniyu inostrannykh studentov nauchnomu stilyu rechi na etape dovuzovskogo obrazovaniya // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2013. № 3. S. 70–77.
2. Vahrusheva T.S. Primenenie tekhnologij dopolnenoj real'nosti v obrazovanii // Nauka nastoyashchego i budushchego. 2017. T. 1. S. 37–39.
3. Grinshkun A.V., Levchenko I.V. Vozmozhnye podhody k sozdaniyu i ispol'zovaniyu virtual'nykh sredstv obucheniya informatike s pomoshch'yu tekhnologii dopolnenoj real'nosti v osnovnoj shkole // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya. 2017. № 3. S. 267–272.
4. Dean Stanislas. Kak my uchimsya: pochemu mozg uchitsya luchshe, chem lyubaya mashina ... poka. M., 2021.
5. Efimenko S. M., Pasyukov D. A. Tekhnologiya dopolnenoj real'nosti kak sredstvo podderzhki obrazovatel'nogo processa // Problemy kachestva graficheskoy podgotovki studentov v tekhnicheskom vuze: tradicii i innovacii. 2017. T. 1. S. 407–413.
6. Kaskova M.E. Onlajn-obuchenie na platforme MOODLE kak sreda formirovaniya uchebnoj avtonomii studenta vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4(177). S. 63–68.
7. Kim A.B., Hudieva K.H. Tekhnologii dopolnenoj real'nosti i vizualizatsiya trekhmernykh ob'ektov // Transformatsiya sistemy upravleniya biznes-processami predpriyatiya v usloviyah cifrovizatsii

ekonomiki: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrów i studentov. 2019. S. 20–25.

8. Kokareva Ya.A., Balashov E.D. Tekhnologiya sozdaniya prilozheniya dopolnenoj real'nosti // Stroitel'stvo i arhitektura-2017. Fakul'tet informacionno-ekonomicheskix sistem: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. 2017. S. 32–37.

9. Konushin A.S. Algoritmy postroeniya trekhmernyx komp'yuternyx modelej real'nyh ob'ektov dlya sistem virtual'noj real'nosti: dis. ... kand. tekhn. nauk. M., 2005.

10. Kulikov Yu.A. Tekhnologii dopolnenoj real'nosti – innovacionnaya interaktivnaya tekhnologiya v obrazovanii // Innovacionnye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya: Sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2017. S. 67–69.

11. Mal'cev V.V., Grigor'eva N.V. Tekhnologii dopolnenoj real'nosti v obrazovanii // Nauka. Obrazovanie. Kul'tura. Aktual'nye problemy i praktika resheniya (federal'nyj i regional'nyj aspekty): Sbornik trudov XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2018. S. 60–64.

12. Mnacakanyan V.V., Malofeev V.A., Chebotaryova E.R. Ispol'zovanie laboratorii virtual'noj real'nosti v uchebnom processe // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2023. № 3(65). S. 124–129.

13. Molochko A.V. Perspektivy i vozmozhnosti tekhnologii dopolnenoj real'nosti primenitel'no k innovacionnym obrazovatel'nym tekhnologiyam v hode obucheniya studentov-geografov [Elektronnyj resurs] // Videonauka. 2018. № 4(12). URL: <https://videonauka.ru/stati/31-metodika-prepodavaniya-estestvenno-nauchnykh-distiplin/209-perspektivy-i-vozmozhnosti-tekhnologii-dopolnenoj-realnosti-primenitelno-k-innovatsionnym-obrazovatel'nym-tekhnologiyam-v-khode-obucheniya-studentov-geografov> (data obrashcheniya: 21.12.2023).

14. Rubcova E.V. Povyshenie kachestva obrazovatel'nogo processa inostrannyx uchashchihsya s pomoshch'yu informacionnyx komp'yuternyx tekhnologij // Obrazovanie. Innovacii. Kachestvo: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. 2012. S. 44–47.

15. Filimonenkova T.N. Dopolnennaya real'nost' kak innovacionnaya tekhnologiya obrazovatel'nogo processa // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 58-1. S. 246–251.

16. Chirkova V.M. Vliyanie informacionno-kommunikacionnyx tekhnologij na sferu obrazovaniya // Regional'nyj vestnik. 2019. № 12(27). S. 37–38.

17. Chistyakova N.S., Ivanchenko A.E. Tekhnologiya dopolnenoj real'nosti // Alleya nauki. 2018. № 1(17). S. 888–891.

18. Shamshev A.B. Vozmozhnosti primeneniya tekhnologij dopolnenoj real'nosti v obuchenii informacionnym tekhnologiyam // Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii. 2017. № 1. S. 174–179.



VR and AR technologies in the process of foreign language teaching

The article deals with the analysis of the issues of the optimization of the process of studying a foreign language to overcome the cognitive complexities with the help of the potential of VR and AR technologies. The author considers the designing of the real linguistic situation, having influence on the students intellectually and emotionally, activating their curiosity and cognitive activities and developing the communicative abilities.

Key words: virtual and augmented reality, creative activities, foreign language.

(Статья поступила в редакцию 28.03.2024)

В.В. ЛИТОВКА
Луганск

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ЗАОЧНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЛУГАНЩИНЕ
В 20–30-е ГОДЫ XX ВЕКА**

Анализируются становление заочного педагогического образования, его место и роль в системе среднего образования. Рассматривается организация процесса подготовки педагогических кадров без отрыва от основной деятельности на Луганщине в 20–30-е годы XX века в системе среднего профессионального образования.



Ключевые слова: педагогические курсы, заочное обучение, организация подготовки педагогических кадров, заочное образование, система среднего заочного педагогического образования.

Подготовка педагогических кадров оказывает влияние на развитие общества, на общий уровень культуры населения, а также на развитие всех отраслей и сфер жизнедеятельности.

Процесс подготовки педагогов для образовательных учреждений всех типов осуществляется с помощью соответствующих высших и средних профессиональных учебных заведений, благодаря которым решается вопрос укомплектования квалифицированными специалистами дошкольных учреждений, а также начального, основного, среднего, дополнительного и профессионального образования.

В то же время имеет место проблема нехватки педагогических кадров в стране, что предполагает введение определенных мер со стороны государства. Для решения данной проблемы одним из путей предлагается привлечение для работы учителей не только с высшим образованием, но и со средним профессиональным [17; 19]. В письме Министерства просвещения Российской Федерации [16] указано, что в школе имеют право работать специалисты, не имеющие педагогического образования только в том случае, если их основное образование относится к области, соответствующей преподаваемому предмету, либо при наличии дополнительного профессионального образования по направлению деятельности в образовательной организации.

В связи с дефицитом педагогических кадров в регионах в настоящее время Министерством просвещения готовится проект федерального государственного образовательного стандарта среднего профобразования по подготовке учителей-предметников для основной школы, который будет предоставлять им право преподавания в 5–9 классах.

Проблема дефицита педагогических кадров не нова. Попытка ее решения за счет привлечения специалистов именно со средним педагогическим образованием уходит корнями в 20 – 30-е гг. XX в. Именно в 20-е гг. XX в. приобретался первичный опыт по подготовке педагогических кадров для новой советской школы, а уже в 30-х гг. можно было говорить о его результатах. Благодаря введенной во второй половине 20-х гг. XX в. заочной форме обучения в педтехникумах и народных институтах удалось решить проблему нехватки педагогических кадров в учебных учреждениях. Данный процесс можно проследить на примере Луганщины, так как Луганщина представляет собой типичный индустриальный и аграрный регион СССР с развитой системой образования. Базой первоисточников служат материалы, хранящиеся в Архивной службе Луганской

Народной Республики, материалы периодических изданий, монографии, диссертационные исследования и т.д.

Проблема подготовки педагогических кадров относится к актуальным проблемам отечественной педагогики. Ее исследовали с различных позиций такие ученые, как О.А. Абдуллина, В.С. Безрукова, П.Ф. Кубрушко, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, Н.В. Ронжина, Е.В. Ткаченко и др.

Однако проблема подготовки кадров в системе заочного педагогического образования в региональном аспекте не изучена, что подтверждает актуальность анализируемой проблемы.

Цель данной статьи – анализ организации подготовки педагогических кадров на Луганщине в 20 – 30-е годы XX века в системе среднего заочного педагогического образования.

