



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№5 (188)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№5(188)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

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

НОВИКОВ С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.). *Окончание*..... 4

ХАЛАДОВ Х-А.С., ЛЕОНОВ В.В. Создание воспитывающей среды вуза в целях формирования гражданской идентичности молодежи..... 12

ЯРОЦКАЯ Н.В. Динамика трансформации социального статуса сельского учителя в Красноярском крае..... 21

ГЛЕБОВ А.А. Требования к формулировке научной проблемы в педагогическом исследовании 30

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТЕФАНОВА Г.П., КРУТОВА О.В. Обучение студентов применению технологий искусственного интеллекта для решения задач профессиональной деятельности 35

МАНДЖИЕВА А.О. Психолого-педагогические условия формирования гуманитарного мышления у будущих инженеров в процессе вузовского обучения..... 42

ГРИДНЕВА Т.В., ЗАБРОВСКАЯ О.В., ЗАЙЦЕВ В.В.
НАУМЕНКО О.В. Содержательно-организационное сопровождение производственной (методической) практики будущих учителей начальных классов 50

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)

В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова

В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Шуккин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

БАХМУТСКИЙ А.Е., ТЕМНЯТКИНА О.В., ЧЕЧЕВА Н.А.
Современные подходы к профессиональному развитию
учителей на программах повышения квалификации.....60

ПРОВОТОРОВА Н.В., РОТАНОВ Г.Н., КОШЕЛЕВА Е.Г.
Опыт профессиональной подготовки будущих специа-
листов сферы государственного и муниципального управ-
ления70

ФИЛАТОВА О.П., ФЕДОРОВ О.Г. Формирование методиче-
ской компетентности учителей начальных классов в обла-
сти геометрических понятий.....79

ПИСАНЫЙ Д.М., ГОЛОКОЛЕНЦЕВ В.А. Возможности
формирования социокультурной идентичности средства-
ми школьного театра: историко-обществоведческий
аспект.....89

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ОРЕХОВА Е.Я., ЛОБАЧ М.А. Самоконтроль сформирован-
ности умений говорения как основа развития автономно-
сти школьников98

ШИРОКОВА В.В., НОСКОВА М.О. Формирование у под-
ростков универсального учебного действия оценки на
уроках изобразительного искусства105

САМОЙЛОВА Н.В. Формирование предпрофессиональной
готовности старшеклассников к профессиям художествен-
но-творческой направленности.....114

ДАЦЮК Е.В., УДОВА О.В. Детско-родительский клуб как
средство гармонизации взаимоотношений в семье120

ФИЛАТОВА Л.Н. Обучение младших школьников иноязыч-
ной диалогической речи: история и современность127

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

ТАПИЛИН Т. Система упражнений для закрепления лек-
сико-грамматического материала на занятии по РКИ в фор-
ме экскурсии в музей или галерею (на примере экскурсии
в Третьяковскую галерею).....132

ЛЯШЕНКО Т.В. Особенности корректирующей обратной
связи на начальном этапе обучения РКИ (анализ корпуса
“RuTOS”)137

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

Подписано в печать
21.06.2024.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 16,4
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 №25/06/1

Выход в свет
10.07.2024.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

РАКИТИНА С.В. Особенности подготовки бакалавров к работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка в полиэтнических классах начальной школы 145



ШАЛКОВ Д.Ю., КОЛМАКОВА В.В., ШИЛОВА Е.С. Жанровый диалог как эйдос нарративного текста (на примере пасторального канона) 151

ДАРЧИЕВА М.В. Культурно-семантический аспект соматизма сар «голова» в эпическом фольклоре осетин 158

Сведения об авторах.....164

Information about authors.....167

Состав редакционной коллегии170

Состав научно-редакционного совета.....171

С.Г. НОВИКОВ
Волгоград

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

Рассматривается вопрос, связанный с тем, что в 1921–1941 гг. историческая память, инсталлируемая в процессе обучения в сознание учащихся, позволяла им давать оценки настоящему и находить в минувшем подтверждение обоснованности стратегического курса большевиков. Анализируется то, что субъекты образования усваивали ключевые события, имена героев и антигероев истории, мифы, ценности, что помогло им определять соответствие собственного представления о прошлом к «нормативному», принятому в отечественном обществе.

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

Продолжая описание и осмысление того, как происходило формирование исторической памяти у учащихся в образовательном процессе советской школы в 1921–1941 гг., напомним, что на протяжении 1921–1927 гг. организаторами советского школьного образования был сделан выбор в пользу изучения в школе обществоведения как «социологизированной истории». Однако очень скоро этот выбор был сочтен неудачным. Зададимся ответом на двуединый вопрос: как пришло осознание ошибочности произведенной трансформации; каким образом отказ от «революционной ломки» школьного образования отразился на инкорпорировании в память школьников «воспоминаний о прошлом»?

Анализ источников (нормативно-правовых актов в области образования, учебной и учебно-методической литературы) показал следующее. Уже в 1928 г. были подготовлены рабочие книги для освоения учащимися ЕТШ II ступени социально-исторических знаний в соответствии с разработанными в 1927 г. учебными программами. Эти издания были написаны под общим руководством лидера советских историков-марксистов, замнаркома просвещения РСФСР и руководителя научно-политической секции ГУСа М.Н. Покровского. В книгах для ЕТШ исторические факты явно «подбирались» под требования «текущего момента». По сути, авторы руководствовались формулой, «отлитой в бронзе» М.Н. Покровским в 1928 г.: «История – это политика, опрокинутая в прошлое» [13, с. 5–6]. Такой подход по-прежнему лишал историческую память школьников ее важных элементов: ярких *образов* «агентов будущего», действовавших в прошлом; *персонифицированных* идеалов, демонстрировавших образцы должного поведения; *мест памяти*, символизировавших общие победы и несчастья социокультурной общности. В рабочих книгах изложение исторического материала служило, по сути, иллюстрацией для подтверждения правоты вульгарно-марксистской «пятичленной» схемы всемирно-исторического процесса. Например, материал рабочей книги для 5-го года обучения состоял из трех разделов (город; деревня; связь города с деревней), который содержательно должен был «доказать», что прошлое являлось «юдолью земной» для

* Окончание статьи. Начало см. в № 4(187).

трудящихся. Иными словами, историческая информация не представлялась школьникам *системно*, а выступала «аргументом» для вынесения положительных оценок советским реалиям.

В результате формировавшаяся у школьников на уроках обществоведения историческая память не могла представлять из себя ничто иное, как набор почти неокрашенных эмоционально картин из прошлого, подтверждавших большевистские идеологии. В пользу данного утверждения говорит, в частности, зафиксированный современником диалог, состоявшийся на уроке по теме «Крепостное право»: «Преподаватель. – Откуда взялись цари? Ответ. – Это были князья, богатые люди (поправляется), нет, это были славяне. Князья пришли со своими дружинниками, через них князья собирали оброки. Преподаватель. – Так. Ну, продолжай, где старались селиться славянские племена? Ответ. – Они селились там, где были речки, возле Киева и *обдирали всех, кто ехал*» (Курсив наш. – С.Н.) [3, с. 208]. Об обоснованности оценочных суждений, хранимых конструируемой подобным образом исторической памятью, можно судить по другому диалогу: «Преподаватель. – Как развивалось царское государство? (вдогонку). Довольно ли было население царем? Ответ. – Нет. Преподаватель. – Конечно, нет, ясно, он ведь был из богатых» [Там же].

И смешение эпох в сознании учащихся, и лакуны в их исторических знаниях были следствием реализации в школьной практике комплексных программ. Именно такой вывод содержался в постановлениях руководящего органа партии-государства – ЦК ВКП(б) – 1931, 1932 и 1933 гг. Однако в этих документах не высказывались претензии относительно формирования исторической памяти школьников. Можно, конечно, предположить, что данный факт объясняется отсутствием в понятийном аппарате авторов постановлений такого термина. Но, думается, если бы он и присутствовал в актуальном языке партийных идеологов, то последние вынесли бы удовлетворительную оценку процессу инсталляции в сознание учащихся «идеологически верных» представлений о прошлом. Ведь содержание курса обществоведения в ЕТШ рубежа 20–30-х гг. XX в. создавало у школьников ощущение преемственности с «революционным» прошлым, привносило в их коллективную память «полезные» для «мировой революции» и правящего режима «воспоминания». Вероятно, в результате этого преподавание обществоведения попало только в число «других» при перечислении авторами постановления ЦК ВКП(б) 1931 г. недостатков образовательного процесса: «Обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами науки (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)» [14, с. 3].

Исходя из выявленных дефектов в школьном образовании, ЦК ВКП(б) принял решение совершить в нем поворот, положительно повлиявший на формирование у обучающихся исторической памяти. Исполняя указания руководства партии-государства, Наркомпрос РСФСР стал возвращать в начале 30-х гг. XX в. в школьную практику предметные учебные программы. Уже летом 1933 г. (через несколько месяцев после выхода специального постановления высшего партийного органа о школьных учебниках) публикуются программы по истории, а на следующий год – соответствующие им учебники [1; 2; 9]. Характерно, что эти книги не разделяли всемирный исторический процесс на два «параллельных потока» и рассматривали в *целостном единстве* отечественную и всеобщую историю. Обратим внимание, что учебник для 6 и 7 классов посвящал большинство глав (13 из 18) изложению зарубежной истории, что представляется нам логичным, поскольку в них характеризовалось развитие феодализма в *ряде* стран Западной Европы. Нельзя не заметить, что содержанием трех из пяти глав по отечественной истории «эпохи феодализма» в историческую память школьников закладывались «воспоминания» о тяжелом положении трудящихся в дореволюционной России и вытека-

ющей из этого перманентной классовой борьбе. Так, с названными сюжетами были прямо связаны три из четырех параграфов XVII главы учебника: «Города и городские восстания в XVII в.», «Крестьянская война на Украине (1648–1654 гг.)», «Крестьянская война в Поволжье в 1670–1671 гг. (разинщина)». Предваряющий их параграф «Деревня в XVII в.» закономерно подводил школьников к выводу о неизбежности вышеназванных выступлений народных масс. Примерно так же был структурирован учебный материал следующей XVIII главы. В ней классовой борьбе было отведено три параграфа из семи: «Крестьянские восстания XVIII в. до пугачевщины», «Пугачевщина на Урале», «Крестьянская война на Волге» [1, с. 204–224]. Таким образом, самодержавной России следовало остаться в исторической памяти школьников в качестве феномена проклятого и проклятого. Соответственно, и внешняя политика самодержавия должна была отложиться в памяти учащихся как *своekorыстная* политика эксплуататоров. Так, в параграфе «Россия в XVIII в.» расширение Московского царства, а потом и Петербургской империи, трактовалось в следующих выражениях: «Разгром крестьянской войны в Поволжье расчищал московским крепостникам дорогу на юг и восток, в Заволжье, на Южный Урал. <...> Успешные захваты укрепляли крепостническое государство. Они способствовали сохранению в нем крепостных порядков» [Там же, с. 225].

Однако сетка учебников 1934 г. не «укоренилась» в школьном образовании. В мае того же года было принято постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР», инициировавшее кардинальные изменения в историческом образовании. Появлению этого документа предшествовало обследование 100 тыс. учащихся 120 школ из 14 краев и областей РСФСР. Оно обнаружило, наряду с некоторым повышением уровня исторических знаний школьников, плохое знание ими исторических фактов, хронологии, непонимание причинно-следственных связей и пр. [16]. Как следствие, постановлением 16 мая 1934 г. предписывалось отказаться от преподавания истории в виде «отвлеченных социологических схем» и перейти к ее изучению «в живой занимательной форме с изложением важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности, с характеристикой исторических деятелей» [11]. Постановление ввело линейно-хронологический принцип изучения истории в школе и назначило авторов учебников, которые должны были быть подготовлены к июню 1935 г. Не прошло и месяца, как появляется новое постановление ЦК ВКП(б), определявшее количество часов, отводившееся на изучение элементарного курса всеобщей истории и истории СССР в начальной и неполной средней школе (с 3 по 7 класс всего 360 часов) [8, с. 168].

Руководство партии-государства особо волновало наличие в исторической памяти подрастающих поколений «правильных воспоминаний» о прошлом *отечественного* общества. В августе 1934 г. за подписью И.В. Сталина, А.А. Жданова и С.М. Кирова членам Политбюро ЦК ВКП(б) и авторам проекта учебника по истории страны были разосланы «Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР». Авторы текста, критически оценив проект книги, подготовленный группой ученых по главе с Н.Н. Ванагом (заместителем директора Института истории Комкадемии), сформулировали концепт того, *что* следует считать отечественным прошлым. Таковым объявлялась история «народов, которые вошли в состав СССР» [15]. Процесс написания соответствующего учебника затянулся, так как подготовленный в 1935 г. новый вариант книги группы Н.Н. Ванага и макеты учебников по истории СССР для начальной школы еще двух групп ученых не удовлетворили И.В. Сталина. В конечном итоге в 1936 г. был объявлен конкурс на лучший учебник по истории СССР для начальной школы (3 и 4 классы), победителем которого в 1937 г. стал учебник под ред. А.В. Шестакова (один из 46 проектов, представленных на рассмотрение правительственной комиссии).

Поскольку учебник А.В. Шестакова с 1937 по 1955 гг. выдержал множество изданий, он заслуживает специального анализа. Ведь, по сути, эта книга стала ключевым средством формирования исторической памяти у *всех* детей Советского Союза, прошедших через начальную школу. Как точно заметил М. Ферро, то, «что удовлетворяло нашу первую любознательность, пробуждало наши первые эмоции, остается неизгладимым» [17, с. 7]. Учебник организовывал поступательное «узнавание прошлого» от первобытности до современности, становящееся для советских школьников «открытием мира» [Там же]. Ключевыми понятиями, через которые репрезентировалась история СССР, были «государство», «революция», а также «пучок» понятий, характеризующих притеснение трудящихся и их борьбу с эксплуататорами («угнетение», «народное восстание», «крестьянская война»). Так, в названиях глав (15) и параграфов (65), по нашим подсчетам, «революция» упоминалась 11 раз, «государство» – 9, а термины, характеризующие классовую борьбу, – 20 раз. Среди главных «событий», отобранных авторами учебника для инсталляции их в историческую память учащихся начальной школы, наблюдаются, такие как образование и развитие «Киевского государства», нашествие монголов и установление «ига», «создание русского национального государства» и его территориальное расширение, «Крестьянские войны» XVII в., образование и функционирование Российской империи в XVIII в. («империи помещиков и купцов»), «рост капитализма в царской России», две буржуазные революции и «Великая Октябрьская социалистическая революция», «военная интервенция, Гражданская война», «переход на мирную работу по восстановлению хозяйства страны». Увенчивало же отечественный исторический процесс в версии авторов книги следующее «событие» современности: «СССР есть страна победившего социализма» (название заключительной главы, думается, неслучайно звучало как *общий вывод*). Структурообразующая идея учебника могла бы, на наш взгляд, быть выражена так: народы, населяющие СССР, прошли длительный исторический путь, на протяжении которого они, преодолевая внешние нашествия и борясь с эксплуататорами, свергли власть помещиков и капиталистов и построили социалистическое общество под руководством партии Ленина. Характерно, что из 56 дат, включенных в хронологическую таблицу учебника, 24 даты были непосредственно связаны с классовой борьбой русского народа и зарубежных трудящихся (к этому следует прибавить время жизни К. Маркса, Ф. Энгельса и В.И. Ленина, даты основания РСФСР и СССР, год «злодейского убийства С.М. Кирова врагами народа – троцкистами»). Получается, что более половины событий, «привязанных» к «хронологической шкале» учебника, закрепляли в исторической памяти школьников представление о прошлом как о разворачивавшейся во времени борьбе трудящихся с эксплуататорами. Соответственно, СССР представлялся в качестве материализации многовековых чаяний народных масс. Строго говоря, эта мысль была сформулирована уже во введении к учебнику: «В СССР нет паразитов – капиталистов и помещиков, как в других странах. В СССР нет эксплуатации человека человеком. Все мы работаем на себя, а не на паразитов» [7, с. 3]. Таким образом, историческая память использовалась для обоснования *новой* социокультурной идентичности – советский народ [10, с. 116; 11, с. 159–161].

На сохранение в исторической памяти важнейших событий и персон отечественной истории «работал» иллюстративный материал учебника. Он включал в себя 9 вклеек (6 карт, показывавших территориальное расширение страны на протяжении истории, и 3 портрета основоположников учения, выразившего коренные интересы трудящихся, – К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина). Кроме того, школьникам предлагались 40 портретов исторических лиц (в том числе 2 – иностранных, Марата и Наполеона Бонапарта; первый – вождь Великой Французской революции, убитый контрреволюционерами, второй – вождь «буржуазной Франции», пришедший к власти по завершении революции). В исторической памяти школьников должен был быть запечатлен образ двух государей России: Ивана Грозного и Петра I (первого царя и первого

императора). К славным фигурам отечественной истории были отнесены первопечатник Иван Федоров, Ермак (чья скульптура работы А.А. Антакольского была помещена на с. 42), К. Минин (изображенный на с. 47 в толпе нижегородцев, без князя Д. Пожарского, «отметенного» авторами учебника, очевидно, вследствие его аристократического происхождения). Зрительная память должна была «работать» и на запоминание вождей «крестьянских войн» (С. Разина, К. Булавина и Е.М. Пугачева; образ еще одного вождя – И. Болотникова – не имел «канонического изображения», поэтому он опосредованно закреплялся через картинку «Крестьяне идут в армию Болотникова»). Образ страны рисовался авторами учебника также при помощи портретов деятелей русской культуры, среди них М.В. Ломоносов, А.С. Пушкин, В.Г. Белинский, Т.Г. Шевченко, Н.А. Некрасов, Л.Н. Толстой, И.Е. Репин. Характерно, что основанием для помещения изображения той или иной исторической фигуры на страницы учебника была ее идейно-политическая позиция. Так, про Н.А. Некрасова было сказано, что его «стихи были любимыми песнями революционеров того времени» [7, с. 99]. А про великого русского писателя говорилось: «Толстой не был сторонником революции. Но он видел тяжелую жизнь крестьян и сурово бичевал произвол царских чиновников, помещиков и капиталистов» [Там же, с. 110]. Еще одну группу образов составляли дворянские революционеры и революционные демократы (школьникам предлагалось изображение медальона с пятью казенными декабристами, портреты В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского). Своего рода переходной фигурой от революционеров-демократов к большевикам представлялся основоположник марксистского учения в России Г.В. Плеханов (чей образ был принижен, будучи квалифицирован как «первый пропагандист марксизма»). В череде портретов субъектов дореволюционной отечественной истории несколько особняком стоит изображение Шамиля, помещенное в параграфе «Завоевание Кавказа» [Там же, с. 90]. Эта фигура подавалась школьникам как предводитель героической борьбы горцев Северного Кавказа с экспансией царской России.

Важное место в подобранных авторами учебника иллюстрациях занимало изображение деятелей большевизма. В.И. Ленин был запечатлен не только на наклейках, но и при сопровождении текста. Три портрета были помещены при описании начала его жизненного пути («Ленин в школе», «Ленин в рабочем кружке в Петербурге», «Владимир Ильич Ленин в 90-х годах», с. 115, 116 и 117). Также иллюстрациями закреплялись в памяти еще два знаковых события, связанных с деятельностью вождя большевизма: встреча возвращавшегося из эмиграции Ленина на Финляндском вокзале в апреле 1917 г., его руководство вооруженным восстанием в октябрьские дни 1917 г. [Там же, с. 150, 158]. Портрет Ленина можно было заметить и при работе с иллюстрацией «Заседание комитета деревенской бедноты в 1918 году».

Кроме того, учебник Шестакова фиксировал в исторической памяти школьников сконструированный его авторами революционный пантеон. Это происходило через упоминание о деятельности видных большевиков, скончавшихся или «убитых врагами» к 1937 г., их образы закреплялись визуально иллюстрациями: Я.М. Свердлов (с. 160), Ф.Э. Дзержинского (с. 164), В.В. Куйбышева (с. 184), Г.К. Орджоникидзе (с. 185), С.М. Кирова (с. 207). Трое из названных оказались также изображенными, наряду со И.В. Сталиным и А.С. Бубновым (расстрелянным в 1938 г.), на иллюстрации «Боевой центр по руководству восстанием в октябре 1917 года». Необходимо отметить, что эта иллюстрация (с. 157) закладывала в историческую память школьников, по сути, миф, поскольку вышеназванный центр ничем себя 24–26 октября 1917 г. не проявил (в отличие от ошельмованного в учебнике Л.Д. Троцкого – председателя Петросовета и второго, после Ленина, «вождя Октября»).

Отдельную группу знаковых лиц для исторической памяти школьников составили «герои революции и гражданской войны», удостоенные портретного изображения: Н.А. Щорс, В.И. Чапаев, М.В. Фрунзе, К.Е. Ворошилов, С.М. Буденный, В.К. Блюхер,

А.И. Егоров (последние двое будут репрессированы в 1938 г., но в 1937 г. они еще находятся в ряду персон, достойных подражания). Наконец, в качестве творцов истории «наших дней» авторами учебника были представлены передовики производства (портрет одного из них – А. Стаханова – был напечатан в параграфе «СССР – страна социализма»). Помещенный на следующей странице портрет наркома Л.М. Кагановича был визуализацией когорты «железных большевиков», ведших страну от победы к победе. Заключительный параграф учебника являл глазам школьников официальных руководителей страны (портреты М.И. Калинина и В.М. Молотова).

Разумеется, в условиях сложившегося режима личной власти Сталина, «вождю всех вождей» уделялось в учебнике заметное место. Так, параграф 61 «Ленин умер, но дело его живет» вносил в историческую память школьников событие, приобретавшее символическое значение, – «клятву Сталина» на траурном заседании съезда Советов 26 января 1924 г. Ее изложение занимало большую часть текста: 51 строчка из 70. В параграфе 63 «СССР – страна социализма» лидер партии-государства прямо именовался «вождь народов великий Сталин» [Там же, с. 205]. В исторической памяти школьников образ Сталина запечатлевался как образ *естественного* политического наследника Ленина. Эту мысль подкрепляли и совместной фотографией Ленина и Сталина во время болезни основателя большевизма. Цепочка преемственности тем самым подтверждалась визуально.

Над формированием исторической памяти учащихся продолжали работать и в последующие годы обучения в школе: в 5–6 классах – в рамках «истории древнего мира, в 6–7 классах – «истории средних веков». Содержание исторического образования на уровне учебников было представлено в книгах, вышедших в 1940 г. под редакцией А.В. Мишулина и Е.А. Косминского соответственно [4; 5]. На наш взгляд, учебник по древней истории был перегружен датами и именами, будучи скорее упрощенным и популярным изложением аналогичного вузовского курса. Данный факт создавал проблему для обогащения исторической памяти школьников запоминающимися образами и историческими фигурами. Так, хронологическая таблица учебника включала 78 дат. Авторы издания оперировали почти 500 терминами, что также представляется избыточным. Разделяя вульгаризированную марксистскую схему всемирной истории (догматизированную И.В. Сталиным), они включали в историческую память школьников понятие «революция рабов». Последнее, полагаем, легко инсталлировалось в «воспоминания» учащихся о прошлом, поскольку в 3–4 классах они уже усвоили идею о революции как локомотиве истории. Следовали утвердившемуся в советской науке пониманию исторического процесса как естественнoисторического, движимого классовой борьбой, и авторы учебника по истории средних веков. Они также уделили особое внимание восстаниям народных масс. Так, «воспоминания» школьников о выступлениях социальных низов в России (приобретенные ими в начальной школе), о восстаниях угнетенных в древности (рабов в Сицилии, Спартака, «Красных бровей» и «Желтых повязок» в Китае) были дополнены новыми «воспоминаниями» (Жакерия, восстания Уота Тайлера и чомпи, гуситские войны, крестьянская война в Германии).

Наполнение исторической памяти учащихся об отечественном прошлом должно было продолжаться в 8–10 классах. Учебники по истории СССР были изданы в 1940 г. (а макет их появился в 1938 г.) [6]. Все книги издавались под общей редакцией А.Н. Панкратовой. Учебники были перегружены именами и датами, что, с нашей точки зрения, осложняло освоение школьниками содержания учебного материала.

Подытожим изложенное. Во-первых, историческая память всегда и везде является феноменом, конструируемым и подверженным политическим влияниям. Во-вторых, в 1921–1941 гг. теоретическую основу для формирования исторической памяти советских школьников составлял вульгаризированный марксизм. В-третьих, инсталлируемая в сознание учащихся историческая память позволяла им давать оценки настоящему и

находить в прошлом подтверждение обоснованности стратегического курса большевиков. В-четвертых, в образовательном процессе советской школы ее субъекты усваивали ключевые события (привязанные к датам), имена героев и антигероев истории «родной» социокультурной общности и всего человечества, мифы (идеологемы, сакрализовавшие отдельные феномены реальности), фундаментальные мотивы жизнедеятельности, структурируемые ценностями многих поколений трудящихся («солидарность», «классовая борьба» и пр.). Это побуждало школьников оценивать соответствие собственного отношения к явлениям и процессам настоящего и прошлого «нормативным» представлениям о них отечественного общества.

Список литературы

1. Гуковский А.И., Трахтенберг О.В. История. Эпоха феодализма: учебник для 6-го и 7-го классов средней школы. М., 1934.
2. Ефимов А., Фрейберг Н. История: Эпоха промышленного капитализма: учебник для средней школы: 7 и 8 годы обучения. М., 1934.
3. Иоаннисиани Ал. Рабочие книги по обществоведению (5, 6 и 7 годы обучения) // Историк-марксист. 1928. №7. С. 207–217.
4. История древнего мира: учебник для 5–6 классов средней школы / под ред. проф. А.В. Мишулина. М., 1940.
5. История средних веков: учебник для 6–7 классов средней школы / под ред. проф. Е.А. Косминского. М., 1940.
6. История СССР: учебник для средней школы / проф. К.В. Базилович, проф. С.В. Бахрушин, проф. А.М. Панкратова, доц. А.В. Фохт; под ред. проф. А.М. Панкратовой. М., 1940.
7. Краткий курс истории СССР: учебник для 3-го и 4-го классов / под ред. проф. А.В. Шестакова. М., 1937.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М., 1974.
9. Никольский Н.М. История: Доклассовое общество. Древний Восток. Античный мир: учебник для 5 класса средней школы. М., 1934.
10. Новиков С.Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т.1. №3(76). С. 106–119.
11. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т.1. №1. С. 153–167.
12. О преподавании гражданской истории в школах СССР. Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП(б) 15 мая 1934 г. // Известий ЦИК Союза ССР и ВЦИК. 1934.
13. Покровский М.Н. Общественные науки в СССР за десять лет: Доклад на конференции марксистско-ленинских учреждений 22 марта 1928 г. // Вестник Коммунистической академии. М., 1928. Кн. 26(2).
14. Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. // Педагогика. 1931. №4(16). С. 3–8.
15. Сталин И.В., Жданов А.А., Киров С.М. Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР // Правда. 1936.
16. Указания к программам для неполной средней и средней школы на 1934–1935 учебный год. Вып. 1: Русский язык. Литература. История. Иностранные языки. Тобольск., 1934.
17. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 2010.

* * *

1. Gukovskij A.I., Trahtenberg O.V. Istoriya. Epoha feodalizma: uchebnik dlya 6-go i 7-go klassov srednej shkoly. M., 1934.
2. Efimov A., Frejberg N. Istoriya: Epoha promyshlennogo kapitalizma: uchebnik dlya srednej shkoly: 7 i 8 gody obucheniya. M., 1934.
3. Ioannisiani Al. Rabochie knigi po obshchestvovedeniyu (5, 6 i 7 gody obucheniya) // Istorik-marksist. 1928. №7. S. 207–217.

4. Istoriya drevnego mira: uchebnik dlya 5–6 klassov srednej shkoly / pod red. prof. A.V. Mishulina. M., 1940.
5. Istoriya srednih vekov: uchebnik dlya 6–7 klassov srednej shkoly / pod red. prof. E.A. Kosminskogo. M., 1940.
6. Istoriya SSSR: uchebnik dlya srednej shkoly / prof. K.V. Bazilevich, prof. S.V. Bahrushin, prof. A.M. Pankratova, doc. A.V. Foht; pod red. prof. A.M. Pankratovoj. M., 1940.
7. Kratkij kurs istorii SSSR: uchebnik dlya 3-go i 4-go klassov / pod. red. prof. A.V. Shestakova. M., 1937.
8. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg. M., 1974.
9. Nikol'skij N.M. Istoriya: Doklassovoe obshchestvo. Drevnij Vostok. Antichnyj mir: uchebnik dlya 5 klassa srednej shkoly. M., 1934.
10. Novikov S.G. Vospitanie v strane «sistemnogo antikapitalizma» (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T.1. №3(76). S. 106–119.
11. Novikov S.G. Vospitanie sovetskoj identichnosti u shkol'nikov (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T.1. №1. S. 153–167.
12. O prepodavanii grazhdanskoj istorii v shkolah SSSR. Postanovlenie Soveta Narodnyh Komissarov Soyuzov SSR i Central'nogo Komiteta VKP(b) 15 maya 1934 g. // Izvestij CIK Soyuzov SSR i VCIK. 1934.
13. Pokrovskij M.N. Obshchestvennye nauki v SSSR za desyat' let: Doklad na konferencii marksistsko-leninskih uchrezhdenij 22 marta 1928 g. // Vestnik Kommunisticheskoj akademii. M., 1928. Kn. 26(2).
14. Postanovlenie CK VKP(b) «O nachal'noj i srednej shkole» ot 5 sentyabrya 1931 g. // Pedologiya. 1931. №4(16). S. 3–8.
15. Stalin I.V., Zhdanov A.A., Kirov S.M. Zamechaniya po povodu konspekta uchebnika po istorii SSSR // Pravda. 1936.
16. Ukazaniya k programmam dlya nepolnoj srednej i srednej shkoly na 1934–1935 uchebnyj god. Vyp. 1: Russkij yazyk. Literatura. Istoriya. Inostrannye yazyki. Tobol'sk., 1934.
17. Ferro M. Kak rasskazyvayut istoriyu detyam v raznyh stranah mira. M., 2010.



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

The article deals with the issue, that in the 1921-1941s the historical memory, installable in the educational process in the students' consciousness, allowed them to evaluate the present and to find in the past the proof of the substantiation of the strategic course of the Bolsheviks. It is analyzed that the subjects of the education mastered the key events, the names of the heroes and anti-heroes of the history, the myths and values, that helped them to define the correspondence of their own attitude towards the past "standard" representations of the native society about it.

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

(Статья поступила в редакцию 03.04.2024)

СОЗДАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Представляется теоретический обзор проблематики формирования гражданской идентичности обучающихся вуза, включая анализ государственной образовательной политики современной России. Рассматриваются особенности обретения ценностно-мотивационных характеристик будущего педагога, касающихся его гражданского самоопределения в процессе реализации организуемого воспитательного процесса вуза. Анализируются педагогические и правовые аспекты создания воспитывающей среды вуза с целью основания специфичной воспитательной среды, ориентированной на формирование гражданской идентичности в образовательной организации системы современного российского высшего образования.



Ключевые слова: *гражданская идентичность, гражданственность, воспитание, духовность, нравственность, патриотизм, воспитывающая среда, мировоззрение, педагог, аксиологический профиль.*

В современном российском обществе с особой остротой стоит вопрос воспитания истинной гражданственности нашей молодежи, любви к Отечеству, его истокам; формирования у подрастающего поколения мировоззрения, которое включало бы наличие целостной гражданской позиции. На государственном уровне неоднократно было акцентировано внимание на данной проблеме, в том числе и в ходе состоявшегося 30.03.2021 г. заседания Совета по межнациональным отношениям, где Президент России В.В. Путин отметил: «Нет ничего важнее для нашей страны, чем задача укрепления общероссийской гражданской идентичности. Для огромной многонациональной России принципиальное, решающее значение имеет солидарность людей, чувство сопричастности к судьбе Отечества, ответственности за его настоящее и будущее – то, что принято называть общероссийской идентичностью, гражданским самосознанием»*.

Такое пристальное внимание к вопросам формирования гражданской идентичности россиян на данном этапе развития страны вызвано тем, что после распада Советского Союза ушли в небытие, исчезли его идеология и интегративное чувство сплоченности советского народа, в котором каждый гражданин идентифицировал себя как советского человека и гордился этим. При этом россияне, выросшие в постсоветский период, оказались в ситуации определенной дезадаптации в вопросах идеологии и мировоззренческого базиса, который позволил бы каждому молодому человеку сформировать свою гражданскую позицию и определить себя как истинного гражданина, который готов защищать свою Родину и интересы своего государства. Многие политики, общественные деятели, ученые, философы, представители педагогического сообщества вынуждены констатировать факт того, что за период с начала перестройки и до сегодняшнего времени практически нивелирован патриотический настрой многих наших сограждан, на смену которому пришли прагматизм, выгода, бездуховность, безнравственность, деструктивные субкультуры, которые зачастую стали нормой. Чтобы наверстать упущенное в духовной сфере, в сфере воспитания детей и молодежи и кардинально изменить ситу-

* Стенограмма выступления В.В. Путина на заседании Совета по межнациональным отношениям, 30.03.2021. [Электронный ресурс]. URL: <http://prezident.org/tekst/stenogramma-vystuplenija-putina-na-zasedanii-soveta-po-mezhnacionalnym-otnoshenijam-30-03-2021.html> (дата обращения: 07.04.2024).

ацию, государством через последовательно проводимую политику в образовательно-воспитательной сфере принимаются значимые и весомые меры. При этом особое значение имеет создание воспитывающей среды в образовательных организациях, в которой будет взращиваться и воспитываться молодое поколение, и которая ориентирована на формирование гражданственности и целостной гражданской идентичности молодежи.

Процесс формирования гражданской идентичности многими учеными справедливо относится к определенной составляющей гражданской социализации и гражданского образования [2; 4; 7; 10], так как именно устойчивость системы образования как социального института позволяет целенаправленно и систематично претворять в жизнь важнейшие постулаты государственной политики, направленной на воспитание высоко нравственных качеств подрастающего поколения: привитие любви к Родине и утверждение в обществе высокой культуры, в том числе и гражданской; преодоление отрицательных тенденций в поведении молодежи и недопущение негативного влияния (в первую очередь чуждой идеологии) на сознание подрастающего поколения. В связи с этим важно содействовать систематическому повышению профессионального уровня педагогических работников как непосредственных субъектов социализации в сфере развития гражданственности не только с позиции их мировоззрения в ценностной парадигме, но и в воспитательном потенциале личности педагога.

Таким образом, в свете обозначенной на государственном уровне задачи укрепления общероссийской гражданской идентичности* в данной статье ставится цель рассмотрения создания воспитывающей среды вуза с намерением формирования гражданской идентичности молодежи.

Исследование подходов к организации воспитывающей среды вуза в целях формирования гражданской идентичности основывалось на анализе нормативно-правовой базы и синтезе отечественной педагогической практики, непосредственно сопряженной с формированием гражданственности и патриотизма подрастающего поколения, в том числе и с исследованием воспитательной компоненты при реализации на практике программ профессиональной подготовки в системе высшего образования.

Исследование строилось на синергетическом обобщении теоретических и практических выводов концептуального характера относительно аксиологических составляющих профессиональной деятельности педагога, которые представлены в научных изысканиях В.А. Слостенина, А.В. Кирьяковой, Е.И. Казаковой и и др.

Комплексный анализ правовых аспектов создания воспитывающей среды вуза, аналитическое изучение тематической периодики, научных публикаций и исследований по педагогике [6; 8] позволили систематизировать имеющиеся подходы к пониманию сущности и содержания воспитывающей среды образовательной организации системы современного российского высшего образования.

Исследование особенностей создания воспитывающей среды вуза в целях формирования гражданской идентичности молодежи, во-первых, строилось на основе изучения теоретических подходов к уяснению понятия «гражданская идентичность»; во-вторых, включало рассмотрение ключевых аспектов правового регулирования реализуемого в российских вузах целостного воспитательно-образовательного процесса; в-третьих, акцентировалось на изучении интегрального характера контента воспитывающей среды в образовательных организациях современного российского вузовского образования.

В основном определении понятия «гражданская идентичность» сводятся к такому пониманию, как причисление индивидом себя к определенной гражданской общности на основе разделения с ней идеалов, норм и ценностей. Исследованию гражданский

* Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/?ysclid=lmjlb82uug362863466 (дата обращения: 04.04.2024).

идентичности посвящены труды таких отечественных ученых, как Т.В. Водолажская, Л.М. Дробижева, А.А. Николаева, О.В. Попова, С.В. Рыжова и др., а также некоторых зарубежных – С. Московичи, Дж. Тернер, Г. Тэджфел и др.

Понятие «гражданская идентичность», в видении Л.М. Дробижевой, есть не что иное, как чувство сопричастности, единства, понимания «кто мы» и «какие мы» [4].

Несомненно, значимый вклад в исследование сущностных составляющих гражданской идентичности внесен Т.В. Водолажской, которая охарактеризовала многоаспектность данного понятия через характеристику гражданской идентичности как собственно социального качества, позволяющего индивиду, с одной стороны, обозначить в себе общие характеристические черты определенного круга лиц (граждан государства, представителей той или иной общности) и, с другой стороны, соотносить себя с неким коллективным сознанием, так называемым «коллективным субъектом» [2].

По мнению большинства исследователей, личность, воспринимающая собственную гражданскую идентичность через аксиологическую призму своих смысложизненных установок, соотносит ценности особой гражданской общности с личной системой ценностей с учетом системного влияния таких факторов, как общее историческое прошлое, которое на протяжении веков находит свое отражение в символах, легендах, эпосе; исторически сложившееся традиционное название гражданской общности; общая языковая система как средство речевой коммуникации и передачи смыслов и ценностей; общая культурная парадигма; общая историческая память, менталитет гражданской общности.

Изложенное позволяет сделать вывод о функциональной роли гражданской идентичности в качестве основополагающего, системообразующего элемента гражданской общности.

Как правило, процесс формирования гражданской идентичности строится на комплексе правовых норм и педагогических подходов, сформулированных рядом выдающихся отечественных ученых, педагогов-практиков, предлагающих конкретные алгоритмы реализации воспитательного воздействия, целью которого стало бы обретение современной молодежью четкой гражданской позиции.

В настоящее время в России создан нормативно-правовой базис воспитательно-образовательного процесса, непосредственно сопряженного с формированием патриотизма, гражданской идентичности и высокой духовности молодежи, при этом особой ролью в формировании этих ключевых качеств подрастающего поколения россиян наделена Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (2021 г.)*.

В Конституции Российской Федерации (пункт «е» статьи 71)** получило свое признание и прямое закрепление неразрывное системное единство воспитания и обучения как принципиальная стратегическая государственная политическая линия в сфере современного российского образования.

В Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (2022 г.) проведена параллель между их передачей новым поколениям и упрочением независимости наших государственных скреп, гражданского единства в обществе; подчеркнута их уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России. К традиционным ценностям отнесены такие ценности, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, ответственность

* Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. №400 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/?ysclid=lmjle3ue9j87969392 (дата обращения: 04.04.2024).

** Конституция Российской Федерации, принятая всенародным голосованием 12.12.1993, с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020.

за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России*.

Изучение правовых аспектов воспитательной деятельности акцентировалось на следующих документах:

- Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009 г.) [5];
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015 г.)**;
- изменения, внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»***,****;
- Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи» (2022 г.), одна из целей которого – подготовка детей и молодежи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов Российской Федерации, достижений российской и мировой культуры*****;
- отчет Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации (2022 г.) о реализации государственной политики в сфере образования***** [3].
- Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (2022 г.), которая определила архиважные акценты***** при подготовке новой плеяды учительства.

Осуществленный комплексный анализ нормативно-правового базиса политического курса России в образовательно-воспитательной сфере позволил сделать вывод о первоочередной ориентированности данной сферы на воспитание подрастающего поколения на принципах высокой нравственности, в духе созидательности, любви к Отечеству, гражданственности, всестороннего развития потенциала нашей Родины и сохранения ее суверенитета [9].

Следует особо подчеркнуть, что из всей системы воспитательных ресурсов приоритет отдается именно личности педагога-практика, педагога-деятеля, педагога-созидателя, педагога-наставника, своим личным примером вдохновляющего обучающихся на освоение отечественных и мировых научных и культурных достижений, формирование целостной картины мира, патриотизма и гражданственности, высочайшей культуры и нравственности. Эту идею развивают О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, Е.И. Ка-

* Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 04.04.2024).

** Стратегия воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.

*** Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/552097cad5942f36c9484dbde7ebf92db1f783f3/?ysclid=lmjlfir5p8f39222886 (дата обращения: 04.04.2024).

**** Федеральный закон от 31.07.2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 04.04.2024).

***** Федеральный закон от 14.07.2022 г. №261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421798/?ysclid=lmjhlhr8e932303937 (дата обращения: 04.04.2024).

***** Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования, 2022. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxujA113AntFYxDYzpnNgsv7T1vX.pdf> (дата обращения: 11.04.2024).

***** Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная распоряжением от 24 июня 2022 г. №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html?ysclid=lmjkgqdybc630592452> (дата обращения: 04.04.2024).



Рис. 1. Ценностно-смысловой профиль педагога



Рис. 2. Структура рабочей программы воспитания

закова, отмечая, что «...особое значение приобретают личностно-профессиональное развитие учителя, подготовка педагогических кадров, способных организовать педагогический процесс с опорой на глубокую нравственную сопричастность к историческому наследию своей многонациональной страны и развивающих у подрастающего поко-

ления осмысленное отношение к социальным, культурным и технологическим процессам» [1, с. 6].

В связи с этим особый акцент делается на проблемных аспектах изучения комплексного, интегрального характера контента воспитывающей среды в образовательных организациях современного российского вузовского образования, так как от сформированности у будущих педагогов правильных ценностно-целевых ориентиров будет зависеть содержание и практическое наполнение его будущей педагогической деятельности.

С целью оптимизации профессиональной деятельности будущих педагогов, которым предстоит не только качественно организовать гносеологическую часть образовательно-воспитательного процесса, но и выступить креативными вдохновителями гуманистической воспитательной составляющей, в ходе исследования приоритетов профстандарта «Педагог»* и основных нормативных правовых актов в образовательной сфере был разработан аксиологический профиль педагога [10], представленный на рисунке 1 (рис. 1).

Итак, отметим, что понятийный аппарат воспитывающей среды, отражающий ее ключевые характеристики, сущность ее как социального явления, представлен синергией предметного (материально-содержательного) базиса, интеллектуально-нравственно-духовной составляющей, медийно-событийным и информационным сегментами, которые в своей уникальной совокупности наполняют жизнь глубоко интеллектуальным и высоконравственным смыслом, предоставляют молодежи возможность самореализоваться в личностном и профессиональном плане [4].

Таким образом, воспитывающая среда в вузах выстроена с учетом признания архиважной роли воспитания на всех уровнях воспитательно-образовательного процесса и с применением в связи с этим новых подходов, нашедших закрепление в новациях Федерального закона от 31.07.2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся»**, который по-новому регламентирует осуществление воспитательной работы с применением положений, предусматривающих внедрение принципиально новых документов: рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы вуза в каждой образовательной программе. Структура рабочей программы воспитания*** представлена на рисунке 2 (рис. 2).

Каждый из представленных модулей имеет свое уникальное наполнение, итогом реализации которого предполагается формирование комплекса ключевых компетенций, в своем синергетическом взаимодействии формирующих целостное мировоззрение обучающегося, уверенно вступающего во взрослую жизнь как высоконравственный человек и высококомпетентный специалист, как патриот, душой болеющий за свое Отечество, и как профессионал, самоотверженно преданный своему делу.

Аналитический синтез рабочих программ воспитания, применяемых в вузовской системе, сгенерировал синтетическое характеристическое видение воспитывающей среды вузов. Следует отметить, что воспитательно-образовательная среда многих российских вузов является уникальной по своей сути и наполнению, так как сочетает в себе

* Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. №544н. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/32C7qX> (дата обращения: 03.04.2024).

** Федеральный закон от 31.07.2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 04.04.2024).

*** Методические рекомендации по реализации моделей обучения и воспитания, направленных на развитие личностного самоопределения и формирование российской идентичности обучающихся / В.Ф. Красноперова, Н.Е. Смирнова, И.Л. Солодова, О.А. Каткова; под общ. ред. Л.А. Царевой. М., 2023.

все необходимые ресурсы и возможности для становления будущих выпускников в личностном и профессиональном плане.

В ходе исследования установлено, что именно уровень гражданской зрелости и сознательности, целостность мировоззрения студентов, уровень общей культуры, профессионального развития и роста, степень участия молодежи в социально значимой деятельности являются маркерами проявления гражданской идентичности.

Сформировавшиеся на сегодняшний день тенденции в изучении гражданской идентичности характеризуются активизацией исследований в конце XX – начале XXI вв. в связи с кратно возросшими запросами по идентификации гражданских общностей, что вызвано образованием новых государств на постсоветском пространстве.

Особая роль в становлении гражданственности россиян на данном историческом этапе развития нашего общества и государства отводится, несомненно, системе образования, в том числе и вузовского. В этой связи социальная значимость высшего звена образовательной системы возрастает, обозначаются новые перспективы ее развития. В озвученном 29 февраля 2024 года Послании Федеральному Собранию Российской Федерации Президент России В.В. Путин подчеркнул особую важность воспитания в решении приоритетных государственных задач и акцентировал внимание на деятельности государства, общества и системы образования по продвижению традиционных духовно-нравственных ценностей, в первую очередь по формированию гражданской идентичности*.

Многими отечественными педагогами-исследователями при рассмотрении стратегии формирования аксиологических характеристик гражданской идентичности педагога отмечается, что данный процесс является многокомпонентным и предусматривает взаимосвязь ряда этапов (социально-политического, теоретико- и методикотехнологического), интегрирующих ключевые положения образовательной политики с актуальными методиками диагностики педагогических компетенций в области обретения гражданской идентичности обучающихся [10].

Определенную теоретическую ценность представляет также и систематизированный исследовательский инструментарий, который проецирует на будущую педагогическую деятельность аксиологические характеристики гражданской идентичности педагога [8; 10]:

- контентно-правовой (состоящий в применении знаний нормативных правовых актов в педагогическом процессе);
- ответно-рефлексивный (предполагающий активное восприятие и усвоение транслируемой педагогом системы ценностей);
- регулятивный (ориентирующийся на опыт в регламентации проявлений гражданской ответственности в процессе осуществления педагогической деятельности). Именно готовность принимать конкретные решения и занимать активную гражданскую позицию характерна для регулятивного компонента аксиологического профиля педагога [10].

Названные компоненты ценностно-смысловой ориентации являются условием эффективности и регулятивным базисом осуществления педагогами профессиональной деятельности, ориентированной на качество обучающей составляющей и выступающей безусловным гарантом высоконравственной ценностно-смысловой нагрузки воспитательного процесса на всех уровнях российской системы образования – от дошкольного до высшего [8].

Подытоживая, отметим, что в целом интеграция содержания ценностей гражданской ответственности в компонентный состав аксиологического профиля имеет синергетический эффект.

* Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 29 февраля 2024 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/73585> (дата обращения: 04.04.2024).

Таким образом, в настоящее время одной из первостепенных задач государственной важности обозначено гражданско-патриотическое воспитание российской молодежи на началах высокой духовности и нравственности, бережного сохранения исторической памяти, недопущения переписывания великой истории нашего государства. Трагичность «упущенности» подрастающего поколения может обернуться непоправимой трагедией – утратой нашей суверенности, а этого допустить никак нельзя.

Особое значение и ключевая роль в контексте решения обозначенной задачи отводится в России сегодняшнего дня системе вузовского образования, которое обогащено внедрением новых подходов в воспитательный процесс, в частности, реализацией предложенной федеральной рабочей программы воспитания и федерального календарного плана воспитательной работы* и разрабатываемых на их основе соответствующих локальных документов образовательной организации, позволяющих осуществлять воспитательное воздействие в едином ключе, дополняя и развивая приоритетные основы воспитания, получаемого детьми и молодежью в семье.

Концептуальные подходы к осуществлению воспитательной работы в российских вузах охватывают все аспекты воспитательной деятельности, осуществляемой при бережном сохранении российских традиций. Активно внедряются новые формы и методы воспитания, которые действительно способствуют формированию у обучающихся позитивных мотивационных установок в отношении будущей профессиональной деятельности и активизируют развитие творческих способностей обучающихся.

Подводя итог проведенного исследования, ориентированного на изучение подходов к созданию воспитывающей среды вуза в целях формирования гражданской идентичности, отметим, что данная среда в образовательных учреждениях современной российской высшей школы формируется целенаправленно путем координации усилий всего педагогического сообщества по формированию целостной духовно-нравственной основы каждого обучающегося, становлению его как достойного гражданина своего Отечества.

Список литературы

1. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Казакова Е.И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т.20. №4. С. 4–17.
2. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. №5-6. С. 140–141.
3. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога / Л.А. Гулюк, И.В. Головина, А.К. Крупченко, Т.Ю. Медведева, Х.-А.С. Халадов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. №4(91). С. 13–20.
4. Гражданская, этническая и региональная идентичность: вчера, сегодня, завтра / рук. проекта, отв. ред. Л.М. Дробижевой. М., 2013.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2014.
6. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А., Белоновская И.Д. Аксиология образования: Прикладные исследования в педагогике. М., 2021.
7. Механизмы исследования практик формирования российской гражданской идентичности / Х.-А.С. Халадов, А.В. Вотинцев, А.А. Карпухина, А.К. Крупченко // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. №3(101). С. 69–82.
8. Становление аксиологического профиля гражданской идентичности педагога: Электронное издание сетевого распространения / Т.В. Бугайчук, И.В. Головина, Л.А. Гулюк [и др.]. М., 2023.

* Федеральный закон от 31.07.2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 04.04.2024).

9. Ценности педагогической деятельности / Ж.А. Болотова, Ю.В. Кострикова, Е.А. Радченко, М.Н. Рахманова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №1-2. С. 257–259.

10. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А.К. Крупченко, Х.-А.С. Халадов, Т.Ю. Медведева, Г.А. Папуткова, И.В. Головина [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2023 Т.11. №3(44). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54600948_38039529.pdf (дата обращения: 27.02.2024).

* * *

1. Vasil'eva O.Yu., Basyuk V.S., Kazakova E.I. Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T.20. №4. S. 4–17.

2. Vodolazhskaya T.V. Identichnost' grazhdanskaya // Obrazovatel'naya politika. 2010. №5-6. S. 140–141.

3. Gosudarstvennaya obrazovatel'naya politika: cennostno-celevye orientiry sovremennogo pedagoga / L.A. Gulyuk, I.V. Golovina, A.K. Krupchenko, T.Yu. Medvedeva, H.-A.S. Haladov // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2023. №4(91). S. 13–20.

4. Grazhdanskaya, etnicheskaya i regional'naya identichnost': vchera, segodnya, zavtra / ruk. proekta, otv. red. L.M. Drobizhevoj. M., 2013.

5. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M., 2014.

6. Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.A., Belonovskaya I.D. Aksiologiya obrazovaniya: Prikladnye issledovaniya v pedagogike. M., 2021.

7. Mekhanizmy issledovaniya praktik formirovaniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti / H.-A.S. Haladov, A.V. Votincev, A.A. Karpuhina, A.K. Krupchenko // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2023. №3(101). S. 69–82.

8. Stanovlenie aksiologicheskogo profilya grazhdanskoj identichnosti pedagoga: Elektronnoe izdanie setevogo rasprostraneniya / T.V. Bugajchuk, I.V. Golovina, L.A. Gulyuk [i dr.]. M., 2023.

9. Cennosti pedagogicheskoy deyatelnosti / Zh.A. Bolotova, Yu.V. Kostrikova, E.A. Radchenko, M.N. Rahmanova // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy. 2016. №1-2. S. 257–259.

10. Cennostnye orientacii kak osnova stanovleniya aksiologicheskogo profilya grazhdanskoj identichnosti pedagoga / A.K. Krupchenko, H.-A.S. Haladov, T.Yu. Medvedeva, G.A. Paputkova, I.V. Golovina [Elektronnyj resurs] // Vestnik Mininskogo universiteta. 2023 T.11. №3(44). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54600948_38039529.pdf (data obrashcheniya: 27.02.2024).



The creation of the educational environment at the university in order to form the civic identity of youth

The article deals with the theoretical overview of the problems of forming the civic identity of university students, including the analysis of the state educational policy of modern Russia. There are examined the features of acquiring the value and motivational characteristics of a future teacher, concerning his civic self-determination in the process of implementing the organized educational process of the university. The authors analyze the pedagogical and legal aspects of the creation of the educational environment of the university in order to master a specific educational environment, focused on the formation of the civic identity in the educational organization of the modern Russian higher education system.

Key words: *civic identity, citizenship, education, spirituality, morality, patriotism, educational environment, worldview, teacher, axiological profile.*

(Статья поступила в редакцию 26.04.2024)

Н.В. ЯРОЦКАЯ
Красноярск

**ДИНАМИКА ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СЕЛЬСКОГО
УЧИТЕЛЯ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ**

На примере Красноярского края анализируются изменения социального статуса сельского учителя. Обозначаются проблема существенного дефицита и «старения» педагогических кадров в сельской местности, сложности адаптационного процесса молодых кадров, влекущие их утечку. Рассматривается реализация федеральных проектов, направленных на повышение социального статуса сельского учителя.



Ключевые слова: *Социальный статус, сельский учитель, престиж профессии, депопуляризация, дефицит педагогических кадров.*

Государственная система образования с 2016 года проходит очередной этап реформирования, который характеризуется возвратом к дореформенным позициям в образовательной сфере при сохранении общих принципов и инструментария модернизации образования 2000–2016 годов [2, с. 233–252]. В соответствии с нормативными документами определены стратегические приоритеты в сфере образования до 2030 года, в качестве одной из ключевых задач обозначено формирование кадрового ресурса отрасли, обеспечивающего необходимое качество образования детей и молодежи, соответствующее потребностям граждан [13; 14; 15; 20; 21].

Государство признает особый статус учителя и тот факт, что социальная значимость и престиж данной профессии в обществе находятся на недостаточном уровне и нуждаются в повышении, а реализуемые меры поддержки должны этому способствовать, обеспечивать высокий профессиональный уровень учительской профессии и условия для эффективного выполнения профессиональных задач [22].

Вместе с тем сложившаяся в образовательной отрасли ситуация не свидетельствует об эффективности принимаемых мер: к началу 2023/2024 учебного года из школ в России уволились 193,5 тыс. учителей и педагогов. Это является максимальным значением за последние 7 лет (с 2017 года) при учете того, что и до этого школа испытывала дефицит в педагогических кадрах [16].

Особую сложность в обеспечении педагогическими кадрами испытывают сельские школы. Возросшие требования к педагогам, миграционные процессы, диспропорции в развитии сельских и городских территорий (по уровню дохода, возможностям самореализации, развития, вовлечения в культурную и активную социальную среду и т.п.) привели к дефициту педагогического корпуса в сельской местности и депопуляризации профессии учителя в сельском социуме [25, с. 87–96].

Специфика сельской школы обусловлена ее особым статусом, понимающимся как центр социокультурной жизни села [4, с. 24–45; 26, с. 190–201], а также расширенным набором компетенций, необходимых сельскому учителю, в связи с особыми педагогическими условиями: малокомплектностью школ, сохранностью местных традиций, уровнем инновационного развития, технического оснащения, материальной базы [3, с. 1–24]. Замкнутость сельской жизни, отсутствие культурно-развлекательной и образовательной среды, являющейся идентичной городской, невыгодные финансовые условия труда делают профессию сельского учителя непопулярной среди молодежи и потенциальных соискателей работы [12, с. 37–42].

Существенное влияние на выбор профессии учителя в сельской местности оказывает специфика самой территории. Для сельской местности Красноярского края характерны следующие особенности: большая протяженность территории, специфическое дорожное сообщение, в том числе сезонного характера, низкая плотность сельского населения, проживание представителей различных народностей, крайняя неоднородность экономического развития муниципалитетов.

На начало 2021/2022 учебного года 42,8% зданий сельских школ Красноярского края являются деревянными (385 из 908), только 84,7% зданий школ оборудованы водопроводом, 82,7% – канализацией, 77,5% – центральным отоплением, в 20,4% зданиях школ требовался капитальный ремонт [16].

Практически в каждой пятой сельской школе Красноярского края скорость сети Интернет ниже 1 Мбит/с, что не позволяет в полной мере использовать цифровые образовательные ресурсы. В 4,5% сельских школ, имеющих скорость подключения ниже 256 Кбит/с [Там же], потребуется практически урок, чтобы скачать учебник в современной оформлении и с хорошим качеством, а на загрузку видеофайла может уйти до двух рабочих дней учителя.

Специфические технические возможности накладывают ограничения на реализацию образовательной деятельности с использованием современных цифровых технологий, на взаимодействие сельских учителей в рамках сетевых учительских сообществ, на участие в дистанционных онлайн-формах повышения квалификации.

Несмотря на реализуемые государством программные мероприятия, сохраняются ранее сложившиеся негативные тенденции по привлечению потенциальных соискателей на должность сельского учителя, наблюдаются высокие адаптационные риски для молодых учителей, отмечается возрастание до критического уровня текучести педагогических кадров сельских школ.

В сельской местности Красноярского края доля учителей в возрасте до 30 лет за период с 2016 по 2023 годы сократилась на 4,0% (с 14,4% до 10,4%), при этом доля учителей в возрасте до 25 лет сократилась не существенно – на 0,7% (с 4,7% до 4,0%). Это свидетельствует не только о сокращении доли потенциальных соискателей, желающих работать в сельской школе, но и о сложностях с адаптацией в первые годы работы. Одновременно наблюдается увеличение доли учителей в сельской местности в возрасте 55 лет и старше с 27,7% до 34,2% (+ 6,5%), из указанного числа 7,8% составляют лица старше 65 лет, что свидетельствует о продолжающейся тенденции старения педагогических кадров в сельской школе [Там же].

Анализ стажа сельских учителей Красноярского края также свидетельствуют о негативной динамике в области привлечения и сохранения педагогических кадров: сократилась доля учителей, имеющих стаж работы до 5 лет, с 10,3% до 7,7% (-2,6%) [Там же].

Критического уровня достиг показатель текучести педагогических кадров в сельской местности Красноярского края (20,6%), который постоянно увеличивался в течение исследуемого периода. Возросла нагрузка на сельского учителя с 1,26 до 1,45 ставки на работников списочного состава [Там же].

Обозначенные проблемы являются комплексными, возникшими в результате произошедшей ранее трансформации социального статуса сельского учителя, а именно его отдельных элементов: «экономического (доходы, достигнутый уровень жизни, масштабы накопления личной собственности), социально-профессионального (уровень образования и квалификации, должностное положение, востребованность профессии на рынке труда и восходящей социально-профессиональной мобильности), трудового (условия, содержания и качество труда, степень автономии) и властного (масштабы влияния, уровень авторитета, степени престижа) компонентов» [1, с. 227–232].

Государство видит сложившиеся проблемы и принимает меры по устранению дефицита сельских учителей и закреплению их в профессии. Для этих целей реализуется целый

комплекс мероприятий: увеличение количества мест в педагогических ВУЗах и учреждениях системы СПО, расширение практики целевых договоров, наставничество, профориентационные мероприятия, программа «Земский учитель», конкурсы профессионального мастерства, в образовательный процесс в качестве учителя привлекаются студенты педагогических ВУЗов и колледжей при соблюдении определенных условий и др.

Данные меры носят «догоняющий» характер и не ориентированы на трансформацию всех элементов социального статуса сельского учителя, а их результаты не позволяют оценить их как в полной мере эффективные. Несмотря на существенное увеличение количества бюджетных мест в Красноярском государственном педагогическом университете им В.П. Астафьева с 2016 по 2023 год на 55,9% (на 491, т.е. до 1370) [9], только 60% выпускников идут работать по профессии [13]. Из 29 учителей, принятых по программе «Земский учитель», с 2020 года на начало 2023/2024 учебного года 6 уже выбыли [7].

Поступательное увеличение количества целевых договоров с 79 в 2016 году до 182 в 2023 году и расширение практики наставничества – в 2022 году введено в 40% школ края – не приводят к сокращению доли выбывших из профессии сельских учителей в возрасте до 30 лет и со стажем работы до 5 лет, на данном направлении сохраняется стабильная негативная динамика [16].

Профессия учителя в сознании российской общественности остается низкорейтинговой и непрестижной, а статус учительства оценивается как низкий, на уровне социального аутсайдерства [24, с. 7–25]. В качестве условий снижения престижа учительской профессии отмечают: низкий уровень оплаты труда, изменение системы ценностей в обществе, социальный фактор, условия и организация труда [10, с. 71–75].

В рамках исследования проведено анкетирование среди студентов первого курса на базе основанного общего и среднего образования Красноярского кооперативного техникума экономики, коммерции и права, а также их родителей, в количестве 560 человек.

Престижной работу сельского учителя считает 54,3% (304) опрошенных, но в то же время 42,9% (240) не считает ее таковой. Всего 19,5% (109) опрошенных хотели бы, чтобы их дети в будущем освоили профессию учителя, из них только 36 человек хотели бы, чтобы дети работали сельскими учителями. При этом 80,4% опрошенных не рассматривают профессию учителя как приоритетную для своих детей, что также косвенно свидетельствует об уровне ее престижности.

Респонденты отметили трудности, с которыми, на их взгляд, сталкивается сельский учитель при осуществлении трудовой деятельности. Наиболее популярные ответы приведены в таблице 1 (таб. 1).

Таблица 1

Условия работы в сельской местности, отмеченные респондентами

Условия сельской местности	Доля опрошенных, %	Количество, чел.
Бытовые условия (наличие жилья, его обустройство и т.п.)	30,8	175
Географические (территориальная удаленность, труднодоступность, сложность с транспортом и т.п.)	51,5	293
Условия труда (ветхость зданий школ, техническая оснащенность, качество Интернета и т.п.)	59,4	338
Профессиональные (отдаленность от центров повышения квалификации, мест проведения конференций и т.п.)	39,0	222
Контингент (низкая степень мотивации у обучающихся, низкий уровень благополучия семей обучающихся и т.п.)	39,4	224

К приоритетным позициям, характеризующим трудности работы в сельской местности, можно отнести географические условия, а также условия труда, то есть вопросы доступности и технического оснащения учебного процесса с учетом отдаленности территории и укомплектованности сельских школ.

Подавляющее большинство респондентов 76,3% (434) уверены, что повышение заработной платы сельским учителям привлечет в сельскую местность профессиональные кадры. 21,3% (121) полагают, что это не исправит ситуации. При этом 87,4% опрошенных уверены, что уровень заработной платы сельского учителя влияет на престижность данной профессии среди молодежи, и только 14,9% (85) не согласны с данным утверждением.

Согласно данным Росстата, с 2016 по 2023 г. наблюдается постоянная положительная динамика уровня заработной платы учителя, в последние три года она незначительно отстает от средней зарплаты по региону. Данные представлены в таблице 2 (таб. 2) [6].

Таблица 2

Динамика уровня зарплаты учителя в Красноярском крае

Год	Средняя зарплата по краю, руб.	Средняя зарплата педагога основного образования, руб.	Доля средней зарплаты педагога основного образования от средней зарплаты по краю, %
2016	34468	36937	107,1
2017	36443	38229	104,9
2018	40075	40568	101,2
2019	42107	42881	101,8
2020	45915	45963	101,1
2021	50204	49437	96,4
2022	56730	52489	92,5%
2023 (январь-сентябрь)	63551	62908	99,0%

Вместе с тем, оценивая рост реальных доходов, можно констатировать, что рост заработной платы учителя лишь незначительно превышает уровень инфляции: общий уровень прироста индекса потребительских цен (инфляция) за период с 2016 по 2023 год увеличился в 1,48 раза, при росте заработной платы учителя – в 1,7 раза [8]. Кроме того, показатели заработной платы, предложенные Росстатом, формируются без учета фактической нагрузки на учителя в сельской местности, которая составляет 1,45 ставки [16].

Сравнение заработной платы учителя с заработной платой представителей неквалифицированных профессий позволяет скептически относиться к оценке государством степени ее важности. По данным портала «Город. Работ. ру» средняя заработная плата пешего курьера в Красноярске в 2023 году составила 54 173 рубля, грузчика – 43 877 рублей [19]. Средняя зарплата учителя в Красноярском крае за 2023 год составила 31 512 рублей, чаще всего в вакансиях встречается зарплата 26 000 рублей [Там же].

Неконкурентоспособная заработная плата, значительные переработки ради ее повышения – факторы высокой социальной несправедливости по отношению к педа-

гогическим кадрам. Это отражается на их моральном и физическом самочувствии, а, следовательно, и на способности создавать и поддерживать у школьников мотивацию к учебе.

Следует обратить внимание, что 25.09.2023 года группой депутатов Государственной Думы (Я.Е. Нилов, А.Н. Диденко, Д.А. Свищев, С.Д. Леонов, В.В. Сипягин, А.Н. Свистунов, С.А. Наумов, В.А. Кошелев) и сенатором Е.В. Афанасьевым в Государственную Думу Российской Федерации внесен законопроект № 445825-8 «О внесении изменений в статью 99 Закона Об образовании». Предложено обеспечивать заработную плату педагогических работников муниципальных общеобразовательных организаций, работающих на полную ставку, не ниже двух с половиной минимального размера оплаты труда. 13.11.2023 по законопроекту принято решение о включении его в программу весенней сессии в феврале 2024 года. Иного движения данного законопроекта в официальных источниках не зафиксировано [17]. Данная инициатива соотносится с прозрачностью механизма формирования заработной платы учителя, предполагает ее динамику вместе с увеличением минимального размера оплаты труда, а также намечает расчет заработной платы, исходя из одной ставки рабочего времени.

Оценивая динамику МРОТ с 2016 по 2023 год, можно отметить, что общий прирост за 8 лет составил 210% (с 6204 на 01.01.2016 до 16242 на 01.01.2024) [23]. Это свидетельствует о более гибкой реакции государства на корректировку данного экономического показателя. С учетом компенсирующих выплат за работу в сельской местности (25%) заработная плата сельского учителя, сформированная по вышеприведенному механизму на 01.01.2024, составила бы 60 132 рубля за 1 ставку. Из расчета 1,5 ставки, что соответствует существующим реалиям, заработная плата учителя в сельской местности составит 90 198 рублей без иных компенсирующих и стимулирующих выплат. Данный расчет прозрачен и понятен, а результат отражает запросы общества в области повышения материальной привлекательности профессии. Принятие данного законопроекта позволило бы существенно мотивировать потенциальных соискателей на освоение профессии учителя, усилило бы конкурс при поступлении в педагогические ВУЗы.

Однако повышение социального статуса сельского учителя не ограничивается исключительно экономической составляющей. Необходимо также трансформировать и иные элементы его социального статуса: продолжить строительство и модернизацию сельских школ в соответствии с современными требованиями к осуществлению образовательного процесса, начать реализовывать непрерывное образование педагогических кадров, проводить работу по повышению престижа и авторитета сельского учителя. Это в совокупности с повышением экономической привлекательности профессии позволит создать благоприятные условия в рамках сельской среды и популяризировать профессию среди молодежи.

Работа по повышению престижа профессии сельского учителя должна проводиться системно. В первую очередь необходимо обеспечить реализацию механизма защиты учителей от различных форм буллинга со стороны обучающихся и их родителей, вовлечь родителей в солидарную ответственность за поведение их ребенка в школе. Предлагаем взять за основу практику Республики Казахстан об установлении административной ответственности за неуважение учителя [5].

Второй составляющей является популяризация профессии сельского учителя. В настоящее время в сети вещания, Интернет-ресурсах практически отсутствуют фильмы, социальные рекламные ролики, ориентированные на повышение престижа учительской профессии, ее популяризации. В недостаточном объеме проводится просветительская работа среди сельского населения с целью формирования положительного образа сельского учителя. Форматами данной работы могут быть совместные воспитательные мероприятия, доведение до родителей информации о возможных перспективах для их детей при надлежащем отношении к получению образования, поскольку многие сель-

ские жители не владеют информацией об основных трендах рынка труда и системы образования.

Актуальным является введение профориентационной работы среди обучающихся сельских школ с целью популяризировать профессию учителя. Перспективным, на наш взгляд, является создание в рамках нацпроекта «Образование» в сельских районах центров образования «Точки роста» естественно-научной и технологической направленностей, в которых обучающиеся занимаются по программам дополнительного образования (по химии, физике, биологии, робототехники, конструированию). Важно пропагандировать достоинства и значимость данной профессии, ее роль в формировании личности учеников. Таким образом возможно будет создать условия, при которых ученики сельских школ будут возвращаться в сельскую местность уже в качестве учителей, желая развивать свое село и осваивать тенденции современного образования.

Список литературы

1. Башманова Е.Л. Общественный статус учителя и престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратификационного подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. №1. Т.18. С. 227–232.
2. Головчин М.А., Соловьева Т.С. Социальное и профессиональное самочувствие учителей российских школ в период реформ и контрреформ // Идеи и идеалы. 2018. №3(37). Т.2. С. 233–252.
3. Еретнова Е.П. Становление сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.; Великий Новгород, 2023.
4. Ефлова З.Б. Сельская школа России на перекрестке социокультурной модернизации образования // Педагогика сельской школы. 2019. №1(1). С. 24–45.
5. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 294-VI «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам статуса педагога, снижения нагрузки на ученика и учителя» [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35900800&pos=2;-106#pos=2;-106 (дата обращения: 05.02.2024).
6. Заработная плата отдельных работников социальной сферы и науки [Электронный ресурс] // Официальный сайт Росстата. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (дата обращения: 05.02.2024).
7. Зейнелова А.Е., Басенова Э.С., Абилова Е.Ф. Профессиональное развитие учителя сельской школы // Актуальные вопросы современной науки: Сборник статей по материалам IX Международной научно-практической конференции. 2018. С. 37–42.
8. Инфляция в крае. Социально-экономическое развитие края [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства экономики и регионального развития Красноярского края. URL: http://www.econ.krskstate.ru/ser_kray/potrebrynok/inflation (дата обращения: 05.02.2024).
9. Итоги приема в КГПУ им В.П. Астафьева (статистика) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kspu.ru/page-269.html> (дата обращения: 05.02.2024).
10. Камагоров И.Д., Концевая В.А. Престиж профессии учителя (сравнительный анализ России и Алтайского края) // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы: Материалы IX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции 05 ноября 2020 года. Барнаул, 2021. С. 71–75.
11. Кожуховская Н.В. Регулирование процесса текучести кадров на предприятии как инструмент управления персоналом [Электронный ресурс] // Экономика труда. 2020. №7. URL: <file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B0/Downloads/regulirovanie-protsesssa-tekuchesti-kadrov-na-predpriyatii-kak-instrument-upravleniya-personalom.pdf> (дата обращения: 05.02.2024).
12. Ланцова И.О. Организационно-педагогические условия развития сельского учителя // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. №3. С. 121–122.

13. Официальный сайт Министерство образования Красноярского края Августовский педагогический совет 2023 года [Электронный ресурс]. URL: <https://krao.ru/publications/kraevyiemeropriyatiya/aps/> (дата обращения: 10.02.2024).
14. Паспорт национального проекта «Образование», утвержденный президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. №16) [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 10.02.2024).
15. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 10.02.2024).
16. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 10.02.2024).
17. Сводные отчеты по форме статистического наблюдения [Электронный ресурс] // Министерство Просвещения официальный сайт. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu (дата обращения: 10.02.2024).
18. Система обеспечения законодательной деятельности [Электронный ресурс] // Официальный сайт Государственной Думы. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/445825-8> (дата обращения: 10.02.2024).
19. Статистика зарплат в Красноярском крае за 2023 год – «Грузчик» [Электронный ресурс]. URL: <https://gorodrabot.ru/salary?p> (дата обращения: 10.02.2024).
20. Статистика рынка труда в Красноярском крае – «Учитель» [Электронный ресурс]. URL: <https://gorodrabot.ru/salary?p> (дата обращения: 10.02.2024).
21. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 10.02.2024).
22. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://fg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения: 10.02.2024).
23. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.02.2024).
24. Федеральный закон от 27.11.2023 № 548-ФЗ «О внесении изменений в статью 1 Федерального закона «О минимальном размере оплаты труда» и признании утратившими силу статей 2 и 3 Федерального закона «О внесении изменения в статью 1 Федерального закона «О минимальном размере оплаты труда» и о приостановлении действия ее отдельных положений»» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311270020> (дата обращения: 10.02.2024).
25. Харисова И.Г., Макеева Т.В., Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства [Электронный ресурс] // Science for Education Today. 2021. №5. Т.11. С. 7–25.
26. Ценюга С.Н., Ценюга И.Н., Яроцкая Н.В. Трансформация социально-правового статуса профессионального статуса сельского учителя в Красноярском крае // Педагогика. 2022. №4. С. 87–96.
27. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Ефлова З.Б. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // Вестник Томского государственного университета. 2021. №466. С. 190–201.

* * *

1. Bashmanova E.L. Obshchestvennyj status uchitelya i prestizh pedagogicheskoy deyatel'nosti skvoz' prizmu social'no-stratifikacionnogo podhoda // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvonologiya. Sociokinetika. 2012. №1. Т.18. С. 227–232.

2. Golovchin M.A., Solov'eva T.S. Social'noe i professional'noe samochuvstvie uchitelej rossijskih shkol v period reform i kontreform // *Idei i idealy*. 2018. №3(37). T.2. S. 233–252.
3. Eretnova E.P. Stanovlenie sel'skoj shkoly v usloviyah sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M.; Velikij Novgorod, 2023.
4. Eflova Z.B. Sel'skaya shkola Rossii na perekrestke sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya // *Pedagogika sel'skoj shkoly*. 2019. №1(1). S. 24–45.
5. Zakon Respubliki Kazahstan ot 27 dekabrya 2019 goda № 294-VI «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam statusa pedagoga, snizheniya nagruzki na uchenika i uchitelya» [Elektronnyj resurs]. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35900800&pos=2;-106#pos=2;-106 (data obrashcheniya: 05.02.2024).
6. Zarabotnaya plata otdel'nyh rabotnikov social'noj sfery i nauki [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Rosstata. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (data obrashcheniya: 05.02.2024).
7. Zejnelova A.E., Basenova E.S., Abilova E.F. Professional'noe razvitie uchitelya sel'skoj shkoly // *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: Sbornik statej po materialam IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2018. S. 37–42.
8. Inflyaciya v krae. Social'no-ekonomicheskoe razvitie kraja [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Ministerstva ekonomiki i regional'nogo razvitiya Krasnoyarskogo kraja. URL: http://www.econ.krskstate.ru/ser_kray/potrebrynok/inflation (data obrashcheniya: 05.02.2024).
9. Itogi priema v KGPU im V.P. Astaf'eva (statistika) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kspu.ru/page-269.html> (data obrashcheniya: 05.02.2024).
10. Kamagorov I.D., Koncevaya V.A. Prestizh professii uchitelya (sravnitel'nyj analiz Rossii i Altajskogo kraja) // *Problemy social'no-gumanitarnogo obrazovaniya na sovremennom etape modernizacii rossijskoj shkoly: Materialy IX Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii 05 noyabrya 2020 goda*. Barnaul, 2021. S. 71–75.
11. Kozhuhovskaya N.V. Regulirowanie processa tekuchesti kadrov na predpriyatii kak instrument upravleniya personalom [Elektronnyj resurs] // *Ekonomika truda*. 2020. №7. URL: <file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B0/Downloads/regulirovanie-protssesa-tekuchesti-kadrov-na-predpriyatii-kak-instrument-upravleniya-personalom.pdf> (data obrashcheniya: 05.02.2024).
12. Lancova I.O. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya sel'skogo uchitelya // *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2008. №3. S. 121–122.
13. Oficial'nyj sajt Ministerstvo obrazovaniya Krasnoyarskogo kraja Avgustovskij pedagogicheskij sovet 2023 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <https://krao.ru/publications/kraevyie-meropriyatiya/aps/> (data obrashcheniya: 10.02.2024).
14. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie», utverzhdenyj prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. №16) [Elektronnyj resurs]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (data obrashcheniya: 10.02.2024).
15. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya"» [Elektronnyj resurs] // Konsul'tant Plyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (data obrashcheniya: 10.02.2024).
16. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497 «O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71044750/> (data obrashcheniya: 10.02.2024).
17. Svodnye otchety po forme statisticheskogo nablyudeniya [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo Prosveshcheniya oficial'nyj sajt. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu (data obrashcheniya: 10.02.2024).
18. Sistema obespecheniya zakonodatel'noj deyatelnosti [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Gosudarstvennoj Dumy. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/445825-8> (data obrashcheniya: 10.02.2024).
19. Statistika zarplat v Krasnoyarskom krae za 2023 god – «Gruzchik» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gorodrabot.ru/salary?p> (data obrashcheniya: 10.02.2024).
20. Statistika rynka truda v Krasnoyarskom krae – «Uchitel'» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gorodrabot.ru/salary?p> (data obrashcheniya: 10.02.2024).

21. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 10.02.2024).

22. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (data obrashcheniya: 10.02.2024).

23. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 10.02.2024).

24. Federal'nyj zakon ot 27.11.2023 № 548-FZ «O vnesenii izmenenij v stat'yu 1 Federal'nogo zakona "O minimal'nom razmere oplaty truda" i priznanii utrativshimi silu statej 2 i 3 Federal'nogo zakona "O vnesenii izmeneniya v stat'yu 1 Federal'nogo zakona «O minimal'nom razmere oplaty truda" i o priostanovlenii dejstviya ee otdel'nyh polozhenij»» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311270020> (data obrashcheniya: 10.02.2024).

25. Harisova I.G., Makeeva T.V., Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Vyyavlenie cennostno-smyslovyh orientirov professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti s pozicii social'no-professional'noj obshchnosti sovremennogo uchitel'stva [Elektronnyj resurs] // Science for Education Today. 2021. №5. T.11. S. 7–25.

26. Cenyuga S.N., Cenyuga I.N., Yarockaya N.V. Transformaciya social'no-pravovogo statusa professional'nogo statusa sel'skogo uchitelya v Krasnoyarskom krae // Pedagogika. 2022. №4. S. 87–96.

27. Sherajzina R.M., Aleksandrova M.V., Eflova Z.B. Sel'skaya shkola i sel'skij uchitel': produktivnye rossijskie i zarubezhnye praktiki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. №466. S. 190–201.



The dynamics of the transformation of the social status of the village teacher in the Krasnoyarsk region

At the example of the Krasnoyarsk region there are analyzed the changes of the social status of the village teacher. There is defined the problem of the substantial deficit and "aging" of the pedagogical staff in the rural area, the difficulties of the adaptation process of the young staff, causing their loss.

The implementation of the federal projects, directed to the advance of the status of the village teacher, is considered.

Key words: *social status, village teacher, occupational prestige, depopularization, deficiency of teaching staff.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2024)

**ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМУЛИРОВКЕ НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

Приводятся типичные ошибки в описании в педагогических диссертациях рубрики «проблема исследования», иллюстрирующиеся конкретными примерами. Рассматриваются возможные последствия от их некорректной формулировки проблемы. Раскрывается определение проблемы, анализируются ее признаки, критерии достоверности, структура, требования к корректной формулировке.



Ключевые слова: *вопрос, достоверность, задача, инструментарий исследования, проблема, признаки, противоречие.*

В Положении о порядке присуждения ученых степеней отмечается, что в докторской диссертации должно содержаться решение научной проблемы, а в кандидатской – решение научной задачи, имеющей значение для развития соответствующей отрасли знаний. Это обстоятельство в числе других объясняет то внимание, которое уделяется пониманию смысла проблемы как характеристики исследования.

Исследование начинается с осмысления проблемы, включающее поиск причин ее появления. Проблемы рождаются в тех случаях, когда ученый не может разрешить трудности с помощью простого преобразования имеющихся в науке и практике знаний; и когда теория уже существует, но появляются новые факты, являющиеся необъяснимыми в ее рамках. Во всех случаях к постановке новой проблемы в конечном счете приводит анализ ситуации, которая понимается как несоответствие между противоположностями: желательными с нормативной или должной точкой зрения и действительными, имеющимися на практике, потребностями и возможностями.

Формулировка противоречий представляет собой переход к постановке проблемы и обнаружению главных направлений ее решения. В этом состоит их функция в научном исследовании. В.В. Краевский, В.М. Полонский и другие ученые едины во мнении о том, что правильная постановка проблемы является значительным условием ее удачного решения. Важность корректности проблемы подчеркивает П.В. Копнин: уметь правильно сформулировать проблему, вывести ее из предыдущего знания – это значит уже наполовину решить ее [5, с. 15]. Выбор и определение научной проблемы позволяют исследователю наметить объект и предмет исследования, поставить цель и задачи исследования, определить методы исследования и способы сбора данных. Справедлива мысль Г.Х. Валеева о том, что в проблеме присутствуют явные или неявные предпосылки, дающие информацию об объекте, для познания которого требуется исследование [2, с. 21].

Однако в педагогических диссертациях нередко можно встретить формулировки, в которых теряется смысл данной рубрики. Обратимся к примерам разных вариантов ее ошибочного представления. Одна из них обнаруживается в диссертации, посвященной дидактическому обеспечению иноязычной подготовки студентов вузов в учебно-познавательной деятельности. Исследователь пишет, что необходимость разрешения выделенных противоречий определили выбор темы. Однако, по общему признанию, тема означает понимание смысла работы, в ней находит отражение итоговый результат исследования, который желает достичь соискатель. Содержание же проблемы составляет различие между реальным и желаемым состояниями предмета исследования.

Может быть, автор диссертации полагал, что формулировка темы исследования имеет свойство проблемности. Но в приведенном примере она лишена этой неординарности. Ошибка в данном случае состоит в отождествлении проблемы и темы. В результате такого исследования, лишённого проблемы, можно получить взгляд на что угодно, но не на научную теорию.

Другую ошибку в представлении проблемы исследования находим в диссертации «Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей», в которой автор выявляет проблему, заключающуюся в недостаточной теоретической обоснованности процесса формирования познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей. Здесь речь идет о том, чтобы обосновать то, что уже создано и эффективно осуществляется – процесс. Тогда в чем проблема?

Следующая ошибка состоит в том, что исследователи выдвигают проблемы слишком широкого плана. Например, в диссертации «Гуманитаризация инженерного образования (на основе моделирования социогуманитарной экспертизы технических решений)» изложена проблема, состоящая в том, что многочисленные исследования гуманитаризации и гуманитаризации образования, в том числе инженерного, не привели пока к созданию целостной концепции формирования специалиста технического профиля, ориентированного на гуманистические ценности и способного решать сложные социотехнические проблемы на основе методологии социогуманитарной экспертизы. Ширина проблемы в данной работе задается, по мнению ее автора, необходимостью создания «целостной концепции», что никак не вписывается в понимание проблемы как различия между реальным и желаемым состояниями предмета исследования. Исследование, как отмечает В.Н. Карпович, лишённое конкретной проблемы, обречено на то, чтобы остаться беспредметным [3, с. 19]. Кроме того, отсутствие четкого понимания проблемы может привести к избыточности и перегрузки теоретического содержания.

Иная ошибка в постановке проблемы исследования заключается в ее многопроблемности. Например, в диссертации «Теория и практика проектирования и функционирования современной системы профессиональной переподготовки педагога» автором видится проблема в недостаточной разработанности теоретических основ функционирования современной системы профессиональной переподготовки педагога, проектирования модели учебного процесса на основе информационных форм обучения. Эта общая проблема делится исследователем на ряд групп проблем: проектирование модели дистанционного обучения, учебного процесса дистанционной формы обучения, траектории профессионального становления будущего специалиста, методического обеспечения учебного процесса. Изучение нескольких проблем в одном исследовании усложняет инструментарий исследования, подготовку методов к их реализации, реализацию методов, что не способствует оперативности исследования.

Еще одна типичная ошибка в определении проблемы исследования состоит в путанице научных и практических проблем. Например, в диссертации «Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности у будущих режиссеров-педагогов» отмечается, что вышеназванные противоречия актуализируют проблему подготовки режиссера-педагога к профессионально-педагогической деятельности, обусловленную социальным заказом, недостаточностью практической разработанности. Практическая проблема может не стать научной, а для таких проблем специальные исследования зачастую не требуются, достаточно только обратиться к научно-методической литературе.