Вопросы необходимости подготовки педагогических кадров без отрыва от производства были и остаются спорными. Обучение педагогических кадров на заочной форме, в том числе в системе среднего профессионального образования, с одной стороны, позволяет решить проблему нехватки специалистов в конкретном образовательном учреждении, а с другой стороны, такой специалист не имеет еще соответствующего образования, что сказывается на уровне его квалификации и на качестве его педагогической деятельности в целом.

Споры о необходимости заочного педагогического образования, в том числе и в системе среднего профессионального (специального), имели место на протяжении определенного промежутка времени. Так, до событий 1917 г. подготовка педагогических кадров в целом осуществлялась в учительских семинариях, церковно-учительских школах, на специальных педагогических курсах и т.д. Право преподавания получали выпускники учительских классов женских гимназий и епархиальных училищ, дополнительно прослушавшие педагогические дисциплины. Данная подготовка проходила как в очной форме, так и в форме экстерната. Получение педагогического образования с помощью экстерната было очень актуальным в дореволюционный период. В его основе лежало требование самостоятельного прохождения курса обучения, сдачи специальных испытаний в учебном учреждении. Если экзамен удачно сдавался, то экстерн получал звание учителя.

Непосредственно на Луганщине педагогическое образование в дореволюционный период можно было получить, обучаясь в двухклассной церковно-учительской школе, располагавшейся в г. Сватово (обр. в 1904 г.), в частной женской гимназии Локтюшевой, расположенной в г. Луганске (обр. в 1908 г.), Казенной женской гимназии, расположенной в г. Луганске (обр. в 1910 г.), частной женской гимназии Чвалинской, расположенной в г. Луганске (обр. в 1911 г.). Подобные гимназии были открыты в п. Старобельск, г. Лисичанск, п. Славяносербск и др. Основными изучаемыми дисциплинами были такие, как Закон Божий, русский язык, арифметика, латынь, физика и др. Если экзамен успешно сдавался по окончании полного курса обучения (дополнительного 8 курса), то выпускницы получали право преподавания в начальных классах или отдельного предмета. Это было востребованным, так как на Луганщине функционировали земские, городские и фабрично-заводские школы, в которых, наряду с базовым образованием, готовили рабочих для развивающихся отраслей промышленности региона.

Так, на Луганщине (в границах Ворошиловградской (Луганской) области) в 1914/15 г. существовало 963 школы, в которых получали образование 86,7 тыс. человек, а контингент учителей составлял 2,1 тыс. человек и требовал пополнения [13, с. 186].

После Великой Октябрьской социалистической революции ситуация с педагогическими кадрами как во всей стране, так и на Луганщине, стала критической. Это, прежде всего, было связано с большим оттоком квалифицированных педагогических кадров из

страны, а также в результате последствий гражданской войны, сказавшихся на демографии населения.

Основной курс нового руководства страны был направлен на борьбу с неграмотностью и малограмотностью населения. Именно в начале 20-х гг. XX в. проводились меры по разрешению данной проблемы в отношении начальной школы, куда в большом количестве требовались учителя. Повсеместное открытие школ не только для детей, но и для взрослых, детских садов, школ фабрично-заводского типа и пр. также нуждалось в квалифицированных педагогических кадрах.

Согласно данным статистического управления по Ворошиловградской области, представленным в работе «Народное образование в Ворошиловградской области к 40-летию Великого Октября» [12], в 1927 г. на Луганщине существовало 1022 школы (начальных, семилетних, средних еще не было), где обучалось около 129,5 тыс. учащихся, число работающих учителей области составляло 3902 учителя [Там же, с. 8–10]. В 1932/33 уч. г. общее число школ уже составляло 1028 (с учетом средних), учащихся – 218,5 тыс., учителей – 6562; в 1938/39 г. школ – 1158, учащихся – 328,9 тыс., учителей – 10697. К 1940 г. количество школ (в том числе и средних 10-летних), число учащихся и работающих учителей в них значительно возросло (1168 школ, 337 тыс. учащихся, 11928 учителей). Среди взрослых неграмотных оставалось менее 15% [Там же].

В сложившейся ситуации одной из первоочередных задач стало создание такой системы образования, которая смогла бы обеспечить высококвалифицированными кадрами учебные учреждения. Она подразумевала обучение будущих учителей в самостоятельной форме и возможность совмещать работу с обучением. Такой системой стала система заочного образования, благодаря которой удалось обеспечить квалифицированными педагогами учебные учреждения не только на всей территории СССР в целом, но и на Луганщине, в частности.

Подготовка педагогических кадров в стране осуществлялась сначала на создаваемых специальных высших 3-хлетних педагогических курсах и в народных институтах. Педагогические курсы, в связи с переходом на единую номенклатуру, в 1925 г. были реорганизованы в педтехникумы с 3-летним сроком обучения и в народные институты с 4-хлетним сроком обучения. В педтехникумах велась подготовка учителей по таким отдельным специальностям, как учитель труда, музыки, физкультуры, черчения, учитель для начальной школы, дошкольный работник.

В народных институтах велась подготовка работников социального воспитания, работников для профессиональных учебных заведений и для политпросветучреждений. При этом в системе педагогического образования подготовка тучителя для начальной трудовой школы, учителя семилетки, учителя профессиональной школы, школы фабрично-заводского ученичества качественно не отличалась. Различие было лишь в глубине полученных знаний по осваиваемой профессии.

Инструктивные материалы, распоряжения и циркуляры издавались как для педагогических техникумов, так и для институтов народного образования [1; 7; 10].

Однако в 20-х гг. XX в. в школах продолжали работать педагоги без соответствующего образования, часто с низкой квалификацией, что послужило одной из причин создания Всеукраинского заочного института народного образования (ВЗИНО) в 1928 г. в г. Харькове, под руководством которого осуществлялась заочная подготовка педагогических кадров не только в Донецком институте народного образования, но и в Педагогическом техникуме Народного Комиссариата Просвещения г. Ворошиловграда. Именно этот институт стал центром развития заочного педагогического образования на территории восточной части УССР. В 1930 г. ВЗИНО был реорганизован во Всеукраинский институт повышения квалификации педагогов (ВИПКП). Основная задача института заключалась в том, чтобы обеспечить контингент учителей соответствующим образо-

ванием [4]. Филиал данного вуза начал действовать на Луганщине с ноября 1931 г. при Донецком институте народного образования. Под руководством ВИПКП в Педагогическом техникуме Народного Комиссариата Просвещения г. Ворошиловграда в основном велась подготовка педагогов для дошкольного образования. Именно за этот период в Архивной службе Луганской Народной Республики содержатся материалы, благодаря которым можно проанализировать процесс подготовки педагогических кадров в заочном педтехникуме на Луганщине [2; 3; 5; 9; 11].

В 1927/28 г. педтехникумов на территории только УССР насчитывалось 61 с контингентом обучающихся 10323 человек, в 1937/38 уч. г. число педтехникумов возросло до 66 с числом студентов 22539, в предвоенный год 1939/40 уже насчитывался 71 педтехникум с числом студентов 26333 [14, с. 127–128].

Необходимо отметить, что к середине 20-х годов XX в. педтехникумы имели более-менее стабильные учебный план и программу подготовки [15; 18]. Учебный план педтехникумов как один из основных документов, в котором отражался процесс подготовки педкадров, на тот момент состоял из трех циклов: обществоведческого, производственного и педагогического. При этом в каждом из циклов присутствовал элемент краеведения. Так, например, обществоведческий цикл учебного плана педтехникума на Луганщине включал изучение государственных и общественных учреждений, быта, экономики предприятий, политпросветительской работы региона; производственный – изучение природы, экскурсии на различные производства, работа на производстве; педагогический – изучение деятельности различных детских учреждений региона, педагогическую практику.

Так как темпы введения всеобщего обязательного начального обучения превышали темпы выпуска учителей, в том числе окончивших педагогические техникумы, то, начиная с 1931 года, на территории СССР было открыто несколько тысяч краткосрочных курсов для подготовки учителей начальных классов.

В связи с развертыванием всеобщего дошкольного обучения, Народный комиссариат образования предложил Всеукраинскому институту повышения квалификации педагогов в 1932 г. провести дополнительный набор в дошкольных педтехникумах УССР таким образом, чтобы добавить не менее 5000 новых работников для стационарной сети, а на 1933/34 учебный год необходимо аналогичное количество студентов набрать в заочный педтехникум. По всем районам пройдут двухмесячные курсы, которые подготовят 13000 дошкольных работников для летних детских лагерей [4, с. 6–7].