Исходя из многообразия ошибок в постановке научных проблем, уместно обратиться к высказыванию Н.С. Бахвалова: правильное формулирование проблемы – вопрос не менее сложный, чем само ее решение. Автор данной статьи стремился к тому, чтобы на основе систематизации имеющихся в научной литературе материалов опреде-

литься в требованиях к корректной формулировке научной проблемы педагогического исследования.

Обратимся к самому толкованию категории проблемы. В силу специфики педагогики, как отмечает Н.К. Сергеев, при упоминании той или иной идеи необходимо пояснить, какая именно трактовка «послужила» исследователю [10, с. 169]. В распространенном смысле проблемой считается теоретически осознанный вопрос. Однако В.П. Прытков в противовес сказанному утверждает, что для понятия «проблема» родовым выступает понятие «задача», а задача не сводится к вопросу. Известно, что любая задача содержит кроме вопроса еще две необходимые части: исходные данные и условия, без которых вопрос не имеет смысла [9]. Продолжая тему, С.А. Лебедев отмечает, что под проблемой понимается неизвестное, имеющее теоретическое значение, для определения которого недостаточно имеющегося знания [7]. Здесь обоснование проблемы осуществляется через недостаточность наличного знания.

Идея связи между знанием и незнанием в проблеме прослеживается в другом ее толковании, приведенном В.В. Краевским: в научной проблеме соседствуют известное и неизвестное, знание и незнание [6, с. 275]. Незнание выступает как априорный образ искомого решения в масштабах конкретного исследования. Подобное понимание проблемы обнаруживается в определении, данном В.П. Берковым: научная проблема – это суждение, отражающее несоответствие имеющегося уровня научного знания потребностям науки или практики [8].

Итак, на основе сказанного можно сформулировать определение научной проблемы, которая понимается как задача, отражающая противоречия между эмпирическими представлениями и теоретическими знаниями и содержащая в себе теоретически осознанный, поставленный самой наукой вопрос, в результате чего ожидается, что решение этого вопроса даст существенный прирост научного знания, обладающего научной новизной.

Ориентирами, позволяющими выделять научные проблемы, служат признаки, заданные в самом определении проблемы. Во-первых, в проблеме разъясняется еще не постигнутое, которое фиксируется как неопределенное знание. Во-вторых, дается прогноз предстоящего развития нового знания. В-третьих, ее решение дает значительное дополнение к научному знанию. Добавим четвертый признак, который требует достоверность предпосылок и самой проблемы. Необходимо отметить, что если в основе исследования лежит ошибка, то в результате также будет получена ошибка, выводы научных исследований будут ложными. Данную позицию В.Ф. Берков объясняет так: ложность предпосылки является свидетельством того, что проблема внутренне противоречива, поставлена неправомерно, поэтому должна быть устранена из исследовательского процесса [1, с. 196].

Оценка достоверности проблемы должна осуществляться по следующим критериям: детерминированность содержанием ранее добытого предпосылочного знания и актуальными противоречиями; истинность всех предпосылок; наличие практической потребности в ее решении; существование потребности в разрешении внутри самой этой теории.

Приведенные разъяснения о сущностной природе и специфике научной проблемы служат основанием для ее конструирования. Она может быть адекватно представлена с использованием категорий «оптимальность» и «структура».

Оптимальность предусматривает развернутость, но в то же время краткость и четкость ее формулировки. Согласно теории аргументации, чем менее точно выражена проблема, тем больше можно подобрать массу весьма «убедительных» аргументов в ее пользу, тем больше лжеаргументаций она предполагает.

Оптимальность проблемы выводит на категорию структуры ее формулировки. Она, как отмечает Е.Н. Климов, может быть моносоставной или полисоставной [4, с. 3].

В первом варианте структуры проблема состоит из одного тезиса. Например, в диссертации «Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи» проблема исследования заключается в необходимости «разработки модели ситуации диалогического понимания для духовного становления студентов» (тезис).

Требованию развернутости отвечает полисоставная структура проблемы, которая конструируется из нескольких тезисов или тезиса и некоторых разъяснений. Например, в диссертации «Формирование педагогических сообществ в общеобразовательном учреждении как фактор повышения профессиональной культуры учителя» поставлена проблема, состоящая из двух тезисов: при каких условиях педагогический коллектив школы может оказать влияние на повышение профессиональной культуры учителя (тезис); какие характеристики педагогического коллектива позволяют ему, выступая как профессиональное сообщество, стать реальным фактором роста профессиональной культуры педагога (тезис).

Пример построения проблемы из двух тезисов и одного разъяснения имеется в диссертации «Идеологические основы воспитания в Германии и СССР (1930-е – 1945 гг.)». В ней проблема состоит в историко-педагогической реконструкции (тезис) и научном осмыслении процесса становления и развития идеологических основ воспитания в Германии и СССР в период 1930-х – 1945 гг. (тезис) с учетом современных методологических позиций, обозначившихся в отечественной истории педагогики на современном этапе (разъяснение).

Итак, на основании изложенного приведем общие представления о требованиях к формулировке научной проблемы, следующих из понимания ее назначения, содержания, источников:

- выражает теоретически осознанный вопрос;
- может не носить вид явного вопроса;
- фиксирует неопределенное знание;
- дает прогноз предстоящего развития нового знания;
- развернутая, краткая и четкая.

Список литературы

1. Берков В.Ф. Структура и генезис научной проблемы. Минск, 1983.
2. Валеев Г.Х. Демаркация основных категорий методологического аппарата педагогического исследования. Монография. Стерлитамак; Волгоград, 2003.
3. Карпович В.Н. Проблема, гипотеза, закон. Новосибирск, 1980.
4. Климов Е.Н. Логико-методологические закономерности качественного анализа слабо структурированных проблем: автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1999.
5. Копнин П.В. Гипотеза и познание действительности. Киев, 1962.
6. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. М., 2008.
7. Лебедев С.А. Философия науки: словарь основных терминов. М., 2004.
8. По следам учителя: Исследования по скандинавистике и германистике: Сборник статей к 90-летию со дня рождения профессора В.П. Беркова / ред. Е.В. Краснова. СПб., 2021.
9. Прытков В.П. Структура научной проблемы [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-nauchnoy-problemy/viewer> (дата обращения: 07.02.2024).
10. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.

1. Berkov V.F. *Struktura i genesis nauchnoj problemy*. Minsk, 1983.
2. Valeev G.H. *Demarkaciya osnovnyh kategorij metodologicheskogo apparata pedagogicheskogo issledovaniya*. Monografiya. Sterlitamak; Volgograd, 2003.
3. Karpovich V.N. *Problema, gipoteza, zakon*. Novosibirsk, 1980.
4. Klimov E.N. *Logiko-metodologicheskie zakonomernosti kachestvennogo analiza slabo strukturirovannyh problem: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk*. SPb., 1999.
5. Kopnin P.V. *Gipoteza i poznanie dejstvitel'nosti*. Kiev, 1962.
6. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj etap: uchebnoe posobie dlya stud. vysshih uchebnyh zavedenij*. M., 2008.
7. Lebedev S.A. *Filosofiya nauki: slovar' osnovnyh terminov*. M., 2004.
8. *Po sledam uchitelya: Issledovaniya po skandinavistike i germanistike: Sbornik statej k 90-letiyu so dnya rozhdeniya professora V.P. Berkova / red. E.V. Krasnova*. SPb., 2021.
9. Prytkov V.P. *Struktura nauchnoj problemy [Elektronnyj resurs] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya 2014. №1*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-nauchnoy-problemy/viewer> (data obrashcheniya: 07.02.2024).
10. Sergeev N.K. *Izbrannye trudy po pedagogike*. Volgograd, 2011.



***The requirements to the formulation of the scientific problem
in the pedagogical study***

The article deals with the typical mistakes in the description of the rubric “research problem” in the pedagogical thesis, illustrated by the concrete examples. There are considered the possible consequences from their incorrect formulation of the problem. The author describes the definition of the problem. There are analyzed its features, criteria of veracity, structure and requirements to the concrete formulation.

Key words: *question, veracity, task, tools of study, issue, features, contradiction.*

(Статья поступила в редакцию 18.04.2024)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.П. СТЕФАНОВА,

О.В. КРУТОВА

Астрахань

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуализируется проблема подготовки специалистов, обладающих инновационным типом мышления, способных решать практически значимые задачи с применением технологий искусственного интеллекта. Рассматривается содержание дисциплины «Системы искусственного интеллекта», направленной на формирование методов решения профессиональных и социально значимых проблем. Предлагаются способы обучения студентов поиску и внедрению «умных» подходов к решению задач профессиональной деятельности.



Ключевые слова: *подготовка специалистов, профессиональная деятельность, искусственный интеллект.*

Современный этап развития общества характеризуется широким проникновением информационных технологий во многие сферы экономики. Одной из наиболее стремительно развивающихся и перспективных инноваций в последние годы является искусственный интеллект. Многие государства начинают осознавать глубину влияния ИИ и связанных с ним технологий на конкурентоспособность национальных экономик, и поэтому вступают в технологическую гонку. Для этого обсуждаются и внедряются национальные стратегии цифровизации и развития искусственного интеллекта. Так, в России период с 2022 по 2031 год объявлен указом Президента Десятилетием науки и технологий, а также принята Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года [7]. Реализации выбранных стратегий требуют вовлечения в работу молодых специалистов, у которых сформирован инновационный тип мышления [6]. В связи с этим требуется пересмотр стратегии подготовки кадров на всех уровнях образования, которая направлена на формирование новых компетенций в области технологий искусственного интеллекта.

В настоящее время концепция эффективного развития и внедрения искусственного интеллекта в различные сферы экономики и социальной жизни только начинает формироваться, поэтому рассмотрим некоторые возможности и результаты решения различных проблем на основе систем искусственного интеллекта и связанных с ним технологий. В исследованиях Всемирной организации интеллектуальной собственности выявлено несколько инновационных областей человеческой деятельности, в которых внедрение ИИ наиболее целесообразно. К ним, прежде всего, относятся транспортное функционирование, промышленность, сельское хозяйство, медицина, банковский сектор, образование и др. [1].

В сфере транспортного функционирования существуют громоздкие, сложные и излишне затратные операции между участниками грузоперевозок и цепочек поставок, что

порождает огромные задержки грузов. Владельцы грузовых компаний, портов, понимая сложность существующих процессов, внедряют цифровые платформы на базе блокчейна для управления грузоперевозками и цепочками поставок. Это позволяет создавать возможность автоматизированного обмена информацией между всеми участниками цепочек: взаимодействие между участниками происходит быстрее, устраняются ошибки, требуется меньше финансовых затрат.

Эффективность использования технологий искусственного интеллекта доказана и в авиаотрасли. Искусственный интеллект позволяет повысить безопасность полетов и своевременность доставки пассажиров в зависимости от метеоусловий; управлять запасами топлива; прогнозировать спрос на билеты; оптимизировать багажную обработку и т.д. [2].

Технология искусственного интеллекта тесно связана с интернетом вещей (IoT), который представляет собой систему взаимодействующих и взаимосвязанных умных устройств и датчиков. Эти устройства собирают информацию и обмениваются данными без участия человека. Однако возникает необходимость анализа и обработки огромного количества собираемой датчиками информации, которую может обеспечить искусственный интеллект, поэтому внедряется технология Artificial Intelligence of Things, позволяющая систематизировать большие данные и применять их для решения практических проблем.

Технология Artificial Intelligence of Things начинает активно использоваться в логистической и транспортной отрасли. Описанная система применяется при создании умных дорог. Например, в Австралии в Мельбурне была запущена одна из самых продвинутых на сегодняшний день дорог длиной 2,5 км. Управление трафиком полностью осуществляет программный комплекс с ИИ. Данная система взаимодействует с городскими датчиками: видеокамерами, светофорами, датчиками на общественном транспорте, метеоданными и т.д. Это позволяет ей снижать вероятность аварий, предлагать наиболее оптимальные маршруты в зависимости от реальной дорожной ситуации, создавать свободные коридоры для движения автомобилей экстренных служб и контролировать экологическую обстановку в городе. Дороги для автопилотных автомобилей также представляют коммерческий интерес. Данные транспортные средства устраняют человеческий фактор, что позволяет обеспечивать постоянную скорость на трассе и устранять затраты на простои. Кроме того, умные дороги, управляемые ИИ, позволяют обеспечить наиболее эффективную работу распределительных сетей за счет анализа в режиме реального времени и гибкого прогнозирования. Однако в России эти технологии не так распространены из-за слабой инфраструктуры, недостаточной автоматизации у участников цепей поставок, недоступности сетей 5G, отсутствия стандартов обмена информации.

Возможности технологий ИИ, основанные на обработке большого объема информации, обуславливают перспективы его применения в системе здравоохранения. Разработки в этой сфере ведутся и в России, в частности, одним из лидеров рынка является компания «К-Скай», которая впервые в РФ зарегистрировала ИИ-систему для здравоохранения в «Реестре российского ПО». Их перспективной разработкой стала созданная в 2019 году система «Webiomed», позволяющая повышать точность поставленного диагноза и подбирать наилучшую схему лечения с учетом индивидуальных особенностей организма конкретного пациента. Процесс работы «Webiomed» представляет собой сбор информации из электронной медицинской карты, анализ состояния здоровья и рисков, получение результатов обработки данных в форме рекомендаций по лечению. На сегодняшний день сервис «Webiomed» обработал данные почти 28 млн. человек и 231 млн. различных документов. В то время как практики и опыта врача может быть недостаточно для своевременного выявления той или иной проблемы в организме человека, ИИ способен, проанализировав результаты проведенных исследований, поста-

вить диагноз с точностью более 90%, что позволяет избежать возможных осложнений или минимизировать риск их возникновения [9].

Приоритетной функцией ИИ, представляющей интерес для медицинской сферы, является анализ графических изображений. Например, разработанный нидерландской компанией SkinVision ИИ позволяет обнаруживать рак кожи на ранней стадии по пользовательским фотографиям и оповещает пациента о необходимости посещения врача. Медицинская визуализация на основе ИИ также широко используется для диагностики ОРВИ и выявления пациентов, которым требуется клиническая поддержка. Например, китайская компания Huiying Medical разработала решение на основе искусственного интеллекта, которое анализирует очаги помутнения по типу «матового стекла» в легких, а также другие показатели, которые указывают на вероятность подозрения на заражение COVID-19 и развития пневмонии с точностью 96% [10].

Сегодня искусственный интеллект активно используется в таких системах, как «Умный город», «Умный дом» и др., под которыми понимается комплекс приборов и датчиков, соединенных между собой и предоставляющих пользователю интерфейс для автоматического управления инженерными системами в отдельной квартире, здании и сооружении, городе, регионе.

Объем рынка технологий «Умного дома» в России и в мире постоянно возрастает. Прогнозируемый результат к 2025 году говорит о том, что этот показатель вырастет более чем в три раза. Интерес к удаленному управлению и настройкам систем возрастает. Около 90% потребителей используют умные колонки с голосовым ассистентом для управления домашним хозяйством.

Искусственный интеллект постепенно начинает внедряться и в образовательную сферу. Многие исследователи предлагают рассматривать искусственный интеллект как объект изучения в рамках различных дисциплин, осваиваемых в школе, колледже и университете, и как средство повышения эффективности процесса обучения на всех уровнях образования [3; 8]. В качестве средства индивидуализации образовательной траектории конкретного обучающегося ИИ может быть использован для «подбора персональных методических материалов и рекомендаций на основе «больших данных» его многолетних и текущих результатов обучения, его предпочтений в области изучаемых дисциплин и др.» [8, с. 8].

Проведенный анализ возможностей применения искусственного интеллекта в сфере транспортной логистики, авиационной отрасли, медицины, управления инженерными сетями доказывает его эффективность и конкурентоспособность. В образовательной сфере технологии искусственного интеллекта делают лишь первые шаги. Остаются не выясненными области его применения в процессе обучения школьников и подготовке высококвалифицированных специалистов в вузах.

Внедрение технологий ИИ в России и в мировой практике свидетельствует о востребованности специалистов, владеющих необходимыми компетенциями, и их быстрой адаптации на рынке труда, поэтому возникает потребность в подготовке таких выпускников на различных уровнях образования. В связи с этим получили широкое распространение организация и проведение различных олимпиад, соревнований, хакатонов, направленных на выявление уровня сформированности знаний и умений в области технологий искусственного интеллекта и интернета вещей. Содержание этих мероприятий позволяет установить то, как учащиеся разрабатывают решения по взаимодействию различных технических устройств с человеком и между собой посредством сети Интернет. Предлагаются конкурсные задания, в которых участникам необходимо разработать и визуализировать логику взаимодействия разных вещей с человеком, с управляющим сервером и между собой [4]. Начиная с 2021 года, Министерство просвещения России организует Всероссийскую олимпиаду по искусственному интеллекту для 9–11 клас-

сов. Проведение такой олимпиады показало, что тысячи школьников проявляют интерес к этому направлению и желают в ней участвовать.

В современные образовательные программы различных направлений подготовки университетов вводится дисциплина «Системы искусственного интеллекта», которая нацелена на формирование методов решения профессиональных и социально значимых задач с использованием технологий ИИ. На практических занятиях студенты обсуждают и изучают возможные способы решения актуальных проблем: подходы к определению понятий об ИИ и системах ИИ; экономику ИИ; осуществление машинных (через Интернет вещей) и человеко-машинных (через чат-боты, голосовые ассистенты) коммуникаций; передовой опыт и перспективы применения цифровых технологий по отраслям экономики ИИ. На лабораторных занятиях студентам предлагается выполнить ряд практических работ с использованием нейросетей (Kandinsky, ChadGPT, Mixo и др.) для создания иллюстраций, анимаций, графиков, 3D-моделей объектов профессиональной деятельности в различных областях инженерии, управления, безопасности, искусства и др.

При изучении данной дисциплины у студентов создается положительная мотивация к изучению новых информационных технологий, позволяющих оптимизировать существующие процессы. Полученные знания и умения закладывают основу для изучения последующих дисциплин, направленных на освоение профессиональной деятельности специалистов различных направлений подготовки.

При последующем освоении дисциплин, направленных на формирование профессиональных компетенций, выполнении курсовых проектов и подготовке дипломных работ студенты учатся находить и внедрять «умные» подходы для разработки методов решения различных профессиональных и бытовых практически значимых задач. Для такого обучения необходимо включать студентов в деятельность по многократному выполнению заданий, в которых описывается реальная ситуация, требующая получения результата, зависящего от множества факторов [11]. Решение таких задач основывается на сборе информации, выделении из нее существенных данных, которые необходимо анализировать, систематизировать и преобразовывать в программу управления процессом получения планируемого результата. Для оптимизации этих действий применение технологий ИИ становится приоритетным.

Приведем пример одного задания, предлагаемого студентам в рамках проекта «Умный город».

Эффективное управление электроснабжением города позволяет существенно экономить бюджетные расходы. Электрическое освещение улиц в темное время суток является необходимым условием безопасного и комфортного проживания населения. Часто уличные фонари работают «вхолостую»: днем они светятся, а ночью не включаются. Требуется разработать техническое устройство, автоматически включающее фонари на улицах города при наступлении темноты и выключающее их с восходом солнца. Предложите технологические решения применения ИИ для эффективного управления освещенностью улиц в различных возникающих ситуациях.

Для выполнения задания студентов целесообразно разделить на команды. Сначала командам предлагается сформулировать цель решения задачи профессиональной деятельности. Конечным продуктом этой деятельности должно стать техническое устройство, автоматически включающее и выключающее фонари в зависимости от естественной освещенности конкретной местности.

После обсуждения и корректировки целей студенты разрабатывают программу выполнения данного задания, опираясь на ранее сформированные обобщенные действия по созданию любого технического устройства [5].

Студенческие команды предлагают различные технические решения, суть которых состоит в подборе объектов, свойства которых удовлетворяют назначению элемен-

тов, обязательно входящих в разрабатываемое устройство: а) фоторезистор; б) источник света; в) источник тока; г) система транзисторов; д) электрические лампы (фонари).

На рисунке а приведен пример принципиальной схемы решения этой задачи одной из команд; на рисунке б – действующая модель технического устройства, смонтированная студентами.

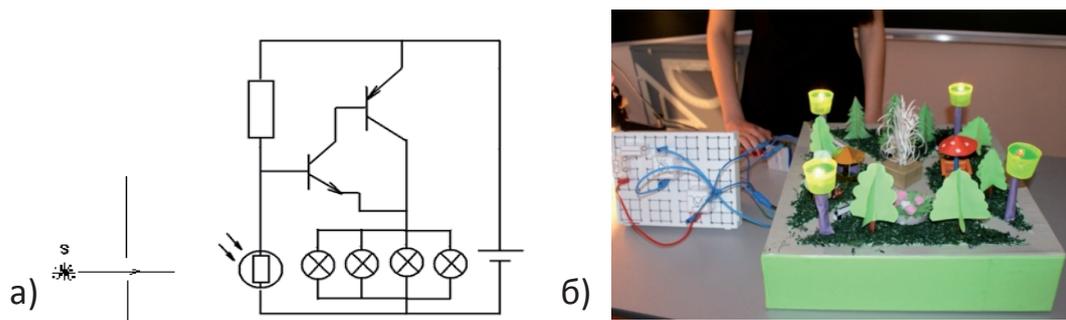


Рис. Модель технического устройства для автоматического включения освещения улиц города: а) принципиальная схема технического устройства; б) действующая модель технического устройства

На следующем этапе студенты разрабатывают идею использования ИИ для управления освещением на улицах города. Предлагается использовать систему датчиков, которые устанавливаются на конкретных участках по всей длине улицы или периметру площади в ситуациях, когда в темное время суток проводятся массовые гуляния, праздники, концерты. Датчики должны реагировать на движение людей и управлять освещением. В ситуациях отсутствия горожан на улицах, датчики должны сигнализировать о необходимости отключения освещения, что приводит к экономии электроэнергии.

Приведем примеры некоторых практически значимых заданий, которые могут быть выполнены с применением технологий искусственного интеллекта студентами различных направлений подготовки:

1. Спланировать логистический маршрут по транспортному коридору «Север-Юг» для сокращения затрат на грузоперевозки и минимизации влияния человеческого фактора, опираясь на имеющиеся данные об экологической обстановке, политической ситуации, безопасности автомобильных дорог, состоянии водных ресурсов, международном и региональном праве.

2. Разработать комплексную эффективную программу энергосбережения, позволяющую управлять уличным освещением в зависимости от погодных условий, скопления людей на улицах в различных регионах России.

3. Установить диагноз пациента по набору симптомов и результатов, проведенных медицинских исследований и анализов.

4. Составить персональные целенаправленные рекламные предложения на основе анализа поисковых запросов пользователя интернета.

5. Осуществить межкультурную коммуникацию без привлечения человека-переводчика.

Данное исследование представляет собой обобщение результатов применения технологий ИИ для решения различных практически значимых проблем. Проведенный

анализ различных российских и международных практик использования ИИ и интернета вещей в транспортной логистике, авиаперевозках, медицине, бытовой сфере позволяет установить результативность управления этими процессами. Применение ИИ в образовании является активно обсуждаемым и вызывает неоднозначные мнения ученых и педагогов. В то же время современные студенты являются заинтересованными и готовыми к применению данных технологий для создания комфортных условий в своей жизнедеятельности и будущей профессиональной сфере. Это обуславливает необходимость пересмотра содержания и методов подготовки специалистов, владеющих компетенциями применения и развития этих технологий, для решения задач профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ивлиев Г.П., Егорова М.А. Юридическая проблематика правового статуса искусственного интеллекта и продуктов, созданных системами искусственного интеллекта // Журнал российского права. 2022. Т.26. №6. С. 32–46.
2. Камалов К.Ф., Соколов О.А. Анализ применения искусственного интеллекта в гражданской авиации // Вестник науки. 2023. Т.3. №11(68). С. 896–901.
3. Карелина М.В. Содержательные аспекты итеративно-деятельностного подхода при подготовке на тренажерном оборудовании студентов транспортного вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2023. Т.17. №4. С. 122–129.
4. Колесников Е.Ю., Чернецова Н.Л., Колесникова О.Ю. Проблемы подготовки младших школьников к участию в соревнованиях KidSkills по направлению «Интернет вещей» // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы VII и VIII Международных научно-методических конференций, М., 2023. С. 295–300.
5. Крутова И.А., Дергунова О.Ю. Методическая система подготовки будущих учителей физики к обучению школьников обобщенному методу решения прикладных задач, связанных с разработкой технических устройств [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6893> (дата обращения: 18.04.2024).
6. Крутова И.А., Крутова О.В. Развитие креативного мышления средствами образовательной роботехники как способ подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и технологий // Информационное общество. 2023. №6. С. 69–76.
7. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 18.04.2024).
8. Роберт И.В. Искусственный интеллект в образовании: объект изучения в курсе информатики; средство повышения эффективности обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №6(179). С. 4–10.
9. Чубов С.А. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность применения средств искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональной компетентности обучающихся по специальности 33.02.01 Фармация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2023. №4. С. 112–118.
10. Щербакова С.А., Швец Е.А. Искусственный интеллект и система здравоохранения в Российской Федерации: достижения, вызовы и возможности // Экономика и управление: теория и практика. 2023. Т.9, №3. С. 35–48.
11. Training university students for the development of innovative products and technologies / I.A. Krutova, G.P. Stefanova, O.Yu. Dergunova, A.S. Ismukhambetova // Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education (ASEDU-II-2021): Conference Proceedings, Krasnoyarsk, 2021. Vol. 2647 A. Krasnoyarsk, 2022.

1. Ivliev G.P., Egorova M.A. Yuridicheskaya problematika pravovogo statusa iskusstvennogo intellekta i produktov, sozdannyh sistemami iskusstvennogo intellekta // Zhurnal rossijskogo prava. 2022. T.26. №6. S. 32–46.
2. Kamalov K.F., Sokolov O.A. Analiz primeneniya iskusstvennogo intellekta v grazhdanskoj aviatsii // Vestnik nauki. 2023. T.3. №11(68). S. 896–901.
3. Karelina M.V. Soderzhatel'nye aspekty iterativno-deyatelnostnogo podhoda pri podgotovke na trenazhernom oborudovanii studentov transportnogo vuza // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2023. T.17. №4. S. 122–129.
4. Kolesnikov E.Yu., Chernecova N.L., Kolesnikova O.Yu. Problemy podgotovki mladshih shkol'nikov k uchastiyu v sorevnovaniyah KidSkills po napravleniyu «Internet veshchej» // Fiziko-matematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: Materialy VII i VIII Mezhdunarodnyh nauchno-metodicheskikh konferencij, M., 2023. S. 295–300.
5. Krutova I.A., Dergunova O.Yu. Metodicheskaya sistema podgotovki budushchih uchitelej fiziki k obucheniyu shkol'nikov obobshchennomu metodu resheniya prikladnyh zadach, svyazannyh s razrabotkoj tekhnicheskikh ustrojstv [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6893> (data obrashcheniya: 18.04.2024).
6. Krutova I.A., Krutova O.V. Razvitie kreativnogo myshleniya sredstvami obrazovatel'noj robototekhniki kak sposob podgotovki kadrov po prioritetnym napravleniyam nauki, tekhniki i tekhnologij // Informacionnoe obshchestvo. 2023. №6. S. 69–76.
7. Nacional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda. Utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10.10.2019 g. № 490 «O razvitiu iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/44731> (data obrashcheniya: 18.04.2024).
8. Robert I.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: ob'ekt izucheniya v kurse informatiki; sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №6(179). S. 4–10.
9. Chubov S.A. Pedagogicheskie usloviya, obespechivayushchie effektivnost' primeneniya sredstv iskusstvennogo intellekta v processe formirovaniya professional'noj kompetentnosti obuchayushchihsya po special'nosti 33.02.01 Farmaciya // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2023. №4. S. 112–118.
10. Shcherbakova S.A., Shvec E.A. Iskusstvennyj intellekt i sistema zdavoohraneniya v Rossijskoj Federacii: dostizheniya, vyzovy i vozmozhnosti // Ekonomika i upravlenie: teoriya i praktika. 2023. T.9, №3. S. 35–48.



Training of students to use the technologies of artificial intelligence for solving the tasks of professional activity

The article deals with the urgency of the problem of training the specialists who have the innovative type of way of thinking and are able to solve the practically significant tasks with the usage of the technologies of artificial intelligence. There is considered the content of the discipline “The systems of the artificial intelligence”, directed to the development of the methods of solving the professional and socially significant problems. The authors suggest the ways of teaching the students to search and implement the “smart” approaches for solving the tasks of the professional activity.

Key words: *specialists training, professional activity, artificial intelligence.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2024)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ
ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Проанализирована современная ситуация профессиональной подготовки будущего инженера. Обоснована актуальность исследования гуманитарного инженерного мышления как одной из компетентностей в методологии когнитивного подхода. Выявлены психолого-педагогические условия формирования такой компетентности у будущих инженеров-строителей в рамках реализации гуманитарной модели профессионального образования. Представлен опыт работы со студентами Калмыцкого государственного университета по созданию исследуемых условий в процессе вузовского обучения.



Ключевые слова: инженерное образование, инженер-строитель, когнитивный подход, гуманитарная модель образования, гуманитарное мышление, психолого-педагогические условия, метакогнитивный опыт.

В сегодняшних исторических условиях нашей стране, идущей по пути технологических изменений и одновременно сохранения традиционных основ бытия, нужны специалисты, способные не только совершать технико-технологические преобразования, но и соотносить свою деятельность с «мерой человеческого». В связи с этим возрастает ценность гуманитаризации высшего технического образования, ориентированного на подготовку инженера, который обладает гуманитарным мышлением. Такая задача отвечает требованиям, отраженным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ), где отмечено, что целью высшего образования является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства; удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования. В Указе Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» сказано, что в современной ситуации мобилизационного развития научно-технологической сферы в условиях санкционного давления, сопровождающейся консолидации общества и хозяйствующих субъектов для решения задач научно-технологического развития необходимо развитие отечественной инженерной школы, повышение престижа инженера и качества инженерии.

По замечанию Р.Р. Закиевой, в свете национальной цели предоставления возможностей для самореализации и развития талантов через создание эффективной системы высшего образования актуальна подготовка новых системных инженеров, которые способны создавать, разрабатывать, производить, эксплуатировать, продвигать и продавать уникальные высокотехнологичные продукты нового поколения, быть интеллектуальными и производственными лидерами региона инженерного профиля в интересах высокотехнологичных компаний [6, с. 57–58]. Очевидна важность подготовки инженера, способного объединить в своей целостности профессионала роли исследователя, новатора, создателя, разработчика, технолога, патриота своей страны, агента культуры и носителя нравственных ценностей.

В профессиональной подготовке инженерных кадров, наряду с формированием специальных профессиональных компетенций, необходимых в будущей трудовой деятельности, признаны задачи формирования у будущих инженеров профессионального самосознания, чувства ответственности за свои действия, стремления к постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства с учетом специфики инженерной деятельности, высокой психологической устойчивости личности будущего инженера [11, с. 179].

Решение таких задач, по всей видимости, лежит в пространстве гуманитаризации инженерного образования, ориентированного на формирование у будущих инженеров кроме специальных компетентностей еще и гуманитарного мышления как «отдельной» компетентности. Методологическая основа исследования проблемы гуманитаризации инженерного образования была заложена создателями инженерной психологии, среди которых В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.Ю. Панов, понимавших необходимость учета человеческого фактора при проектировании и эксплуатации человеко-машинных систем. Ученые обнаружили непосредственную связь результатов инженерной деятельности с психологией сознания и когнитивными способностями инженера, что доказывает важность исследования проблемы формирования его гуманитарного мышления, которое предполагает знание метакогнитивных процессов. На необходимость познания специалистом собственного мышления, метакогнитивной осведомленности, способности метакогнитивного контроля в решении профессиональных задач указывают работы Г.Ю. Базанова, Р. Беркенса, А.А. Заиченко, А.В. Карпова, И.В. Серафимович, И.М. Скипяевой, А.Е. Фомина, Т.В. Эксакусто и др.

Таким образом, признавая актуальность проблемы формирования у будущего инженера гуманитарного мышления, мы ставим в своем исследовании задачи уточнения данного понятия в контексте методологии когнитивного подхода, опирающегося на принципы сознательности и активности обучения, связанного с развитием мыслительных процессов и понимания психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования исследуемого качества. Анализ научных работ, указывающих на необходимость усиления гуманитарного компонента в содержании технического образования (Г.А. Месяц, С.М. Моор, В.Е. Осипов, Р.М. Петрунева, Ю.П. Похолков, В.Н. Стегний и др.), позволяет рассматривать профессиональную подготовку будущих инженеров с позиции принципа гуманитарности, выделить ценность и выявить сущность гуманитарного мышления как системообразующего качества инженера, определить психолого-педагогические условия его формирования.

В процессе решения данных задач мы использовали теоретические методы, позволившие рассмотреть исследуемую проблему в ее многомерности и целостности, и эмпирические, среди которых задействованы включенное наблюдение, анализ образовательной деятельности студентов и профессиональной деятельности преподавателей вуза, проективные тесты, анкетирование, эксперимент. Наше исследование проводится на базе инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета. В разработанной «Образовательной программе высшего образования» на уровне четырехлетнего бакалавриата по направлению подготовки «08.03.01 Строительство» профиля «Промышленное и гражданское строительство» расписаны разные типы задач профессиональной деятельности, дается перечень компетентностей, какими должен обладать выпускник факультета. Например, специалисту в области инженерно-геодезических испытаний для градостроительной деятельности» (10.002) в категории «теоретическая профессиональная подготовка» предписано формировать компетентность, связанную со способностью принимать решения в профессиональной сфере, используя теоретические основы и нормативную базу строительства, строительной индустрии и жилищно-коммунального хозяйства. Среди индикаторов достижения общепрофессиональной компетенции выделены выбор метода и методики решения за-

дачи профессиональной деятельности; выбор конструктивной и планировочной схемы здания, оценка преимуществ и недостатков выбранных схем; оценка условий работы строительных конструкций, взаимного влияния объектов строительства и окружающей среды.

Появляется вопрос: где среди таких конкретных задач и компетентностей инженера-строителя место гуманитарному мышлению? Отвечая на данный вопрос, мы исходим из идеи о том, что успех в принятии решений, в выполнении действий, связанных с реализацией компетентностей в строительном деле, во многом будет определяться наличием базовой компетентности, которую можно назвать гуманитарной инженерной компетентностью, позволяющей решать инженерные задачи с учетом метакогнитивного знания, когда есть целостное видение системы «объект – субъект – процесс». Речь идет об инженере, являющемся «сознательным пользователем мыслительного инструментария» [5, с. 135]. В этом случае качество решения какой-либо задачи (в частности, выбор конструктивной и планировочной схемы здания) будет зависеть от знания инженером своих возможностей воображения («куда» в своем сознании следует пойти за образом цели) и готовности соотносить свои решения с контекстом (местом, временем, этическими и экологическими принципами, гуманистическими ценностями, «человеческим фактором»).

Решая задачи исследования, мы провели анализ имеющихся в психологии и педагогике работ, которые посвящены проблеме мышления инженера и которые позволяют уточнить исследуемое понятие. В науке раскрыт феномен инженерного мышления (Х. Гюйгенс, Д.А. Мустафина, В.В. Никитаев, С.И. Планида, Г.А. Рахманкулова, И.В. Ребро и др.), рассматриваемого как способ практического решения инженерных задач, который включается в себя разные виды мышления: техническое, конструктивное, исследовательское, экономическое, инженерная рефлексия. В данных исследованиях формирование инженерного мышления рассматривается в рамках предметных структур практики без учета метакогнитивных процессов. Можно сказать, что это мышление в рамках двухкомпонентной системы восприятия «объект – процесс», где «выпадает» субъект. Но инженер – это не механически «мыслящая машина», которая действует по строгим алгоритмам. Важно, чтобы он не только знал предметный мир своей деятельности и умел манипулировать объектами, но и понимал себя как субъекта создания этого мира, субъекта собственного мышления, что позволяет уже говорить о «гуманитарности» такого процесса и реальных возможностях гуманитаризации инженерного образования.

Деятельность инженера-строителя связана с созданием сооружений, конструкций, технических систем. Важно уметь не только спроектировать и построить некое сооружение, но и предвидеть последствия его функционирования, предусмотреть этические, эстетические, экологические, гуманистические составляющие. Современный инженер в сегодняшнем мире не может себе позволить, говоря словами Д. Деннета, «компетентности без понимания» и «умения без разумения» [5, с. 127]. Кроме того, важно проявиться в деятельности не на уровне функции, а на уровне субъекта культуры, когда можно сказать, что человек «вложил душу» в свое дело и создал продукт, имеющий ценность для других.

На основе исследований, рассматривающих феномены гуманитарного качества и гуманитарных смыслов образования, гуманитарного знания, гуманитарного познания (М.М. Бахтин, И.А. Колесникова, В.А. Лекторский, Д.А. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др.), а также работ, раскрывающих понятия «мышление» и «гуманитарное мышление» (В.С. Библер, Г. Гарднер, М.А. Матюшкин, Ж. Пиаже и др.) и дающих представление о гуманитарной составляющей инженерной деятельности (Г.А. Месяц, Ю.П. Похолков, И.В. Слесаренко, В.Н. Стегний, О.Р. Чудинов и др.), нами было сформулировано понятие гуманитарного инженерного мышления. Под ним

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

мы понимаем системообразующую характеристику профессионала, предполагающую целостно-диалогическое видение мира и ценностно-смысловое осознание себя в нем как субъекта культуры инженерной деятельности; способность решать профессиональные задачи с учетом предвидения последствий, соотнесенных со знанием природы живых систем, с мерой природосообразности, человекообразности и культуросообразности. Сформулированное понятие, знание специфики гуманитарной модели образования [1] и понимание особенностей инженерной деятельности в современных условиях развития общества [12] позволили выделить функции инженерного гуманитарного мышления: ценностно-целевая, личностно-развивающая, стратегически-экологическая, культурно-сотворческая, субъектно-управленческая. С учетом этого выделена структура данного мышления (таб.).

Таблица

Компоненты инженерного гуманитарного мышления

№ п.п.	Компоненты инженерного гуманитарного мышления (ИГМ)	Характеристики компонентов ИГМ
1	Мотивационно-ценностный	проявление интереса к инженерной профессии как культурно-созидательной деятельности
2	Эмоционально-смысловой	феноменологически-метафорическое восприятие гуманитарных смыслов инженерной деятельности
3	Когнитивно-понятийный	опыт понятийного осмысления этико-гуманитарного, эстетико-гуманитарного и эко-гуманитарного содержания инженерной деятельности
4	Коммуникативно-диалогический	диалогические отношения с субъектами межличностных и внутриличностных коммуникативных отношений в контексте решения инженерных задач
5	Субъектно-творческий	позиция инженера-профессионала, понимание себя как субъекта культуры инженерной деятельности

Задача определения психолого-педагогических условий формирования инженерного гуманитарного мышления у будущих инженеров-строителей в вузе потребовала разработки системы соответствующих критериев. В контексте выбранной нами методологии и с учетом выявленных структурных компонентов исследуемого качества были выделены следующие критерии: 1) *ценностность* (принятие гуманитарных ценностей в профессии); 2) *диалогичность* (целостно-диалогическое понимание образовательных и профессиональных задач); 3) *метакогнитивность* (знание о собственных метакогнитивных процессах, способность познавать свои структуры мышления, умение осознанно управлять своим вниманием в ситуациях решения инженерных задач); 4) *субъектность* (позиция субъекта культуры).

С учетом данной системы критериев разработана трехуровневая модель сформированности гуманитарного инженерного мышления, которая включает в себя описание таких уровней, как *субъектный* (высокий), характеризующийся наличием гуманитарно-целостного мировоззрения по отношению к своей профессии, позицией субъекта культуры, внутренним локусом контроля, наличием коммуникативно-диалогического и субъектно-творческого компонентов гуманитарного мышления; *исполнительский*

(средний), предполагающий некоторое понимание вербально-метафорического и обобщающе-понятийного аспектов мышления, интерес к гуманитарным смыслам своей будущей профессии в рамках заданных алгоритмов, наличие эмоционально-смыслового и когнитивно-понятийного компонентов гуманитарного мышления; *объектный* (низкий), отражающий довербально-чувственный уровень мышления, отчужденное отношение к учебному материалу, наличие мотивационно-ценностного компонента гуманитарного мышления, но недостаточное понимание гуманитарных смыслов инженерной профессии.

Понимание сущности инженерного гуманитарного мышления, его компонентов, а также специфики профессиональной подготовки будущего инженера-строителя в контексте гуманитарной модели профессионального образования, выявленных критериев исследуемого процесса и уровневых групп позволяет определить психолого-педагогические условия, обеспечивающие данный процесс. Среди них мы выделяем две группы. **Первая группа** подсказана особенностями формируемого качества и связана с перестройкой содержания образования. Гуманитарное мышление, в силу своей специфики, о которой мы уже сказали, не может формироваться извне. Оно требует внутренней работы студентов, связанной с их самоисследованием, самопознанием, саморефлексией. Это означает, что необходимо давать инструменты «внутренней» метакогнитивной работы. Среди таких инструментов мы выделяем, так называемые, «метакогнитивные подсказки» – система вопросов рефлексивного характера, позволяющая студентам исследовать собственное внимание и накапливать опыт его познания. Роль и эффективность подобной метакогнитивной работы для развития мышления доказана в психологии сознания [8].

Нами разработаны метакогнитивные подсказки, составляющие содержательную основу образовательных ситуаций, которые позволяют студенту изучать себя в качестве субъекта переживания, субъекта мышления, субъекта отношений, субъекта образования, субъекта деятельности. Различаются пять типов рефлексивных вопросов из системы метакогнитивных подсказок: 1) ориентировочно-пространственные («где я?», «кто я?»); 2) побуждающе-интенциональные («куда направлено мое внимание?»); 3) стимулирующе-гностические («о чем я думаю?»); 4) рефлексивно-смысловые («как я вхожу в контакт и взаимодействую?»); 5) проактивно-деятельностные («что я могу? что создаю?»).

Вторая группа психолого-педагогических условий включает в себя формы, методы и средства работы со студентами, которые отвечают особенностям студенческого возраста и специфике учебной деятельности будущего инженера в контексте гуманитарной модели профессионального образования [10]. Также мы опираемся на принципы андрагогической модели обучения, включающей экспозиционные, управленческие и поисковые методы [7; 9]; идеи контекстного обучения [4]; идеи компетентностного подхода [3]. Андрагогическая модель, контекстное обучение и компетентностный подход дают видение образовательных ситуаций, которые должны быть организованы участниками образовательного процесса совместно и которые обеспечивают будущим инженерам-строителям формирование у них инженерного гуманитарного мышления.

Так как главная цель исследуемого процесса – это не просто передача информации, а вовлечение студентов в мыслительную деятельность, то важно не отчужденное усвоение учебного материала, а исследование собственного внимания и восприятия содержания обучения. И здесь важную роль играет текстуально-диалогическая технология [2], позволяющая студентам рассматривать в ситуациях диалога любой акт своих действий и продукт образовательной деятельности в качестве авторско-адресного текста.

Итак, выделим следующие основные составляющие системы психолого-педагогических условий формирования гуманитарного инженерного мышления у бу-

дущих инженеров-строителей: 1) включение в содержание учебных занятий метакогнитивных подсказок, позволяющих студентам накапливать опыт самопознания; 2) работа по определению «внутреннего дизайнера» занятия (понимание информации, скрытой на внутреннем, субъективном, «невидимом» плане учебной ситуации); 3) текстуально-диалогическая технология изучения учебных предметов (перевод отчужденной информации в лично значимый текст на основе метафоризации и описания отношения к занятию, проекту и себе как автору данного текста); 4) совместная деятельность преподавателей и студентов по организации учебного занятия и проектно-исследовательской работы; 5) разбор кейсов, позволяющих выявить в деятельности строителя «человеческий фактор»; 6) применение методов когнитивного коучинга в обучении («Образ желаемого будущего профессии строителя» и др.); 7) разработка и защита социально значимых проектов, стимулирующих у будущих специалистов позицию субъекта культуры; 8) развертывание обучающего процесса в логике познания отношений «Я – Объект», «Я – Процесс», «Я – Субъект».

С учетом выявленных условий формирования у будущих инженеров-строителей гуманитарного инженерного мышления нами разработана программа опытно-экспериментальной работы со студентами в рамках изучения конкретных дисциплин. Она предполагает логику развертывания определенных этапов. *Первый* – «Точка сборки» («мотивационно-смысловой»): формирование мотивационно-ценностного компонента гуманитарного мышления. *Второй* – «Дизайн мышления» («когнитивно-диалогический»): формирование эмоционально-смыслового и когнитивно-понятийного компонентов гуманитарного мышления. *Третий* – «Внутренняя инженерия» («субъектно-творческий»): формирование коммуникативно-диалогического и субъектно-мировоззренческого компонента. На первом этапе студенты «знакомятся» с собой как объектом своего внимания и носителем мышления, решают задачи на основе первого и второго типа метакогнитивных подсказок. На втором этапе студенты учатся работать с метафорами и исследовать процессы своего мышления, решая задачи с третьим и четвертым типом метакогнитивных подсказок. На третьем этапе будущие инженеры приобщаются к рефлексии своих действий и созданию проектов на основе осознания задач с пятым типом метакогнитивных подсказок.

Всего в опытно-экспериментальной работе, которая проводилась на инженерно-строительном факультете КалмГУ с 2019 по 2024 год, приняли участие 185 студентов 1–4 курсов. В процессе изучения курсов «Начертательная геометрия», «Инженерная графика», «Инженерные конструкции», «Основы архитектуры», которые ведет автор данной статьи, студентам предлагалось рассматривать изучаемый материал в контексте текстуально-диалогической деятельности, когда объект воспринимается как авторско-адресный текст (кому и от кого послание) с применением приема метафоризации, когда привычные в предметной области термины рассматриваются в прямом и метафорическом значении (проектирование дома – проектирование своей реальности; линии связи в конструкции – линии связи в мышлении; проекция в геометрии – проекция себя в продукте деятельности и т.п.).

В настоящее время на завершающем этапе исследования идет обработка полученных результатов. И уже можно сказать, что подтверждена эффективность разработанной системы психолого-педагогических условий формирования у будущих строителей инженерного гуманитарного мышления. Приведем некоторые данные. Так, на констатирующем этапе эксперимента фактически все опрошенные студенты не видели связи между знанием своей будущей профессии и знанием функций собственного сознания (внимания, восприятия и мышления). Среди типичных ответов на вопросы «Как, по-вашему, влияют способы вашего мышления на отношение к своей будущей профессии?» и «Как ваше знание себя может сказываться на эффективности решения ваших профессиональных задач?» были такие варианты, как «не знаю», «не задумывался

об этом». В конце формирующего эксперимента будущие инженеры (86%) давали развернутые описания образов себя в профессии, видели значимость для своей профессиональной деятельности понимания себя как субъекта собственного мышления. Также было замечено, что на вопросы в контексте метакогнитивных подсказок студенты вначале давали обтекаемые и односложные ответы, по которым можно судить об их незнании себя как субъекта мышления. В конце эксперимента они уже демонстрировали понимание структуры своего мышления, его компонентов. В контрольной группе (47 чел.) существенные изменения по выделенным показателям не наблюдались.

Еще одним показателем того, что у студентов формируется гуманитарное инженерное мышление, следует назвать участие в проектной работе, в которой прослеживается гуманитарная составляющая, связанная с пониманием гуманитарного смысла проекта и своей авторской роли. Это выражалось в интересе к себе как «творцу новой реальности», в умении диалогически мыслить, объяснить свою позицию и отношение к проектной работе, учесть в ней нравственные, природосообразные, культуросообразные факторы. Такая позиция и умения обнаруживаются в беседе и интервью со студентами, а также в ходе анализа их проектных работ. Как пример достаточно высокого уровня гуманитарного мышления можно указать работу студентов 4 курса Валерия Б. и Нуристана Т. «Студенческий образовательный туризм», в которой нужно было предложить разработку по строительству объектов туристской индустрии Республики Калмыкия. Авторы данного проекта исходили из проблемы образовательно-гуманитарного характера, связанной с выявлением возможности разрабатываемых строительных объектов участвовать в диалоге культур, сохраняя самобытную традиционную культуру калмыков и современные возможности.

Среди подобных проектов также можно выделить работы «Человек в умном городе» и «Я – Строитель Будущего», в которых студенты сочетали графическую работу, математические расчеты, предметно-профессиональные компетентности и метакогнитивный анализ, связанный с познанием личного восприятия результатов собственного труда. Свидетельством эффективности работы по формированию у будущих инженеров-строителей гуманитарного инженерного мышления можно признать возросший у студентов интерес к будущей профессии, познавательную активность в плане своего профессионально-личностного саморазвития.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что выбранные психолого-педагогические условия формирования у будущих инженеров-строителей гуманитарного инженерного мышления эффективны и оказывают существенное влияние на становление профессионала, являющегося носителем ценностей своей профессии.

Список литературы

1. Белова С.В. Гуманитарная модель профессионального образования // Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика: монография. Чебоксары, 2022. С. 7–17.
2. Белова С.В. Текстуально-диалогическая технология в системе профессионального образования // Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика: монография. Чебоксары, 2022. С. 102–115.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 8–14.
4. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
5. Деннет Д.К. Разум от начала до конца: новый взгляд на эволюцию сознания от ведущего мыслителя современности. М., 2021.
6. Закиева Р.Р. Современная инженерная деятельность и проблема подготовки к ней // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 57–62.

7. Змеёв С.И. Основы технологии обучения взрослых. М., 2001.
8. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М., 2011.
9. Колесникова И.А. Основы андрагогики. М., 2007.
10. Манджиева А.О. Гуманитарное мышление как ценность и цель профессионального образования будущих инженеров // Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика: монография. Чебоксары, 2022. С. 73–83.
11. Многоуровневая подготовка инженерных кадров в контексте непрерывного образования / А.Д. Плутенко, А.В. Лейфа, В.В. Еремина, Т.В. Халецкая // Вестник Томского государственного университета. 2019. №439. С. 178–184.
12. Похолков Ю.П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // Инженерное образование. 2012. №10. С. 50–65.

* * *

1. Belova S.V. Gumanitarnaya model' professional'nogo obrazovaniya // Gumanitarnyj princip v postroenii professional'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika: monografiya. Cheboksary, 2022. S. 7–17.
2. Belova S.V. Tekstual'no-dialogicheskaya tekhnologiya v sisteme professional'nogo obrazovaniya // Gumanitarnyj princip v postroenii professional'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika: monografiya. Cheboksary, 2022. S. 102–115.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. №10. S. 8–14.
4. Verbickij A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. M., 2017.
5. Denny D.K. Razum ot nachala do konca: novyj vzglyad na evolyuciyu soznaniya ot vedushchego myslitelya sovremennosti. M., 2021.
6. Zakieva R.R. Sovremennaya inzhenernaya deyatel'nost' i problema podgotovki k nej // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 57–62.
7. Zmeyov S.I. Osnovy tekhnologii obucheniya vzroslyh. M., 2001.
8. Karpov A.V. Psihologiya soznaniya. Metasistemnyj podhod. M., 2011.
9. Kolesnikova I.A. Osnovy andragogiki. M., 2007.
10. Mandzhieva A.O. Gumanitarnoe myshlenie kak cennost' i cel' professional'nogo obrazovaniya budushchih inzhenerov // Gumanitarnyj princip v postroenii professional'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika: monografiya. Cheboksary, 2022. S. 73–83.
11. Mnogourovnevaya podgotovka inzhenernyh kadrov v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya / A.D. Plutenko, A.V. Lejfa, V.V. Eremina, T.V. Haleckaya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №439. S. 178–184.
12. Pohlkov Yu.P. Nacional'naya doktrina operezhayushchego inzhenernogo obrazovaniya Rossii v usloviyah novoj industrializacii: podhody k formirovaniyu, cel', principy // Inzhenernoe obrazovanie. 2012. №10. S. 50–65.

*The psychological and pedagogical conditions for the formation
of the humanitarian way of thinking of future engineers in the context
of the educational process of higher school*

The article deals with the analysis of the current situation of the professional training of the future engineer. There is substantiated the relevance of the study of humanitarian engineering thinking as one of the competencies in the methodology of the cognitive approach. The psychological and pedagogical conditions of the formation of such competence of future civil engineers have been identified as part of the implementation of the humanitarian model of vocational education. The experience of the work with the students of Kalmyk State University, aimed at the creation of the studied conditions in the process of university education, is presented.

Key words: engineering education, civil engineer, cognitive approach, humanitarian model of education, humanitarian thinking, psychological and pedagogical conditions, metacognitive experience.

(Статья поступила в редакцию 25.04.2024)

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (методической) ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ***

Представлена обновленная модель содержательно-организационного сопровождения производственной (методической) практики «Пробные уроки». Раскрыты методика постановки предметных целей урока на основе SMART-технологии и особенности организации практики «Пробные уроки» в условиях кадровых дефицитов педагогических работников региона. Показана необходимость интеграции психолого-педагогических и методических знаний в разработке студентами содержания урока.



Ключевые слова: производственная (методическая) практика «Пробные уроки», методика постановки предметных целей урока, интеграция психолого-педагогических и методических знаний, организационные особенности практики.

Одним из важных принципов формирования основных образовательных программ высшего образования по направлению 44.03.01 «Образование и педагогические науки» является гармоничное сочетание фундаментальной и прикладной подготовки педагогических кадров, реализация которого оптимальным образом обеспечивает адаптацию студентов к профессиональной деятельности.

На более активное взаимодействие с профильными организациями в профессиональной подготовке студентов ориентирует «Положение о практической подготовке обучающихся», утвержденное совместным приказом Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ» [10]. Такое взаимодействие предполагает проведение занятий практического характера, учебных и производственных практик на базе профильных организаций. Это позволяет более полно включить студентов в будущую профессиональную деятельность.

В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [11] определен ряд необходимых для этого условий: 1) разработка и внедрение единых требований к организации и проведению всех видов учебных и производственных практик; 2) активное взаимодействие педагогических университетов с региональными системами образования в процессе подготовки педагогических кадров; 3) повышение уровня предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей (не менее 50% временных затрат должно приходиться на предметную и методическую подготовку).

Названные федеральные нормативные документы определили потребность в разработке обновленной системы содержательно-организационного сопровождения будущих учителей начальных классов в период производственных практик по направле-

* Исследование выполнено в рамках образовательного гранта ВГСПУ 2024 г. по теме «Разработка и апробация модели сопровождения студентов в процессе производственной (педагогической) практики «Пробные уроки в 1 и во 2–4 классах» на факультете дошкольного и начального образования».

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ям бакалавриата 44.00.00 «Образование и педагогические науки», реализуемым в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Цель статьи состоит в рассмотрении некоторых содержательных и организационных аспектов совершенствования производственных (методических) практик студентов, обучающихся по профилю 44.01.03 «Начальное образование».

Учебным планом основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по профилю 44.01.03 «Начальное образование» предусмотрено три вида методических практик: учебная (методическая), производственная «Пробные уроки (в 1 классе и во 2–4 классах)», производственная «Стажерская практика». Учитывая, что производственная практика «Пробные уроки» входит в состав системы указанных методических практик, ее цели гармонично сочетаются с целями предшествующей ей учебной (методической) практики и целями последующей производственной стажерской практики (таб. 1).

Таблица 1

Динамика целей методических практик

Методические практики	Цели практик
Учебная (методическая)	Освоить основные профессиональные умения в сфере: <ul style="list-style-type: none"> • анализа федеральных рабочих программ по предметам в начальной школе (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир); • анализа и описания состава УМК; • наблюдения, протоколирования и анализа уроков учителя по установленным критериям; • разработки конспектов или технологических карт по различным предметам в начальной школе. <p>Данная практика не связана с самостоятельным проведением студентами уроков в начальной школе.</p>
Производственная «Пробные уроки»	Овладеть на первичном уровне профессиональными умениями самостоятельного планирования и проведения уроков в начальной школе (русского языка, литературного чтения, математики, окружающего мира), готовностью применять на уроках традиционные формы, методы и приемы организации учебной деятельности младших школьников в соответствии с ФГОС начального общего образования. Данная практика связана с самостоятельным проведением студентами ограниченного количества уроков в начальной школе.
Производственная «Стажерская»	Овладеть прочными профессиональными умениями самостоятельного планирования и проведения уроков в начальной школе (русского языка, литературного чтения, математики, окружающего мира, ИЗО, технологии), умениями осуществлять рефлексию и оценки собственной учебной деятельности, готовностью применять на уроках традиционные формы, методы и приемы организации учебной деятельности младших школьников в соответствии с ФГОС начального общего образования. Данная практика связана с самостоятельным проведением студентами значительного количества уроков в начальной школе.

Таким образом, если в рамках учебной методической практики студенты лишь наблюдают уроки педагогов, под руководством методистов от вуза анализируют их, составляют конспекты виртуальных уроков по заданным темам, то во время производственной практики «Пробные уроки» они уже разрабатывают и проводят определенное количество уроков по предметам «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир». В стажерской практике эти умения совершенствуются и переходят на новый качественный уровень: дается значительное количество занятий по более широкому спектру уроков, проявляется большая самостоятельность в их подготовке, проведении и анализе.

Исходя из логики движения целей, определяется содержание каждой из перечисленных практик.

Производственная практика «Пробные уроки» включает в себя два этапа продолжительностью по 2 недели каждый: «Пробные уроки в 1 классе» и «Пробные уроки во 2–4 классах». Выделение первого этапа связано с особенностями вхождения школьников в учебный процесс, их психологической и деятельностной перестройкой, а также освоения особого комплексного содержания в период обучения грамоте.

Производственная практика «Пробные уроки» традиционно входит в структуру учебных планов основных образовательных программ учреждений среднего профессионального (колледжи) и высшего педагогического образования (университеты) по подготовке будущих учителей начальных классов. Содержание и организация этого вида производственной практики достаточно полно описаны в учебных пособиях и методических рекомендациях [9; 13].

В данной статье рассмотрены менее изученные аспекты содержательно-организационного сопровождения студентов в период практики «Пробные уроки», касающиеся содержания, установок, акцентированных в названных выше нормативных документах и в обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Учет требований к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, изложенных в данных документах, позволит повысить качество практики посредством:

- использования разработанных рекомендаций пошагового методического сопровождения студентов в период практики;
- определения особенностей целей уроков при их подготовке и проведении;
- учета психолого-педагогических знаний в методической подготовке студентов к производственной практике;
- повышения заинтересованности студентов в выборе образовательных учреждений для прохождения производственных практик;
- усиления сотрудничества между методистами от вуза и педагогическими кадрами школ (профильных учреждений);
- включения в обновленную программу производственной практики «Пробные уроки» системы организационных мероприятий для преодоления кадрового дефицита педагогических работников.

В целях совершенствования организации и содержания практик «Пробные уроки» нами проведен опрос учителей образовательных учреждений города Волгограда и Волгоградской области, в которых студенты нашего вуза неоднократно проходили и продолжают проходить производственную практику. Среди наиболее уязвимых моментов подготовки студентов, на которые указали педагоги, были следующие: затруднения в отборе содержательного материала к урокам (30% опрошенных), трудности в постановке целей уроков (40% опрошенных), средний уровень самостоятельности в подготовке к урокам (20% опрошенных). Отсюда считаем, что целесообразно обратить внимание на постановку предметных целей уроков.

Преобразование процессуальных целей в результативные

Процессуальные цели	Результативные цели
Познакомить учащихся с правилом умножения числа на сумму.	Знать правило умножения числа на сумму.
Создать условия для изучения образования чисел первого десятка.	Знать, что каждое число в пределах десяти образуется прибавлением 1 к предыдущему числу и вычитанием 1 из последующего числа.
Формировать умение заменять умножение суммой одинаковых слагаемых и обратно.	Уметь заменять умножение суммой одинаковых слагаемых и обратно с учетом места каждого множителя.

В соответствии с программой производственной методической практики «Пробные уроки» студенты в период ее прохождения учатся планировать и проводить уроки в начальных классах по предметам: «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир». Планирование уроков осуществляется в форме конспекта или в форме технологической карты (по выбору студента). Важной составной частью конспекта или технологической карты являются предметные цели, отражающие специфику конкретного предметного содержания урока.

Однако анализ современной школьной практики показывает весьма существенные расхождения как в содержании, так и в формулировках целей уроков в технологических картах учителей. Многие учителя ориентируются на традиционно применяемые группы целей (образовательные, развивающие, воспитательные), что не соответствует терминологии целеполагания, принятой в современных ФГОС начального общего образования (предметные, метапредметные, личностные). Компоненты этих двух групп целей не тождественны друг другу. Если раньше развивающие цели первой группы концентрировались в основном на развитии психических познавательных процессов (воображении, внимании, памяти, мышления), то метапредметные цели ФГОС НОО особое внимание обращают на родовые свойства человека – целеполагание, планирование, рефлексию, самооценку, способность к общению и взаимодействию в условиях совместной деятельности.

Методологическое несоответствие постановки целей часто приводит к сдвигу целеполагания на содержание урока. В этом случае студент-практикант главную задачу видит в том, чтобы в течение урока «пройти» задания, представленные в учебнике. Доминирование содержания над целью снижает качество урока, поэтому перед выходом на практику студенты знакомятся как с методологией целеполагания, так и с особенностями постановки предметных целей урока в соответствии с этой методологией.

Рассмотрим методологические вопросы целеполагания как основу постановки предметных целей урока.

Известно, что в методической системе цель играет важную роль, определяющую отбор соответствующего содержания и способов его освоения на уроке (методы, средства, организационные формы) [8].

В литературе цель трактуется как «субъективный образ результата деятельности» [12], как «образ будущего результата» [6]. Отсюда следует, что цель не тождественна результату.

Методология целеполагания опирается на систему требований, которая получила название SMART-технологии: **S**pecific (точная), **M**easurable (измеримая), **A**ttainable (достижимая), **R**elevant (актуальная), **T**ime-bound (ограниченная по времени). Процесс обучения включает в себя два вида деятельности: преподавание (деятельности учителя) и учение (деятельности учеников). Обучение должно быть ориентировано на изменение учащихся, результативность которого может быть диагностируемо. Таким образом, предметная цель урока носит не процессуальный (что будет делать на уроке учитель), а результативный характер (как изменится к концу урока ученик), поэтому при постановке целей необходимо использовать глаголы, которые описывают завершенность действия (что ученик будет знать, уметь, чем будет владеть).

Рассмотрим конкретные примеры предметных целей урока в начальной школе, которые носят процессуальный характер, и преобразуем их в результативные достижения учащихся в форме знаний и умений (табл. 2 на стр. 53).

Как видим, формулировки целей в правой части относятся уже не к деятельности учителя, а к результатам деятельности ученика, степень достижения которых можно диагностировать в конце урока.

В завершении обозначим основной механизм целеполагания, который получил название «декомпозиция целей». Декомпозиция целей предполагает переход от более крупных целей к более мелким, локальным целям. Применительно к начальной школе сначала формулируются предметные цели на конец обучения в 4 классе, которые должны коррелировать с предметными целями ФГОС НОО. Затем эти цели распределяются по годам обучения и основным разделам (темам) каждого класса. Цели каждого урока в рамках конкретной темы последовательно приближают учащихся к достижению общих целей всей темы в целом, т.е. цели урока выполняют функции задач, если их рассматривать в контексте целей темы.

Владение методологией целеполагания позволяет студентам правильно формулировать предметные цели уроков с учетом выделенных закономерностей, более качественно планировать и проводить уроки в период практики «Пробные уроки».

Второй важный аспект подготовки студентов к профессиональной деятельности в период практики «Пробные уроки» связан с выявлением дополнительных возможностей урока путем интеграции психолого-педагогических и методических знаний.

Одна из важных функций данной практики состоит в том, чтобы при планировании и проведении уроков студенты использовали не только методические знания, но и закономерности в области дидактики и педагогической психологии. Для понимания специфики знаний, соответствующих предмету каждой науки, целесообразно опираться на методологию целостного подхода. Целостный подход рассматривает интеграцию наук в диалектическом единстве с их дифференциацией: «не может интегрироваться то, что не дифференцировано» [3, с. 32].

Рассмотрим сходство и различие дисциплин «Дидактика» и «Методика обучения предмету». Объект этих наук один и тот же – процесс обучения. Однако предметы отличаются: дидактика рассматривает общие закономерности процесса обучения, а методика обучения предмету проецирует эти закономерности на конкретное предметное содержание (математическое, естественнонаучное, языковое и др.).

В дидактическую систему обучения входит пять компонентов: цели, содержание, методы, средства и формы организации образовательного процесса. Аналогичную структуру имеет методическая система обучения предмету (рис.).

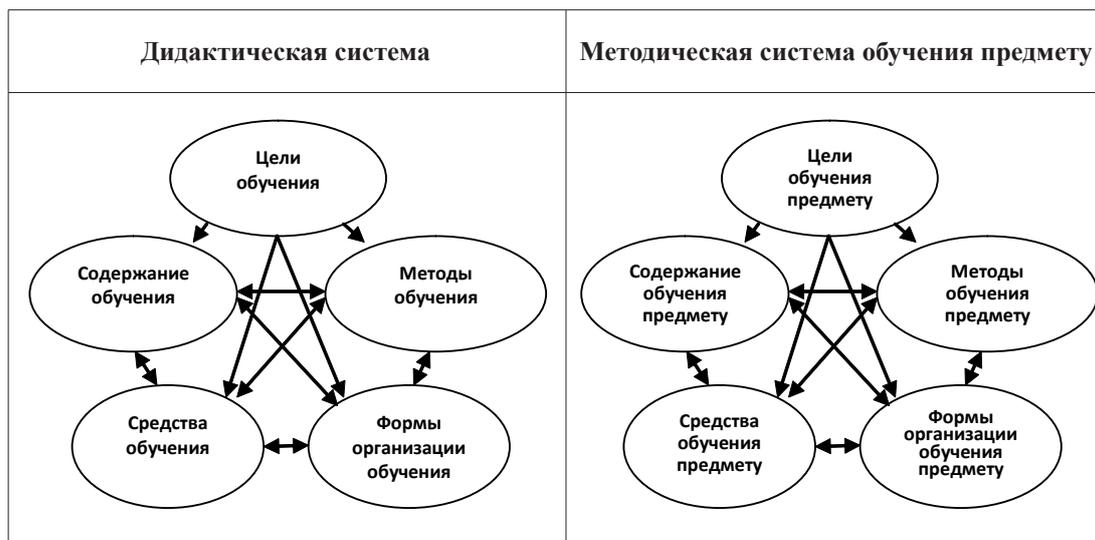


Рис. Соотношение дидактической и методической систем обучения

Как следует из рисунка 1, одна и та же дидактическая закономерность по-разному проявляется на различных уроках в начальной школе. Так как дидактика исследует образовательный процесс на более высоком уровне обобщения, то она по отношению к предметным методикам выполняет методологическую функцию.

В период производственной практики студенты опираются, с одной стороны, на знания в области дидактики (компоненты дидактической системы, общие закономерности и принципы обучения), с другой – выявляют специфические закономерности, характерные для уроков с конкретным предметным содержанием.

Перейдем далее к рассмотрению соотношения методики обучения и педагогической психологии, объектом которой также является процесс обучения. В чем же состоит предмет педагогической психологии?

Предметом педагогической психологии, как считает И.А. Зимняя, являются «факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком» [5, с. 23]. Педагогическая психология изучает психологические механизмы и закономерности интеллектуального и личностного развития учащихся. По сравнению с дидактикой, педагогическая психология как наука формировалась позже. Книга известного отечественного педагога П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология» впервые вышла в 1877 г.

Одним из примеров продуктивного взаимодействия методиста и психолога является сотрудничество М.И. Моро, автора учебников математики для начальной школы, и Н.А. Менчинской, известного специалиста в области педагогической психологии, ученицы Л.С. Выготского. Их совместный труд «Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах» был издан в 1965 г. [7]. Основную цель авторы видели в том, чтобы объединить методику и психологию обучения арифметике. Методические особенности обучения арифметике в начальной школе они раскрывают на основе психологических закономерностей умственного развития учащихся. Уже в то время речь идет о формировании общих умений в выполнении умственных операций (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.) и организации своей работы (планирование, систематический контроль, умение доводить начатое дело до конца и др.).

Нельзя не отметить, что эти умения на современном этапе существенно пересекаются с базовыми логическими и регулятивными универсальными учебными действиями, отраженными во ФГОС НОО.

Опираясь на психологические исследования М.Э. Боцмановой [1], авторы названной монографии подчеркивают положительную роль схематической иллюстрации при решении текстовых задач. Схема, с одной стороны, помогает выйти за пределы конкретного сюжета задачи, а с другой – способствует осознанию абстрактной математической зависимости в более наглядной, графической форме.

Более того, исследования показывают, что большинство вопросов, изучаемых на уроках математики в начальной школе (величины и их измерение, арифметические действия и др.), легче усваивается, если знаково-символическому этапу последовательно предшествуют предметно-практический и схематический.

В течение последних десятилетий в педагогической психологии разработаны и экспериментально апробированы целостные концепции построения начального образования (Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.), которые опираются на выявленные в ходе научных исследований психологические закономерности обучения и развития младших школьников.

В школьной практике широкое применение получила теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), которая раскрывает механизмы, закономерности и условия формирования элементов психической деятельности. В соответствии с этой теорией в процессе формирования умственного действия выделяется шесть этапов [2]:

- 1) Формирование мотивационной основы действия, связанной с отношением ученика к целям и задачам предстоящего действия.
- 2) Предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения, в ходе которого вырабатывается ориентировочная основа действия.
- 3) Формирование действия в материальном или материализованном виде (ученик действует с конкретными предметами или их изображениями) с развертыванием всех входящих в него операций.
- 4) Отработка действия как внешнеречевого с его переносом в план громкой речи без опоры на предметы.
- 5) Переход внешней речи в проговаривание действия «про себя», внутреннюю речь.
- 6) Превращение действия во внутренний процесс мышления и осуществление его «в уме» в форме образов или понятий без участия развернутой речи.

В связи с этим до выхода на практику «Пробные уроки» студенты должны на практических занятиях по методикам обучения получить опыт планирования фрагментов уроков с опорой на изученные закономерности педагогической психологии. Применение теории П.Я. Гальперина позволяет студентам более эффективно формировать у младших школьников прочные вычислительные навыки в период производственной практики.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в последние годы сложились единые концептуальные подходы, которые определяют ключевые направления повышения эффективности производственных практик в системе профессиональной подготовки будущего учителя. Особенность обновленной модели организации производственных практик состоит в том, что она строится с учетом современной социально-образовательной ситуации и максимально учитывает существующие кадровые дефициты педагогических работников городских округов и муниципальных районов региона. Рассмотрим общие принципы, на которые опирается предлагаемая обновленная модель [4, с. 24–30]:

1. Активное включение работодателей (директоров, их заместителей, учителей учреждений общего образования) в практическую подготовку студентов университета к педагогической деятельности.

2. Координация работы университета и профильных учреждений по приоритетному распределению студентов на практику в первую очередь в те школы, которые заинтересованы в молодом специалисте и готовы предоставить необходимые условия для качественного проведения практики. Учитывая кадровый дефицит этих организаций при распределении студентов, университет создает возможности для закрепления, последующего трудоустройства обучающихся и выпускников в организациях не только своего региона, но и за его пределами.

3. Создание необходимых доступных образовательных ресурсов (информационных, методических и др.), обеспечивающих полноценное взаимодействие всех субъектов практической подготовки студентов независимо от территориальной удаленности образовательных учреждений от университета; эффективной формой взаимодействия субъектов региональной системы образования является, по мнению авторов концепции, создание в сетевом формате специализированного информационного ресурса «вуз–школа», который позволяет подключить к формированию и экспертизе этого ресурса квалифицированных школьных педагогов, а также опираться на муниципальный методический актив (ММА).

4. Подготовка студентов к работе со специализированным информационным ресурсом для производственной практики в структуре электронной информационной образовательной среды университета.

5. Активное включение органов управления образованием в своевременное формирование социального заказа на адресную подготовку педагогов и продуктивное взаимодействие педагогического университета с базовыми организациями.

6. Формирование у студентов необходимых компетенций для будущей профессиональной деятельности в период учебных и производственных практик, использование практик для более раннего трудоустройства студентов путем перевода на индивидуальный график обучения.

7. Внешние взаимодействия университета с образовательными организациями региона в форме «единого окна» в электронной «Базе вакансий» (информация об имеющихся в организациях вакансиях для выпускников университета, прохождении педагогической практики студентов на базе организации). Выпускники университета часто закрепляются в учреждениях, в которых они проходили производственную практику.

8. Приоритетное распределение студентов на производственную практику в образовательные организации по следующим критериям:

- образовательная организация заключила договор со студентом о целевом обучении и с университетом о приеме на целевое обучение;
- образовательная организация трудоустроила студента, переведенного университетом на индивидуальный график обучения;
- студент окончил данную школу перед поступлением в университет («родная школа»);
- образовательная организация разместила информацию о вакансиях на сайте университета.

9. Стимулирование успешных педагогов, участвующих в сетевом взаимодействии школы и университета, в проведении производственных методических практик студентов путем оформления электронного сертификата, который учитывается при аттестации учителя на квалификационную категорию (форма сертификата согласована с Комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области).

Реализация перечисленных принципов позволяет выстроить более совершенную модель практической подготовки студентов университета, которая способствует преодолению кадрового дефицита учителей в учреждениях общего образования региона.

Учитывая востребованность учителей начальных классов в учреждениях общего образования региона и опираясь на перечисленные выше новые подходы к организа-

ции практической подготовки студентов университета, факультет дошкольного и начального образования ВГСПУ изменил традиционные формы производственной практики «Пробные уроки». Суть этих организационных изменений состоит в приближении практики к учреждениям, нуждающимся в учителях начальных классов, с возможностью дальнейшего трудоустройства в эти учреждения. Кроме того, на факультете практикуется вариант перевода студентов, окончивших три курса вуза, на индивидуальный график обучения, который предоставляет возможность работы в качестве учителя начальных классов и обучения в университете.

Вместе с тем переход на обновленную модель требует более локального распределения студентов на практику по 1–2 человека в учреждения не только г. Волгограда, но и муниципальных районов Волгоградской области. Для обеспечения квалифицированного методического сопровождения студентов-практикантов преподавателями университета разработаны документы, предназначенные для студентов университета, выходящих на практику; работников университета (факультетских руководителей, преподавателей-методистов по различным предметам); сотрудников образовательных организаций, на базе которых студенты проходят производственную практику «Пробные уроки» (директоров и их заместителей, педагогов).

Разработанные документы располагаются на специализированном электронном ресурсе ВГСПУ, наделенном правом персонифицированного доступа к нему всех субъектов производственной практики. Представителям образовательных организаций (директору, заместителю директора, учителю) предоставляется возможность дистанционного участия в установочной и заключительной конференциях, обсуждениях и внесении предложений по совершенствованию практической подготовки студентов. Возможность трудоустройства будущих выпускников после прохождения практики в эту же школу усиливает заинтересованность администрации учреждения в качественном организационном и методическом сопровождении практики.

Подводя итоги, следует отметить, что обновленная модель организационно-методического сопровождения производственной практики «Пробные уроки» способствует повышению качества профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов и снижению дефицита педагогических кадров за счет привлечения в школы молодых педагогов.

Список литературы

1. Боцманов М.Э. Психологические вопросы применения графических схем учащимися начальных классов // «Вопросы психологии». 1960. №5. С. 103–114.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
4. Жадаев Ю.А., Бурякова Т.С. Организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 24–30.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 2001.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
7. Менчинская Н.А., Моро М.И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. М., 1965.
8. Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в I–III классах. Пособие для учителя. М., 1978.
9. Педагогическая практика в начальной школе: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. М., 2000.
10. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся». [Электрон-

ный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74626874/?ysclid=lv3vf2m2lu302299465> (дата обращения: 30.04.2024).

11. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/ (дата обращения: 30.04.2024).

12. Трубников Н.Н. О категории «цель», «средство», «результат». М., 1968.

13. Чепиков В.Т. Педагогическая практика в начальных классах. Ростов-на-Дону, 2002.

* * *

1. Bocmanova M.E. Psihologicheskie voprosy primeneniya graficheskikh skhem uchashchimisya nachal'nykh klassov // «Voprosy psihologii». 1960. №5. S. 103–114.

2. Gal'perin P.Ya. Osnovnye rezul'taty issledovaniy po probleme «Formirovanie umstvennykh deystvij i ponyatij». М., 1965.

3. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / pod red. M.N. Skatkina. М., 1982.

4. Zhadaev Yu.A., Buryakova T.S. Organizacionno-upravlencheskie usloviya vzaimodeystviya sub"ektov regional'noj sistemy obrazovaniya v processe setевой prakticheskoy podgotovki budushchikh pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 24–30.

5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnyk dlya vuzov. М., 2001.

6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. М., 1975.

7. Menchinskaya N.A., Moro M.I. Voprosy metodiki i psihologii obucheniya arifmetike v nachal'nykh klassakh. М., 1965.

8. Moro M.I., Pyshkalo A.M. Metodika obucheniya matematike v I–III klassakh. Posobie dlya uchitelya. М., 1978.

9. Pedagogicheskaya praktika v nachal'noj shkole: uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij / pod red. G.M. Kodzhaspirovoj, L.V. Borikovej. М., 2000.

10. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF i Ministerstva prosveshcheniya RF ot 5 avgusta 2020 g. № 885/390 «O prakticheskoy podgotovke obuchayushchihisya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/74626874/?ysclid=lv3vf2m2lu302299465> (дата обращения: 30.04.2024).

11. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 № 1688-r «Ob utverzhdenii Konceptcii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/ (дата обращения: 30.04.2024).

12. Trubnikov N.N. O kategorii «cel'», «sredstvo», «rezul'tat». М., 1968.

13. Chepikov V.T. Pedagogicheskaya praktika v nachal'nykh klassakh. Ростов-на-Дону, 2002.

The contextual and organizational support of the work experience (teaching methods) internship of future teachers of primary school

The article deals with the renovated model of the contextual and organizational support of the work experience (teaching methods) internship “Test lessons”. There are considered the teaching methods of establishing the subject objectives of the lesson on the basis of the SMART-technologies and the peculiarities of the organization of the practical training “Test lessons” in the context of the shortage of the pedagogical staff of the region. The necessity of the integration of the psychological-pedagogical and methodological knowledge in the development of the lesson’s content by the students is demonstrated.

Key words: *work experience (teaching methods) internship “Test lessons”, teaching methods of establishing the subject objectives of the lesson, integration of psychological and pedagogical and methodological knowledge, organizational peculiarities of practical training.*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2024)

А.Е. БАХМУТСКИЙ

Санкт-Петербург

О.В. ТЕМНЯТКИНА

Екатеринбург

Н.А. ЧЕЧЕВА

Волгоград

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ УЧИТЕЛЕЙ НА ПРОГРАММАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Анализируются три эмпирических исследования в условиях повышения квалификации с использованием формирующей оценки. Устанавливаются условия успешности программ повышения квалификации учителей для обеспечения их профессионального развития: программы должны иметь четкую теоретическую основу, включать значительное количество часов и возможность моделирования в реальных условиях, предоставлять учителям условия для отработки на практике новых навыков. Отмечается необходимость проведения оценки прироста компетенций личностных и профессиональных с помощью формирующего оценивания.



Ключевые слова: *профессиональное развитие учителей, формирующее оценивание.*

Современные подходы к профессиональному развитию учителей меняются вместе со сменой парадигм в обучении учителей. Исследователи выявили контрастирующие черты традиционных и новых парадигм профессионального развития учителей. При этом старый подход соответствует трансмиссионной модели обучения, которая рассматривает роль учителей-учащихся как пассивных поглотителей знаний, а новая модель отражает конструктивистский взгляд на образование, который предполагает, что учащиеся учителя самостоятельно направляют свое профессиональное обучение и рост [16].

Исследователи отмечают, что на протяжении всего XX века разделение теории и практики оставалось центральной проблемой профессионального обучения учителей. Анализируя данную проблему, они приходят к выводу о том, что многие традиционные стратегии, в частности, подход «теория в практику», оказывают слабое влияние на развитие и поведение учителей, поскольку не решают основной проблемы обучения учителей – проблемы перехода от интеллектуального понимания теории к эффективному применению ее на практике. Более фундаментальный сдвиг обеспечивает, по мнению исследователей, подход, при котором акцент смещается на обучение на рабочем месте, где осуществляется тесное сотрудничество между преподавателями подготовки педагогических кадров и учителями, которые постепенно становятся тьюторами для учителей в школах. Однако такое обучение на рабочем месте может пострадать из-за копирования деятельности педагога-наставника и в целом социализирующего, часто традиционного влияния школьного контекста на обучение учителей [22;24].

Таким образом, проблема профессионального развития учителей намного сложнее, чем это часто предполагается.

Фред Кортаген утверждает, что для обучения учителей целесообразным является подход, представляющий собой более радикальную попытку интеграции практики и теории, а именно путем постановки в центр личности учителя, когда профессиональные и личные аспекты обучения переплетаются. Только на первый взгляд, по мнению исследователя, кажется привлекательной идея, что, как только у учителей появятся верные взгляды и убеждения относительно преподавания и обучения, они смогут изменить

свою профессиональную деятельность в правильном направлении. Однако это довольно упрощенный взгляд на обучение учителей. Когда во время урока многое происходит одновременно, учитель практически не принимает сознательных решений, поэтому мышление лишь частично влияет на его поведение, не говоря уже о теориях, которые он изучал. Для того чтобы способствовать правильному обучению и развитию учителей, необходимо принимать во внимание их мысли, чувства и желания, нужно сместить акцент с программы повышения квалификации на личность обучающегося педагога [22].

Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать тенденции в дополнительном профессиональном образовании, влияющие на профессиональное развитие учителя в условиях программ повышения квалификации.

Методологический анализ развития и становления человека в профессии осуществили К.А. Абульханова-Славская [1], Э.Ф. Зеер [5], Е.А. Климов [6], А.К. Маркова [7] и др. В их трудах систематизированы психологические критерии, уровни, этапы, ступени продвижения человека труда к профессионализму, виды профессиональной компетентности; обобщены психологические факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту.

Проблемы профессионального развития педагога активно поднимаются в отечественной науке (А.Е. Бахмутский [2], Е.Ю. Васильева [3], Г.А. Епанчинцева [4], Т.В. Потемкина [8] и др.).

В рамках дискуссии, посвященной указанной проблеме, мы считаем необходимым акцентировать внимание на важности организации эффективной поддержки профессионального развития педагогов, направленной на стимулирование их активной вовлеченности в процесс непрерывного профессионального роста, обеспечение возможностей для учителей на протяжении всей профессиональной карьеры приобретать и развивать необходимые им профессиональные компетенции. Одним из ключевых компонентов такой системы поддержки выступает оценка профессиональных компетенций педагога, реализация которой, по нашему мнению, должна осуществляться в логике формирующего оценивания. Такое оценивание коррелирует с принципами партисипативного подхода, предусматривает дизайн и проведение оценочных мероприятий с участием самих учителей, способствует выработке возможных траекторий развития с учетом их индивидуальных потребностей, актуализирует субъектный характер преобразующей активности педагогов. В качестве технологии формирующего оценивания, как свидетельствует наш исследовательский опыт, целесообразно рассматривать мониторинг, позволяющий диагностировать профессиональные дефициты и выявлять индивидуальные профессиональные потребности учителей. На основе результатов мониторинга возможна разработка персонализированных (адресных) программ дополнительного профессионального образования, посредством реализации которых обеспечивается внедрение персонализированной модели повышения квалификации педагогических кадров [2].

По классификации Е.А. Климова профессия учителя относится к социономической группе профессий [6]. Ученые отмечают, что особенностью профессий социономического типа является то, что «помогающая деятельность» становится главным элементом профессиональной деятельности, иначе говоря, помогающая деятельность становится «профессией, когда субъект помогающей деятельности начинает осознанно и целенаправленно применять специальные знания и навыки» [10, с. 187].

Все профессии социономического типа делятся на 3 разновидности: исполнительские, творческие и руководящие. Творческие, к которым и относится профессия «педагог», – это профессии, связанные с анализом, исследованием, конструированием, разработкой новых образцов, принятием нестандартных решений, поэтому тематическим ядром профессии учителя выступают *soft skills* (гибкие социальные компетенции): адаптивность, интерактивность, коммуникативность, мобильность, толерантность, креативность и др. [8].