В Архивной службе Луганской Народной Республики имеются сведения о рекомендации со стороны руководства ВИПКП для дальнейшего обучения в заочном педтехникуме лучших слушателей краткосрочных курсов [Там же].

Однако в правилах приема указано, что кроме таких курсантов, в заочный педтехникум принимаются все те, кто уже работает в детских учреждениях и не имеет среднего педагогического образования. В эту категорию будущих студентов входили работники, окончившие годичные краткосрочные курсы [Там же]. В результате этого задача представителей отделов образования заключалась в разъяснительной работе среди таких работников с целью обязать их поступать в заочный педтехникум. Соответствующие письма и директивы систематически присылались в педтехникум на Луганщине.

Руководство ВИПКП регулярно присылало комиссию для обследования педтехникума по линии заочного обучения. В результате одной из таких проверок работа по заочному обучению была признана неудовлетворительной, в жесткой форме руководству было рекомендовано в кратчайшие сроки предложить план решения данной проблемы и провести соответствующую работу по устранению замечаний комиссии [Там же].

Данный факт подтверждает, что на Луганщине заочному педагогическому образованию, в том числе в системе среднего звена, уделялось огромное значение, проводилась серьезная работа по его развитию.

В то же время организация подготовки педагогических кадров на заочной форме обучения, в том числе и педтехникумов, сопровождалась рядом трудностей. Прежде всего, это было связано с необходимостью оплачивать учебу. В частности, имеется информация из «Акта обследования Луганского педтехникума по линии заочного обучения» [Там же] от 17.06.1932 г. о том, что «...Оплата за обучение от студентов старых курсов почти не поступала. Бухгалтерия в запущенном состоянии; бухгалтер отсутствовал» [Там же, с. 11]. Стоимость обучения ежегодно возрастала. Так, в архивных материалах [Там же; 6] указано, что плата за обучение для первого года обучения (3-хлетнего педтехникума) составляла 9 рублей, которые оплачивались поквартально – по 3 руб. за каждый квартал. С 1 октября 1932 г. плата за обучение составила уже 18 руб. за год. Имел место факт того, что некоторые колхозники, несмотря на широкую агитационную программу в процессе набора на 3-хлетний дошкольный педтехникум, отказываются поступать в заочный педтехникум в связи с тем, что им не хватало средств. В результате этого руководство ВИПКП разрешило освободить 10% от всего количества студентов техникума от уплаты первого взноса за обучение, но только при предоставлении справки от Управления колхоза или сельского совета, подтверждающей тяжелое материальное положение. Это решение существенно не исправило ситуацию.

В силу того, что охват учителей заочным обучением в Луганском педтехникуме был признан соответствующей комиссией неудовлетворительным, связь со студентами не налажена, руководство учебным процессом заочников не проводилось, то уже в 1933/34 учебном году Луганский педтехникум подразделялся на 2: дневной и вечерний. Основными отделениями при нем были школьное, дошкольное, политехническое и для подготовки кадров детского движения [7]. В это время актуальность приобретает заочная форма обучения при подготовке педагогических кадров в вузе, а именно в Луганском (с 1935 г. Ворошиловградском) государственном педагогическом институте (сегодня Луганский государственный педагогический университет).

Таким образом, в период 20-х – 30-х гг. XX века среднее заочное педагогическое образование призвано было обеспечить воспроизводство учительских кадров для решения государственных задач, важнейшие из которых были связаны с ликвидацией неграмотности, осуществлением всеобщего начального и семилетнего образования, что в свою очередь оказало влияние на развитие других сфер народного хозяйства.

Выводы.

1. Организация подготовки педагогических кадров без отрыва от производства в 20 – 30-е гг. XX в. проводилась как в рамках высшего, так и среднего образования.

2. Система среднего заочного педагогического образования в период 20 – 30-х годов XX века как в СССР, так и на Луганщине, в частности, включала в себя подготовку педагогических кадров в основном для дошкольных учреждений и начальной школы, позволяя студентам совмещать учебу и работу.

3. Контингент обучающихся заочного педтехникума на Луганщине в основном состоял из комсомольцев и «селян-колхозников», не имеющих базового образования, что снижало качество учебно-воспитательного процесса в целом. Первоочередное право на обучение в заочном педтехникуме имели лучшие курсанты краткосрочных педагогических курсов, практикующие работники, окончившие годовые краткосрочные курсы, работники детских учреждений, не имеющие среднего педагогического образования.

4. К характерным недостаткам организации среднего заочного педагогического образования в период 20 – 30 х годов XX в. можно отнести:

- достаточно высокую стоимость заочного обучения, которая была непосильна для многих потенциальных абитуриентов;
 - отсутствие организации учебного процесса в целом, так как не было единых утвержденных учебных планов и программ, не было конкурсного приема и отбора абитуриентов, и в результате этого наблюдался массовый отсев студентов;
 - недостаточную обеспеченность студентов-заочников учебниками, методическими пособиями, специальной литературой;
 - отсутствие навыков самостоятельной работы у обучающихся.
5. В рассматриваемом периоде были заложены векторы развития заочного педагогического образования, в том числе в системе среднего профессионального.

Список литературы

1. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 2. Л. 26.
2. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 3. Л. 40.
3. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 8. Л. 30.
4. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 11. Л. 71.
5. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 13. Л. 41.
6. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 17. Л. 74.
7. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 31. Л. 38.
8. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 38. Л. 25.
9. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 46. Л. 37.
10. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 66. Л. 45.
11. Архивная служба ЛНР. Р-877. Оп. 1. Д. 75. Л. 31.
12. Дадаев К.Д. Народное образование в Ворошиловградской области к 40-летию Великого Октября. Ворошиловград, 1957.
13. Луганская область за 50 лет: Сборник статистических материалов. Донецк, 1967.
14. Народное хозяйство УССР: Статистический справочник. УССР, 1940.
15. Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах: Постановление Центрального исполнительного комитета СССР от 19 сентября 1932 г. М., 1932.
16. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «О направлении разъяснений» от 28 марта 2019 г. № ТС-817/08. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116792/> (дата обращения: 07.01.2024).
17. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 07.01.2024).
18. Учебные планы и программы для педагогических техникумов. М., 1926.
19. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ ст. 46 «Право на занятие педагогической деятельностью» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: https://nca.ru/upload/pages/abitur/bak/Fed_zak_N_273.pdf (дата обращения: 07.01.2024).

* * *

1. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 2. L. 26.
2. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 3. L. 40.
3. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 8. L. 30.
4. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 11. L. 71.

5. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 13. L. 41.
6. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 17. L. 74.
7. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 31. L. 38.
8. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 38. L. 25.
9. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 46. L. 37.
10. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 66. L. 45.
11. Arhivnaya sluzhba LNR. R-877. Op. 1. D. 75. L. 31.
12. Dadaev K.D. Narodnoe obrazovanie v Voroshilovgradskoj oblasti k 40-letiyu Velikogo Oktyabrya. Voroshilovgrad, 1957.
13. Luganskaya oblast' za 50 let: Sbornik statisticheskikh materialov. Doneck, 1967.
14. Narodnoe hozyajstvo USSR: Statisticheskij spravochnik. USSR, 1940.
15. Ob uchebnyh programmah i rezhime v vysshej shkole i tekhnikumah: Postanovlenie Central'nogo ispolnitel'nogo komiteta SSSR ot 19 sentyabrya 1932 g. M., 1932.
16. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii «O napravlenii raz»yasnenij» ot 28 marta 2019 g. № TS-817/08. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116792/> (data obrashcheniya: 07.01.2024).
17. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 07.01.2024).
18. Uchebnye plany i programmy dlya pedagogicheskikh tekhnikumov. M., 1926.
19. Federal'nyj zakon RF «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ st. 46 «Pravo na zanyatie pedagogicheskoy deyatel'nost'yu» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: https://nrsa.ru/upload/pages/abitur/bak/Fed_zak_N_273.pdf (data obrashcheniya: 07.01.2024).



Organization of personnel training in the system of secondary extramural pedagogical education in the Luhansk region in the 20-30s of the XXth century

The article deals with the analysis of the formation of extramural pedagogical education, its place and role in the system of secondary education. The organization of the process of training of pedagogical staff without the separation from the basic activity in the Lugansk region in the 20-30s of the XXth century in the system of secondary vocational education is considered.