Фред Кортаген и его коллеги предложили взгляд на *эффективного учителя* как на человека, который на основе определенной согласованности между своими базовыми качествами, идеалами, чувством идентичности, убеждениями, компетенциями умеет влиять на свое окружение, на поведение и характеристики класса или школы. При этом профессиональное развитие понимается как процесс достижения такой согласованности. Такое определение может разрешить противоречие между аффективными и когнитивными качествами человека, личностными и профессиональными аспектами преподавания и может помочь прийти к всеобъемлющему пониманию того, что значит быть хорошим учителем [22].

Йерун Имантс и Мерел М. Ван дер Валь определяют профессиональное развитие как *процессы и мероприятия*, направленные на повышение профессиональных знаний, навыков и отношений учителей на индивидуальном уровне, которые могут привести к улучшению результатов обучения учащихся [19].

Сэм Симс и Гарри Флетчер-Вуд считают, что профессиональное развитие учителей более эффективно, когда оно является устойчивым, совместным, конкретным по предмету, опирается на внешний опыт, получает поддержку от учителей и основано на практике [24].

По мнению Йеруна Имантса и Мерела М. Ван дер Валя, результаты профессионального развития определяются как индивидуальные, групповые и организационные результаты, которые зависят от взаимодействия между индивидуальной практикой и воспринимаемым рабочим контекстом. Для обеспечения эффективности результатов повседневной деятельности в классе и школе эти улучшенные методы преподавания должны быть приведены в соответствие с характеристиками и процессами на рабочем месте. Результаты профессионального развития влияют на индивидуальную практику учителей посредством потока формальных и неформальных отзывов, которые учителя получают об эффективности результатов обучения учащихся и условий их работы [19].

Ян Вермунт и его коллеги понимают *развивающее обучение* учителей как *процесс*, в котором учителя достигают результатов обучения (изменения в знаниях, убеждениях, навыках, отношениях) посредством использования когнитивных, аффективных, регулятивных и социальных действий обучения [25].

В то время как более *ранние концепции* оценки учебной деятельности учителей относились к наблюдаемым действиям как критериям оценки, таким как, например, «обсуждение», «участие в семинарах», «чтение методической литературы» и т.д., более поздние концепции оценки эффективности уже учитывают *умственную* учебную деятельность учителей. По мнению Лоес Де Йонг, Якобина Мейринка и Вильфрида Адмирала, учебная деятельность в рамках программ повышения квалификации должна требовать от учителей использования материалов из практики, активной работы и в идеале быть интегрирована в повседневную работу педагогов [21].

Программа повышения квалификации с отрывом от работы является определяющим этапом непрерывного педагогического образования. Ребекка Купер и ее коллеги утверждают, что интенсивная *программа повышения* квалификации позволяет педагогам, основываясь на ее идеях, проявлять свободу действий и высокую степень профессионализма [16].

По мнению Джоанн Глиссон и коллег, на мобилизацию идей из программы повышения квалификации оказывают влияние такие факторы, как доверие учителей к исследованиям, лежащим в основе программы, и их соответствие школьным целям [17].

По данным Венди Хью и Джилл Мюррей, *продолжительность* совместной деятельности существенно влияет на обучение учителей, поэтому программы профессионального развития должны быть устойчивыми в течение долгого времени и включать значительное количество контактных часов (в качестве идеала авторы приводят пример практико-ориентированной 80-часовой программы повышения квалификации и даль-

нейшей 160-часовой работы по модели Lesson Study). При этом программы, направленные на реформирование, должны быть ориентированы на работу с учебными группами, включая сети учителей, наставничество, коучинг, целевые группы, стажировки, индивидуальные исследовательские проекты или исследовательские центры учителей [18].

Исследования Л. Ингварсон, М. Мейерс и А. Бивис подтверждают важность того, что учителя должны *активно участвовать в своем собственном обучении*, при этом природа этого участия имеет даже большее значение, чем уровень обучения. По мнению авторов, эффективные программы повышения квалификации с целью профессионального развития учителей – это те, которые вовлекают участников в анализ их текущей практики, дают им возможность протестировать новые методы обучения. При этом эффективная интеграция новых навыков в опыт педагогов требует, чтобы программы имели четкую теоретическую основу, подкрепленную исследованиями, моделированием в реальных условиях, а также возможностью практиковать новые навыки и получать обратную связь от преподавателя. По мнению исследователей, эти выводы соответствуют более эффективной стратегии – сначала учителю необходимо опробовать новые методы и увидеть их влияние на своих учеников, а не пытаться сразу изменить их отношение к инновациям в надежде, что это приведет к изменениям на практике. Для оценки влияния, которое программы оказали на практику, учителя могут быть опрошены не менее чем через три месяца после участия в программе [20].

Методологической основой исследования является концепция субъектно-деятельностного подхода к изучению феномена социально-профессионального развития личности. В ее основе лежит идея субъекта, которым является личность – сосредоточение познавательных и деятельностных характеристик психологии человека. Деятельность анализируется по ее главным компонентам: целям, мотивам, действиям, операциям и т.д. [1; 9].

По данным Ульрики Бергмарк, профессиональное развитие исторически было сосредоточено на таких мероприятиях, как лекции и семинары, проводимые на курсах повышения квалификации с целью способствовать овладению учителем определенными навыками и компетенциями. Часто такое развитие основывалось на *дефицитарном подходе*: если учителям не хватает определенных навыков и знаний, то им необходимо обучение у экспертов [14].

По мнению Маргарет Ллойд и Джеймса Дэвиса, такой подход к профессиональному развитию учителей представляет собой *нисходящую перспективу*, при которой новые методы разрабатываются независимо от контекста преподавания и, следовательно, рискуют оказаться чрезмерно абстрактными и оторванными от школьной практики, что может затруднить профессиональное развитие и во многих случаях оказаться бесполезным для учителей. Авторы выступают за прагматическую модель профессионального развития, направленную на улучшение практических умений учителей, способных оказать влияние на успеваемость учащихся. Эти практические методы, которые интегрируются в повседневную работу учителей, зависят от контекста и вытекают из выявленных потребностей в развитии учителей – *восходящей перспективы* [23].

Анализируя концепции изменения (смены) учителя, которые используются в литературе по профессиональному развитию учителей, Дэвид Кларк и Хилари Холлингсворт выделили следующие шесть интерпретаций этих концепций: 1) изменение как обучение; 2) изменение как адаптация; 3) изменение как личностное развитие; 4) изменение как реформа; 5) изменение как системная реструктуризация и 6) изменение как рост или обучение. Они отметили, что среди этих альтернативных взглядов на смену учителей в фокусе нынешних усилий по профессиональному развитию сосредоточена перспектива «изменения как роста или обучения». Учителя как активные ученики участвуют и получают возможность в профессиональном образовательном сообществе вносить изменения в свои собственные убеждения и практику работы в классе [15].

Согласно труду Д. Кларка и Х. Холлингсворт «Взаимосвязанная модель профессионального роста учителей», изменения в учителях происходят через опосредующие процессы «рефлексии» и «принятия» в четырех областях, составляющих мир учителя: личностную область (знания, убеждения и отношения учителя), внешнюю область (внешний источник информации или стимулов), область практики (профессиональные эксперименты) и область последствий (значимые результаты). Эти четыре области образуют концептуальный контекст (т.е. среду изменений), который способствует смене (изменению) учителей посредством опосредующих процессов принятия и размышлений над своим опытом [Там же].

Взаимосвязанная модель является гибкой в отношении профессионального развития с учетом контекста и может помочь исследователям развивать четыре взаимосвязанные области, которые концептуально создают благоприятную среду для изменений учителей. Учитывая обобщенность и гибкость взаимосвязанной модели, она может служить аналитическим инструментом, с помощью которого авторы этой статьи попытались выявить конкретные закономерности, пути обучения и развития учителей.

Для достижения цели нашего теоретического исследования были выбраны для анализа три эмпирических исследования:

- исследование №1 авторов А.Е. Бахмутского, И.Д. Лушниковой и Н.А. Чечевой (Россия) [2];
- исследование №2 автора О.В. Темняткиной (Россия) [11];
- исследование №3 авторов К. Андерссон и Т. Палм (Швеция) [12; 13].

Выбор указанных успешных эмпирических исследований объяснялся интересами авторов и тем, что все три исследования объединены применением в каждом исследовании формирующей оценки результатов эффективности программ повышения квалификации педагогов.

Гипотеза исследования состоит в том, что анализ трех данных успешных эмпирических исследований поможет достичь цели – определить лидирующие подходы в дополнительном профессиональном образовании, влияющие на профессиональное развитие учителя в условиях программ повышения квалификации.

Для краткости представим сравнительную характеристику всех трех эмпирических исследований в рамках программ повышения квалификации в виде таблицы (таб.).

По итогам эмпирических исследований все три программы повышения квалификации оказались успешными и эффективными для профессионального развития учителей. Программы были устойчивыми в течение долгого времени и включали значительное количество контактных часов. Имели четкую теоретическую основу, подкрепленную исследованиями, моделированием в реальных условиях, а также возможностью практиковать новые навыки и получать обратную связь от преподавателя. По данным авторов исследований, все слушатели, участвующие в опытно-экспериментальной работе, продемонстрировали прирост компетенций и личностных (ключевых), и профессиональных, слушатели показали высокий уровень удовлетворенности итогами всех трех программ.

Проанализируем процесс профессионального развития учителей-участников опытно-экспериментальной работы в рамках трех эмпирических исследований с позиции труда Д. Кларка и Х. Холлингсворт «Взаимосвязанная модель профессионального роста учителей», рассмотренной нами выше.

Как было отмечено ранее, согласно данной модели, изменения в учителях происходят через опосредующие процессы «рефлексии» и «принятия» в четырех областях, составляющих мир учителя: внешнюю область (внешний источник информации или стимулов), личностную область (знания, убеждения и отношения учителя), область практики (профессиональные эксперименты) и область последствий (значимые результаты). Эти четыре области образуют концептуальный контекст (т.е. среду изменений), кото-

**Сравнительная характеристика трех эмпирических исследований
в рамках программ повышения квалификации**

Пара метры	Характеристика процесса		
Место и время проведения	Вологодский институт раз- вития образования, г. Вологда, 2011–2014 г.	Институт развития образо- вания, г. Екатеринбург, 2013–2018 г.	Исследовательский центр математического образования, г. Умео, Швеция, в течение 2011–2012 уч. г.
Руководители	А.Е. Бахмутский, доктор педагогических наук И.Д. Лушников, доктор пе- дагогических наук, Н.А. Чечева, старший пре- подаватель кафедры педа- гогики	О.В. Темняткина, кандидат педагогических наук, до- цент кафедры управления в образовании	К. Андерссон, доктор пе- дагогических наук, Т. Палм, профессор педа- гогической работы
Цель исследо- вания	Мониторинг на уровне каж- дого учителя для выявления его профессиональных де- фицитов и индивидуальных профессиональных потреб- ностей	Диагностика индивидуаль- ных личностных и профес- сиональных компетенций педагога	Изучение условий ре- зультативности програм- мы повышения квалифи- кации педагогов
Количество участников-учителей	529 учителей, реализующих основные образовательные программы основного об- щего и среднего общего об- разования	976 учителей, реализующих основные образовательные программы основного об- щего и среднего общего образования	22 учителя математи- ки 4-х классов среднего шведского города
Продолжитель- ность ДПП ПК	22 час. (3 дня по 6–8 часов) + посткурсовое сопровож- дение практики учителей	72 час. (9 дней, две сессии с меж- сессионным периодом для самостоятельной работы)	144 час. (24 дня по 6 часов в день, один раз в неделю в течение семестра), 72 час. самостоятельной работы
Содержа- ние иннова- ций	Освоение принципов и технологий системно- деятельностного подхода	Освоение принципов и технологий системно- деятельностного подхода	Освоение технологии формирующего оцени- вания
Технологии формирующего оценивания	«Исследование действием», наблюдение за деятельно- стью педагогов, нарратив- ная техника для самооценки	«Исследование действием», наблюдение за деятельно- стью педагогов, обсуждение результатов, обратная связь, анкетирование	Анализ применяемых методов формирующе- го оценивания на прове- денных учителями уро- ках, анализ результатив- ности процесса повыше- ния квалификации

**Сравнительная характеристика трех эмпирических исследований
в рамках программ повышения квалификации**

<p>Содержание самостоятельной работы</p>	<p>Сопровождение педагогов в посткурсовой период:</p> <ul style="list-style-type: none"> • работа педагога с индивидуальной программой профессионального развития, • участие в семинарах / вебинарах, • организация индивидуальных и групповых консультаций по запросам педагогов; • использование формата виртуальных методических кабинетов 	<p>Апробация на рабочем месте в межсессионный период освоенных технологий системно-деятельностного подхода:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проведение диагностики личностного развития; • проведение и анализ урока по разработанному в рамках программы конструкту урока; • проведение и анализ теста для определения уровня освоения универсальных учебных действий 	<p>Апробация на рабочем месте, консультации профессоров, обсуждение проведенных уроков с применением технологий формирующего оценивания</p>
<p>Форма оценки практического результата</p>	<p>Рефлексивная диагностика в форме индивидуального рефлексивного проекта педагога с определением перспектив его развития</p>	<p>Оценка педагогического проекта: диагностики личностного развития обучающихся, проектирования конструкта урока и теста, критериальная оценка ключевых и профкомпетенций</p>	<p>Оценка прироста успеваемости обучающихся</p>
<p>Основа выделения компетенций</p>	<p>Структура педагогической деятельности</p>	<p><i>Личностных</i> – компоненты деятельности (ведущие типы деятельности). <i>Профессиональных</i> – профессиональный стандарт педагога</p>	<p>Структура технологии формирующей оценки обучающихся</p>
<p>Оцениваемые компетенции</p>	<p><i>Надпредметные профессиональные:</i> методологические, методические, технологические, оценочные, диагностические, проектировочные, рефлексивные</p>	<p><i>Личностные:</i> эмоционально-психологические, регулятивные, социальные, аналитические, творческие, самосовершенствования. <i>Профессиональные</i> (освоение технологий системно-деятельностного подхода)</p>	<p>Профессиональные компетенции, сформированные при освоении технологии формирующей оценки обучающихся</p>

рый способствует смене (изменению) учителей посредством опосредующих процессов принятия и рефлексии своего опыта.

Взаимосвязанная модель профессионального роста учителей авторов Д. Кларка и Х. Холлингсворт использовалась авторами теоретического исследования в качестве интерпретирующей линзы при выявлении тенденций в дополнительном профессиональном образовании, влияющих на профессиональное развитие учителя в условиях программ повышения квалификации.

Начнем с внешней области – внешних источников информации и стимулов. Теоретической основой всех трех исследований явились инновационные подходы: технологии системно-деятельностного подхода для российских учителей и технология формирующей оценки для шведских педагогов. Во всех трех эмпирических исследованиях формирующее оценивание являлось методологической основой применяемых преподавателями методов. В исследовании №1 технология формирующего оценивания легла в основу мониторинговых исследований оценки профессиональных компетенций учителей, применялась технология «исследование действием», наблюдение за деятельностью педагогов. В исследовании №2 технология формирующего оценивания использовалось как основа формирующей оценки процесса обучения учителей. В исследовании №3 технологии формирующего оценивания осваивались педагогами в процессе программы повышения квалификации и являлись основой организации самого процесса обучения. Стимулом во всех трех исследованиях стало повышение качества образования в соответствии с современными инновационными подходами.

Следующий компонент взаимосвязанной модели профессионального роста учителей авторов Д. Кларка и Х. Холлингсворт – личностная область (знания, убеждения и отношения учителя). Влияние трех программ на убеждения и отношения учителей обеспечивалось технологией формирующего оценивания, которая позволяла развивать их субъектные качества через организацию групповой работы, активное участие в коллективном обсуждении разрабатываемых педагогами исследовательских проектов, обратную связь, предоставляемую преподавателями и профессорами, использование нарративной практики, анкетирование и другие формы. Во всех трех исследованиях много внимания уделялось мотивации и рефлексии участников по отношению к освоению ими инновационных технологий.

Следующий компонент взаимосвязанной модели профессионального роста учителей авторов Д. Кларка и Х. Холлингсворт – область практики (профессиональные эксперименты). Большое влияние на слушателей, как свидетельствуют авторы всех трех исследований, оказали самостоятельная работа учителей по апробации разработанных в рамках программ проектов (уроков, тестовых работ, диагностики личностного развития учащихся и др.) и квалифицированное сопровождение преподавателями этого опробования. Учителя увидели влияние на своих учеников новых освоенных на программе методов, что привело к осознанной оценке полученных знаний и умений, желанию применять эти знания в своей учительской практике.

Последний компонент взаимосвязанной модели профессионального роста учителей авторов Д. Кларка и Х. Холлингсворт – область последствий (значимые результаты). О последствиях реализации программ повышения квалификации учителей можно судить в основном только косвенно. Как показало анкетирование, по итогам проведения слушатели продемонстрировали высокий уровень удовлетворенности результатами всех трех программ, но только первое исследование предполагало посткурсовое сопровождение. Как показали его результаты, большая часть из 529 участников программы повышения квалификации интегрировали освоенные знания и умения в свою практику, стали активными тьюторами в своих школах по продвижению инновационных технологий.

Таким образом, соответствие трех эмпирических исследований модели авторов Д. Кларка и Х. Холлингсворт подтверждает наличие в них условий для профессионального роста учителей в рамках дополнительного профессионального образования.

Подводя итог, отметим, что в данной статье, посвященной анализу трех эмпирических исследований в контексте повышения квалификации с использованием технологий формирующей оценки, для изучения эффективности изучаемых исследований использовалась взаимосвязанная модель, сформулированная Д. Кларком и Х. Холлингсворт, которая позволила проанализировать процесс обучения участвующих учителей.

лей с точки зрения развития их базовых и профессиональных компетенций. Применение этой модели позволило подтвердить гипотезу исследования – определить лидирующие подходы в дополнительном профессиональном образовании, влияющие на профессиональное развитие учителя в условиях программ повышения квалификации.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать следующие выводы о необходимых условиях успешности и эффективности программ повышения квалификации учителей для обеспечения их профессионального развития: программы должны быть устойчивыми в течение долгого времени и включать значительное количество контактных часов; иметь четкую теоретическую основу, подкрепленную исследованиями, моделированием в реальных условиях, а также возможностью практиковать новые навыки на рабочем месте и получать обратную связь от преподавателей. Оценка прироста компетенций и личностных (ключевых), и профессиональных должна проводиться с помощью технологий формирующего оценивания.

Представленные в статье результаты и выводы, по нашему мнению, могут быть полезными преподавателям в том, чтобы лучше поддерживать своих учащихся учителей в их профессиональном и личностном развитии.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Бахмутской А.Е., Чечева Н.А. К вопросу о поддержке профессионального развития педагога [Электронный ресурс] // Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2019. №9. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2763.htm> (дата обращения: 21.03.2024).
3. Васильева Е.Ю. Оценка и самооценка: мотивы улучшения качества деятельности преподавателей вуза // *Alma-mater*. 2005. №11. С. 25–30.
4. Епанчинцева Г.А. Психология развивающей диагностики в образовании: монография. Оренбург, 2008.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М., 2015.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2004.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
8. Потемкина Т.В. Результативность работы учителя и проблема ее оценки // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2011. №3. С. 44–47.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. СПб., 2002.
10. Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // *Педагогическое образование в России*. 2013. №4. С. 186–190.
11. Темняткина О.В. Механизмы формирующего оценивания в условиях дополнительного профессионального образования учителей // *Образование и наука*. 2013. Т.25, №5. С. 106–134.
12. Andersson C., Palm T. Characteristics of improved formative assessment practice // *Education Inquiry*. 2017. Vol. 8. N.2. P. 104–122.
13. Andersson C., Palm T. Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2018. Vol. 25. N.6. P. 576–597.
14. Bergmark U. Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development // *Professional Development in Education*. 2023. Vol. 49. N.2. P. 210–224.
15. Clarke D., Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth // *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol. 18. N.8. P. 947–967.
16. Cooper R., Carpendale J. Navigating roadblocks and gates: longitudinal experiences of highly accomplished teachers following professional development // *Professional Development in Education*. 2023. Vol. 49. N.6. P. 994–1009.
17. Gleeson J, Harris. School educators' use of research: findings from two large-scale Australian studies // *Research Papers in Education*. 2022. Vol. 1. N.25. P. 1–12.
18. Hiew W., Murray J. Enhancing Huber's evaluation framework for teacher professional development programme // *Professional Development in Education*. 2021. Vol. 45. N.4. P. 642–658.

19. Imants J., Van der Wal M. M. A model of teacher agency in professional development and school reform // *Journal of Curriculum studies*. 2020. Vol. 52. N.1. P. 1–14.
20. Ingvarson L., Meiers M., Beavis A. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy // *Education Policy Analysis Archives*. 2005. Vol. 13. P. 10.
21. Jong L.D., Meirink J., Admiraal W. Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning // *Research Papers in Education*. 2022. Vol. 37. N.6. P. 1165–1188.
22. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. N.4. P. 387–405.
23. Lloyd M., Davis J.P. Beyond performativity: a pragmatic model of teacher professional learning // *Professional Development in Education*. 2018. Vol. 44. N.1. P. 92–106.
24. Sims S., Fletcher-Wood H. Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review // *School Effectiveness and School Improvement*. 2021. Vol. 32. N.1. P. 47–63.
25. Vermunt J. D., Vrikki M., Dudley P., Warwick P. Relations between teacher learning patterns, personal and contextual factors, and learning outcomes in the context of Lesson Study // *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 133. P. 1–11.

* * *

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. M., 1991.
2. Bahmutskaj A.E., Checheva N.A. K voprosu o podderzhke professional'nogo razvitiya pedagoga [Elektronnyj resurs] // *Emissiya*. Offlajn: elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2019. №9. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2763.htm> (data obrashcheniya: 21.03.2024).
3. Vasil'eva E.Yu. Ocenka i samoocenka: motivy uluchsheniya kachestva deyatel'nosti prepodavatelej vuza // *Alma-mater*. 2005. №11. S. 25–30.
4. Epanchineva G.A. *Psihologiya razvivayushchej diagnostiki v obrazovanii: monografiya*. Orenburg, 2008.
5. Zeer E.F. *Psihologiya professij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. M., 2015.
6. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. M., 2004.
7. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. M., 1996.
8. Potemkina T.V. Rezul'tativnost' raboty uchitelya i problema ee ocenki // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2011. №3. S. 44–47.
9. Rubinshtejn S.L. *Problemy obshchej psihologii*. SPb., 2002.
10. Sorokoumova S.N., Isaev V.P. Specifika professional'noj deyatel'nosti specialistov pomagayushchih professij // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013. №4. S. 186–190.
11. Temnyatkina O.V. Mekhanizmy formiruyushchego ocenivaniya v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej // *Obrazovanie i nauka*. 2013. T.25, №5. S. 106–134.



Modern approaches to professional development of teachers through advanced training programs

The article deals with the analysis of three empirical studies in the context of the advanced training with the use of the formative assessment. There are established the conditions for the success of advanced teacher training programs to ensure their professional development: programs must have a clear theoretical basis, include a significant number of hours, the possibility of simulation in real conditions and the opportunity for teachers to practice new skills in the workplace. There is emphasized the necessity of the assessment of the increase in competencies, both personal and professional, using the formative assessment.

Key words: *professional development of teachers, formative assessment.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2024)

Н.В. ПРОВОТОРОВА

Луганск

Г.Н. РОТАНОВ

Севастополь

Е.Г. КОШЕЛЕВА

Донецк

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Рассматриваются особенности подготовки специалистов сферы государственного и муниципального управления в создавшихся геополитических и изменяющихся социально-экономических условиях. Представлена педагогическая модель формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности у будущих государственных служащих, а также результаты внедрения указанной модели в вузах Луганска, Донецка и Севастополя.



Ключевые слова: *будущий специалист, сфера государственного и муниципального управления, профессиональная подготовка, инновационная деятельность, профессиональная готовность, педагогическая модель формирования готовности, педагогические условия.*

На сегодняшний день остро стоит вопрос профессиональной подготовки специалистов сферы государственного и муниципального управления (ГМУ) в создавшихся геополитических и изменяющихся социально-экономических условиях.

Эффективность профессиональной деятельности госслужащих в этих условиях зависит от уровня сформированности профессиональной готовности к инновационной деятельности как результата их профессиональной подготовки.

В связи с этим целью исследования является анализ опыта профессиональной подготовки специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности в вузах ЛНР, ДНР и РФ.

Актуальность исследования профессиональной подготовки будущих государственных гражданских служащих, повышение ее эффективности определяются значительным количеством работ в данном направлении (А.В. Бородина, В.В. Гарасым, М.А. Любимова, И.В. Михалева, А.Ю. Нагорнов, И.И. Смотрицкая, С.Д. Хаидов) [2; 3; 5; 14–16]. Как правило, профессиональную подготовку в сфере ГМУ понимают как:

- процесс приобретения образования соответствующего образовательного уровня по специальностям, ориентированным на профессиональную деятельность в органах государственного управления [16];
- процесс обучения с целью получения образовательного уровня по специальности, направленной на профессиональную деятельность в органах государственной власти или местного самоуправления [5];
- процесс обучения будущего специалиста сферы государственного управления знаниям, умениям и навыкам, необходимым для выполнения профессиональной деятельности в рамках занимаемой должности [18].

В большинстве случаев профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления рассматривается как процесс, направленный на систематический рост необходимых знаний, навыков, умений, при этом формирование личности профессионала рассматривается как опосредованное явление. На современном этапе

развития системы государственного управления следует уделять пристальное внимание как формированию профессиональных знаний, навыков и умений, так и развитию профессионально важных качеств и личностных особенностей будущего специалиста [13].

В условиях социально-экономических и политических преобразований, требующих внедрения инновационных форм управления, специфика профессиональной деятельности современных государственных служащих заключается в многоаспектности и сложности профессиональных задач, в повышенной социальной ответственности, необходимости действовать в ситуациях неопределенности. В связи с этим мы рассматриваем профессиональную подготовку будущих специалистов сферы ГМУ как специально организованный процесс, направленный на формирование у будущих специалистов профессиональной готовности к инновационной деятельности.

Комплексный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», основных образовательных программ высших учебных заведений Луганской, Донецкой народных республик и Российской Федерации показал отсутствие необходимых компетенций для успешного осуществления инновационной деятельности [8]. В результате этого современная система подготовки специалистов сферы ГМУ должна строиться в соответствии с требованиями времени, учитывать специфику профессиональной деятельности госслужащих в новых условиях, особенности инновационной деятельности в сфере государственного и муниципального управления и способствовать повышению качества их подготовки.

В связи с этим возникает необходимость формирования готовности к инновационной деятельности специалистов сферы государственного и муниципального управления.

Как правило, готовность к инновационной деятельности ученые рассматривают как сложное личностное качество или личностно-профессиональную характеристику с определенной структурой, развитие компонентов которой приводит к формированию данной готовности [12].

Анализ исследований готовности к инновационной деятельности государственных служащих (Т.М. Атнашев, В.В. Гарасым, М.В. Коновалова, Е.А. Науменко, А.П. Пакрухин, С.К. Хаидов, В.Л. Чепляев и др.) [1; 3; 4; 6; 7; 16; 17] дает нам основание рассматривать профессиональную готовность к инновационной деятельности специалиста ГМУ как целостное состояние личности, выражающееся в сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности к инновационной деятельности, которые позволяют принимать и внедрять в практику государственного и муниципального управления интеллектуальные решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и стимулировать профессиональное развитие специалиста [10].

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет». В исследовании принимали участие студенты специальности «Государственное и муниципальное управление» указанных вузов в количестве 222 человека (85 – контрольная группа, 137 чел. – экспериментальная группа).

В соответствии с задачами исследования общая выборка была разделена на две группы: контрольную и экспериментальную. Обучение студентов в экспериментальной группе проводилось с использованием предложенной педагогической модели формирования профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности.

В процессе исследования нами была внедрена педагогическая модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной дея-

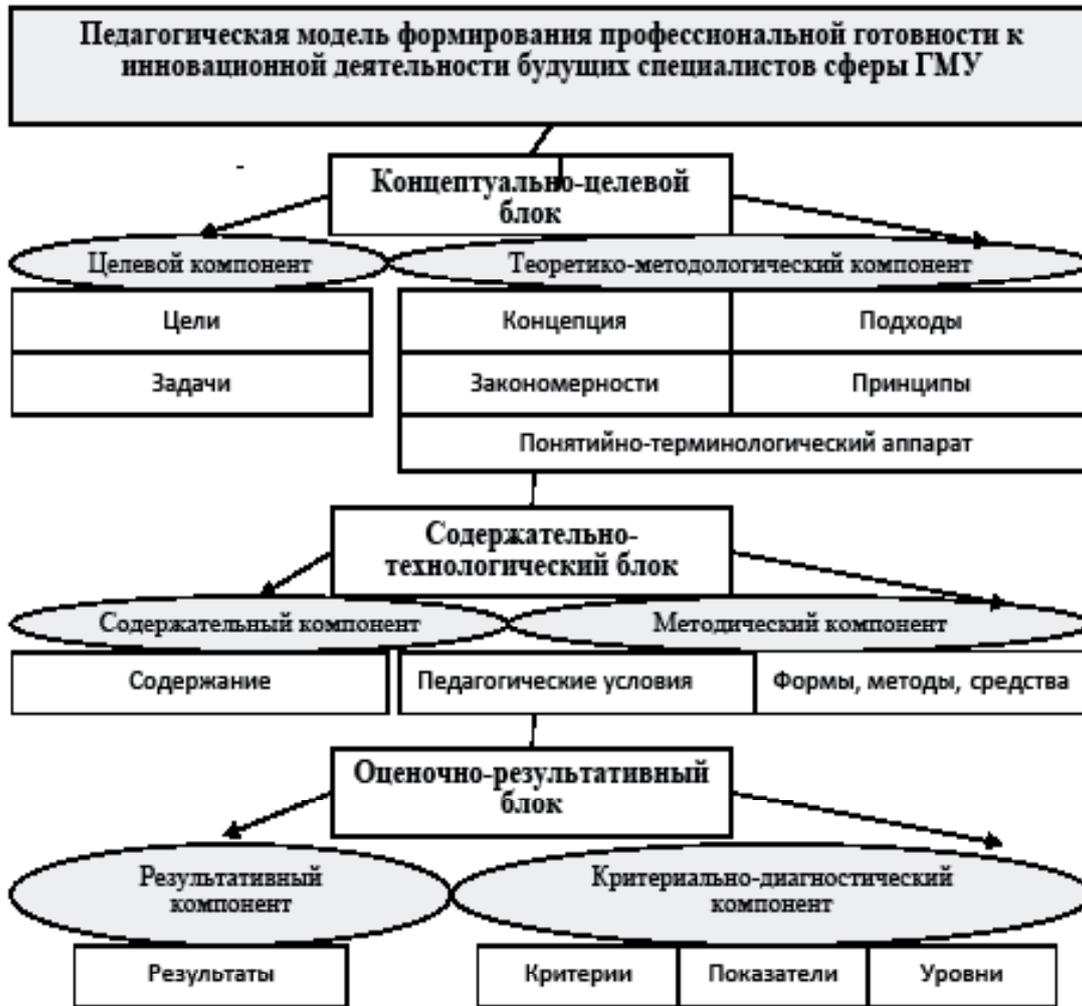


Рис. Педагогическая модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности

тельности [Там же]. Педагогическая модель представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков (концептуально-целевого, содержательно-технологического, оценочно-результативного), включающих в себя ряд компонентов со свойственной им структурой, направленных на повышение уровня профессиональной готовности к инновационной деятельности и действующих как единое целое (рис.).

Реализации указанной модели способствуют разработанные педагогические условия:

- обогащение содержания предметов цикла профессиональной подготовки тематикой, направленной на подготовку специалистов к инновационной деятельности;
- формирование компонентов профессиональной готовности будущих государственных служащих к инновационной деятельности посредством внедрения авторского курса;

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- формирование профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности средствами контекстного обучения;

- организация социального партнерства университета с учреждениями государственной власти [11].

Решением выделенных педагогических условий было следующее:

- насыщение содержания предметов цикла профессиональной подготовки тематикой, направленной на подготовку специалистов к инновационной деятельности. Для этого в ряд курсов ООП были введены способствующие формированию готовности к инновационной деятельности темы лекций, практических занятий и отдельные содержательные модули;

- внедрение средств контекстного обучения в рамках учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности с использованием интерактивных форм обучения;

Таблица 1

Критерии, показатели уровня сформированности профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ

Показатели по критериям
<i>Критерий мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности</i>
Уровень значимости мотивов профессиональной деятельности
Профессиональные ценности
Инновационная направленность
<i>Критерий информационно-аналитической готовности</i>
Профессиональные знания
Осведомленность в проблематике инноваций и инновационных процессов в сфере государственного управления
Сформированность инновационного и управленческого мышления
<i>Критерий процессуально-деятельностной готовности</i>
Профессиональные и управленческие умения и навыки
Профессионально-важные качества
Профессиональная активность
<i>Критерий рефлексивной готовности</i>
Уровень рефлексивности
Готовность к самообразованию и саморазвитию
Рефлексивная компетентность

- внедрение авторского курса «Организация деятельности госслужащего в условиях инновационного управления»;

- организация социального партнерства университета с учреждениями государственной власти, которое производилась в рамках учебной, научной, социально-гуманитарной работы посредством совместного проведения лекционных и семинарских занятий; организации баз практик; включения специалистов-практиков в состав государственных аттестационных комиссий; проведения научных конференций, круглых столов, тренингов, мастер-классов, акций, фестивалей, встреч с авторитетными специалистами сферы государственного управления и пр.

Внедрение указанной педагогической модели способствовало формированию мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов профессиональной готовности к инновационной деятельности у будущих госслужащих.

Уровень профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности определялся в соответствии с выделенными критериями и показателями (таб. 1 на стр. 73) [9].

Критерий мотивационно-ценностной готовности определялся по степени выраженности профессиональной мотивации будущих специалистов ГМУ, мотивации к достижению успеха в профессиональной деятельности, ценностных ориентаций. По указанному критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента наблюдался значительный рост в экспериментальной группе. Высокий уровень повысился на 20,45%, при снижении низкого уровня на 12,73%. В контрольной группе высокий уровень вырос только на 1,5%, средний на – 2%, а низкий уменьшился на 3,5%.

Критерий информационно-аналитической готовности определялся по уровню профессиональных знаний, степени их осведомленности в проблематике инновационных процессов в сфере государственного управления, уровню развития необходимых для инновационной деятельности способностей и типов мышления. По этому критерию значительные изменения произошли на низком и высоком уровне. Особый интерес вызывают изменения, которые зафиксированы в отношении низкого уровня: в экспериментальной группе на констатирующем этапе эксперимента этот показатель составлял 23,41% (даже выше, чем в контрольной группе, где он был равен 22,75%), однако в конце эксперимента часть испытуемых, обучающихся на низком уровне, уменьшилась почти в 5 раз и стала равной 4,32%, т.е. уменьшение составило 19,09%, а в контрольной группе уменьшение составило 8,25%. Высокий уровень в экспериментальной группе вырос на 17,28%, в отличие от контрольной, где он увеличился на 5,75%.

Критерий процессуально-деятельностной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности определялся по уровню овладения профессиональными и управленческими навыками, навыками планирования, принятия решений и самоменеджмента, креативности и социального интеллекта. В данном случае наблюдается рост процессуально-деятельностной готовности на высоком уровне в экспериментальной группе на 20,68%, при снижении среднего уровня на 10,45% и низкого уровня на 10,23%. В контрольной группе на 2,75% увеличился высокий уровень, на 1,25% – средний, а низкий уменьшился на 4%.

Критерий рефлексивной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности определялся путем диагностики способностей респондентов к самоанализу сформированности исследуемой готовности, уровня требовательности к себе, активности, ответственности за свои действия, патриотизма, а также посредством проверки способности студентов к саморазвитию. По этому критерию наблюдается снижение среднего уровня на 11,45% в экспериментальной и на 1% в контрольной группах, при этом высокий уровень в экспериментальной группе вырос на 18,18%, а в кон-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

трольной – на 2,75%; и уменьшение низкого в экспериментальной на 7,73%, в контрольной – на 1,75%.

Эксперимент показал, что уровень готовности специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности на констатирующем этапе диагностирован как «низкий» и «средний», что актуализировало научное обоснование, разработку и апробацию педагогической модели и педагогических условий.

Результаты практической реализации педагогической модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности позволяют утверждать, что в конце педагогического эксперимента отмечается положительная динамика уровней сформированности про-

Таблица 2

**Значения критерия Пирсона Хи-квадрат для сравнения результатов
в контрольной и экспериментальной группах**

Показатели	Значение Хи квадрат на уровне 0,05			
	КГ ЭГ констатирующий этап	вывод о статистическом различии	КГ ЭГ формирующий этап	вывод о статистическом различии
Критерий мотивационно-ценностной готовности				
Значимость профессиональных мотивов	2,572108	несущественны	27,9122	значимы
Профессиональные ценности	0,24743	несущественны	9,670677	значимы
Инновационная направленность	1, 73546	несущественны	12,39869	значимы
Критерий информационно-аналитической готовности				
Профессиональные знания	0,616684	несущественны	13,15198	значимы
Осведомленность об инновациях и инновационных процессах в сфере государственного управления	0,216842	несущественны	39,3418	значимы
Сформированность управленческого мышления	0,318443	несущественны	16,26131	значимы
Критерий процессуально-деятельностной готовности				
Профессиональные и управленческие умения и навыки	1,437083	несущественны	15,32521	значимы
Уровень развития профессионально важных качеств	1,05898	несущественны	24,67796	значимы
Профессиональная активность	1,233097	несущественны	17,52251	значимы
Критерий рефлексивной готовности				
Уровень профессиональной ответственности	0,06643	несущественны	10,5754	значимы
Способность к саморазвитию	0,041294	несущественны	17,09115	значимы
Саморефлексия	0,058791	несущественны	15,08753	значимы

фессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности как в контрольной, так и в экспериментальной группах. При этом значительный рост исследуемых показателей и их статистическая достоверность зафиксированы только в экспериментальной группе.

В целом статистическая обработка данных на основе расчета коэффициента Пирсона Хи-квадрат (таб. 2 на стр. 75) показала, что гипотеза исследования подтверждается, полученные выводы достоверны.

Сравнительный анализ распределения взаимосвязей между структурными компонентами профессиональной готовности в конце педагогического эксперимента обнаружил, что усилились существующие зависимости и появились новые связи только в экспериментальной группе.

Таким образом, внедрение педагогической модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности способствовало сформированности основных компонентов профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности. Рост исследуемых показателей и их статистическая достоверность в экспериментальной группе позволяет сделать вывод об эффективности педагогической модели формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности и целесообразности ее применения в высших учебных заведениях.

Список литературы

1. Атнашев Т.М. Самоотверженные чиновники?: факторы высокой мотивации госслужащих // Вопросы государственного и муниципального управления. 2017. №3. С. 149–166.
2. Бородина А.В. «Компетенции будущего» и особенности их формирования у обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (на примере государственного и муниципального управления) // Вестник ВЭГУ. 2018. №6(98). С. 15–27.
3. Гарасым В.В. Некоторые вопросы подготовки государственных служащих России // Вестник государственного и муниципального управления. 2013. №2. С. 141–146.
4. Коновалова М.В. Инновационная культура в системе государственной службы: факторы и проблемы формирования // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). 2014. №1. С. 34–48.
5. Михалёва И.В., Любимова М.А. Профессиональная подготовка государственного служащего как показатель эффективного прохождения государственной службы [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. №5. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16105.htm>. (дата обращения: 16.12.2013).
6. Науменко Е.А., Бабушкин Г.Д. Модель социально-психологической готовности специалиста в сфере государственного управления // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. №2(49). С. 32–34.
7. Пакрухин А.П. Нужна ли чиновнику диссертация? // Государственная служба. 2001. №3. С. 72–77.
8. Провоторова Н.В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2021. Т.40. №3. С. 347–357.
9. Провоторова Н.В. Критерии диагностики профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. №2(66). С. 177–182.

10. Провоторова Н.В. Модель формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2022. Т.41. №3. С. 509–520.
11. Провоторова Н.В. Особенности внедрения в учебный процесс педагогических условий формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №9(172). С. 66–72.
12. Провоторова Н.В. Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности // Гуманитарные исследования Центральной России. 2020 №4(17). С. 54–62.
13. Провоторова Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т.27. №1. С. 138–142.
14. Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020.
15. Смотрицкая И.И. Новая экономическая стратегия требует нового качества государственного управления // Вестник институтата экономики Российской академии наук. 2017. №5. С. 7–22.
16. Хаидов С.К. Требования органов местного самоуправления к профессионально важным качествам муниципальных служащих // Акмеология. 2013. №4(48). С. 113–118.
17. Чепляев В.Л. Личностно-профессиональная готовность государственных служащих // Управленческое консультирование. 2016. №12. С. 55–61.
18. Черепанов В., Иванов В. Основы государственной и кадровой политики. М., 2007.

* * *

1. Atnashev T.M. Samootverzhennyye chinovniki?: faktory vysokoy motivacii gossluzhashchih // Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2017. №3. S. 149–166.
2. Borodina A.V. «Kompetencii budushchego» i osobennosti ih formirovaniya u obuchayushchihsvya po programmam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (na primere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya) // Vestnik VEGU. 2018. №6(98). S. 15–27.
3. Garasym V.V. Nekotorye voprosy podgotovki gosudarstvennyh sluzhashchih Rossii // Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2013. №2. S. 141–146.
4. Konovalova M.V. Innovacionnaya kul'tura v sisteme gosudarstvennoj sluzhby: faktory i problemy formirovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 21: Upravlenie (gosudarstvo i obshchestvo). 2014. №1. S. 34–48.
5. Mihalyova I.V., Lyubimova M.A. Professional'naya podgotovka gosudarstvennogo sluzhashchego kak pokazatel' effektivnogo prohozhdeniya gosudarstvennoj sluzhby [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. №5. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16105.htm>. (data obrashcheniya: 16.12.2013).
6. Naumenko E.A., Babushkin G.D. Model' social'no-psihologicheskoy gotovnosti specialista v sfere gosudarstvennogo upravleniya // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2012. №2(49). S. 32–34.
7. Pakruhin A.P. Nuzhna li chinovniku dissertaciya? // Gosudarstvennaya sluzhba. 2001. №3. S. 72–77.
8. Provotorova N.V. Analiz sovremennoj praktiki formirovaniya gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykozvaniya. 2021. Т.40. №3. S. 347–357.
9. Provotorova N.V. Kriterii diagnostiki professional'noj gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki. 2022. №2(66). S. 177–182.