Key words: *teacher training courses, distance learning, organization of teacher training, distance education, system of secondary distance teacher education.*

(Статья поступила в редакцию 21.03.2024)

М.В. МИШАТКИНА, ЦАО ИФАНЬ
Москва

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТОВ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПОДРОСТКОВ РОССИИ И КИТАЯ**

Рассматривается совершенствование направлений популяризации художественного образования в досуговой деятельности подростков России и Китая. Уточняются проблемы популяризации художественного образования, выявленные в результате социологического опроса подростков. Анализируется развитие популяризации художественного образования в сфере досуга молодежи как средство обеспечения более разнообразной досуговой тематики, повышения культурной грамотности молодежи и обмена между Китаем и Россией, оказания помощи в дальнейшем карьерном росте молодых людей.



Ключевые слова: *художественное образование, популяризация, досуговая деятельность, подростки, Россия, Китай.*

Художественное образование в сфере досуга относится к форме дополнительного образования, реализуемого вне рамок основной учебной программы, часто предоставляя учащимся более широкий спектр знаний и навыков. С развитием общества люди уделяют все больше внимания качеству и результативности образования. Художественное образование, особенно в подростковом возрасте, вызывает все более пристальный интерес. Китай и Россия имеют долгую историю и богатое культурное наследие в области художественного образования, поэтому очень важно изучить текущую ситуацию и тенденции развития художественного образования для китайских и российских подростков. Художественное образование в сфере досуга может помочь студентам лучше раскрыть свой потенциал, улучшить профессиональные навыки и получить больше возможностей и опыта. Таким образом, изучение популяризации художественного образования в сфере досуга среди подростков в Китае и России позволит не только понять потребности и текущую вовлеченность подростков в художественное образование, но и послужить ориентиром для повышения его уровня. С развитием интернет-технологий и тенденцией глобализации модели образования также меняются. С помощью Интернета и цифровых технологий художественное образование может стать более открытым, гибким и разнообразным методом обучения. Также большое значение имеет изучение применения новых технологий и моделей онлайн-образования в художественном образовании китайских и российских подростков.

С помощью сбора и анализа соответствующей литературы, отчетов о статистических данных (таких как сведения, опубликованные различными государственными учреждениями), результатов исследований соответствующих отраслевых экспертов и ученых можно более полно понять и оценить роль дополнительного образования в популяризации молодежного искусства и досуга.

Для выявления проблем популяризации художественного образования в досуговой деятельности подростков было организовано онлайн-анкетирование, проведенное в августе–сентябре 2023 года. Респондентами анкетирования стали 100 российских и 100 китайских подростков в возрасте 12–18 лет. Анкетирование проводилось с помощью социальных сетей, задействованных для поиска респондентов. Все ответы, полу-

ченные в ходе анкетирования, были обработаны посредством методов математической статистики и отражены на сравнительных диаграммах.

Россия обладает богатым художественным наследием. Ее искусство, музыка, дизайн и перформанс – все это занимает очень важное место в мировой художественной сфере. Русское художественное образование берет свое начало в XVIII веке. Петр Великий начал внедрять западную систему художественного образования и основал Санкт-Петербургскую академию изящных искусств. В XIX веке академия стала колыбелью многих выдающихся русских художников, таких как Иван Абрамович, Илья Левин и Иван Штралов, которые учились и работали здесь. С тех пор российское художественное образование постепенно развивалось и расширялось, появилось много выдающихся художников и произведений искусства, которые оказали существенное влияние на мировую историю искусства.

Художественное образование в Китае уходит корнями в глубокую древность. Еще во времена династий Цинь и Хань уже существовали такие специализированные официальные школы, как Тайсюэ и Гоцицзянь, предлагавшие курсы литературы, истории, конфуцианской классики, различных культур, этикета, музыки и танцев, математики, музицирования, юриспруденции и стрельбы из лука [3]. В то же время существовало также множество частных школ, семей, даосских храмов и других мест, которые заложили основу для последующего художественного образования. Двенадцать предметов являются «золотым стандартом» в древнекитайских официальных школах.

Эти сюжеты заимствованы из конфуцианской классики, а также ритуальной и музыкальной системы Древнего Китая. В Новое время художественное образование в Ки-



Рис. 1. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №1

тае также постоянно развивается и реформируется. В конце династии Цин начали создаваться государственные художественные школы и была создана формальная система художественного образования. В начале XX века Китай начал внедрять западную музыку, изобразительное и иное искусство и модели образования, а также основал ряд специализированных академий музыки, искусства, драмы и т.д. [4]. В 1949 году после провозглашения в Пекине Китайской Народной Республики художественное образование стало более систематичным и масштабным, были созданы высшие художественные учебные заведения, такие как Центральная консерватория музыки и Центральная академия изящных искусств, что заложило основу для быстрого развития современного художественного образования в Китае [8].

Первый вопрос анкетирования был направлен на оценку общей вовлеченности подростков из России и Китая в сферу художественного образования. Распределение ответов респондентов отражено на рисунке 1 (рис. 1 на стр. 121) с уточнением удельного веса каждого варианта.

Из представленных данных видно, что среди российских и китайских подростков большинство не занимается художественным образованием. В России 37% подростков ответили, что они не занимаются художественным образованием, в то время как в Китае этот процент составил 32%. Очень редко этим занимаются 33% российских подростков и 28% китайских подростков. Регулярно художественным образованием занимается лишь небольшая часть респондентов: 12% российских подростков и 16% китайских подростков. Такие результаты говорят о том, что художественное образование не является приоритетным видом деятельности для большинства подростков в обеих странах, причем разница между Россией и Китаем незначительна и, возможно, связана с разли-



Рис. 2. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №2



Рис. 3. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №3



Рис. 4. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №4

чиями в образовательных системах, доступности художественных кружков и индивидуальными интересами подростков [7].

Второй вопрос анкетирования был задан тем респондентам, которые дали отрицательный ответ на первый вопрос, с целью уточнения причин, по которым они не занимаются художественным образованием (рис. 2 на стр. 122).

Большинство подростков в обеих странах, как видно из ответов (22% в России и 20% в Китае), не занимаются художественной деятельностью из-за отсутствия интереса – у подростков есть другие увлечения и интересы, не связанные с художественной деятельностью.

Существенная часть подростков (32% в России и 44% в Китае) ответили на данный вопрос, что они не знают, как и где можно заниматься художественной деятельностью. Большой удельный вес данного варианта ответа указывает на недостаток информации о доступных возможностях для занятий искусством, причем в Китае эта проблема стоит более остро.

Небольшая доля подростков (6% в России и 10% в Китае) утверждает, что их родители против художественной деятельности. Такое обстоятельство может быть связано с семейными ожиданиями или оценками важности других областей образования.

Наконец, значительное количество подростков (40% в России и 26% в Китае) ответили, что они не задумывались о причинах. Превалирование данного варианта свидетельствует о неосознанности собственных мотивов и отсутствии осмысленного выбора в отношении художественной деятельности.

Можно предположить, что повышение доступности и информированности о возможностях для занятий искусством, сознательное обсуждение интересов и целей под-



Рис. 5. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №5



Рис. 6. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №6

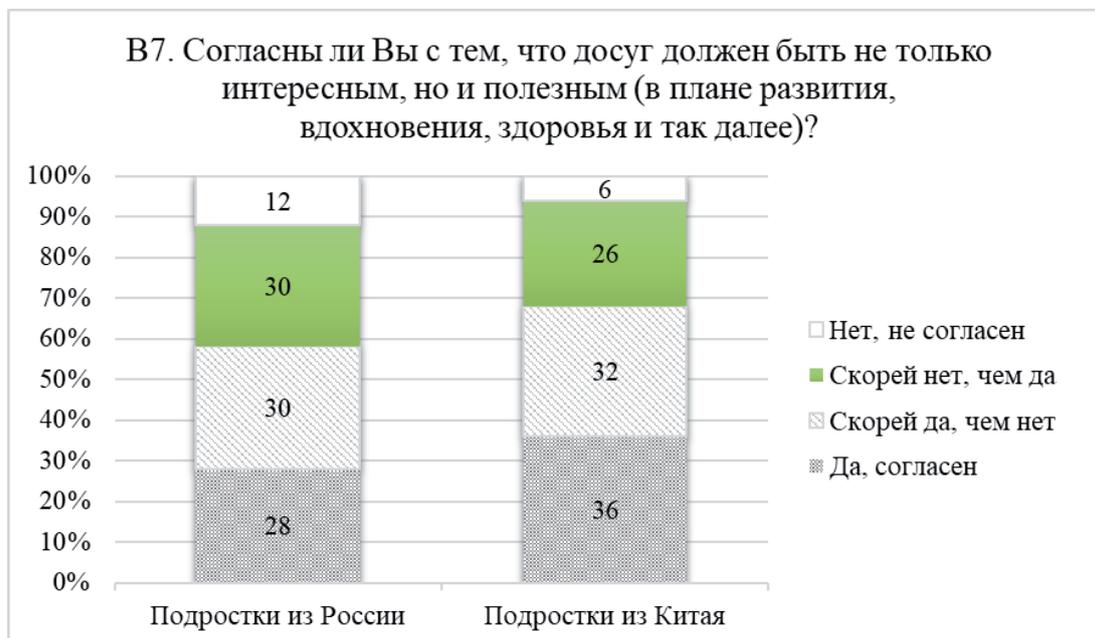


Рис. 7. Результаты анкетирования подростков России и Китая. Вопрос №7

ростков могут способствовать увеличению числа тех, кто будет увлечен художественной деятельностью в обеих странах [10].

Обратимся к результатам ответов на третий вопрос, посвященный наиболее интересным для подростков видам художественной деятельности (рис. 3 на стр. 123).

Можно заметить, что наибольший интерес у обеих групп подростков вызывает рисование среди прочих видов художественной деятельности. В России 42% подростков предпочли рисование, а в Китае – 22%. Китайские подростки проявили больший разброс интересов в других видах художественной деятельности по сравнению с российскими сверстниками. Например, в Китае более высокий интерес к конструированию из бумаги, чем в России, где этот вид художественной деятельности менее популярен.

В обеих странах конструирование из других материалов имеет аналогичную распространенность (28%), что может свидетельствовать об общем восприятии этой формы искусства как увлекательной и творческой. Однако именно рисование является наиболее популярным видом художественной деятельности среди подростков в обеих странах, что следует учитывать при выработке рекомендаций по популяризации художественного образования в досуговой деятельности подростков [5].

Варианты ответов респондентов на четвертый вопрос представлены на рисунке 4 (рис. 4 на стр. 123).

В обеих странах наибольшее количество подростков (40% в России и 32% в Китае) получают информацию о художественных кружках и секциях в школе от учителей, что указывает на важность роли образовательных учреждений в распространении информации о возможностях художественного образования. Друзья и знакомые также играют важную роль в информировании подростков. В России 22% и в Китае 24% подростков узнают о художественных кружках через сверстников. От родителей информацию получают 10% российских и 14% китайских подростков, а из рекламы – 6% российских и 8% китайских подростков. Интернет также служит источником информации для подростков. В России 15% и в Китае 10% подростков узнают о художественных кружках из интернета. Другие источники информации упомянуты 7% российских и 12% китайских подростков (4.6). Можно заключить, что школы и сверстники являются важными каналами для распространения информации о художественных кружках и секциях среди подростков. Учитывая их влияние, можно разработать более эффективные стратегии популяризации художественного образования [9].

Рассмотрим результаты ответов на пятый вопрос анкетирования (рис. 5 на стр. 124).

Согласно данным, представленным на диаграмме, большинство подростков как в России, так и в Китае оценивают художественную деятельность положительно. Среди российских подростков 23% считают ее очень полезной, а 38% – скорее полезной, чем нет. Среди китайских подростков 28% считают ее очень полезной, и 40% – скорее полезной, чем нет. Однако также замечена доля подростков, которые оценивают художественную деятельность менее позитивно. В России 30% подростков ответили, что художественная деятельность скорее не полезна, чем полезна, и 9% считают ее бесполезной. В Китае 26% подростков ответили, что художественная деятельность скорее не полезна, чем полезна, и только 6% считают ее бесполезной. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что большинство подростков в России и Китае оценивают художественную деятельность как полезную – это положительный фактор популяризации художественного образования [1].

Ответы респондентов на вопрос №6 показаны на рисунке 6 (рис. 6 на стр. 125).

Результаты ответов на шестой вопрос анкетирования показывают, что у значительной доли подростков в обеих странах возникают трудности с организацией досуга и планированием собственной занятости в свободное время. В России 32% подростков ответили, что им почти всегда трудно организовать свой досуг, в то время как в Китае

Выводы анкетирования подростков России и Китая

Вопрос	Результаты среди российских подростков	Результаты среди китайских подростков
Вопрос №1. Занимаетесь ли Вы художественным образованием?	В России 37% не занимаются, 33% - очень редко, 18% - не регулярно, 12% - регулярно.	В Китае 32% не занимаются, 28% - очень редко, 24% - не регулярно, 16% - регулярно.
Вопрос №2. Почему Вы не занимаетесь художественной деятельностью?	В России 40% не знают, как и где заниматься, 32% - не интересуются, 6% - родители против, 40% - не задумывались.	В Китае 44% не знают, как и где заниматься, 20% - не интересуются, 10% - родители против, 26% - не задумывались.
Вопрос №3. Какие виды художественной деятельности кажутся Вам наиболее интересными?	В России наибольший интерес вызывает рисование (42%), затем конструирование из других материалов (28%).	В Китае наибольший интерес вызывает рисование (22%), затем конструирование из бумаги (24%) и другие материалы (28%).
Вопрос №4. Откуда Вы обычно узнаете о художественных кружках, секциях?	В России 40% узнают в школе от учителей, 22% от других подростков, 15% из интернета.	В Китае 32% узнают в школе от учителей, 24% от других подростков, 10% из интернета.
Вопрос №5. Как Вы думаете, полезна ли художественная деятельность для Вас и подростков в целом?	В России 23% считают очень полезной, 38% - скорее полезной, 30% - скорее не полезной.	В Китае 28% считают очень полезной, 40% - скорее полезной, 26% - скорее не полезной.
Вопрос №6. Бывает ли Вам трудно организовать свой досуг, придумать, чем заняться в свободное время?	В России 32% часто бывает трудно, 42% изредка бывают трудности, 26% всегда знают, чем заняться.	В Китае 27% часто бывает трудно, 54% изредка бывают трудности, 19% всегда знают, чем заняться.
Вопрос №7. Согласны ли Вы с тем, что досуг должен быть не только интересным, но и полезным (в плане развития, вдохновения, здоровья и так далее)?	В России 28% согласны, 30% скорее согласны, 30% скорее не согласны.	В Китае 36% согласны, 32% скорее согласны, 26% скорее не согласны.

удельный вес этого варианта составил 27%. При этом более половины подростков как в России (42%), так и в Китае (54%) утверждают, что они иногда (изредка) сталкиваются с трудностями в организации досуга. Около трети подростков в обеих странах (30% в России и 19% в Китае) считают, что они всегда знают, чем заняться – можно говорить

о наличии у них устойчивых интересов и доступности разнообразных досуговых мероприятий. Но многие подростки в России и Китае сталкиваются с трудностями в организации своего досуга, что является одним из проблемных факторов популяризации художественного образования [6].

Ответы респондентов на последний вопрос анкетирования показаны на рисунке 7 (рис. 7 на стр. 125).

Большинство подростков как в России, так и в Китае выразили согласие с тем, что досуг должен быть не только интересным, но и полезным. В России 28% подростков согласны с этой идеей, и еще 30% склоняются к положительному варианту. В Китае 36% подростков полностью согласны, и 32% скорее согласны. Сомнение в полезности досуга выразила небольшая доля подростков. В России 30% подростков скорее не согласны, чем согласны, и 12% не согласны совсем. В Китае 26% подростков скорее не согласны (7.3), и только 6% не согласны совсем.

Ответы на данный вопрос показывают, что большинство подростков как в России, так и в Китае поддерживают идею о преимуществах полезного досуга.

Резюмируем выводы проведенного анкетирования в таблице (таб. на стр. 127).

Таким образом, с развитием общества важность молодежного художественного образования признается все больше и больше, но в настоящее время в популяризации молодежного художественного образования в Китае и России все еще существуют некоторые недостатки в текущей ситуации и тенденциях развития образования [2]. 1. Большинство российских и китайских подростков не участвуют активно в художественной деятельности. Однако многие из них проявляют интерес к различным видам художественной активности, особенно к рисованию. 2. Основными препятствиями для участия в художественной деятельности являются недостаток информации о возможностях и местах для занятий, отсутствие интереса к данной сфере, недостаток мотивации со стороны педагогов и поддержки со стороны родителей. 3. Подростки в России и Китае получают информацию о художественных кружках и секциях в основном из школы и от сверстников, при этом Интернет также является важным источником информации, особенно для российских подростков. 4. Многие подростки в России и Китае сталкиваются с трудностями в организации своего досуга и планированием свободного времени, что свидетельствует о потребности подростков в содействии со стороны взрослых (педагогов, родителей) по организации досуга. 5. Большинство российских и китайских подростков поддерживают идею о том, что досуг должен быть не только интересным, но и полезным с точки зрения развития, вдохновения и здоровья, поэтому, чтобы усилить популяризацию художественного образования в сфере досуга молодежи, России и Китаю необходимо уделять больше внимания вышеупомянутым вопросам, увеличивать инвестиции и совершенствовать систему образования, одновременно укрепляя культурное разнообразие и инновации и повышая интерес подростков к искусству.