10. Provotorova N.V. Model' formirovaniya professional'noj gotovnosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya k innovacionnoj deyatel'nosti // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznaniiya. 2022. T.41. №3. S. 509–520.
11. Provotorova N.V. Osobennosti vnedreniya v uchebnyj process pedagogicheskikh uslovij formirovaniya gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №9(172). S. 66–72.
12. Provotorova N.V. Osobennosti professional'noj gotovnosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya k innovacionnoj deyatel'nosti // Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii. 2020 №4(17). S. 54–62.
13. Provotorova N.V. Professional'naya podgotovka budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya kak psihologo-pedagogicheskaya problema // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021. T.27. №1. S. 138–142.
14. Professional'naya podgotovka sub"ektov obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze: kollektivnaya monografiya / otv. red. A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2020.
15. Smotrickaya I.I. Novaya ekonomicheskaya strategiya trebueta novogo kachestva gosudarstvennogo upravleniya // Vestnik institutata ekonomiki Rossijskoj akademii nauk. 2017. №5. S. 7–22.
16. Haidov S.K. Trebovaniya organov mestnogo samoupravleniya k professional'no vazhnym kachestvam municipal'nyh sluzhashchih // Akmeologiya. 2013. №4(48). С. 113–118.
17. Cheplyaev V.L. Lichnostno-professional'naya gotovnost' gosudarstvennyh sluzhashchih // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2016. №12. S. 55–61.
18. Cherepanov V., Ivanov V. Osnovy gosudarstvennoj i kadrovoj politiki. M., 2007.



***The experience of the professional training of future specialists
of the sphere of state and municipal management***

The article deals with the specific features of training the specialists of the sphere of state and municipal management in the created geopolitical and changed socio-economic conditions. There is presented the pedagogical model of the development of the professional readiness to the innovative activity of the future government personnel. The authors describe the results of the implementation of this model in the universities of Lugansk, Donetsk and Sevastopol.

Key words: *future specialist, sphere of state and municipal management, professional training, innovative activity, professional readiness, pedagogical model of readiness formation, pedagogical conditions.*

(Статья поступила в редакцию 03.04.2024)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Анализируется понятие «методическая компетентность», рассматриваются уровни сформированности данной компетентности. Отмечены этапы формирования методической компетентности в области геометрических понятий при прохождении курсов повышения квалификации учителей начальных классов по теме «Современный урок математики в начальной школе». Раскрыто понятие «визуализация проблематизации» при формировании геометрических представлений у младших школьников.



Ключевые слова: *методическая компетентность, уровни методической компетентности, этапы формирования методической компетентности, этапы формирования понятий, визуализация проблематизации.*

Будущее государства непосредственно зависит от содержания социального заказа, который исполняется образовательной сферой в области обучения и воспитания. В рамках этих изменений ставится задача создания условий, способствующих развитию инновационной и творческой активности учащихся и позволяющих проявить им свои способности и таланты.

В современном обществе существует потребность в специалистах в сфере образования, которые обладают не только умением использовать передовые методы развития личности ребенка, но и способностью к постоянному развитию и самосовершенствованию. Помимо этого, они должны еще креативно подходить к своей работе. В условиях постоянного обновления образовательной системы курсы повышения квалификации для педагогических работников способствуют повышению их профессионального мастерства и компетентности.

Исследование образовательной теории и практики привело к выводу, что в современной ситуации развития начального образования значительно эволюционировали требования к профессиональным функциям, которые должны выполнять учителя начальных классов в процессе формирования геометрических понятий. Основным отличием нового стандарта третьего поколения является акцент на практических действиях, способствующих развитию пространственного мышления учеников и формированию геометрических представлений. Геометрический материал занимает более значительное место в программе, чем в предыдущей версии. Усиление уроков геометрии выражается в том, что в тексте ФГОС НОО акцентировано внимание на работе с геометрическим материалом и развитии пространственного мышления школьников. Эти аспекты представлены в 4 из 7 пунктов требований к математической подготовке в начальной школе. В связи с этим возникает потребность в развитии методической компетентности учителей начальных классов в области формирования геометрических понятий. Наблюдается противоречие между запросом общества, представленным новым стандартом в области геометрии, и невозможностью со стороны учителей начальных классов выполнить качественно эти требования в связи с отсутствием современных методических пособий.

Целью нашего исследования является обоснование процесса формирования методической компетентности учителей начальных классов в области геометрических понятий в процессе прохождения ими курсов повышения квалификации.

Многие отечественные и зарубежные ученые не раз уделяли внимание исследованию компетентностного подхода и его основ (В.И. Байденко [3], В.А. Болотов [5], И.А. Зимняя [8], Н.В. Кузьмина [10], А.К. Маркова [13], В.В. Сериков [5], А.И. Субetto [21], А.В. Хуторской, Б. Оскарссон [3], Дж. Равен [18] и др.). Изучение научной психолого-педагогической литературы отечественных ученых, таких как И.Н. Асаева, Л.Н. Атнахова, А.А. Майер, Н.А. Нагибин, В.И. Новицкая, Е.Л. Умникова и др., позволило нам глубже понять сущность методической компетентности.

Однако, несмотря на многочисленные исследования в этой области, единого взгляда на определение понятия и структуры методической компетентности не выявлено. Это доказывает сложность и многогранность данного феномена.

Исследования по формированию геометрических понятий у учащихся старшей школы проводились А.В. Василенко [6], Г.Д. Глейзером [7], В.А. Гусевым, В.В. Орловым, Н.С. Подходовой [17], И.М. Смирновой [20] и др., а у учащихся начальных классов – Н.Б. Истоминой [9], М.И. Моро [1], М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой [4], А.М. Пышкало [1], И.В. Шадринной [23] и др.

Учебная литература предлагает нам ряд подходов по формированию и развитию пространственного мышления у детей младшего школьного возраста на уроках математики. Однако, по результатам Всероссийских проверочных работ, большая часть учеников показала низкий уровень связывания понятия геометрического объекта и его графического представления.

Все это, несомненно, приводит к проблемам при изучении геометрии в основной школе. Геометрический материал в курсе математики начальной школы преподается слабо. В УМК «Школа России» время на изучение геометрического материала отведено только в конце урока, а иногда в реальности времени может и не оставаться, поэтому учителя либо пропускают эту часть урока и дают ее как часть домашнего задания, либо переносят на последующие уроки. Необходимо отметить и то, что преподаются он чаще с помощью иллюстративно-объяснительного метода, а не проблемного, когда ученики сами могут «открывать» для себя существенные признаки объектов и их взаимосвязи.

Все это указывает лишь на несовершенство методической компетентности учителей начальных классов в области формирования геометрических понятий. Нами была выдвинута **гипотеза**, что формирование у учителей начальных классов методической компетентности в области формирования геометрических понятий на уроках математики будет более успешным, если у них будет сформировано умение применять визуализацию проблематизации при формировании геометрических понятий у младших школьников на уроках математики.

Под *методической компетентностью* мы понимаем интегративное качество личности, включающее знания и умения в области методической деятельности педагогов-воспитателей, а также осознание их значимости в решении профессиональных задач.

Когда мы говорим о методической компетентности учителей начальных классов в области геометрических понятий, то подразумеваем способности выполнения ими таких базовых деятельностей, как постановка целей и умение мотивировать (создавать проблемную ситуацию и визуализировать ее, изменяя умышленно образ изучаемого геометрического понятия с целью открытия учениками существенных признаков последнего); составление плана и реализация учебного процесса, визуализации проблематизации при формировании геометрических понятий, способов деятельности и т.д.; разработка материала к уроку, в том числе в визуализированной проблемной, личностно-ориентированной форме и т.д.; осуществление уроков; руководство этапами формиро-

вания геометрических понятий; оказание учащимся помощи в анализе условий и выборе плана решения проблемной задачи с использованием нового понятия, по применению геометрических понятий в новых условиях; консультирование в процессе решения проблемных задач; осуществление контроля за результатами обучения; определение оптимальных способов самоконтроля; разбор ошибок с теми, кто их допустил; обсуждение проблемы в коллективе; совершение профессионального роста (использовать и осваивать проблемные методы обучения, приемы визуализации проблематизации, приемы развития пространственного мышления у младших школьников в процессе обучения геометрическому материалу, создавать методические и дидактические пособия и т.д.).

В процессе прохождения курсов повышения квалификации формирование методической компетентности учителя происходит поэтапно и может соответствовать одному из трех уровней: начальному, рефлексивно-практическому или профессионально-продвинутому.

Начальный уровень включает в себя общепрофессиональные компетенции, которые формируются в процессе получения высшего психолого-педагогического образования и изучения специализированных дисциплин.

Рефлексивно-практический уровень предполагает возможность учителя проверить себя на практике, осмыслить полученные на курсах знания и умения, управлять ситуациями и изменяться в процессе методической подготовки. На этом уровне методическая компетентность постепенно обогащается содержанием и становится более разносторонней благодаря усвоению новых знаний, навыков и практического опыта в реальных рабочих ситуациях.

Профессионально-продвинутый уровень отличается творческим подходом к работе, способностью применять полученные знания и навыки в новых ситуациях, а также потребностью самостоятельно разрабатывать новые подходы к решению возникающих задач в нестандартных обстоятельствах.

Первый этап заключается в формировании представлений о принципах и ценностях профессиональной деятельности учителя; психолого-педагогических знаниях и навыках, которые важны для успешного ведения учебно-педагогической работы по математике в начальной школе; подготовке педагогического процесса с использованием проблемного обучения на уроках математики, овладением методикой обучения математике, приемами создания проблемных ситуаций на уроках математики в начальной школе, типами проблемных заданий, необходимых для подготовки дидактических и методических материалов для учебной и внеучебной деятельности, приемами визуализации проблематизации в дидактических и методических материалах.

Второй этап направлен на разработку методических материалов по математике для детей младшего школьного возраста с использованием проблемного обучения, включая приемы визуализации проблематизации в дидактических и методических материалах.



Рис. Становление компетентного учителя

Творческая активность на этом этапе значительно возрастает и проявляется в виде поиска новых решений стандартных педагогических действий.

Третий этап – формирование опыта применения разработанных методических материалов, творческое развитие и поиск новых решений специализированных задач в нестандартных ситуациях. Здесь доминирует проектировочный элемент, подразумевающий анализ ожидаемых результатов при использовании проблемно-поискового обучения, а также включающий приемы визуализации решения проблем в дидактических и методических материалах.

Становление компетентного учителя при прохождении курсов повышения квалификации проходит по следующей схеме (рис. на стр. 81).

Методическая компетентность учителей с 1 по 4 классы в области формирования геометрических понятий с использованием визуализации проблематизации позволит интенсифицировать обучение, развить пространственное мышление младших школьников, активизировать функцию познания мира как самостоятельно, так и в процессе получения знаний в школе, повысить креативность в познании математики, найти подходы с творческой стороны к решению задач. Все это будет способствовать формированию положительного отношения к изучению одной из важнейших наук – математике.

Визуализация проблематизации в учебном материале по математике – это представление в визуальной схеме или графике заложенной проблемы с целью помочь учащимся лучше усвоить суть существенных признаков математических понятий и задач, чтобы их использовать для решения возникающих трудностей. Визуализация позволяет учащимся лучше воспринимать информацию, помогает увидеть закономерности и связи между данными, а также может стимулировать творческое мышление. В результате учащиеся могут лучше понять сложные математические термины и успешно решать задачи. Когда мы обосновываем визуализацию проблематизации в учебном материале при формировании геометрических понятий для учеников начальных классов, то учитываем следующие особенности младшего школьного возраста: они легко и быстро запоминают то, что им интересно и вызывает сильные эмоции, а также яркие образы; внимание младших школьников может быть очень неустойчивым и легко отвлекаемым, проявляется оно только к интересному материалу; в этот период происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому и понятийному мышлению; с самого начала обучения в школе первоклассники часто испытывают эмоциональный стресс из-за того, что их позитивные ожидания не оправдываются (ограничение свободы действий, времяпровождение в школе подчинено определенным правилам, учебный процесс не всегда соответствует познавательным потребностям); возникают сложности владением абстрактно теоретическими знаниями без опоры на визуализацию.

При анализе учебников по математике для начальных классов было замечено, что задач геометрического содержания, направленного на развитие пространственного мышления школьников, очень малое количество. В то же время отсутствует преемственность между дошкольным и начальным школьным математическим образованием.

Необходимо отметить задачи, которые важно ставить перед учениками начальных классов при изучении геометрического материала: 1) формирование представления о геометрических фигурах и их определения; 2) развитие мышления, воображения, речи; 3) приобретение опыта на практике с использованием измерительных инструментов; 4) формирование знаний и умений в геометрических величинах.

Формирование геометрических понятий требует поэтапного подхода. Одной из эффективных концепций в этой области является методика, разработанная Г.И. Саранцевым. Она включает в себя шесть этапов, которые позволяют существенно повысить уровень усвоения материала. На первом этапе создается мотивация и осознание

**Содержание деятельности учителя на каждом из этапов
формирования геометрического понятия**

№ эта-па	Содержание деятельности учителя на данном этапе	
1	Для того чтобы понять смысл изучения понятий, приводятся примеры использования введенных понятий в повседневной речи и жизни.	
2	существенный признак №1	Создание проблемных ситуаций, которые позволяют учащимся обнаружить, «открыть» для себя один из существенных признаков понятия и визуализация этой проблематизации.
2	существенный признак №2	Создание проблемных ситуаций, которые позволяют учащимся обнаружить, «открыть» для себя один из существенных признаков понятия и визуализация этой проблематизации.
3	существенный признак №3	Создание проблемных ситуаций, которые позволяют учащимся обнаружить, «открыть» для себя один из существенных признаков понятия и визуализация этой проблематизации.
	и т.д.	и т.д.
3	В ходе данного задания учащимся предлагается определить понятие путем выбора одной правильной формулировки из нескольких предложенных вариантов или собственного его вывода на основе существенных признаков.	
4 и 5	Какую ассоциацию вызывает у вас данное понятие? С чем можно его сравнить? Возможно, яркий пример из вашей жизни поможет объяснить его использование. Давайте рассмотрим задание, которое требует применения данного понятия в практической ситуации.	
6	Выполняется разработка задания, ориентированного на практическое применение понятия в непривычной, незнакомой ситуации, а также производится систематизация полученных знаний.	

важности изучения геометрических понятий. Этот этап помогает заинтересовать и мотивировать учащихся, что способствует более эффективному усвоению информации. На втором этапе происходит выявление существенных свойств геометрических понятий. Благодаря этому учащиеся начинают осознавать суть и ключевые характеристики этих понятий. На третьем этапе происходит определение этих понятий в словесной форме, что позволяет структурировать материал и уточнить его смысл. Четвертый направлен на усвоение определения понятия, здесь учащиеся активно занимаются его запоминанием и углубленным изучением. Пятый этап предусматривает использование понятия в знакомых условиях, чтобы ученики могли применить полученные знания на практике и укрепить свои навыки. Наконец, шестой этап – это систематизация материала, когда ученики организуют полученные знания в логической и структурированной форме [19].

Н.Ф. Талызина предлагает всего три этапа изучения понятия: 1 этап – введение в понятие, 2 этап – выделение отличительных признаков и разделение их на существенные и несущественные, 3 этап – выводы о том, относится ли представленный предмет к понятию [22].

Мы предлагаем применять проблемное обучение с визуализацией проблематизации на каждом из шести этапов (по Г.И. Саранцеву), перечисленных выше. Этот подход включает обязательное использование практико-ориентированных заданий. Результатом определенного этапа развития геометрического понятия является визуальная модель, преимущество которой заключается в наглядном отображении результата этого этапа, в возможности выявления недостатков и противоречий, а также в отыскании путей для более глубокого понимания и дальнейших исследований.

В процессе исследования были разработаны методические рекомендации, которые для обеспечения ясности и удобства использования мы представили в виде таблицы (таб. 1 на стр. 83).

Учитель, в первую очередь, должен воспользоваться несколькими различными математическими источниками, чтобы выбрать то определение понятия, которое ученики могут усвоить в данном возрасте. Затем из этого определения необходимо выделить все существенные признаки понятия, для которых будут разработаны проблемные вопросы или ситуации с последующей их визуализацией, чтобы ученики смогли «открыть» их для себя. И чем более многовариантно и ярче будет представлена проблематизация в образе каждого существенного признака понятия, тем лучше она осознается и запомнится учениками. После этого этапы работы проводятся по схеме: сначала учитель помогает ученикам «открыть» и осознать все существенные признаки, а затем дает возможность им самим сформулировать определение понятию. Когда ученики еще только

Таблица 2

Варианты выведения определения понятия учащимися

1 вариант выведения определения понятия	Выберите в левом столбце существенные признаки данного понятия и соотнесите их с тем определением в правом столбце, в котором эти признаки отображены (в левом столбце дается кроме правильных существенных признаков еще и неправильные, а в правом – определения правильные и неправильные).
2 вариант выведения определения понятия	Предлагается учащимся разделиться на две группы – отличников и хорошистов. Отличникам необходимо самим составить определение понятия на основании существенных признаков, выбранных в левом столбце. А хорошистам необходимо выбрать правильное определение из правого столбца и проверить, правильное ли определение составили отличники.
3 вариант выведения определения понятия	Выберите из левого столбца существенные признаки понятия и на их основании дайте определение данному понятию.
4 вариант выведения определения понятия	Используя предложенные определения данного понятия в правом столбце, выделите его существенные признаки и запишите их в левом столбце.

начинают работать с учителем по такой системе, рекомендуется применить самый простой вариант работы по выведению понятия – это его выбор из набора предложенных определений, где только одно является верным, а в других упущен один из существенных признаков. Такая работа помогает не только осознать учащимся структуру понятия, приобрести навык работы с информацией, но и способствует формированию положительного отношения к математике (изучать ее без страха ошибиться и быть уважаемым сверстниками). В дальнейшем сложность работы по выведению понятия будет повышаться. Обучающимся будет предоставлена возможность в дискуссионной форме самим вывести определение изучаемого понятия на основе всех существенных признаков. В качестве примера приведем разработанные нами варианты по определению понятия (таб. 2).

Задания для пятого этапа, где решаются задачи с использованием понятия в знакомых ситуациях, предлагается найти самостоятельно в учебниках по развивающему обучению таких авторов, как Л.Г. Петерсон, Н.Б. Истомина, А.Л. Чекин, И.И. Аргинская и др. На последнем этапе ученики начинают использовать понятие при решении задач в новых ситуациях. После этого знания систематизируются и связываются с другими геометрическими понятиями, которые похожи, но имеют отличия (например, круг и окружность, куб и квадрат).

Таким образом, научная новизна исследования заключается в разработке и апробации новой методики формирования методической компетентности учителей начальных классов в области формирования геометрических понятий на уроках математики.

В результате прохождения курса повышения квалификации учителей Москвы и Московской области на базе нашего вуза по теме «Современные подходы к методике преподавания математики в начальной школе» произошло существенное повышение уровней сформированности методической компетентности учителей в области геометрических понятий. Из 57 слушателей первоначальное распределение по уровням было следующим: 36 – на начальном уровне, 12 – на рефлексивно-практическом уровне, 9 – на профессионально-продвинутом уровне. После прохождения курса распределение по уровням было следующим: 6 – на начальном уровне, 36 – на рефлексивно-практическом уровне, 15 – на профессионально-продвинутом уровне.

Был отмечен рост когнитивного компонента учителей в области геометрических понятий: знание особенностей методов, средств формирования геометрических понятий в начальной школе, а также методических систем в действующих учебниках математики для начальных классов, разработанных по системе развивающего обучения; знание различных методик формирования геометрических понятий в начальных классах; знания того, как сделать процесс формирования геометрических понятий развивающим, а не констатирующим; знание технологии визуализации проблематизации при формировании геометрических понятий в начальных классах. Наряду с когнитивным повысил свой статус и деятельностный компонент. Учителя в результате освоения новой технологии формирования геометрических понятий приобрели навыки применения визуализации проблематизации при формировании геометрических понятий у младших школьников; умения реализовывать цели и задачи формирования геометрических понятий с применением проблематизации визуализации; методы, средства и формы подготовки в контексте развивающего обучения; научились выявлять особенности формирования геометрических понятий у младших школьников каждой существующей методической системы. Аффективный компонент тоже показал свои положительные сдвиги, проявляющиеся в повышении мотивации учителей в области обучения математике, в изменении отношения к педагогической деятельности на положительное, ценностно-смысловое.

До прохождения курсов большинство учителей находились на первоначальном уровне сформированности методической компетентности в области геометрических понятий. И это в первую очередь было связано с тем, что большинство из них преподает

математику по учебнику М.И. Моро, в котором, по нашему мнению, геометрическому материалу уделяется недостаточно внимания. Материал преподносится в этом учебнике по классической системе, а не по развивающей. Такой стиль преподавания не способствует развитию методической компетентности учителей в области геометрических понятий. Учителя не могут понять, к чему им ставить проблемные вопросы, как создать личностно-ориентированную проблемную ситуацию по геометрическому материалу, соответственно, не могут и визуализировать проблематизацию. По более высокому уровню развития методической компетентности отличались только те педагоги, которые ведут математику в школе по учебникам таких авторов, как Л.Г. Петерсон, Н.Б. Истомина, А.Л. Чекин и др., где проявляется развивающая система.

Таким образом, предложенная гипотеза была доказана. Было также отмечено, что рассматриваемый организационный процесс формирования методической компетентности учителей начальной школы существенно влияет на развитие проектировочных, оценочных, регулятивных, коммуникативных и конструктивных умений. Комплекс дидактических условий, входящих в процесс формирования рассматриваемой компетентности (развитие ценностно-смыслового отношения к своей профессиональной деятельности; реализация объединенных методических в области геометрических понятий с визуализацией проблематизации, предметных и психолого-педагогических знаний; активное и творческое включение во взаимодействие «младший школьник – учитель»), обеспечивает эффективное формирование методической компетентности учителей начальных классов в области геометрических понятий. Результаты оценки экспериментальных данных свидетельствуют о том, что развитие методической компетентности в качестве ключевой составляющей личности учителя начальных классов является процессом, который поддается воздействию и управлению.

Список литературы

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / под ред. М.И. Моро, А.М. Пышкало. М., 1977.
2. Амонашвили Ш.А. Педагогические идеи Л.В. Занкова и школьная практика // Новое время – новая дидактика: Сборник статей. М., 2000.
3. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. М., 2002. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1716033341&tld=ru&lang=ru&name=Competenz_2004.pdf (дата обращения: 17.02.2024).
4. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие для учащихся школьных отделений педагогических училищ (спец. №2001). М., 1984.
5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 8–141.
6. Василенко А.В. Особенности формирования восприятия пространства как элемента пространственного мышления у учащихся средней школы // Наука и школа. 2012. №5. С. 103–106.
7. Глейзер Г.Д. Методы формирования и развития пространственных представлений взрослых в процессе обучения геометрии в школе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1984.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44.
9. Истомина Н.Б., Редько З.Б. Методические рекомендации к тетрадям «Наглядная геометрия» для 1–4-го классов. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1716034072&tld=ru&lang> (дата обращения: 17.02.2024).
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
11. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

12. Люботинский А.А. Структурно-функциональная модель методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 820–825.
13. Маркова А.К. Основы компетентного подхода. Психология труда учителя: Книга для учителя. М., 1993.
14. Методика обучения геометрии: учебное пособие для вузов / под ред. В.А. Гусева. М., 2004.
15. Методика обучения математике. Практикум: учебное пособие для вузов / под редакцией В.В. Орлова, В.И. Снегуровой. М., 2024.
16. Пархоменко С.Е., Филатова О.П. Особенности формирования геометрических понятий у младших школьников // Социальные отношения. 2023. №2(45). С. 163–172.
17. Подходова Н.С., Иванова О.А. Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2006. №6. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2006.htm> (дата обращения: 17.02.2024).
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.
19. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учебное пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов и университетов. М., 2002.
20. Смирнова И.М. и Смирнов В.А. Геометрические задачи с практическим содержанием. М., 2010.
21. Субетто А.И. Онтология компетентного подхода в образовательной системологии // Сибирский педагогический журнал. 2009. №1. С. 100–126.
22. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. М., 1988.
23. Шадрина И. В. Методика обучения геометрии в начальной школе: учебное пособие для вузов. М., 2024.

* * *

1. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya matematike v nachal'nyh klassah / pod red. M.I. Moro, A.M. Pyshkalo. M., 1977.
2. Amonashvili Sh.A. Pedagogicheskie idei L.V. Zankova i shkol'naya praktika // Novoe vremya – novaya didaktika: Sbornik statej. M., 2000.
3. Bajdenko V.I., Oskarsson B. Bazovye navyki (klyucheve kompetencii) kak integriruyushchij faktor obrazovatel'nogo processa [Elektronnyj resurs] // Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialista. Nauchno-metodicheskij sbornik. M., 2002. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1716033341&tld=ru&lang=ru&name=Competenz_2004.pdf3 (data obrashcheniya: 17.02.2024).
4. Bantova M.A., Bel'tyukova G.V. Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'nyh klassah: uchebnoe posobie dlya uchashchihsya shkol'nyh otdelenij pedagogicheskikh uchilishch (spec. №2001). M., 1984.
5. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. №10. С. 8–141.
6. Vasilenko A.V. Osobennosti formirovaniya vospriyatiya prostranstva kak elementa prostranstvennogo myshleniya u uchashchihsya srednej shkoly // Nauka i shkola. 2012. №5. S. 103–106.
7. Glejzer G.D. Metody formirovaniya i razvitiya prostranstvennyh predstavlenij vzroslykh v processe obucheniya geometrii v shkole: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1984.
8. Zimnyaya I.A. Klyucheve kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34–44.
9. Istomina N.B., Red'ko Z.B. Metodicheskie rekomendacii k tetradyam «Naglyadnaya geometriya» dlya 1–4-go klassov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1716034072&tld=ru&lang> (data obrashcheniya: 17.02.2024).
10. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M., 1990.
11. Lerner I.Ya. Problemnoe obuchenie. M., 1974.
12. Lyubotinskij A.A. Strukturno-funkcional'naya model' metodicheskoy kompetentnosti budushchih uchitelej inostrannogo yazyka v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy // Molodoy uchenyj. 2014. № 8. S. 820–825.

13. Markova A.K. Osnovy kompetentnostnogo podhoda. Psihologiya truda uchitelya: Kniga dlya uchitelya. M., 1993.
14. Metodika obucheniya geometrii: uchebnoe posobie dlya vuzov / pod red. V.A. Guseva. M., 2004.
15. Metodika obucheniya matematike. Praktikum: uchebnoe posobie dlya vuzov / pod redakciej V.V. Orlova, V.I. Snegurovoj. M., 2024.
16. Parhomenko S.E., Filatova O.P. Osobennosti formirovaniya geometricheskikh ponyatij u mladshih shkol'nikov // Social'nye otnosheniya. 2023. №2(45). S. 163–172.
17. Podhodova N.S., Ivanova O.A. Problemy formirovaniya mezhpredmetnyh ponyatij pri izuchenii matematiki [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2006. №6. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2006.htm> (data obrashcheniya: 17.02.2024).
18. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya. M., 2002.
19. Sarancev G.I. Metodika obucheniya matematike v srednej shkole: uchebnoe posobie dlya studentov matematicheskikh special'nostej pedagogicheskikh vuzov i universitetov. M., 2002.
20. Smirnova I.M. i Smirnov V.A. Geometricheskie zadachi s prakticheskim sodержaniem. M., 2010.
21. Subetto A.I. Ontologiya kompetentnostnogo podhoda v obrazovatel'noj sistemologii // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. №1. S. 100–126.
22. Talyzina N.F. Formirovanie poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov: Kniga dlya uchitelya. M., 1988.
23. Shadrina I. V. Metodika obucheniya geometrii v nachal'noj shkole: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2024.



The development of methodological competence of teachers of primary school in the sphere of geometric concepts

The article deals with the analysis of the concept “methodological competence”. There are considered the levels of the development of this competence. The authors underline the stages of the development of the methodological competence in the sphere of the geometric concepts during the courses of the advanced training of teachers of primary school (the theme “The modern lesson of Mathematics at primary school”). There is given the definition of “visualization of problematization” in the process of the development of the geometric representations of younger schoolchildren.

Key words: *methodological competence, levels of methodological competence, stages of development of methodological competence, stages of development of concepts, visualization of problematization.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2024)

Д.М. ПИСАНЫЙ
В.А. ГОЛОКОЛЕНЦЕВ

Луганск

**ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА: ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИЙ
АСПЕКТ**

Проанализирована педагогическая практика одного из ведущих школьных театров г. Луганска. Охарактеризованы возможности школьного театра при формировании социокультурной идентичности учеников. Представлена пилотная модель этого процесса. Описаны дидактические и психолого-педагогические эффекты от школьных спектаклей. Выявлена роль материалов истории и обществознания в реализации социокультурных функций школьного театра.



Ключевые слова: *школьный театр, спектакль, история, обществознание, социокультурная идентичность, духовно-нравственные ценности.*

Все то, что чувствует наша душа в виде смутных, неясных ощущений, театр преподносит нам в громких словах и ярких образах, сила которых поражает нас.

Фридрих Шиллер

Мы никогда не должны забывать, что театральные подмостки служат всенародной школой.

Карло Гоцци

Современный этап развития общества многие исследователи называют постиндустриальным. Отличительной чертой социального бытия сейчас является интенсивное развитие информационных технологий. Сегодня разнообразные гаджеты образуют разветвленную и комплексную техногенную среду. Причем молодежь оказывается «погруженной» в эту среду еще с дошкольного возраста, а многие – даже с периода раннего детства. Наблюдение за школьниками и студентами в перерывах между занятиями позволяет констатировать то, что их любимой формой досуга в эти временные отрезки является приобщение к виртуальной реальности – игры, общение в социальных сетях, блогах, телеграм-группах и т.д.

Эта сравнительно новая тенденция в социальной ситуации развития детей и молодежи постепенно приводит к тому, что на всем протяжении периода взросления (от раннего детства до эмансипации и наступления социальной зрелости) развитие операционно-технической сферы личности опережает эмоционально-волевую сферу. Ряд практикующих психологов уже давно утверждает, что детей нужно заново «учить чувствовать» эмоции, т.к. из-за погружения в искусственную техногенную среду созерцание природной красоты и культурных достопримечательностей уже не вызывает у подрастающего поколения такого широкого спектра эмоций, как у прошлых поколений.

На эту ситуацию обратили внимание и органы управления образованием. В качестве одного из практических средств решения обозначенной психолого-педагогической проблемы с текущего учебного года всем общеобразовательным школам рекомендовано создать кружки художественно-эстетической направленности, в частности – теа-

тральные. Более того, в настоящее время формируется общероссийский реестр школьных театров. Для многих школ внеклассная работа по такому профилю является новой. Следовательно, успешный опыт практикующих педагогов в этом сегменте воспитательной работы нужно обобщать и популяризировать. Сказанное выше свидетельствует об актуальности темы нашей статьи.

Обзор научной литературы показывает, что различные аспекты имплементации театрального творчества в систему педагогической практики привлекали внимание ряда специалистов. Так, диссертация О.А. Лапиной посвящена раскрытию роли и места школьного театра в системе культуры и образования [3]. Исследование Т.Н. Поляковой раскрывает механизмы формирования гуманитарной культуры учеников, вовлеченных в деятельность школьного театра [9]. В статье О.В. Рыбиной деятельность школьного театра анализируется с позиций компетентного подхода [10]. «Эстетическая нагрузка» декораций при визуальном оформлении спектаклей рассматривается в статье А.Б. Никитиной [6].

Однако связи школьного театра как формы внеклассной работы с процессами формирования идентичности личностей учеников (тем более идентичности социокультурной), а также исторический и обществоведческий контекст, сопровождающий соответствующую работу с детьми, в отечественном научно-педагогическом пространстве почти не исследованы.

Цель настоящей статьи – на конкретных примерах педагогической практики Луганской Народной Республики показать возможности школьного театра для формирования социокультурной идентичности обучающихся с учетом межпредметных связей литературы, истории и обществознания.

Применялись следующие методы: анализ научной литературы; лонгитюдное исследование воспитанников школьного театра-студии (продолжительность лонгитюда – свыше 10 лет); изучение школьной документации; включенное наблюдение; анкетирование и интервьюирование обучающихся и педагогов. В концептуально-теоретическом плане мы опирались на личностно-ориентированный, культурно-антропологический, аксиологический и средовой подходы к образованию.

Для начала необходимо раскрыть смысл категории «*социокультурная идентичность*» (далее – СКИ). Как известно, понятие «идентичность» возникло в недрах психологии в середине XX в. В широком смысле оно означает «отождествление личности со значимым Другим» [1, с. 188]. В качестве «значимого Другого» выступают как люди, так и социальные группы, культурные ценности, а также институты общества.

За более чем полувековую историю распространения этого термина он приобрел междисциплинарный характер. Однако в рамках каждой конкретной науки существуют определенные общие тенденции его осмысления:

- в *философии* идентичность (а ранее, до появления этого термина – «самость», «сродность», «самотождественность») рассматривается как своеобразный «фундамент» успешного социального бытия (от Сократа и Аристотеля до Д. Юма и Дж. Локка);
- *социология* делает акцент на рассмотрении не индивидуальной идентичности, а групповой. Таких идентичностей много, значит, высока вероятность дисгармонии, конфликтов, которые при определенных условиях могут перерасти в серьезные социальные потрясения. В постмодерне идентичность рассматривается как социальный конструкт, который можно как создать, так и разрушить (Ж. Деррида, П. Штомпка, Ю.И. Левада, В.А. Ядов и др.);
- в области *экономики* идентичность материальная (профессионально-статусная, классовая, «доходная») в значительной степени противопоставляется духовным началам; это тесно связано с феноменом «общества потребления» (Дж. Минсер, Дж. Акерлоф, А.П. Шихвердиев, Н.Н. Литвинов и др.);

• в центре внимания *политологии* находится гражданская (политическая) идентичность как базис для «конструирования» политической нации, а значит – фундамент стабильности и прочности гражданского общества и государства (Б. Андерсон, Р. Брубейкер, Л.М. Дробижева, А.Г. Дугин, Т.В. Беспалова и др.). Учитывая это, именно формирование гражданской идентичности очень важно для власти (особенно в многонациональных государствах) и входит в «социальный заказ», который государство делает системе образования.

Все указанные выше проявления представляемого феномена позволили нам уточнить определение главного понятия, применяющегося в исследовании. *Социокультурная идентичность школьников* – это целостное (интегративное) качество личности ученика, означающее *осознание и переживание* сопричастности к культурным ценностям, составляющим ментальный, духовный фундамент данного социума (в том числе к языку, религии, памяти поколений, традициям, искусству) и принадлежности к социальным группам – сообществам носителей данных ценностей (семья, школьный класс, внешкольное учреждение, общественное движение, религиозная организация, сфера будущей профессии и др.). СКИ формируется в процессе *социализации и инкультурации*, является фундаментом для личностного самовыражения и самоопределения во всех сферах жизни.

Однако в настоящее время одним из «мегатрендов» отечественных психолого-педагогических исследований является процесс формирования именно гражданской идентичности детей и молодежи. Считаем необходимым пояснить то, чем СКИ отличается от гражданской идентичности:

- СКИ имеет более глубокие исторические корни в прошлом нашего государства-цивилизации;
- СКИ охватывает более широкий спектр проявлений социального бытия личности;
- на данный момент СКИ, как показывают результаты теоретических и эмпирических исследований, у многих молодых людей сформирована более прочно, чем гражданская.

Действительно, государственная принадлежность Малой Родины у поколения людей, родившихся в СССР в 80-е годы XX в., сменялась 2, а то и 3 раза. А духовно-нравственные ценности составляют тот базис, который обеспечивает устойчивость и позитивную самореализацию личности, консолидацию социума даже в условиях политической нестабильности.

В структуре СКИ выделяются **3 компонента**: *когнитивный (знаниевый), аффективный (эмоционально-оценочный) и деятельностный (поведенческий)*. Осознание личностью сопричастности к социальным институтам и культурному наследию должно вызывать позитивные эмоциональные реакции, а также стимулировать осуществление конкретных практических действий, подтверждающих успешную социализацию учащихся.

Школьные курсы литературы, истории и обществознания помогают сформировать когнитивный и отчасти аффективный компоненты детской СКИ. Участие в коллективе школьного театра способствует формированию аффективного и деятельностного компонентов СКИ.

Высокая социальная миссия театра сложилась исторически. Как известно, родиной театрального искусства считается Древняя Греция. Более того, в демократических полисах он являлся частью государственной политики, направленной на повышение культурного уровня и воспитание свободных граждан. Так, в Афинах в правление Перикла зрителям платили за посещение театра, компенсируя потерянный за этот день заработок. Античный театр был настоящей «школой жизни», т.к. вся глубина людских чувств и поступков (как хороших, так и плохих) воплощалась на сцене, заставляя зрителей задуматься. Желаемым эффектом от просмотра сценического действия был катарсис – нравственное очищение, достигаемое путем страданий.

Театр как элемент внеклассной работы школы и «точка приложения» научно-педагогических разработок фигурирует уже в творчестве создателя классно-урочной системы – Яна Амоса Коменского (имеется в виду его работа «Школа-игра», около 1656 г.). С тех пор в области создания и функционирования театральных кружков и студий в общеобразовательных организациях накоплен огромный опыт, который все еще нуждается в систематизации и обобщении.

В деятельности школьного театра выделяют следующие функции:

- духовно-нравственное общение;
- помощь учащимся в самовыражении и самопрезентации;
- участие в организации культурно-массовых мероприятий;
- постановка и показ широкому зрителю учебных спектаклей, концертных программ, творческих мастерских по специальным дисциплинам, самостоятельных работ обучающихся и педагогов.

Роль школьного театра в формировании социокультурной идентичности обучающихся мы рассмотрим на конкретных примерах из нашей педагогической практики. В ГУ ЛНР «ЛОУ СШ №1 имени профессора Льва Михайловича Лоповка» более 25 лет действует театр-студия «Соловей и Роза». Его бессменным художественным руководителем является учитель литературы (высшая категория, учитель-методист) Валерий Алексеевич Голоколенцев.

В процессе работы театра-студии активно применяются *материалы предметов «История» и «Обществознание»*. Так, на занятиях, предшествующих непосредственной подготовке спектаклей, для воспитанников проводятся лекции и беседы по истории российского и мирового театра. У студийцев формируются четкие представления о важнейших отличиях в развитии театрального искусства в разные эпохи в различных регионах мира.

Изучается наследие корифеев отечественного театра дореволюционного и советского периодов. Обсуждаются резонансные премьеры в ведущих российских театрах современности. На этой основе каждый воспитанник студии формирует свой персональный образ «идеального актера». Кроме того, соблюдению исторической достоверности призван способствовать тщательный подбор костюмов, декораций и музыкального сопровождения.

В арсенале театра-студии «Соловей и Роза» присутствует множество психолого-педагогических приемов сплочения коллектива и повышения продуктивности его работы. Это позволяет на практике формировать гармоничное взаимодействие членов учебного (творческого) коллектива. Отметим, что данная проблема поднимается и при изучении школьного курса обществознания. В числе этих приемов:

- тренинги командного взаимодействия;
- упражнения на снижение уровня тревожности, на релаксацию;
- упражнения на укрепление уверенности;
- развитие лидерских качеств и др.;
- уделение особого внимания рефлексии.

Занятия обычно заканчиваются «кругом обсуждений», в котором студийцы оценивают свою работу и работу товарищей.

Основные направления работы театра-студии в течение учебного года также отражают социальную направленность художественно-эстетической самореализации учащихся, стремление коллектива принести пользу родной школе (как микросоциуму):

- постановка и показ школьных спектаклей;
- подготовка концертных номеров (например, миниатюр) на традиционные мероприятия календарного цикла (День учителя, 8 марта и др.);

- участие в конкурсах и творческих мероприятиях различного уровня, а также культурно-просветительских акциях (в ходе этого направления работы студийцы неоднократно взаимодействовали со СМИ);

- специфическим направлением работы, присущим нашей школе, является ежегодное проведение церемонии торжественного открытия Интеллектуального турнира памяти профессора Льва Михайловича Лоповка.

Л.М. Лоповок является выдающимся ученым Луганщины в 60–80-е годы XX в. Он создал уникальную экспериментальную программу углубленного изучения математики, физики и радиоэлектроники (впоследствии – информатики), отмеченную в 1989 г. на ВДНХ. Турнир его памяти – это не только «визитная карточка» Первой школы, но и уникальное явление в образовательном пространстве ЛНР и Донбасса [5, с. 17–18]. Театрализация торжественного открытия стала «визитной карточкой» самого Турнира.

За время работы театра-студии на школьной сцене было поставлено свыше 30 спектаклей, значительная часть которых затрагивает острые социальные проблемы, в том числе реалии войны. Ряд проектов, реализованных студийцами, направлен на воспитание патриотизма у сверстников. Так, ребята приняли активное участие в акции «Читаем “Молодую гвардию”» (2022). Декламация студийцами стихотворений военных лет легла в основу цикла радиопередач на ГТРК Луганской Народной Республики.

Проанализируем возможности формирования социокультурной идентичности школьников на примере двух постановок последних лет – исторической и социальной направленности.

В 2021 г. театром-студией был поставлен спектакль «Мари-Октябрь». Сценарий пьесы написан по мотивам романа Жака Робера (1948) и художественного фильма режиссера Жюльена Дювивье. Согласно сюжету, ветераны Движения Сопротивления встретились спустя 15 лет после войны, чтобы разоблачить предателя, по вине которого погиб командир подпольной организации. Наши юные актеры мастерски донесли сценарный и режиссерский замысел до широкого круга зрителей (показы спектакля были организованы для нескольких луганских школ). Главные смысловые посылы спектакля, на наш взгляд, следующие:

- идея жертвенности во имя Родины;
- ценность фронтовой дружбы и боевого братства в мирное время;
- отсутствие срока давности у предательства;
- неотвратимое наказание сил зла.