Практические рекомендации

Для популяризации художественного образования среди китайской и российской молодежи предлагаются следующие инновационные предложения:

1. Применять инновационные методы преподавания искусства, используя цифровые, интерактивные, геймификационные и другие средства, позволяющие учащимся более активно участвовать в обучении, повышать интерес к обучению и результативность.

2. Вклад в развитие межкультурных обменов. Китай и Россия имеют давнее историческое и культурное наследие. Обмены в области художественного образования могут способствовать дружбе и сотрудничеству между двумя странами и оказывать положительное влияние на культурный уровень молодежи и развитие ее инновационных способностей.

3. Роль художественного образования в повышении стандартов преподавания учителями. Сотрудничество с выдающимися художественными учебными заведениями в стране и за рубежом ведет к внедрению новых концепций и методов обучения, способствующих совершенствованию и трансформации профессиональных навыков преподавателей, тем самым благоприятствуя развитию всей индустрии художественного образования.

4. Инновации в продвижении высокой оценки и понимания искусства. Благодаря лекциям по оценке искусства, выставкам и другим мероприятиям молодые люди могут лучше понять значение и коннотацию произведений искусства и развить в себе способность ценить искусство и эстетические качества.

5. Инновации в использовании научно-технических средств для содействия популяризации художественного образования. Например, использование таких технологических средств, как Интернет и мобильные терминалы, поможет преодолеть пространственно-временные ограничения, позволяя большему числу людей получать доступ к искусству и изучать его и способствуя популяризации и развитию художественного образования.

Список литературы

1. Бинджун Тан Сущность, подходы и особенности израильского «дополнительного образования» [Электронный ресурс] // Сравнительное педагогическое исследование. 2021. URL: <https://ori-journal.ru/archives/category/publications/2021g?ysclid=luxygm444a48175563> (дата обращения: 15.11.2023).
2. Го Жэньцзин Исследование государственных гарантий в дополнительном образовании российских детей. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ppfsvfu.ru/jour/article/view/8> (дата обращения: 27.11.2023).
3. Лю Цзяньжун Исследования и исследования по проведению внешкольных народно-просветительских мероприятий для подростков // Научно-педагогический журнал. 2017. № 5. С. 14–15.
4. Лю Чунься. Играя роль учебных заведений за пределами кампуса для удовлетворения разнообразных потребностей студентов. [Электронный ресурс]. URL: <http://miyto.ru/video/actor/lyu-chunhsya/?ysclid=luxy9bgn9l66170427> (дата обращения: 13.11.2023).
5. Лян Лян Дети, оставшиеся без присмотра, нуждаются в дополнительном обучении // Гуандунское образование: Учебно-исследовательское издание. 2009. № 1. С. 8–18.
6. Пэн Ли Исследования развития дополнительного образования детей в России. 2017. [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087562/DOD_text_print.1.pdf?ysclid=luxytkgfv5293218 (дата обращения: 27.11.2023).
7. Пэн Тэн, Сяо Су Исследование новой модели дополнительного образования для одаренных детей в России // Сравнительные исследования в области образования. 2020. Т. 42. № 9. С. 37–44.
8. Чжоу Сяо Особенности и просветительство развития российского детского дополнительного образования с точки зрения государственной службы дошкольного образования [Электронный ресурс] // Современное начальное и среднее образование. 2020. URL: <https://e-notabene.ru/pr> (дата обращения: 13.11.2023).
9. Чэнь Уюань. От дополнительного образования к селективному образованию: неизбежный выбор для развития частных университетов в моей стране [Электронный ресурс] // Образовательные исследования. 2008. Т. 5. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/journal/72/vie> (дата обращения: 15.11.2023).
10. Шуруй Ху, Хуэй Цзинь Обзор дополнительных образовательных услуг и системы их регулирования в США [Электронный ресурс] // WorldEducationInformation. 2021. URL: <https://independent.academa.edu/USChinaEducationReview> (дата обращения: 15.11.2023).

1. Bindzhun Tan. Sushchnost', podhody i osobennosti izrail'skogo «dopolnitel'nogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs] // Sravnitel'noe pedagogicheskoe issledovanie. 2021. URL: <https://opi-journal.ru/archives/category/publications/2021g?ysclid=luxyrm444a48175563> (data obrashcheniya: 15.11.2023).
2. Go Zhen'czin Issledovanie gosudarstvennyh garantij v dopolnitel'nom obrazovanii rossijskih detej. 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ppfsvf.ru/jour/article/view/8> (data obrashcheniya: 27.11.2023).
3. Lyu Czyan'zhun Issledovaniya i issledovaniya po provedeniyu vneshkol'nyh narodno-prosvetitel'skih meropriyatij dlya podrostkov // Nauchno-pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 5. S. 14–15.
4. Lyu Chun'sya. Igraya rol' uchebnyh zavedenij za predelami kampusa dlya udovletvoreniya raznoobraznyh potrebnostej studentov. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://miyto.ru/video/actor/lyu-chun-sya/?ysclid=luxy9bgn9l66170427> (data obrashcheniya: 13.11.2023).
5. Lyan Lyan. Deti, ostavshiesya bez prismoetra, nuzhdayutsya v dopolnitel'nom obuchenii // Guandunskoe obrazovanie: Uchebno-issledovatel'skoe izdanie. 2009. № 1. S. 8–18.
6. Pen Li Issledovaniya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossii. 2017. [Elektronnyj resurs]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087562/DOD_text_print.1.pdf?ysclid=luxytkvjv5293218 (data obrashcheniya: 27.11.2023).
7. Pen Ten, Syao Su Issledovanie novoj modeli dopolnitel'nogo obrazovaniya dlya odarenyh detej v Rossii // Sravnitel'nye issledovaniya v oblasti obrazovaniya. 2020. T. 42. № 9. S. 37–44.
8. Chzhou Siyao Osobennosti i prosvetitel'stvo razvitiya rossijskogo detskogo dopolnitel'nogo obrazovaniya s točki zreniya gosudarstvennoj sluzhby doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennoe nachal'noe i srednee obrazovanie. 2020. URL: <https://e-notabene.ru/pp> (data obrashcheniya: 13.11.2023).
9. Chen' Uyuan'. Ot dopolnitel'nogo obrazovaniya k selektivnomu obrazovaniyu: neizbezhnyj vybor dlya razvitiya chastnyh universitetov v moej strane [Elektronnyj resurs] // Obrazovatel'nye issledovaniya. 2008. T. 5. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/journal/72/vie> (data obrashcheniya: 15.11.2023).
10. Shuruj Hu, Huej Czin' Obzor dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh uslug i sistemy ih regulirovaniya v SShA [Elektronnyj resurs] // World Education Information. 2021. URL: <https://independent.academia.edu/USChinaEducationReview> (data obrashcheniya: 15.11.2023).



The comparative analysis of areas of concern of popularization of artistic education in leisure activities of teenagers of Russia and the People's Republic of China

The article deals with the improvement of the areas of popularization of artistic education in leisure activities of teenagers of Russia and the People's Republic of China. There are specified the issues of popularization of artistic education, that were revealed as a result of the sociological survey of teenagers. The author analyzes the development of the popularization of the artistic education in the sphere of the youth's leisure as the means of the support of more various leisure themes, the improvement of the cultural literacy of the youth, the exchange between the People's Republic of China and Russia and the provision of assistance in the further career development of young people.

Key words: *artistic education, popularization, leisure activity, teenagers, Russia, the People's Republic of China.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2024)

Ю.Ю. ЦЫБИНА

К.М. СИНЬКЕВИЧ

Н.А. ТАРАСЮК

Курск

**РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассматривается развития рефлексивных умений в процессе обучения иностранному языку будущих бакалавров педагогического образования. Освещаются наиболее значимые виды рефлексии в процессе обучения будущих бакалавров педагогического образования на занятиях по иностранному языку и виды заданий, направленные на их развитие.