Пример данного спектакля показывает, что школьный театр служит мощным средством более полного, глубокого, осмысленного восприятия детьми истории, эффективно дополняющим учебную литературу. Спектакли на исторические темы укрепляют эмоциональный настрой на сочувствие, сопереживание борющимся за правое дело и порицание тех, кто выбрал сторону мирового зла.

Согласно указу Президента, 2024 год в России объявлен Годом семьи [7]. В момент подачи статьи театр-студия «Соловей и Роза» заканчивает работу над спектаклем по пьесе А.П. Чехова «Предложение». Но к проблематике семейных ценностей наш коллектив неоднократно обращался и ранее. Например, спектакль по пьесе Х. Ибсена «Дикая утка» (2023 г.). Эмоционально-психологический, ценностно-смысловой посыл спектакля состоит в том, что нужно беречь семью, укреплять в ней единство, поддерживать доверие и взаимопонимание. Ученики осознают и то, что очень важно не допускать в дом (и в душу) людей, которые «держат камень за пазухой»; конфликты, возникающие между близкими людьми, нужно решать мирно, на основании взаимного уважения, доверия, способности к компромиссам. В широком смысле это же касается и сферы международных отношений. Опыт новейшей истории показывает, что самые напряженные этнополитические конфликты происходят именно между

Потенциальные возможности школьного театра в формировании социокультурной идентичности учеников, детерминированные историко-обществоведческим материалом

Этапы и компоненты	Деятельность	Результаты
Подготовительный	На уроках <i>истории, литературы и обществознания</i> выявляются ученики с творческими способностями артистической направленности. Импульс развитию этих способностей также придает привлечение детей к воспитательным мероприятиям в рамках недели предметов социально-гуманитарного цикла. Среди учеников, успешно проявивших себя в такой работе, происходит отбор в школьный театр	Создание коллектива , способного творчески работать на результат (приобщение школы к высокому искусству)
Когнитивный	Теоретическая подготовка студийцев включает в себя получение углубленных знаний по развитию мирового и отечественного театрального искусства. Используются лучшие психолого-педагогические достижения из различных систем подготовки актеров к работе на сцене	Формирование «корпоративной» идентичности в рамках театра-студии («Я – актер», «мы – творческий коллектив»)
Аффективный	Функциональная и психологическая подготовка – упражнения на сплочение коллектива, укрепление уверенности, релаксацию. Также постепенно и неуклонно укрепляется самоорганизация коллектива (в частности, в отношении распределения ролей в этюдах, импровизации). Широкий спектр эмоций во время выступления переживается не только самими студийцами, но и передается зрителям. Выступление – это всегда «генератор впечатлений». Эмоциональные переживания как фундамент для обретения личностного смысла исторических событий и социальных процессов	Катарсис – очищение личности. Главная задача театра – делать зрителю лучше (добрее и т.д.). История воспринимается как часть своей судьбы. Четче прослеживается потребность найти достойное место в современной жизни
Деятельностный	Конструирование декораций и подбор костюмов служат соблюдению исторической достоверности. Часть спектаклей помогает лучше представить события нашего прошлого. Другая часть заставляет задуматься над конструктивными способами решения острых социальных проблем. Происходит диалог культур. Актуализируется память поколений. Театр вдохновляет и предостерегает. Театр побуждает мыслить. Театр объединяет	Готовность достойно отвечать на вызовы времени («хочу – Умею – преуспею»). Консолидация «школьного микро-социума» вокруг традиционных ценностей
Обратная связь	«Живое» обсуждение поставленных спектаклей часто дает импульс к генерированию и реализации новых творческих идей. В последнее время в связи с распространением ИКТ еще одной диалоговой площадкой становится Интернет. Виртуальное обсуждение проходит как на базе сайта школы, так и в родительских группах в социальных сетях. Это способствует расширению зрительской аудитории. Недавно театр-студия «Соловей и Роза» получила предложение о гастролях по городам Юго-Запада России	Интеграция школы и региона в общероссийское культурное пространство. Укрепление мотивации широкого круга обучающихся пробовать свои силы в художественной самодельности

народами, которые когда-то воспринимали друг друга как «братские». Выбор между миром и конфронтацией также лежит в плоскости идентичности. И это коллективная ответственность всего общества.

Формирование и укрепление СКИ начинается с семьи, развивается в школе, в нем участвуют другие социальные институты (в том числе театр) и государство в целом. «Цена вопроса» – мир, согласие, поступательное развитие и благополучие всего социума и каждой конкретной личности. Деятельность школьного театра способствует лучшей интериоризации традиционных духовно-нравственных ценностей.

Опираясь на многолетний практический педагогический опыт в соответствующей сфере, авторы предлагают вниманию читателей *«пилотную» социально-гуманитарную модель формирования СКИ учащихся средствами школьного театра*. Ключевые элементы данной модели отражены в таблице (таб.).

О том, какую роль школьный театр играет в жизни студийцев, свидетельствуют данные анкетирования 30 обучающихся, в разное время входивших в состав труппы театра-студии «Соловей и Роза». Юным актерам был задан вопрос: *что Вам дает (давало) участие в работе школьного театра?* Респонденты имели право выбирать несколько вариантов ответа, поэтому общая сумма в данной выборке превышает 100%:

- на первом месте, причем с большим «отрывом» стоит мнение ребят о том, что «театр – это школа жизни» (32%);
- получают удовольствие от творческого процесса 27%;
- довольны тем, что ими гордятся родные и близкие 19%;
- ценят возможность наладить хорошие отношения с учителями 11%;
- повышение авторитета среди одноклассников назвали 15%;
- ценят выработку «уверенности в себе» и «яркий досуг» по 7% каждый вариант.

Интервьюирование и беседы со студийцами также показали, что для детей важно осознавать свою сопричастность к высокому искусству, к сообществу творческих людей, которые своей сценической работой помогают зрителям преодолевать обыденную «рутину» и равнодушие, присущее «обществу потребления».

Таким образом, воспитательная работа в школе при умелой организации процесса предоставляет ученикам широкие возможности для успешной реализации важнейших личностных потребностей. Особое место в этом сонме коллективных творческих дел отводится мероприятиям, которые способствуют сценическим перевоплощениям детей. Вот почему «школьный театр является важным достоянием любого учебного заведения. А администрации образовательного учреждения нужно всячески содействовать развитию такого замечательного начинания педагогов и учеников-энтузиастов. Опыт педагогической практики показывает, что к ученикам нужно применять индивидуальный подход и давать шанс на самореализацию даже «проблемным» детям, используя при этом известные тактики педагогической поддержки» [8, с. 172].

На основании анализа научной литературы и педагогической практики можно сделать вывод, что школьный театр является особым «агентом социализации» одаренной учащейся молодежи. Школьные курсы истории и обществознания (наряду с языком и литературой) помогают выстроить научно-теоретический и духовно-нравственный «фундамент», на котором зиждется практическая деятельность кружков и студий художественно-эстетической направленности.

Спектакли, миниатюры и другие концертные номера школьного театра позволяют «расширить горизонт познания» исторических событий и важных тенденций современной социальной действительности. В частности, они способствуют выработке у зрителей нравственно-эстетической оценки событий прошлого и настоящего. Широкая палитра эмоциональных переживаний помогает и актерам, и зрителям в интериоризации

личностных смыслов прошлого и настоящего. Все это делает *школьный театр эффективным инструментом формирования социокультурной идентичности обучающихся*.

Педагогическая практика театра-студии «Соловей и Роза» и проведенное нами лонгитюдное исследование данного опыта подтверждают справедливость концептуально-теоретических построений по формированию социокультурной идентичности школьников, вовлеченных в этот творческий процесс. Вместе с тем, на перевоплощение перед широкой публикой в школьном «микросоциуме» способны и представители старших поколений, не являющиеся профессиональными актерами (в частности, родители учеников). В перспективе мы хотели бы затронуть именно этот пласт проблемы. Исследования такого плана будут способствовать укреплению единства педагогической теории и практики, а также оптимизации психолого-педагогического сопровождения формирования СКИ нашего молодого поколения.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2003.
2. Ибсен Х. Дикая утка. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/INPROZ/IBSEN/ibsen_utka.txt (дата обращения: 03.04.2024).
3. Лапина О.А. Школьный театр в системе культуры и образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
4. Мари-октябрь. [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/7445271514797286930> (дата обращения: 11.04.2024).
5. Меликбекова О.В., Заикина А.Р. Интеллектуальный турнир памяти профессора Льва Михайловича Лоповка – феномен образовательного пространства ЛНР // Программа Всероссийской научно-практической конференции «Наука и образование в Донбассе: история и практика» (г. Луганск, 21 марта 2024 г.). Луганск, 2024.
6. Никитина А.Б. Визуальное оформление спектакля в школьном театре // Управление культурой. 2023. №2(6). С. 57–63.
7. О проведении в Российской Федерации Года семьи: Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 г. №875. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения: 28.03.2024).
8. Писаный Д.М. Психолого-педагогические аспекты перевоплощений на школьной сцене: цели, особенности, результаты (из опыта работы) // NTERIAL. 2020. №1(9). С. 169–173.
9. Полякова Т.Н. Школьный театр как фактор развития гуманитарной культуры учащихся: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
10. Рыбина О.В. Школьный театр как педагогическая среда формирования компетенций школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №3. С. 3–16.
11. Функции школьного театра. [Электронный ресурс]. URL: <https://liczej20ulyanovsk-r73.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/shkolnyu-teatr/> (дата обращения: 14.03.2024).

* * *

1. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. SPb., 2003.
2. Ibsen H. Dikaya utka. [Elektronnyj resurs]. URL: http://lib.ru/INPROZ/IBSEN/ibsen_utka.txt (data obrashcheniya: 03.04.2024).
3. Lapina O.A. Shkol'nyj teatr v sisteme kul'tury i obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2000.
4. Mari-oktyabr'. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/7445271514797286930> (data obrashcheniya: 11.04.2024).
5. Melikbekova O.V., Zaikina A.R. Intellektual'nyj turnir pamyati professora L'va Mihajlovicha Lopovka – fenomen obrazovatel'nogo prostranstva LNR // Programma Vserossijskoj nauchno-

prakticheskoy konferencii «Nauka i obrazovanie v Donbasse: istoriya i praktika» (g. Lugansk, 21 marta 2024 g.). Lugansk, 2024.

6. Nikitina A.B. Vizual'noe oformlenie spektaklya v shkol'nom teatre // Upravlenie kul'turoj. 2023. №2(6). S. 57–63.

7. O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda sem'i: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 22.11.2023 g. №875. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (data obrashcheniya: 28.03.2024).

8. Pisanyj D.M. Psihologo-pedagogicheskie aspekty perevoploshchenij na shkol'noj scene: celi, osobennosti, rezul'taty (iz opyta raboty) // NTERIAL. 2020. №1(9). S. 169–173.

9. Polyakova T.N. Shkol'nyj teatr kak faktor razvitiya gumanitarnoj kul'tury uchashchihsya: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2004.

10. Rybina O.V. Shkol'nyj teatr kak pedagogicheskaya sreda formirovaniya kompetencij shkol'nikov // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №3. S. 3–16.

11. Funkcii shkol'nogo teatra. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://liczej20ulyanovsk-r73.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/shkolnyy-teatr/> (data obrashcheniya: 14.03.2024).



***The potential of development of sociocultural identity by the means
of school theatre: historical and social studies aspect***

The article deals with the pedagogical practice of one of the leading school theatres of Lugansk.

There is characterized the potential of the school theatre in the process of development of sociocultural identity of school students. The authors present the pilot model of the process. The didactic and psychological-pedagogical effects of the school performances are described. There is revealed the role of the material of History and Social Studies in the implementation of the sociocultural functions of the school theatre.

Key words: *school theatre, performance, History, Social Studies, sociocultural identity, moral and spiritual values.*

(Статья поступила в редакцию 08.04.2024)



Е.Я. ОРЕХОВА

М.А. ЛОБАЧ

Москва

**САМОКОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ
КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Обосновывается актуальность развития самоконтроля сформированности умений говорения как системообразующего компонента речевой деятельности учащегося основной общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка. Исследуется взаимосвязь автономности учащегося и навыков самоконтроля сформированности речевых умений. Рассматриваются возможности использования искусственного интеллекта с целью развития речевых умений и формирования навыков самоконтроля как неотъемлемых показателей развития автономности учащихся в процессе овладения иностранным языком.

Ключевые слова: автономность учащихся, самоконтроль, умения говорения, языковая лаборатория, искусственный интеллект.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена серьезными изменениями в школьном образовании, вызванными социально-экономическими, социокультурными и инновационно-технологическими запросами современного российского общества. В контексте обучения иностранному языку (далее – ИЯ) выделяется ряд образовательных трендов, требующих от школы, семьи и современных школьников адекватных действий по формированию навыков самоконтроля и развитию автономности в процессе овладения ИЯ.

В первую очередь это изменяющаяся языковая картина мира, в частности, переход от однополярности к многополярности, где иноязычное образование школьника открывает множество путей к эффективному межкультурному диалогу. Повсеместная цифровизация, постоянное обновление технологических возможностей системы образования, формирование общедоступной информационно-образовательной среды в рамках новой федеральной государственной информационной системы «Моя школа» стимулируют развитие наглядности и интерактивности процесса обучения ИЯ, что требует от учащихся определенной степени автономности и самоконтроля. Внедрение предпрофильного и профильного обучения, его дифференциация и индивидуализация, а также связанные с ними варианты построения индивидуальных образовательных маршрутов, расширяющие возможности социализации учащихся [2], позволяют рассматривать самоконтроль и как фактор автономности школьников, и как условие активации их коммуникативных способностей.

Мы согласны с мнением Е.И. Пассова, заключающимся в том, что специфика учебной дисциплины «Иностранный язык» связана с практическим овладением коммуникативной деятельностью, средством осуществления которой и является ИЯ [6]. Полагаем, что одного представления о системе изучаемого языка недостаточно для осознанного и эффективного осуществления иноязычной коммуникации. Учащимся необходимо обладать высокой мотивацией и постоянно совершенствовать свои речевые умения, что достигается в условиях автономной учебной деятельности.

Однако сложившаяся школьная практика языкового образования не принимает во внимание высокую интегративность учебной дисциплины ИЯ, требующую взаимосвязанного усвоения большого объема страноведческого, лингвострановедческого, лингвокультурного и др. материала из различных областей знания; не обеспечивает в должной мере учета интересов, потребностей и возможностей учащихся в процессе освоения ИЯ; не создает условий для индивидуализации в рамках предпрофильной ориентации, принимая во внимание ограниченное количество классно-урочных часов в предпрофильных классах. Все вышеперечисленное подчеркивает необходимость развития автономной деятельности обучаемых на основе формирования навыков самоконтроля в процессе освоения дисциплины ИЯ.

В настоящее время существует целый ряд теоретических и практических исследований как отечественных (П.П. Блонский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, И.И. Китросская, А.А. Леонтьев, К.А. Мичурина, Е.Я. Орехова, Е.И. Пассов, И.Д. Салистра, Е.Г. Тарева и др.), так и зарубежных (E. Deci, D. Little, H. Nassaji, H. Reinders, R. Ryan, B. Zimmerman и др.), касающихся самоконтроля в области обучения иностранному языку и его взаимосвязи с уровнем владения умением говорения [9]. Однако среди исследователей нет единого мнения в определении понятия. Так, содержание понятия «самоконтроль» варьируется от единственного условия регулирования речевой деятельности, органического компонента речевого навыка и системы обратной связи до одной из целей обучения говорению. Мы разделяем точку зрения И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, И.Д. Салистры и рассматриваем самоконтроль как навык, позволяющий учащемуся контролировать процесс овладения речевыми умениями, регулировать процесс речепроизводства, управлять процессом изучения ИЯ.

Полиподходность обучения ИЯ в современной школе определяет принципы обучения, обеспечивает всестороннее развитие языковой личности учащегося и способствует формированию самоконтроля как основы автономности школьников [8]. Принцип системности в соответствии с традициями системно-деятельностного подхода указывает на необходимость совершенствования навыков самоконтроля как основы развития автономности в виде целостной системы, выделения системообразующих связей с учетом как внешних, так и внутренних условий, а также всестороннего и комплексного рассмотрения исследуемого объекта. Коммуникативно-когнитивный подход определяет способность и готовность инициировать, вступать и поддерживать коммуникацию на изучаемом языке, адаптироваться к изменениям коммуникативных потребностей и выстраивать свою речевую деятельность в соответствии с изменившимися условиями. Компетентностный и межкультурный подходы предполагают развитие не только компетенций во всех видах речевой деятельности, но и вторичной языковой личности, неотделимой от изучаемого языка и не существующей без него, обладающей комплексом умений и компетенций, способной и готовой к межкультурной коммуникации с представителями других лингвокультур.

Такая языковая личность, совершенствуя навыки самоконтроля, развивает автономность в овладении ИЯ и поддержании необходимого для успешной коммуникации языкового уровня, познает окружающий мир как совокупность культур через аутентичные реалии изучаемой культуры, закодированные системой иностранного языка. Следовательно, изучая ИЯ, учащийся получает те умения, которые дают ему возможность обладать уникальным кодом, на основе которого он способен совершать речевые поступки для ведения речевой деятельности на изучаемом языке [4].

Для более детального рассмотрения взаимосвязи и взаимодействия процессов развития автономности, самоконтроля и речевых умений примем во внимание мнение А.А. Леонтьева о «способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения» [3, с. 285], позицию И.А. Зимней о «безошибочности речи, которая определяет уровень совершенства вы-

полняемого действия и является критерием сформированности речевого умения» [1, с. 48] и установим, что говорение является основой речевой компетенции, а речевые умения – основой говорения. В результате этого есть основания полагать, что самоконтроль уровня сформированности речевых умений является движущей силой развития автономности учащегося в овладении ИЯ.

С учетом того, что автономность учащегося представляет собой его способность управлять процессом овладения иностранным языком в части формирования и совершенствования умений говорения, характеризующихся наличием развернутого самоконтроля высокого уровня в процессе выполнения действий, можем сделать вывод, что для развития автономности учащимся необходимо формировать навыки самоконтроля. При этом будем учитывать, что речевое умение, в соответствии с определением Е.И. Пассова, – это способность учащегося управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения [6, с. 32].

В приведенных выше определениях ключевым словом является «управлять», которое не только передает основные характеристики умения, такие как целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, самостоятельность и иерархичность, но и позволяет нам соотнести уровень сформированности навыков самоконтроля с уровнями развития речевых умений.



Рис. Этапы формирования автономности на основе самоконтроля уровня сформированности умений говорения

Принимая во внимание, что умение говорения – это речевое действие, происходящее по определенным параметрам, отмечаем, что для осуществления полноценного общения учащиеся должны научиться произвольно и/или сознательно варьировать выбор и сочетание операций (языковых и речевых навыков) в зависимости от цели и участников речевой ситуации, то есть правильно определять стиль речи, подчинять форму общения речевым задачам, а также употреблять эффективные средства [3, с. 222]. В тоже время нельзя забывать, что умения направлены на осознание предмета речевой деятельности – смыслового содержания. Определение и формирование такого рода когнитивных умений, по мнению И.А. Зимней, вызывают максимальную трудность в процессе обучения иностранному языку, так как зачастую они не осознаются в процессе речепорождения и реализуются в своем единстве [1, с. 198]. Однако полагаем, что именно эти умения являются самыми важными:

- осознавать и определять исходный замысел высказывания / общения;
- объединять смысловые части в целое речевое сообщение (структурно-смысловое единство);
- удерживать в памяти и упреждать основную мысль каждой смысловой части, определять структурно-смысловое единства всего текста в условиях монологической речи;
- устанавливать логику развертывания сообщения;
- планировать и вербализовывать предикативную структуру изложения сообщения.

Чтобы развивать вышеперечисленные умения говорения в процессе обучения ИЯ, учителю необходимо: а) определить цель, ключевое умение, которое будет доминантным; б) определить необходимые речевые задачи, которые будут способствовать развитию данного умения, и их количественное соотношение; в) распределить опоры согласно стадиям и условиям обучения; г) определить последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения. Представим в виде схемы этапы развития ключевых умений говорения, способствующих формированию автономности учащегося (рис.).

Основываясь на положениях концепции коммуникативного иноязычного образования Е.И. Пассова [7, с. 100], где генеральной линией обучения ИЯ является переход учащихся на режим самоконтроля с целью развития навыка контролировать и корректировать себя в процессе общения на изучаемом языке, приходим к выводу, что самоконтроль является системообразующим компонентом речевой деятельности. Навыки самоконтроля формируются параллельно с умениями говорения и свидетельствует об уровне их развития, позволяют учащимся управлять своей речевой деятельностью, определяют безошибочность / корректность речи, что способствует развитию автономности учащегося в овладении иностранным языком.

Перед современной школой стоит непростая задача разработки набора контрольных инструментов, позволяющих дифференцированно и тонко управлять образовательным процессом совместно с учащимся. Совершенствование навыков самоконтроля избавит школьников от зависимости постоянного контроля со стороны учителя, позволит им сформировать собственный психофизиологический аппарат регуляции своей деятельности говорения и будет воспитывать ответственность учащегося как за процесс, так и за результат овладения ИЯ, что, в свою очередь, и будет свидетельствовать о развитии их автономности. Предполагаемая стратегия развития навыков самоконтроля как средства управления является обязательным неотъемлемым компонентом иноязычного образования и способствует развитию индивидуальности учащегося в диалоге культур.

Необходимо отметить, что наиболее перспективными помощниками школьного учителя в формировании навыков самоконтроля являются адаптивные образовательные системы на основе искусственного интеллекта, взаимодействующие с учащимися в

режиме реального времени и оказывающие ему индивидуальную поддержку в зависимости от его текущего уровня знаний, степени мотивации, темпа овладения ИЯ. Технология подстраивается под учащегося, основываясь на количестве и виде допускаемых им ошибок. Так, например, если ученик не допускает ошибок, система предлагает ему более сложное задание, а в случае ошибок предлагает повторить пройденное и потренироваться на более простых заданиях. Адаптивные технологии изучения ИЯ с использованием искусственного интеллекта подстраиваются под уровень знаний учащихся, скорость овладения иностранным языком, персональные предпочтения и делают обучение учащегося автономным и персонализированным. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы следить за прогрессом учащихся и помогать в преодолении трудностей, которые выявляются по статистике системы.

Самым эффективным на сегодняшний день средством реализации данной технологии, по нашему мнению, является интегрированный в систему электронной школы инструмент в виде языковой лаборатории EnglishLab, позволяющий учащимся развивать и совершенствовать умения говорения. Разработанная технология на основе искусственного интеллекта, учитывающая языковой и учебный опыт учащихся и предоставляющая обратную связь в режиме реального времени, позволит школьникам контролировать процесс овладения речевыми умениями, регулировать процесс речепроизводства, управлять процессом изучения ИЯ и выстраивать свою траекторию языкового развития.

Языковая лаборатория **EnglishLab** на основе искусственного интеллекта рассматривается как инструмент, который дополняет, а не заменяет традиционные методы обучения. При регистрации на платформе учащиеся проходят анкетирование с целью оценки уровня владения ИЯ, языкового и речевого опыта, частоты занятий в течение учебной недели, стилей обучения, предпочтений, используемых стратегий, мотивации, отношения к ошибкам и др. Анализ результатов опроса учащихся представлен в виде графиков, что позволяет учителю наглядно проанализировать интересы, предпочтения учащегося, а также их языковые возможности. Так, например, проанализировав электронные языковые портфолио учащихся 8-х IT-классов школы на проспекте Вернадского, отметим, что основными факторами, мотивирующими учащихся к изучению английского языка, является понимание зарубежных песен, фильмов и текстов в сети Интернет (70%), при этом равное количество учащихся (55%) отмечает важность изучения иностранного языка для осуществления успешной коммуникации с зарубежными друзьями в социальных сетях и при путешествии за рубеж, а также перспективность трудоустройства (55% соответственно). Не удивительно, что большая часть учащихся (73% опрошенных) предпочитает играть в компьютерные игры и слушать песни на английском языке, однако такого рода предпочтения школьников практически не находят своего отражения в современных учебно-методических комплексах по обучению английскому языку.

Использование нейросети в процессе обучения ИЯ обеспечивает погружение в образовательный контент, способствует формированию навыков самоконтроля и развивает автономность учащихся. Искусственный интеллект может преобразовывать статичные материалы уроков, а иногда и целых курсов в динамичный интерактивный контент. Например, большой популярностью среди учащихся пользуются элективные курсы страноведения, где учащиеся взаимодействуют с чат-ботами на базе искусственного интеллекта, выдающими себя за исторических личностей; или курс зарубежной литературы, где сценарии, созданные нейросетью, позволяют учащимся глубже вникать в контекст романов. Эти захватывающие впечатления способствуют развитию автономности школьников, повышают их вовлеченность и позволяют сделать обучение более запоминающимся и увлекательным [5].

Одним из ключевых преимуществ искусственного интеллекта в развитии автономности учащегося является обратная связь в режиме реального времени. Традици-

онные формы обратной связи в течение урока часто пропускаются в связи с дефицитом классно-урочных часов и, к сожалению, не всегда касаются конкретных областей, в которых учащийся испытывает трудности. С помощью нейросетей учащиеся получают немедленную конструктивную обратную связь, основанную на их ответах и взаимодействиях, что способствует пониманию и постоянному совершенствованию. Искусственный интеллект может даже предоставлять обратную связь по ответам (*content feedback*) в виде открытого текста, способствуя развитию более содержательных и продуманных ответов школьников [9]. Развивая навыки самоконтроля, учащиеся способны контролировать и корректировать себя в процессе речевой деятельности, что позволяет им управлять процессом овладения ИЯ и оценивать уровень владения умениями говорения, в результате этого самоконтроль владения речевыми умениями является движущей силой развития автономности в овладении ИЯ.

Несмотря на очевидные преимущества виртуальных средств обучения, традиционные виды обратной связи со стороны учителя (*content and language feedback*) не должны исключаться. Они, наоборот, должны приобрести регулярный характер с целью формирования у учащихся автоматизированной обратной связи на себя в виде самоконтроля. Исправление ошибок самим учащимся будет способствовать формированию навыков самоконтроля и автономности школьников в развитии речевых умений; в этом случае внешний контроль со стороны учителя сокращается по мере развития автономности учащегося.

Подводя итог вышесказанному, приходим к выводу, что сформированность навыков самоконтроля уровня владения ключевыми умениями говорения, а именно умений осознавать и определять исходный замысел высказывания и его структурно-смысловое единство, устанавливать логику, планировать и вербализовывать сообщение, определяет безошибочность речевых действий учащихся и их автономность в области овладения иностранным языком. Навык самоконтроля в этом случае является системообразующим механизмом, сформированность которого напрямую свидетельствует об уровне развития перечисленных выше ключевых умений говорения и владения иноязычной речью в целом. Наиболее эффективными средствами формирования навыков самоконтроля, совершенствования умений говорения и развития автономности являются электронные лаборатории на основе искусственного интеллекта, которые не только обеспечивают учет интересов, способностей и языковых возможностей школьников, но и способствуют достижению ими высоких планируемых результатов, создавая таким образом прочную основу для дальнейшего языкового развития.

Список литературы

1. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. // Иностранные языки в школе. 2012. №8. С. 47–53.
2. Колесников А.А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения // Иностранные языки в школе. 2017. №11. С. 22–33.
3. Леонтьев А.А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды». М., 2015. С. 283–292.
4. Орехова Е.Я. Автономия в многообразии, или Как нам обучить будущих учителей работе в инклюзивной образовательной среде // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т.1. №3(93). С. 71–85.
5. Орехова Е.Я. Потенциал модуля «Живопись» в процессе развития иноязычной устной речи // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. №1(41). С. 89–95.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

7. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М., 2000.
8. Тарева Е.Г. Языковое образование: векторы трансформации // Иностранные языки в школе. 2022. №10. С. 5–10.
9. Zimmerman B.J., Schunk B.J., DiBenedetto M.K. Role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance // Handbook of competence and motivation. New York, 2017. P. 83–114.

* * *

1. Zimnyaya I.A., Kitrosskaya I.I., Michurina K.A. Samokontrol' kak komponent rechevoj deyatel'nosti i urovni ego stanovleniya. // Inostrannye yazyki v shkole. 2012. №8. S. 47–53.
2. Kolesnikov A.A. Sovremennyyj urok inostrannogo yazyka: problemy organizacii i vozmozhnye resheniya // Inostrannye yazyki v shkole. 2017. №11. S. 22–33.
3. Leont'ev A.A. Psihologicheskie osnovy naglyadnosti v uchebnike inostrannogo yazyka // Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoj psihologii: izbrannye psihologicheskie trudy». М., 2015. S. 283–292.
4. Orekhova E.Ya. Avtonomiya v mnogoobrazii, ili Kak nam obuchit' budushchih uchitelej rabote v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. Т.1. №3(93). S. 71–85.
5. Orekhova E.Ya. Potencial modulya «Zhivopis'» v processe razvitiya inoyazychnoj ustnoj rechi // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2021. №1(41). S. 89–95.
6. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. М., 1991.
7. Passov E.I. Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: Koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur. М., 2000.
8. Tareva E.G. Yazykovoe obrazovanie: vektory transformacii // Inostrannye yazyki v shkole. 2022. №10. S. 5–10.



Self-control of formation of speaking skills as the basis of development of school students autonomy

The article deals with the substantiation of urgency of self-control's development of speaking skills as the system-forming component of speech activity of students at middle school in the process of foreign language teaching. There is studied the interrelation of the student's autonomy and the skills of self-control's development of speech skills. The potential of use of artificial intelligence with the aim of development of speech skills and the formation of skills of self-control as the essential indicators of the development of the students' autonomy in the process of mastering the foreign language is considered.

Key words: *students autonomy, self-control, speaking skills, linguistic laboratory, artificial intelligence.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2024)

В.В. ШИРОКОВА

М.О. НОСКОВА

Иркутск

ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ ОЦЕНКИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Рассматривается проблема формирования универсального учебного действия оценки. Целью статьи является поиск условий, которые позволят подросткам научиться оценивать творческие работы, выполненные на уроках изобразительного искусства. Представлен инновационный подход к оцениванию натюрмортов, выполненных на уроках изобразительного искусства. Разработаны упражнения, позволяющие обучающимся самостоятельно давать содержательную оценку учебным работам.



Ключевые слова: учебное действие оценки, учебная задача, учебное сотрудничество, учебный диалог.

Одной из главных задач современной школы является формирование у обучающихся личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Одним из метапредметных результатов обучения является овладение универсальными учебными регулятивными действиями, в частности, самоконтролем и самооценкой. В соответствии с обновленными требованиями ФГОС ООО подросткам необходимо владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии. Они учатся давать адекватную оценку ситуации и предлагать план ее изменения; учитывать контекст и предвидеть сложности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам; объяснять причины достижения или недостижения результатов учебной деятельности, давать оценку своему опыту, находить позитивное в любой ситуации. Подростки корректируют свою деятельность в случае изменения обстоятельств, возникновения трудностей; оценивают соответствие результата решения задачи ее цели и условиям [9].

Оценка предметных и метапредметных результатов предусматривает использование разнообразных методов и форм оценки, взаимно дополняющих друг друга, в том числе оценок проектов, практических, исследовательских, творческих работ. Необходимо использовать формы работы, обеспечивающие возможность включения обучающихся в самостоятельную оценочную деятельность [11].

Проблема формирования оценки как учебного действия рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, Ж. Пиаже, В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман и др.

Оценка – это характеристика результата обучения, показатель качества знаний. Оценка дает представление обучающимся об успешности их учебной деятельности [2].

Б.Г. Ананьев, исследуя педагогическую оценку, выделяет ее ориентирующую и стимулирующую функции. Ориентирующую функцию оценка выполняет, если содействует осознанию обучающимся процесса собственной учебной работы, пониманию достигнутого им уровня успеха. Стимулирующую функцию оценка выполняет, если ориентирует детей в уровне их собственных знаний и стимулирует их учение.

Педагогическая оценка, по мнению Б.Г. Ананьева, влияет на психологическую ситуацию обучения: изменяется самооценка ученика, уровень его притязаний и отношение к учению. Адекватность оценочных суждений подростка о товарищах и са-

мом себе определяется стилем работы учителя, знанием коллектива, индивидуальных особенностей и возможностей каждого обучающегося. По мнению автора, коллективный образ жизни и правильное развитие оценочных отношений формирует самооценку ребенка [1].

Ж. Пиаже считает, что действие оценки формируется при взаимодействии ребенка и взрослого, так как последний задает критерии оценивания продуктов учебной деятельности. Действие контроля формируется в совместной деятельности обучающихся, способствует выработке критичности и самостоятельности суждений [10].

В.В. Давыдов рассматривает действие оценки в контексте учебной деятельности, в ходе которой обучающиеся решают учебные задачи. Учебная задача – это одна конкретная задача, при решении которой ученики решают все задачи данного класса. Решая учебную задачу, они выводят общий способ ее решения. Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен общий способ решения задачи. По мнению автора, оценка – это содержательное и качественное рассмотрение результата усвоения общего способа действия и соответствующего ему понятия [5].

Продолжая исследования В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман раскрывает особенности формирования у обучающихся умения давать оценку результатам собственной учебной деятельности. Автор считает, что при формировании универсального учебного действия оценки необходимо, чтобы дети овладели способом оценивания, принятым в данном социуме. По мнению автора, оценочная самостоятельность, которую необходимо воспитать в ходе обучения, включает две составляющие: собственные и осознаваемые критерии качества своей учебной работы; владение способом оценивания, принятым в данном социуме [15].

Г.А. Цукерман разводит понятия «оценка» и «отметка», показывая принципиальную разницу между выставлением учителем отметки за результат учебной деятельности в соответствии с государственным стандартом оценки качества знаний и оценки, которая характеризует не только результат, но и процесс овладения знаниями и умениями. По мнению автора, одной из задач обучения является воспитание у детей здоровой самооценки, понимающейся как уверенность в себе без самолюбования и спокойная самокритичность без самоедства [14].

Условия формирования у младших школьников действия оценки на уроках изобразительного искусства исследует Ю.А. Полуянов, распределяя между детьми, авторами рисунков, позиции «художник» и «зритель». В качестве примера автор приводит диалог двух учениц, выполнивших иллюстрации к сказке «Айболит». Находясь в позиции зрителя, каждая из них решительно требует правильности, похожежности и совпадения с сюжетом сказки на рисунке девочки-художника. А в позиции художника каждая яростно защищает свой рисунок, не соглашаясь с замечаниями девочки-зрителя. В ходе диалога обучающихся выясняется, что их намерения нарисовать простую и понятную иллюстрацию не совпали с тем, что каждой из них удалось изобразить в рисунке. Таким образом, предоставленная ребенку возможность рассматривать результат своих действий со стороны, с точки зрения другого человека, способствует формированию умения объективно оценивать продукты собственной деятельности [6].

В результате обучения предмету «Изобразительное искусство» у подростков формируется художественно-творческая деятельность. В частности, в содержании модуля «Живопись, графика, скульптура» обучающиеся знакомятся с языком изобразительного искусства и его выразительными средствами, учатся работать с разными художественными материалами, выбирать формат листа и размещать рисунок на листе. При выполнении натюрморта подростки знакомятся с правилами объемного изображения предметов на плоскости, учатся строить предметы натюрморта, изображать сложную форму предмета как соотношение простых геометрических фигур. Обучающиеся осваивают правила линейного построения предметов в пространстве на основе знаний о линии

горизонта, течке зрения и точке схода, правил перспективных сокращений и изображения окружности в перспективе. Подростки учатся передавать освещение натюрморта, выявляя объем предметов на основе знаний о таких понятиях, как «свет», «блик», «полутень», «собственная тень», «рефлекс», «падающая тень». Они приобретают опыт построения композиции натюрморта: расположения предметов на листе, выделения доминанты и целостного соотношения средств выразительности. В результате обучения подростки получают опыт создания натюрморта графическими и живописными средствами [11].

Выполнение натюрморта относится к такому виду изобразительной деятельности, как рисование с натуры. При выполнении натюрморта обучающиеся последовательно решают следующие учебные задачи: определяют композиционное расположение предметов на листе, показывают конструктивное строение предметов, передают тоновые (цветовые) отношения. Умение композиционно грамотно располагать элементы натюрморта на листе означает видеть не отдельные части композиции, а композицию в целом. Правильность компоновки предметов зависит от их формы и размеров. Формат листа должен быть соразмерен предмету или группе предметов. Для изображения предмета (группы предметов), у которого высота больше, чем ширина, лист надо располагать вертикально. Для расположения предмета (группы предметов), у которого ширина больше, чем высота, лист надо располагать горизонтально. При расположении элементов необходимо выделять композиционный центр и располагать предметы в соответствии с правилами композиции, чтобы они создавали равновесие в натюрморте.

Умение выполнять конструктивное построение предметов означает умение передавать конструкцию предмета, взаимное расположение его частей. В построении необходимо учитывать пропорции отдельных частей, из которых состоит предмет, а также пропорциональные соотношения между предметами. Только при соблюдении пропорций предметы натюрморта обретают сходство с натурой. При выполнении конструктивного рисунка предметы натюрморта изображаются на основе знаний о правилах и законах линейной и воздушной перспективы.

Умение передавать тоновые характеристики предмета – это умение передавать цвет и тон предмета, освещение, расположение собственных теней, полутеней, освещенных поверхностей, бликов и рефлексов, показывать направление падающей тени. Соблюдение тоновых нюансов изображения позволит передать плановость и глубину пространства, подчеркнуть форму предмета за счет света и тени на предметах и плоскости.

Таким образом, для формирования универсального учебного действия оценки на уроках изобразительного искусства при выполнении натюрморта обучающимся необходимы знания о натюрморте и умение его выполнять. Умение выполнять натюрморт включает в себя умение композиционно грамотно располагать элементы натюрморта; умение выполнять построение предметов натюрморта, передавая их пропорции, конструкцию и перспективные изменения; умение передавать световые, тоновые характеристики и особенности освещения предметов.

Обучение изобразительному искусству осуществляется в соответствии с Основной образовательной программой (ООП) основного общего образования. В ее основе лежит системно-деятельностный подход, теоретической основой которого являются положения концепций Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и др., раскрывающие основные закономерности процесса обучения, структуру учебной деятельности и учитывающие особенности возрастного развития обучающихся. Среди условий реализации ООП выделяют использование различных способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества [11].

Современные технологии обучения позволяют формировать не только предметные результаты обучения, но и универсальные учебные действия, в том числе универсальное учебное действие оценки. Для формирования у подростков умения оценивать учебные

продукты – творческие работы, выполненные на уроках изобразительного искусства, – мы рассмотрим учебный диалог, учебную дискуссию и учебное сотрудничество. Выбор данных технологий обусловлен особенностями подросткового возраста. Ведущей деятельностью подростков является интимно-личностное общение, которое направлено на самоутверждение себя в коллективе сверстников. Большое значение в их развитии оказывают учебная, производственно-трудовая, общественно-организационная, художественная и спортивная деятельности. У них возникает повышенное внимание к своим успехам и достижениям, которые получают общественную оценку. Обучающиеся подросткового возраста вступают в новые взаимоотношения между собой, рефлексиируют собственное поведение, оценивают возможности своего «я», в результате чего развивается самосознание. Каждая деятельность выполняется коллективно, ее результаты получают оценку в коллективе. Это способствует удовлетворению потребности подростка в признании со стороны и сверстников, и взрослых [5].

Так как ведущей деятельностью подростка является общение, то организация учебного диалога позволит им общаться на языке содержания обучения, то есть на языке изобразительного искусства. Учебный диалог, по мнению В.С. Библера, помогает формировать у обучающихся собственную точку зрения [4]. С.Ю. Курганов считает, что диалог необходимо организовывать для развития у ребенка мышления, так как в ходе урока-диалога учитель и обучающиеся демонстрируют различные типы мышления и логики [8]. М.М. Бахтин, рассматривая любое взаимодействие как карнавал, подчеркивает, что каждому участнику надо обеспечить внутреннюю уверенность в себе, своих силах, принятии другими участниками [3]. В учебном диалоге у обучающихся должно возникнуть желание общаться, раскрыть себя для других и других для себя, осознать свою ценность, а также ценность и неповторимость других участников.

Одним из условий формирования у подростков универсального учебного действия оценки является учебное сотрудничество, которое возникает только тогда, когда учитель ставит перед группой детей практическую задачу, но не дает готового способа ее решения, не раскрывает алгоритм предстоящей деятельности, не показывает образец готового учебного продукта. Педагог создает ситуацию, в которой дети обнаруживают у себя недостаток необходимых знаний и способов действий. Обнаруживая причину своей неумелости и невозможности решить практическую задачу, они обращаются с вопросом к учителю. В ходе учебного сотрудничества обучающиеся формулируют вопросы, которые помогут им преодолеть собственное незнание. При решении практической задачи подростки переводят ее в учебную задачу, тем самым открывают для себя общий способ решения всех подобных задач. Среди форм учебного сотрудничества различают сотрудничество со сверстниками (работа в парах, группах), сотрудничество с учителем (формулировка вопросов о недостающих знаниях и способах деятельности), сотрудничество самим с собой (самоанализ своих знаний и способов учебных действий) [13].

При выполнении натюрморта в ситуации учебного сотрудничества со сверстниками подростки открывают для себя общий способ выполнения натюрморта, определяют последовательность решения практических задач и совместно выделяют критерии, которые позволят дать содержательную оценку учебной работе. Таким образом, для них становится понятной оценивающая деятельность учителя и содержание учительской отметки.

В качестве условия формирования умения оценивать учебные работы Г.А. Цукерман предлагает методику «Оценочные линейки». Сначала обучающиеся вместе с учителем определяют критерии оценки учебного задания. Соответствие результата работы каждому критерию фиксируется с помощью крестиков на линейках – чем выше положение крестика, тем выше уровень овладения умением. После того, как все критерии выделены, обучающиеся самостоятельно оценивают творческие работы. И только после этого их оценивает учитель. Совпадение оценок учителя и ученика означает, что у

обучающегося сформировано умение оценивать себя. В случае завышенной или заниженной оценки учебной работы учитель обращает на это внимание и в следующий раз побуждает ученика оценивать себя более объективно. Г.А. Цукерман считает, что для формирования учебного действия оценки обучающиеся должны иметь четкие критерии оценки, которые они могут вывести вместе с учителем. При этом оценка ученика должна предшествовать оценке учителя [14].