Ключевые слова: *обучение иностранному языку, методика развития рефлексивных умений, будущие бакалавры педагогического образования, виды заданий.*

В соответствии с требованиями стандарта ФГОС ВО по направлению подготовки педагогическое образование указывается, что будущие бакалавры, специализирующиеся в области иноязычного образования, должны владеть высоким уровнем развития рефлексивных умений, обеспечивающих эффективное решение профессиональных задач в области планирования, осуществления, регулирования, анализа и корректировки педагогической деятельности на различных уровнях образования (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль иностранный язык)) [8]. Будущие бакалавры педагогического образования, осуществляющие деятельность в области преподавания иностранных языков, должны иметь высокий уровень развития рефлексивных умений, являющиеся основой успешной реализации основных видов деятельности, приоритетной из которых является педагогическая [3]. Однако результаты современных педагогических исследований в области иноязычного образования (Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова) [2; 9], а также накопленный эмпирический опыт в данной области свидетельствуют о том, что проблема развития рефлексивных умений у будущих бакалавров иноязычного образования не нашла еще должного решения как в теоретическом, так и практическом планах.

В настоящее время овладение рефлексивной составляющей подготовки бакалавров рассматривается как один из важнейших факторов, определяющих успешность деятельности будущих бакалавров педагогического образования. Анализ исследований таких авторов, как В.А. Слостенин, В.В. Сериков [8; 7], указывает на то, что рефлексия выступает в качестве фундаментального психологического образования, которое обеспечивает продуктивность практической деятельности педагога в различных областях, одной из которых является иноязычное образование.

Значимость развития рефлексивных умений также подчеркивается в работах А.И. Умана и М.А. Федоровой [10], которые считают, что данные умения должны развиваться в ходе решения учебных задач типичных для профессиональной деятельности педагога. Следовательно, одним из приоритетных подходов, обеспечивающих эффективное развитие рефлексивных умений, является проблемно-деятельностный подход, кото-

рый направлен на активизацию речемыслительной деятельности студентов в процессе решения типичных педагогических задач в сфере иноязычного образования [1].

Рефлексивные умения являются важнейшей составляющей рефлексивной культуры будущего бакалавра педагогического образования, овладение которой происходит по следующей формуле: «Знать, уметь, творить, хотеть» (И.Я. Лернер) [6]. В процессе овладения рефлексивной культурой студенты постигают следующие ее компоненты: 1) знания обо всех компонентах рефлексивной деятельности; 2) рефлексивные умения; 3) опыт осуществления профессиональной деятельности в области иноязычного образования; 4) творческие способы реализации деятельности в области иноязычного образования; 5) ценностное отношение к процессу преподавания иностранного языка.

Рефлексивные умения будущего бакалавра педагогического образования могут быть классифицированы следующим образом: умения самоанализа, умения самооценки, умения самопроектирования, умения самореализации, умения самоконтроля и умения саморазвития. Все вышеуказанные виды умений целесообразно развивать в процессе освоения таких дисциплин, как «Культура речевого общения», «Методика обучения иностранным языкам», «Проектная деятельность в сфере иноязычного образования». В ходе освоения данных дисциплин проводятся следующие формы организации занятий: тренинги на развитие профессиональной и личностной рефлексии, дискуссионные клубы по проблемам иноязычного педагогического образования, семинары и конференции, посвященные отражению методических позиций российских и зарубежных авторов, творческие мастерские, представляющие практико-ориентированные способы решения педагогических задач в иноязычном образовании.

В результате этого представляется целесообразным включать в содержание занятий специальные задания, направленные на анализ коммуникативной деятельности обучающихся на иностранном языке, на анализ достижений в истории развития методики обучения иностранным языкам, на анализ актуальных методических проблем и поиск возможных способов их решения, на анализ социальной значимости овладения иностранным языком как средством личностного и профессионального развития обучающихся.

Рефлексивные умения в сфере иноязычного образования обладают полифункциональностью и способствуют решению основных задач всех аспектов иноязычного образования:

- развивающего (развитие основных психических функций обучающихся и их лингвистических способностей);
- познавательного (углубление личностного и профессионального кругозора в области осуществления аналитической деятельности на всех ступенях иноязычного образования);
- учебного (расширение знаний, развитие умений и обогащение профессионального кругозора в области применения инновационных методов и технологий в области современного иноязычного образования);
- воспитательного (формирование личностных качеств; присвоение студентами наиболее значимых профессиональных и личностных ценностей).

Процесс развития рефлексивных умений будущих бакалавров педагогического образования базируется на реализации соответствующей технологии, которая включает в себя несколько этапов осуществления:

1) Мотивационный этап, предусматривающий осознание студентами значимости рефлексивной деятельности в процессе выполнения типичных профессиональных задач в области иноязычного образования.

2) Информационный этап, предполагающий получение студентами информации о различных способах рефлексии необходимых для осуществления иноязычного образования и овладения рефлексивной деятельности.

3) Практико-ориентированный этап, предусматривающий погружение студентов в аналитико-рефлексивную деятельность, связанную с решением практических задач и обусловленную определенными возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, а также уровнем их лингвистической подготовки.

4) Творческий этап, направленный на выполнение студентами аналитической деятельности в ходе реализации творческих проектов.

5) Корректировочный этап, связанный с внесением необходимых коррективов в деятельность студентов, предполагающую реализацию анализа на различных уровнях.

Стратегия развития рефлексивных умений заключается в том, что студенты должны быть включены в решение практико-ориентированных аналитических задач на иностранном языке [5]. В этой связи представляется целесообразным обсуждение и решение следующих проблем с бакалаврами педагогического образования: иностранный язык как объект исследования в различных областях знаний; иностранный язык как инструмент развития аналитических способностей обучающихся; рефлексивные умения необходимые для осуществления индивидуализации в современном образовании; рефлексивные умения необходимые в деятельности учителя иностранного языка; рефлексия как основа реализации интегративной деятельности в современном иноязычном образовании; рефлексивный подход в процессе выстраивания диалога культур в иноязычном образовании; особенности рефлексивной деятельности учителя иностранного языка в процессе работы с информационными и коммуникационными технологиями; умения педагогической рефлексии, являющейся необходимой для реализации межкультурного подхода в современном иноязычном образовании; рефлексивная деятельность учителя иностранного языка с применением различных образовательных средств; рефлексивные умения и их роль в ходе осуществления эффективной деятельности с субъектами образовательного процесса; стратегия и тактика применения рефлексивных умений в условиях обучения со смешанным иностранным языком.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих развитие рефлексивных умений бакалавров педагогического образования, является применение специальной системы заданий, важнейшими из которых являются следующие:

- задания, направленные на осознание значимости различных видов рефлексии в деятельности будущего бакалавра педагогического образования;
- задания, представляющие реализацию деятельности учителя иностранного языка по осуществлению различных видов рефлексии;
- задания на анализ практико-ориентированных педагогических ситуаций в сфере иноязычного образования;
- задания на проведение сравнительно-сопоставительного анализа методов и технологий обучения иностранному языку в России и за рубежом;
- задания на анализ учебной деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку на разных уровнях образования;
- задания на анализ аксиологической составляющей современного урока иностранного языка;
- задания, предполагающие анализ модели иноязычного общения в деятельности современного учителя иностранного языка и их необходимую корректировку с целью получения наиболее продуктивных результатов;
- аналитико-рефлексивные задания, нацеленные на анализ творческих коммуникативных продуктов обучающихся.

В 2022–2023 гг. преподавателями факультета иностранных языков Н.А. Тарасюк, Ю.Ю. Цыбиной и К.М. Синькевич была проведена опытно-экспериментальная работа на базе факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Курского государственного университета», направленная на проверку эффективности развития рефлексивных умений

будущих бакалавров, специализирующихся на преподавании иностранных языков. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 102 студента факультета иностранных языков, с которыми были проведены практико-ориентированные занятия по дисциплинам «Культура речевого общения» и «Методика обучения иностранным языкам». В ходе изучения данной дисциплины были рассмотрены следующие педагогические проблемы: *The role of reflexive skills in the process of teachers' professional training*, *The main ways of creative thinking formation in foreign language education*, *Analyses in creative teaching process*.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы студентам были предложены следующие темы проектных заданий: «Современные вызовы иноязычного образования», «Методы работы с одаренными детьми в сфере иноязычного образования», «Методы междисциплинарной интеграции в иноязычном образовании», «Аксиологическая парадигма в иноязычном образовании», «Иноязычное образование как средство развития интеллектуального потенциала обучающегося».

Опытно-экспериментальная работа выявила некоторые затруднения в деятельности студентов, связанной с применением рефлексивных умений. В этой связи представляется актуальным увеличение количество практико-ориентированных заданий, направленных на овладение технологическими аспектами рефлексивной деятельности не только в условиях организации аудиторной работы, но и в условиях организации производственной практики студентов на всех уровнях иноязычного образования.

Таким образом, процесс развития рефлексивных умений будущих бакалавров педагогического образования является комплексным и предполагает вовлечение студентов в наиболее значимые виды профессиональной деятельности, базирующейся на решении проблемных педагогических задач, являющихся характерными для различных уровней образования [4]. В процессе обучения иностранному языку будущих бакалавров педагогического образования должны широко применяться практико-ориентированные педагогические задания, стимулирующие речемыслительную деятельность обучающихся. Процесс развития рефлексивных умений должен включать в себя рефлексивные задания, направленные на развитие у студентов умений строить аналитические высказывания, давая оценку собственной педагогической деятельности и деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М., 1995.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М., 2000.
3. Кузнецов В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность. М., 2007.
4. Кунаковская Л.А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального совершенствования учителя: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 04.04.2024).
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, 1994.
8. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. М., 2000.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М., 2002.
10. Уман А.И., Федорова М.А. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения // Инновации в образовании. 2009. № 1. С. 78–87.

1. Vul'fov B.Z., Har'kin V.N. Pedagogika refleksii: Vzgl'yad na professional'nyuyu podgotovku uchitelya. M., 1995.
2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya. M., 2000.
3. Kuznecov V.V. Vvedenie v professional'no-pedagogicheskuyu special'nost'. M., 2007.
4. Kunakovskaya L.A. Pedagogicheskaya refleksiya kak faktor professional'nogo sovershenstvovaniya uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2003.
5. Lerner I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M., 1981.
6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (data obrashcheniya: 04.04.2024).
7. Serikov V.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcii i tekhnologii. Volgograd, 1994.
8. Slastenin V.A. Pedagogicheskij process kak sistema. M., 2000.
9. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij. M., 2002.
10. Uman A.I., Fedorova M.A. Struktura refleksivnoj deyatel'nosti uchashchihsya v processe ucheniya // Innovacii v obrazovanii. 2009. № 1. S. 78–87.



The development of reflection skills in the process of foreign language teaching of future bachelors of pedagogical education

The article deals with the development of the reflection skills in the process of foreign language teaching of future bachelors of pedagogical education. The article depicts the most important types of reflection in the process of teaching the future bachelors of pedagogical education at the classes of foreign language and the kinds of tasks, directed to their development.

Key words: foreign language teaching, methods of reflection skills development, future bachelors of pedagogical education, types of tasks.

(Статья поступила в редакцию 05.03.2024)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Астафурова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Большакова
Елизавета Константиновна* – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, заместитель руководителя отделения иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва. E-mail: bolshakova_ek@pfur.ru
- Булаев
Дмитрий Юрьевич* – аспирант Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: bulaevd@yandex.ru
- Валиуллина
Фарида Мансуровна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет.
- Ван Сюемэй* – кандидат педагогических наук, доцент факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет, 830046, КНР. E-mail: qiqigemijia@163.com
- Верхолётов
Егор Кириллович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dropastartestwice@gmail.com
- Демина
Ольга Вадимовна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва. E-mail: deptphilology@gmail.com
- Драчиков
Федор Васильевич* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: gektor-fvd@yandex.ru
- Зарембо
Галина Валерьевна* – кандидат психологических наук, доцент, директор Центра дополнительного образования института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва. E-mail: zarembo-gv@rudn.ru
- Каскова
Маргарита Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Корепанова
Марина Васильевна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Кульнина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва. E-mail: kulninae@yandex.ru

- Литовка
Виктория Викторовна* – ассистент кафедры физики и методики преподавания физики, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: vicktorialitovka@yandex.ru
- Маньшин
Максим Евгеньевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: 79044193886@yandex.ru
- Мишаткина
Мария Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва. E-mail: mmishatkina@yandex.ru
- Мухтарова
Резеда Йолдызовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Плаксина
Елена Борисовна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет. E-mail: ebplaksina@mail.ru
- Порозов
Роман Юрьевич* – кандидат культурологии, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет.
- Постникова
Алена Александровна* – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Уральский государственный педагогический университет.
- Провоторова
Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Рефка Диуани* – педагог дополнительного образования, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва. E-mail: diuani-r@rudn.ru
- Синькевич
Константин Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет.
- Тарасюк
Наталья Александровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет.
- Тимирясова
Асия Витальевна* – ректор, кандидат экономических наук, доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова. E-mail: timirasova@ieml.ru
- Тянь Айся.* – магистр, Синьцзянский университет, 830046, КНР. E-mail: asya0086@yandex.ru

- Храмова
Марина Васильевна* – доцент кафедры архитектуры, член Союза дизайнеров России, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева. E-mail: parhomceva@yandex.ru
- Хуан Чэньчэнь* – аспирант, Казанский (Приволжский) Федеральный университет. E-mail: xuangchenchen@gmail.com
- Цао Ифань* – аспирант кафедры социальной педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва
- Черезова
Лидия Борисовна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: allokom2011@mail.ru
- Чжао Ханьцин.* – магистр, Синьцзянский университет, 830046, КНР. E-mail: hantsintchzhao@yandex.com
- Шарифуллина
Эльвира Альбертовна* – старший преподаватель кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет.
- Цыбина Юлия Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет. E-mail: jeremina3@gmail.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Alena Postnikova* – Advanced PhD (History), Professor, Department of General History and Teaching Methods of Historical Disciplines, Ural State Pedagogical University.
- Asiya Timiryasova* – Rector, PhD (Economics), Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. E-mail: timirasova@ieml.ru
- Diuani Refka* – Teacher of Additional Education, Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow). E-mail: diuani-r@rudn.ru
- Dmitriy Bulaev* – Post Graduate Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: bulaevd@yandex.ru
- Egor Verkholetov,* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dropastartestwice@gmail.com
- Elena Kulnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Elena Plaksina* – PhD (Philology), Head of Department of Department of Russian Philology and Teaching Methods of Russian Language at Primary School. E-mail: ebplaksina@mail.ru
- Elizaveta Bolshakova* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Deputy Head of Department of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow). E-mail: bolshakova_ek@pfur.ru
- Elvira Sharifullina* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan Federal University.
- Farida Valiulliva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan Federal University.
- Fedor Drachikov* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: gektor-fvd@yandex.ru
- Galina Zarembo* – PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Center of Additional Education of Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow). E-mail: zarembo-gv@rudn.ru
- Huang Chenchen* – Post Graduate Student, Kazan Federal University. E-mail: xuangchenchen@gmail.com
- Konstantin Sinkevich* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University.

- Lidiya Cherezova* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical Education. E-mail: allokom2011@mail.ru
- Maksim Manshin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: 79044193886@yandex.ru
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow). E-mail: 37margo@rambler.ru
- Marina Khramova* – Associate Professor, Department of Architecture, member of the Union of Designers of Russia, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev, Astrakhan, Russia. E-mail: parhomceva@yandex.ru
- Marina Korepanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical Education. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Mariya Mishatkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow). E-mail: mmishatkina@yandex.ru
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Natalya Tarasyuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory of Language and Teaching Methods of Foreign Languages, Kursk State University.
- Olga Demina* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow). E-mail: deptphilology@gmail.com
- Rezeda Mukhtarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan Federal University. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Roman Porozov* – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor, Department of Philosophy, Social Studies and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University.
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tian Ayixia* – Master's Student, Xinjiang University, 830046, the People's Republic of China, E-mail: asya0086@yandex.ru
- Victoria Litovka* – Assistant, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: vicktorialitovka@yandex.ru

- Wang Xuemei* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, 830046, the People's Republic of China, E-mail: qiqigemijia@163.com
- Yuliya Tsybina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University. E-mail: jeremina3@gmail.com
- Zhao Hanqing* – Master's Student, Xinjiang University, 830046, the People's Republic of China, E-mail: hantsintchzhao@yandex.com
- Cao Yifan – Post Graduate Student, Department of Social Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow)



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. Щукин, 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