Е.В. Проничева предлагает листы оценивания, в которых ученики самостоятельно оценивают свои знания в соответствии с критериями, выделенными совместно с учителем. Градация отметки варьируется от «понимаю хорошо и могу объяснить другим» до «не понял темы» [12]. О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова отмечают, что при оценивании необходимо сравнивать образовательные результаты обучающихся с предыдущим уровнем их достижений. Сравнение происходит не с нормами и стандартами, а с уровнем, на котором находился ученик ранее, что и отражается в его отметке [7].

Указанные условия были реализованы в ходе экспериментальной работы. В гипотезе нашего исследования мы выдвинули предположение о том, что для формирования у подростков универсального учебного действия оценки на уроках изобразительного искусства необходимо формировать знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках через организацию учебного диалога; формировать умение определять алгоритм выполнения натюрморта через организацию учебного сотрудничества; формировать умение выделять критерии оценивания и давать содержательную оценку учебным работам через организацию взаимооценки и самооценки.

Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), полисубъектный подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Ж. Пиаже, Г.А. Цукерман и др.).

На констатирующем этапе эксперимента мы определили исходный уровень сформированности у подростков универсального учебного действия оценки. Им было предложено самостоятельно выполнить натюрморт, выделить критерии его оценивания и оценить учебную работу. Прежде чем подростки приступили к выполнению натюрморта, мы задали им вопросы о натюрморте, видах натюрморта, композиции, колорите, тоне и цвете. Опрос показал, что обучающиеся знали, что такое натюрморт, но не смогли назвать виды натюрмортов и объяснить, что такое композиция, пропорции, конструкция и тоновые отношения.

С целью определения у подростков исходного уровня сформированности умения выполнять натюрморт мы предложили им создать учебный натюрморт из трех предметов. При выполнении натюрморта дети испытывали трудности при компоновке, передаче пропорций и пространства. Наблюдение за изобразительной деятельностью позволило нам констатировать, что большинство обучающихся начинали выполнять рисунки отдельных предметов. Они не определяли размеры всей постановки, не намечали место расположения каждого из элементов натюрморта, располагали все предметы натюрморта на одной линии. Многие из них, не обращая внимания на реальный цвет предметов и драпировки, придумывали свои цветовые решения.

С целью определения у подростков исходного уровня сформированности умения выделять критерии оценки выполненных натюрмортов было организовано учебное сотрудничество. Обучающиеся были объединены в группы по пять человек. Каждой группе было предложено придумать критерии для содержательной оценки выполненных натюрмортов. Подростки придумали так много критериев, что не смогли самостоятельно оценить выполненные ими натюрморты. Наиболее часто они предлагали следующие критерии: «композиция, освещение, аккуратность, красиво, цвет»; «красота, аккуратно, композиция»; «красиво, некрасиво»; «цвет, тень, красиво». Многие из критериев оказа-

лись достаточно субъективны («красиво – некрасиво», «хорошо – плохо», «нравится – не нравится»). Некоторые критерии («аккуратно – неаккуратно», «ярко – неярко», «похоже – непохоже») не позволяли дать содержательную оценку натюрморта.

Таким образом, для определения у подростков исходного уровня сформированности универсального учебного действия оценки мы выделили следующие критерии: знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне и цвете; умение выполнять натюрморт на основе определения алгоритма его выполнения; умение выделять критерии оценивания натюрморта и давать содержательную оценку учебным работам (табл.).

Таблица

Критерии и уровни сформированности у подростков универсального учебного действия оценки

Уровни сформированности универсального учебного действия оценки	Критерии сформированности универсального учебного действия оценки		
		Знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне, цвете	Умение выполнять натюрморт на основе определения алгоритма его выполнения
Высокий (3 балла)	Полные, системные знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне, цвете	Самостоятельно выполняет натюрморт на основе определения алгоритма его выполнения	Самостоятельно выделяет критерии оценивания натюрморта, самостоятельно дает содержательную оценку учебным работам
Средний (2 балла)	Неполные, бессистемные знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне, цвете	Иногда требуется помощь учителя для выполнения натюрморта на основе определения алгоритма его выполнения	Иногда требуется помощь учителя при выделении критериев оценивания натюрморта, иногда требуется помощь учителя при содержательной оценке учебных работ
Низкий (1 балл)	Отрывочные знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне, цвете	Только с помощью учителя выполняет натюрморт на основе определения алгоритма его выполнения	Только с помощью учителя выделяет критерии оценивания натюрморта, только с помощью учителя дает содержательную оценку учебным работам

Из приведенной таблицы видно, что выделенные критерии являются составляющими универсального учебного действия оценки на уроках изобразительного искусства при выполнении натюрморта. В зависимости от уровня сформированности каждого критерия ему присваивалось определенное количество баллов. Набранное количество баллов позволило определить количественную характеристику каждого из уров-

ней. Высокий уровень – от 7 до 9 баллов, средний уровень – от 4 до 6 баллов; низкий уровень – от 1 до 3 баллов.

На констатирующем этапе эксперимента низкий уровень показали 16 человек (57%), средний уровень был обнаружен у 7 человек (25%), высокий уровень показали 5 человек (18%). Как оказалось, подростки, которые показали высокий уровень, учатся в детских художественных школах или посещают занятия изобразительным искусством в домах детского творчества г. Иркутска.

После анализа результатов констатирующего эксперимента мы разработали программу формирования у подростков универсального учебного действия оценки на уроках изобразительного искусства. В содержании программы представлены три модуля: «Формирование знаний о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне, цвете», «Формирование умения выполнять натюрморт на основе определения алгоритма его выполнения», «Формирование умения выделять критерии оценивания натюрморта и давать содержательную оценку учебным работам».

Для формирования знаний о натюрморте и композиции мы использовали информационные технологии и подготовили презентации на темы: «История натюрморта», «Жанры натюрморта», «Композиция в натюрморте», «Колорит в натюрморте», «Свет и тень в натюрморте».

Для расширения представлений о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне и цвете был организован учебный диалог, который нередко переходил в учебную дискуссию. Для возникновения учебного диалога мы выделили «диалогические понятия»: «композиция», «пропорции», «конструкция», «колорит». Например, для расширения представлений о понятии «композиция» мы написали на доске слово «композиция» и предложили каждому придумать и записать слова, которые по смыслу определяют сущность данного понятия. После того, как каждый выполнил задание, подросткам было предложено объединиться в пары, обсудить придуманные слова и сгруппировать их, убрав повторы. Затем обучающиеся называли слова, которые учитель записывал на доске: соединение, сочинение, сочетание, расположение, равновесие, правильность, красота, порядок, целостность, наслаждение, гармония, симметрия, ритм, цвет, колорит, картина, букет, танец, песня, музыка, книга, дом, интерьер, природа, дерево, цветок, человек, дружба, вселенная и др. Когда подростки не соглашались записывать слово на доске, возникала учебная дискуссия. Они спорили, какое слово можно рассматривать как композицию, а какое – нет. Обучающиеся сравнили количество определений, записанных на доске и у каждого в тетради, удивились, насколько возросло их количество. В конце урока сделали вывод о том, что «одна голова – хорошо, а две – лучше».

Для формирования у подростков умения определять алгоритм выполнения натюрморта мы организовали учебное сотрудничество в группах из трех-четырех человек. Подросткам были выданы задания трех уровней сложности: высокий, средний и низкий. Низкий уровень сложности – «Расположите последовательно рисунки с этапами выполнения натюрморта». Средний уровень – «Расположите последовательно карточки с описанием этапов выполнения натюрморта». Высокий уровень сложности – «Напишите этапы выполнения натюрморта». При работе над заданием учитель помогал только тогда, когда кто-то из подростков поднимал руку и задавал вопрос, помогающий справиться с трудностями. После выполнения задания каждая группа получала задание другого уровня сложности. Когда каждая группа выполняла задание, подростки проверяли работу друг друга, анализировали ошибки и сообща их исправляли. Таким образом, учебное сотрудничество при выполнении разных по сложности заданий позволило сформировать у обучающихся алгоритм выполнения натюрморта (общий способ).

Для формирования у подростков умения выделять критерии оценивания натюрмортов и давать содержательную оценку учебным работам мы подготовили упражнения, которые они выполняли в ходе учебного сотрудничества. При выполнении упражнения «Выбери критерии» (низкий уровень сложности) обучающиеся выбирали из предложенных карточек с критериями оценивания пейзажа, тематической композиции и натюрмортов те пункты, которые позволят оценить правильность выполнения натюрмортов. Для выполнения упражнения «Придумай критерий» (высокий уровень сложности) каждой группе подростков были выданы листы, на которых они записывали критерии оценки натюрмортов. После того как все группы вывесили листы с предложенными критериями на доску, подростки выделили те критерии, которые необходимы и достаточны для содержательной оценки натюрмортов.

Для формирования у подростков умения давать содержательную оценку выполненным натюрмортам мы использовали «Листы оценивания», где оценка варьировалась от «знаю хорошо и могу объяснить другому» до «самостоятельно не могу разобраться». При использовании методики «Оценочные линейки» для каждого из критериев («интересно», «правильно», «трудно», «старался», «аккуратно») нужно было нарисовать крестик вверху, посередине или внизу линейки. Расположение крестика на линейке показывало достижения и трудности каждого обучающегося.

Для закрепления умения выделять критерии оценивания и давать содержательную оценку натюрмортов обучающиеся самостоятельно оценивали свои учебные работы. Они заполняли «Листы самооценки», где записывали критерии оценивания, выставляя количество баллов по каждому из критериев («0 баллов» – нет в натюрморте, «1 балл» – есть в натюрморте). Например, Соня Т. выделила следующие критерии для оценки своего натюрмортов: «композиция», «пропорции», «аккуратность», «завершенность», «освещение», каждый критерий девочка оценила в один балл. Сережа С. Выделил «оригинальность», «аккуратность», «пропорции», «композиция», «освещение». Оригинальность и пропорции были оценены мальчиком в ноль баллов, остальные критерии – по одному баллу.

После эксперимента мы отметили значительное увеличение числа обучающихся с высоким уровнем сформированности универсального учебного действия оценки с 5 до 10 человек (с 18% до 36%). Количество подростков со средним уровнем увеличилось с 7 до 15 человек (с 25% до 54%), количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось с 16 до 3 человек (с 57% до 10%).

Таким образом, подтвердилось наше предположение о том, что формирование у подростков универсального учебного действия оценки на уроках изобразительного искусства будет протекать успешно, если формировать знания о натюрморте, композиции, конструкции, пропорциях, перспективе, светотеневых характеристиках, колорите, тоне, цвете через организацию учебного диалога. Для формирования умения определять алгоритм выполнения натюрмортов необходимо организовывать учебное сотрудничество. Чтобы сформировать у подростков умение выделять критерии оценивания натюрмортов и давать содержательную оценку учебным работам, целесообразно организовывать взаимооценку и самооценку.

Умение оценивать творческие работы, несомненно, связано с умением контролировать ход учебной деятельности. Мы не ставили своей задачей формировать контрольную и оценочную деятельность одновременно. Однако в ходе эксперимента мы обнаружили, что обучающиеся соотносят критерии оценивания натюрмортов с алгоритмом его выполнения. Они увидели зависимость каждого критерия оценки натюрмортов от правильности решения учебной задачи на каждом из этапов его выполнения. Например, правильное размещение предметов на листе дает высокий уровень критерия «композиция», грамотное построение предметов и соблюдение их пропорций дает высокий критерий «конструкция». Решение колористических задач, передача освещения и те-

ней на предметах и на плоскости позволяют говорить о наличии в натюрморте критерия «колорит». Подростки сделали вывод о том, что контроль собственной деятельности на каждом из этапов выполнения натюрморта обеспечивает высокий уровень оценки каждого критерия, а наличие высокого уровня по каждому из критериев гарантирует хорошую отметку. Теперь у них не возникает вопросов при выставлении учителем отметки. Они научились объективно оценивать свои учебные работы и давать им содержательную оценку.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М., 2011.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
4. Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. 1988. №11. С. 29–34.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Приемы формирующего оценивания: методический конструктор: методическое пособие. М., 2016.
8. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-000-na-17.02.2023.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).
10. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-1?ysclid=iso44t26oj864449573> (дата обращения: 14.03.2024).
12. Проничева Е.В. Способы формирования контрольно-оценочной самостоятельности школьников // Ярославский педагогический вестник. 2009. №1. С. 115–120.
13. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига, 2000.
14. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М.; Рига, 1999.
15. Цукерман Г.А. Учебная деятельность в разных возрастах. М., 2003.

* * *

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1980.
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. Formirovanie univer-sal'nyh uchebnyh deystvij v osnovnoj shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya. M., 2011.
3. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1979.
4. Bibler V.S. Shkola «dialoga kul'tur» // Sovetskaya pedagogika. 1988. №11. S. 29–34.
5. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. M., 1986.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M., 1996.
7. Krylova O.N., Bojцова E.G. Priemy formiruyushchego ocenivaniya: metodicheskiy konstruktor: metodicheskoe posobie. M., 2016.
8. Kurganov S.Yu. Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge. M., 1989.
9. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-000-na-17.02.2023.pdf> (data obrashcheniya: 14.03.2024).
10. Obuhova L.F. Konceptiya Zhana Piazhe: za i protiv. M., 1981.
11. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-1?ysclid=iso44t26oj864449573> (data obrashcheniya: 14.03.2024).
12. Pronicheva E.V. Sposoby formirovaniya kontrol'no-ocenochnoj samo-stoyatel'nosti shkol'nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2009. №1. S. 115–120.
13. Cukerman G.A. Kak mladshie shkol'niki uchatsya uchit'sya? M.; Riga, 2000.

14. Cukerman G.A. Ocenka bez otmetki. M.; Riga, 1999.
15. Cukerman G.A. Uchebnaya deyatel'nost' v raznyh vozrastah. M., 2003.



***The development of universal learning skills of valuation
of teenagers at the lessons of the Fine Arts***

The article deals with the problem of development of universal learning skills of valuation. The article is aimed at the search for conditions, that will allow the teenagers to start evaluating the creative works, having completed at the lessons of the Fine Arts. There is presented the innovative approach to valuation of the still-life paintings, drawn at the lessons of the Fine Arts. The authors developed the exercises allowing the students to make an independent semantic evaluation of the academic works.

Key words: *learning skill of valuation, teaching objective, educational cooperation, teaching dialogue.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2024)

Н.В. САМОЙЛОВА

Волгоград

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИЯМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Рассматривается сущность предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, определяемая посредством выделенных компонентов: аксиологического, гносеологического и практико-творческого.

Анализируется реализация данных компонентов через ценностную, когнитивную, деятельностьную функции. Выделяются три уровня предпрофессиональной готовности: эмоциональный (низкий), когнитивный (средний), рефлексивный (высокий).



Ключевые слова: *предпрофессиональная готовность, старшеклассники, профессии художественно-творческой направленности.*

Современное общество отличается высокими темпами развития, трансформацией профессий художественно-творческой направленности, быстрой сменой их номенклатуры и специфики внутреннего содержания. Это вызывает затруднения в ориентации школьников при выборе художественно-творческих профессий, что требует формирования специальной предпрофессиональной готовности.

Термин *предпрофессиональная готовность* определяется исследователями (Л.В. Байбородова, В.И. Загвязинский, С.Н. Чистякова и др.) по-разному. В обобщен-

ном виде под ним понимается сложное структурное личностное образование старшеклассников, основанное на принятии ценностей будущей художественно-творческой профессии, достигаемое в процессе предпрофессиональной подготовки как расширенной профориентации, в ходе которой осуществляется подготовка к выбранной профессии в рамках школьной программы для определения, конкретизации старшеклассниками предпрофессиональной художественно-творческой направленности (Н.В. Гарашкина, А.М. Новиков, Н.В. Самойлова и др.).

В нашем исследовании под предпрофессиональной готовностью старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности мы понимаем целостное динамическое образование личности старшеклассника, включающее эмоциональное восприятие художественно-эстетических продуктов, осознанный поиск знаний о художественно-эстетических произведениях, развитие конкретных практических умений в выбранной профессии художественно-творческой направленности.

Предпрофессиональная подготовка к профессиям художественно-творческой направленности имеет следующие признаки [6, с. 91–92]:

- целостность, обуславливающая формирование предпрофессиональной готовности старшеклассника, которая включает приобретение старшеклассниками целостного субъективного опыта, дополненного художественно-творческими знаниями и ценностным отношением к креативным профессиям с учетом индивидуальной траектории развития [Там же];

- дифференцированность, требующая учета сложности и разнообразия внутренней структуры профессий художественно-творческой направленности. Нами выделены шесть основных групп на основе анализа ЕКС (единого квалификационного справочника) и ISCO-08 (международной стандартной классификацией профессий): 1) профессии высокохудожественно-эстетического искусства; 2) профессии цифрового искусства; 3) профессии изобразительного искусства; 4) профессии, связанные с производством печатной продукции; 5) профессии модной индустрии; 6) профессии сферы художественного образования [Там же, с. 93];

- непрерывность, обеспечивающая плавный переход старшеклассника от базового школьного образования к дополнительному через предпрофессиональную подготовку и адаптацию к профессиям художественно-творческой направленности.

Сущность предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности определяется следующими компонентами.

1. *Аксиологический компонент* характеризуется духовно-чувственным восприятием старшеклассников продуктов художественного творчества и их способностью к объемно-пространственному воображению. Исследователи Л.А. Буровкина, И.А. Ильин, С.Б. Капелева называют аксиологический компонент первостепенным в предпрофессиональной подготовке к профессиям художественно-творческой направленности [1], который реализуется через *ценностную функцию*, заключающуюся в развитии ценностного отношения к произведениям художественного искусства и выбранной будущей профессии художественно-творческой направленности.

2. *Гносеологический компонент* определяется сформированными теоретическими знаниями о процессе и законах художественного творчества. С.В. Валикжанина, Н.В. Мишина, изучая педагогику художественного творчества, отмечают невозможность перехода к практической художественно-творческой деятельности без сформированной знаниевой базы [2; 3]. Гносеологический компонент реализуется через *когнитивную функцию*, проявляющуюся в освоенных старшеклассниками знаниях законов художественного творчества (законов композиции и перспективы, основ колористики, правил построения объектов и т.д.), понимании смыслового контекста различных объектов художественного искусства и их составных элементов.

3. *Рефлексивный компонент* представляет собой совокупность разнообразных практических предпрофессиональных художественно-творческих умений старшеклассников (А.В. Запорожец, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев), раскрывающих творческий потенциал через созданные ими продукты художественного творчества. Рефлексивный компонент реализуется через *технологическую функцию*, отражающуюся в умениях и навыках выполнения старшеклассниками широкого спектра художественно-творческих работ и понимании специфики различных предпрофессиональных направлений художественно-творческих профессий.

Сущность предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, в соответствии с методологией целостного подхода [7], заключается в целостном единстве выделенных компонентов (аксиологического, гносеологического и рефлексивного), реализуемых через ценностную, когнитивную, технологическую функции, образующих структуру исследуемой предпрофессиональной готовности старшеклассников.

На начальном этапе нашего исследования (2018 г.) был проведен предварительный опрос студентов (всего 145 человек) художественно-творческого направления ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и ФГБОУ ВО «ВолгГТУ». Обработка полученных данных показала, что у значительной части опрошенных студентов (107 человек, составляющих 73,79%) предпрофессиональная готовность к профессиям художественно-творческой направленности соответствует *низкому уровню*, проявляющемуся в том, что студенты не обладают общими теоретическими знаниями об основах художественного творчества, не владеют знаниями о специфике профилей художественно-творческого направления подготовки: черчения, истории искусств, композиции, колористики, живописи, рисунка и др. 19,31% (28 человек) участников опроса продемонстрировали *средний уровень* предпрофессиональной готовности, свидетельствующий о том, что студенты обладают определенными представлениями о профессиях художественно-творческой направленности, но не проявляют постоянного интереса и усердия к овладению умениями и навыками, важными для художественно-творческих профессий: ручной графики (архитектурной, станковой и т.п.), объемно-пространственного моделирования (макетирования, композиционного моделирования, профессиональной композиции и др.), работы в графических редакторах и компьютерной графике. Только 10 человек из 145 опрошенных (6,90%) имели *высокий уровень* предпрофессиональной готовности к профессиям художественно-творческой направленности, что выражалось в постоянном интересе к получению новых знаний в области художественно-творческих профессий и их специфике; в развитой потребности выстраивать свою жизнь с позиции ценностного отношения к профессиям художественно-творческой направленности и совершенствовать свои умения и практические художественно-творческие навыки; в стремлении внести свой личный вклад в развитие художественно-творческих профессий.

Термин *уровень* понимается нами в трактовке В.И. Загвязинского: определенная «степень сформированности <...> значимых качеств» [4]; величина, отражающая объем сформированной предпрофессиональной готовности. На основе эмпирических данных, полученных в ходе проведенного опроса, мы опирались на теоретические исследования выявления уровней сформированности личностного качества В.С. Ильина [10], выделенной сущности предпрофессиональной готовности, определили три уровня сформированности предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности: эмоциональный уровень (низкий), смысловой уровень (средний), рефлексивный уровень (высокий). Для выделенных уровней характерны следующие проявления.

1. *Эмоциональный (низкий) уровень*. Для эмоционального уровня для старшеклассников характерно формирование личностно-ценностного отношения к профессиям художественно-творческой направленности. Воспринимая продукты творческой

деятельности различных групп этих профессий через эмоциональное переживание, старшеклассники выделяют наиболее интересные, интуитивно и эмоционально близкие им по духу профессии. Таким образом, на эмоциональном уровне старшеклассники визуально знакомы с произведениями, объектами и продуктами различных спектров художественно-творческой деятельности; на основе чувств делают выбор приоритетных профессиональных направлений, однако не имеют глубоких знаний и умений. На основе проведенной классификации профессий художественно-творческой направленности мы выделили следующие группы: профессии высоко-эстетического искусства; профессии цифрового искусства; профессии изобразительного искусства; профессии, связанные с изготовлением печатной продукции; профессии модной индустрии; профессии художественного образования [5]. В процессе экспериментальной работы нами были отмечены характерные высказывания старшеклассников. Маша Г., ученица 10 класса: «Мне так понравилось ландшафтно-парковое искусство, это то, чем я хотела бы заниматься всю свою жизнь». Николай П., ученик 10 класса: «Я увидел работы по графическому дизайну и понял, что это самый интересный вид искусства, который я хочу освоить». Виолетта М., ученица 11 класса: «Из всего, что мы посмотрели, меня зацепило декоративно-прикладное искусство. Я увидела варианты профессий и поняла, что я хочу работать и изучать это направление».

2. *Познавательный (средний) уровень* характеризуется наличием у старшеклассников сформированных предпрофессиональных знаний по выбранной группе профессий художественно-творческой направленности и их осмысленности: о сущности, истории становления, развитии современных трендов, работах и профессиональных маршрутах наиболее выдающихся представителей выбранной профессии художественно-творческой направленности. У старшеклассников происходит осмысленный выбор профессии художественно-творческой направленности, осознание сложности и вектора будущей подготовки, соотнесение собственных возможностей с выбранным направлением будущей профессиональной самореализации, анализ собственного потенциала и оценка уровня подготовленности. Например, Оля С., ученица 10 класса обозначает выбранное для себя художественное направление следующим образом: «Почему-то я всегда считала, что архитектура – это мужское занятие и женщин там очень мало. Но оказывается многие из успешных современных архитекторов – женщины. Данный факт заставил меня пересмотреть мой прежний выбор – дизайн». Знания расширяют выбор, и, например, Николай Т., ученик 11 класса высказывается уже так: «Я не знал о направлении промышленного дизайна. Раньше я колебался между несколькими направлениями подготовки и думал, что мне одному так сложно выбрать. Теперь, узнав о творческих маршрутах Френка Гери, Ласло Мохоль Надь, Жана Нувеля и других, я понял, что в художественном творчестве перетекание из одного направления в другое – это нормально, и что в процессе жизни я могу меняться и менять род художественной деятельности. Это для меня очень важно, так как я теперь могу не думать об одном-единственном выборе «раз и навсегда», на всю жизнь, а могу сосредоточиться на том, чем я хочу заниматься сейчас». Познавательный уровень свидетельствует о понимании старшеклассниками сути выбранной профессии и своего места в ней.

3. *Практико-творческий (высокий) уровень* характеризуется тем, что старшеклассники не только проявляют предпрофессиональную мотивированность, имеют сформированные предпрофессиональные знания по выбранному художественно-творческому направлению, но и владеют предпрофессиональными практическими умениями. Предпрофессиональные умения старшеклассников на практико-творческом уровне включают развитое объемно-пространственное воображение, графические и колористические умения, опыт самостоятельного решения разноплановых творческих задач в соответствии с выбранным художественно-творческим направлением. На третьем *высоком* уровне старшеклассники могут оценить собственный потенциал и степень подготовлен-

ности к будущему профессиональному обучению и росту. Характерным проявлением для третьего уровня такой самооценки служат следующие высказывания. Анастасия Н., ученица 11 класса: «В процессе выполнения заданий я обнаружила, что мне труднее удается решать колористические задачи, поэтому я уделяю этому вопросу больше времени, чтобы улучшить свои результаты». Владимир Г., ученик 11 класса: «На выполнение графических заданий и объемно-пространственного моделирования уходит много времени, поэтому одна из сложных задач – рассчитать свое время, чтобы успеть сделать все и на достаточно хорошем уровне».

Переход от низкого к среднему и высокому уровню у старшеклассников происходит поступательно с учетом индивидуальных особенностей личности старшеклассника. Кроме того, на формирование готовности оказывает влияние фактор условий, описанный исследователями Л.Н. Давыдовой и Т.В. Куприянчик. Данный фактор интегрирует внешние и внутренние условия, в которых происходит процесс формирования готовности, что определяет скорость перехода на тот или иной уровень.

Формируемая предпрофессиональная готовность старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности является целостным динамическим образованием личности старшеклассника, включающим эмоциональное восприятие художественно-эстетических продуктов; осознанный поиск знаний о художественно-эстетических произведениях; развитие конкретных практических умений в выбранной профессии художественно-творческой направленности, проявляющееся через основные компоненты такой готовности (аксиологический, гносеологический, рефлексивный) и функции (ценностная, когнитивная, технологическая), формируемые от низкого (эмоционального) к среднему (познавательному) и высокому (практико-творческому) уровням.

Список литературы

1. Буровкина Л.А. Народное декоративно-прикладное искусство – основа формирования духовно-нравственной культуры учащихся // Среднее профессиональное образование. 2010. №4. С. 31–33.
2. Валикжанина С.В. Теория и практика цвета в художественной педагогике // Современные тенденции развития культуры, искусства и образования: коллективная монография. М., 2017. С. 65–74.
3. Мишина Н.В. Предпрофессиональное развитие графических умений подростков в контексте интегративного подхода [Электронный ресурс] // Вестник евразийской науки. 2015. №4(29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprofessionalnoe-razvitie-graficheskikh-umeniy-podrostkov-v-kontekste-integrativnogo-podhoda> (дата обращения: 06.09.2023).
4. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. М., 2008.
5. Самойлова Н.В. Специфика предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в условиях цифрового образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №4(157). С. 92–96.
6. Самойлова Н.В., Столярчук Л.И. Сущность предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №1(174). С. 91–97.
7. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2004. №1. С. 12–16.

1. Burovkina L.A. Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo – osnova formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury uhashchihsya // Srednee professional'noe obrazovanie. 2010. №4. S. 31–33.
2. Valikzhanina S.V. Teoriya i praktika cveta v hudozhestvennoj pedagogike // Sovremennye tendencii razvitiya kul'tury, iskusstva i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. M., 2017. S. 65–74.
3. Mishina N.V. Predprofessional'noe razvitie graficheskikh umenij podrostkov v kontekste integrativnogo podhoda [Elektronnyj resurs] // Vestnik evrazijskoj nauki. 2015. №4(29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprofessionalnoe-razvitie-graficheskikh-umeniy-podrostkov-v-kontekste-integrativnogo-podhoda> (data obrashcheniya: 06.09.2023).
4. Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij / V.I. Zagvyazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova i dr. M., 2008.
5. Samojlova N.V. Specifika predprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k professiyam hudozhestvenno-tvorcheskoj napravlenosti v usloviyah cifrovogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №4(157). S. 92–96.
6. Samojlova N.V., Stolyarchuk L.I. Sushchnost' predprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k professiyam hudozhestvenno-tvorcheskoj napravlenosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №1(174). S. 91–97.
7. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskikh regulyativov pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2004. №1. S. 12–16.



***The development of preprofessional readiness of senior school students
to the professions of the artistic and creative orientation***

The article deals with the essence of preprofessional readiness of senior school students to the professions of artistic and creative orientation, defined by the means of the revealed components: axiological, epistemological and practice-creative. There is analyzed the implementation of these components through the value-based, cognitive and activity functions. The author reveals three levels of preprofessional readiness: emotional (low), cognitive (middle) and reflexive (high).

*Key words: preprofessional readiness, senior school students,
professions of artistic and creative orientation.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2024)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Анализируются проблемы в детско-родительских отношениях и их влияние на становление родительской позиции. Выбрана форма детско-родительского клуба, позволяющая в процессе проведения встреч обсудить вопросы воспитания и развития ребенка и сформировать необходимые умения для эффективного взаимодействия с ребенком. Раскрыты преимущества клуба как формы взаимодействия с семьей, позволяющей решать существующие проблемы в диаде «ребенок–родитель», активизировать собственные родительские ресурсы и объединять детско-взрослый коллектив. Представлена модель организации детско-родительского клуба, уточнены некоторые особенности организации и работы в дошкольном образовательном учреждении.



Ключевые слова: взаимоотношения в семье, детско-родительские отношения, родительское отношение к ребенку, гармонизация отношений, детско-родительский клуб.

Семья как значимая социальная микросреда оказывает глубокое влияние на становление личности ребенка и в связи с этим выступает предметом изучения в рамках широкого спектра научных областей: социальной, психологической, педагогической, коррекционной, возрастной, клинической и др. Неоднократно в психолого-педагогических исследованиях раскрывалось значение семьи для личностного становления ребенка, прежде всего, в контексте детско-родительских отношений.

Изучению семьи как института социализации, взаимосвязи ее структурно-динамических характеристик с социально-личностными особенностями ребенка уделяют внимание в своих работах Л.И. Анциферова, А.С. Волович, Е.П. Белинская, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер и др. На фоне изменения ситуации в обществе семья как целостная система, которая выполняет целый ряд функций и обеспечивает полное удовлетворение потребностей членов семьи, отличается внутренними и внешними границами, иерархической ролевой структурой отношений, претерпевает серьезные изменения и кризисы, что, в свою очередь, влияет на детско-родительские отношения.

Выделяя в системе семьи детско-родительские отношения, мы исходим из того, что именно в этой подсистеме закладываются отношение к себе и восприятие окружающего мира и людей, с которыми взаимодействует ребенок, формируются опыт взаимодействий в семье и отношения друг к другу. От поколения к поколению тянется «цепочка наследия» того, как строить семью, какими должны быть семейный уклад и традиции, как воспитывать детей, как общаться с родственниками и т.д. Анализ исследований и собственный опыт показывают, что большинство детских травм, переживаний, с которыми обращаются за консультацией к психологу взрослые люди, связано с отношениями в семье, прежде всего, между детьми и родителями.

К.С. Тырышкина считает, что внутренние проблемы современной семьи во многом обусловлены психологической незрелостью родителей, вступающих в брак, их неготовностью к воспитанию детей, отсутствием преемственности между поколениями, недостаточной крепостью семьи, недостатком поддержки молодой семьи со стороны их родителей, в результате чего детско-родительские отношения выстраиваются в небла-

гоприятной социокультурной ситуации и сопряжены с разного рода трудностями. Эти трудности могут иметь разную степень выраженности, но практически в каждой семье существует необходимость в повышении уровня педагогической культуры родителей, овладении ими необходимыми умениями и навыками, которые позволят сделать процесс воспитания более эффективным, повысят уровень удовлетворенности родителей процессом воспитания и улучшат взаимодействие с детьми, снизив риск возникновения эмоционального неблагополучия [5].

Кризисные явления, характерные для многих современных семей, в свою очередь, обуславливают возникновение целого ряда проблем не только в коммуникации между членами семьи, но и в удовлетворении базовых потребностей, на фоне чего возникает фрустрация, повышается уровень тревоги и стресса, возрастает эмоциональное неблагополучие членов семьи. Эта ситуация побуждает ученых к поиску эффективных путей и средств гармонизации детско-родительских отношений.

Одним из таких средств может выступать детско-родительский клуб. Форма детско-родительского клуба указывает на добровольное объединение родителей и детей в группу, которая принимает участие в деятельности, посвященной родительству и детско-родительским взаимоотношениям, и проводится в определенном формате на основе составленного плана мероприятий. Интерес к детско-родительскому клубу как форме организации работы с родителями возрастает, но в практическом плане этот вопрос остается еще недостаточно разработанным.

Родительский клуб представляет собой сообщество родителей, которых объединяют общие взгляды на роль семьи в воспитании и развитии детей, общность интересов и потребностей в становлении их как родителей. По мнению Н.А. Мартыновой, одной из характерных особенностей родительского клуба является добровольность участия в нем, равноправие участников, активность, которую могут проявлять родители, низкая регламентированность совместной деятельности, наличие ориентиров для организации совместной работы. Одними из принципов работы родительского клуба являются обратная связь и самодиагностика [3].

В рамках родительского клуба можно решать широкий спектр задач: содействовать осознанию значимости родительской деятельности; повышать уровень психолого-педагогической культуры родителей; создавать доверительную, благожелательно обстановку для решения актуальных вопросов, связанных с воспитанием и развитием детей; развивать родительскую рефлексивность; оказывать психолого-педагогическую поддержку родителям. Форма клуба предполагает объединение родителей в определенное сообщество и организацию его работы.

Е.И. Жданова указывает, что организация работы клуба происходит на основе изучения запросов родителей и имеет гибкое планирование, указывающие на то, что в работу клуба могут вноситься изменения. Заседания клуба происходят с определенной частотой, время и место выбирается согласованно, совместно определяется продолжительность одной встречи. Нецелесообразно превышать продолжительность встречи и делать ее больше, чем 2 часа, так как это может вызывать утомление и создавать дополнительные факторы риска для снижения мотивации родителей к участию в клубе [2].

Некоторые аспекты организации работы клуба остаются дискуссионными, в частности, содержание мероприятий в рамках работы клуба, тематика мероприятий, используемые методы и приемы работы с родителями, продолжительность работы клуба.

Эффективность деятельности клуба во многом зависит от возможности родителей демонстрировать себя как личность, проявлять свою активность, поэтому в родительском клубе первостепенное значение имеет создание таких взаимоотношений между родителями и специалистами, работающими с ними в рамках клуба, которые будут являться эмоционально положительными, доверительными и заинтересованными. В этих



Рис. Модель организации родительского клуба как средства гармонизации детско-родительских отношений

отношениях важно признавать родительский опыт как ценность, правильно направлять внимание и активность родителей на решение тех или иных проблем и задач.

В.М. Даринская считает, что работа клуба предполагает определение совместной цели и планируемых результатов для того, чтобы по их достижению родители смогли оценить результативность проведенной работы. Занятия клуба могут проходить в разной форме: в форме мастер-классов, тренингов, педагогических мастерских, круглых столов, вечеров вопросов и ответов. Чем более разнообразными являются формы, кото-

рые используются в рамках родительского клуба, тем интереснее родителям принимать в них участие и тем более разнообразным является их опыт [1].

Работа родительского клуба, ориентированная на гармонизацию детско-родительских отношений, задает определенную направленность для содержания и выбора форм организации работы. Безусловно, что в процессе работы по данному направлению для родителей не только важно расширить и углубить свои знания о воспитании и развитии детей, но и сформировать умения и навыки, которые позволят им улучшить свое взаимодействие с детьми. Для этого подходят в большей степени практические формы работы, например, такая форма работы, как тренинг. Именно в тренинге родители могут, осознавая свои собственные мысли, чувства, особенности поведения и отношения к ребенку, приобретать опыт иных стратегий и тактик взаимодействия, получения поддержки и укрепления уверенности в том, что родитель действует правильно.

Е.Н. Новожилова предлагает выстраивать организацию работы клуба поэтапно и учитывать правила групповой динамики, которые обозначены в психологии. Единство группы, ее сплоченность, продуктивность формируется постепенно, и для этого необходимо создавать определенные условия. В частности, на начальном этапе важно повысить мотивацию родителей к участию в работе родительского клуба. Для этого необходимо использовать такие формы работы, которые будут содействовать осознанию родителями имеющихся у них сложностей во взаимодействии с ребенком и актуализации желания путем развития у себя значимых умений и навыков их преодолевать. В результате этого первые встречи в рамках родительского клуба, на наш взгляд, должны быть направлены на решение двух задач: 1) анализ проблем и трудностей, имеющихся во взаимоотношениях с детьми у родителей; 2) активизация ресурсов родителей для преодоления данных трудностей, что сформирует положительное отношение к организуемой с родителями деятельности [4].

Следующим этапом работы должен выступать этап непосредственного накопления знаний и нового опыта. Характер этого этапа должен быть трансформационным, поэтому при выборе форм работы с родителями важно, чтобы родители были не пассивными при проведении мероприятий, а активно выражавшими свои мысли и чувства. Заключительным этапом работы является анализ достигнутых результатов, оценка и принятие их родителями. В этом случае для родителей все мероприятия в рамках клуба приобретут ценностное значение.

На этапе рефлексии у родителей важно сформировать связь между исходной проблемой, над которой они начали работать, полученными новыми знаниями, умениями, навыками и результатами их применения.

Модель организации родительского клуба как средства гармонизации детско-родительских отношений может быть представлена как совокупность вышеперечисленных компонентов, которые наглядно мы отобразили на рисунке (рис.).

Прежде чем организовать детско-родительский клуб в дошкольном образовательном учреждении, мы выявили степень сформированности когнитивного (представления о родительстве, о воспитании ребенка), ценностного (отношение к родительству как социальной роли) и деятельностного (особенности взаимодействия с ребенком) компонентов родительского отношения к детям. Эти данные необходимы для того, чтобы в программе работы клуба делать акцент на ту сторону родительского отношения к детям, которая требует большего внимания в плане приведения к желательному уровню гармонизации детско-родительских отношений.

Методика Р.В. Овчаровой «Представления об идеальном родителе» позволила выявить не только уровень, но и содержание когнитивного компонента в совокупности тех характеристик, которые выбирались родителями при оценке. Мы увидели, что родители, отнесенные к высокому уровню (17%), представляют себе образ идеального родителя как совокупность следующих качеств, к проявлению которых они стремятся: бла-

горазумие, доверие, сотрудничество, бескорыстность, ответственность, терпение, понимание ребенка, содействие принятию ребенком решения, требовательность, счастье, наличие интереса к детям, стремление гордиться детьми, проявление любви, теплоты, ласки, заботы, одобрения, обучение ребенка, наличие похвалы, помощи, поддержки в отношениях. Перечисленные характеристики, которые достаточно высоко оценивались родителями данной группы, свидетельствует о том, что в их представления об идеальном родителе включены все те характеристики, которые составляют позитивную основу образа родителя. Данные характеристики являются ориентиром того, к чему необходимо стремиться, у родителей проявляется желание развивать в себе данные качества.

На среднем уровне (44%) образ родителя является также достаточно положительным, но перечисленные выше характеристики в образе идеального родителя имеют чуть меньшую степень выраженности. Среди них встречаются характеристики, которые указывают на то, что родитель не всегда прав, бывает достаточно требовательным и жестким, если ситуация этого требует. Кроме того, не проявляет чрезмерной критики ребенка, что, в свою очередь, также содействуют формированию положительного образа родителя. Полученные результаты показывают, что родители, отнесенные к среднему уровню, имеют стремления, которые связаны с соответствием представлений об идеальном образе, не являются достаточно устойчивыми и выраженными. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что сам когнитивный компонент детско-родительских отношений имеет достаточную наполненность, родители осознают многие характеристики, значимые для воспитания ребенка, и частично стремятся к тому, чтобы некоторые из этих характеристик проявлять самим в процессе воспитания.

При анализе характеристик когнитивного компонента низкого уровня (39%) мы отметили, что родителями часто выбирались из пары качеств именно те, которые в большей степени являются негативными при сильной выраженности. Например, в образе идеального родителя в данной группе встречались и такие характеристики, как «не всегда доволен детьми», «должен жить для ребенка», «вмешивающийся в жизнь ребенка» и так далее. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что чем более сформированным является уровень когнитивного компонента детско-родительских отношений, тем глубже и более конструктивен общий образ родительства в представлении родителей детей дошкольного возраста. Разнообразие и доминанта положительных характеристик в образе родителя являются свидетельством того, что родители стремятся к проявлению лучших своих качеств в процессе воспитания, но не всем родителям это удается.

Анализируя содержательные характеристики каждого из уровней ценностного компонента (по результатам опросника «Сознательное родительство Р.В. Овчаровой, М.О. Ермихина), мы отметили, что для родителей с высоким уровнем (22%) важным являются развитие семьи, построение совместных планов, совместное времяпровождение, ценность семейных традиций, значимость собственной компетентности в роли родителя, понимание того, что важно в развитии ребенка. Кроме этого, в отношениях для родителей значимым является оказание поддержки друг другу и ребенку, учет интересов друг друга и развитие совместных интересов. Родители считают важным нести ответственность за укрепление семьи, вносить свой вклад, чтобы развиваться как родитель и как супруг. Помимо этого, родители стремятся к тому, чтобы семья была большой и дружной, прилагают усилия к укреплению отзывчивости и открытости во внутрисемейных взаимоотношениях.

Родители, отнесенные к среднему уровню (58%), характеризуются тем, что они также стремятся к укреплению семьи, формированию системы внутрисемейных ценностей, развитию доброжелательных и понимающих отношений внутри семьи, но при этом отмечают демонстрацию собственного мнения для того, чтобы его уважали другие члены семьи. Кроме этого, по мнению родителей, важно укреплять внутрисемейные взаимоотношения, и по мере своих возможностей они стремятся это делать. Вме-

сте с тем, отдельные установки родителей или проявления их поведения (например, несдержанность, гиперопека, излишняя требовательность) влияют на общую гармонию во внутрисемейных взаимоотношениях. Также родители отмечают, что не всегда им достаточно поддержки и внимания в семье.

На низком уровне (28%) родители, определяя ценность семьи и ценность воспитания, отмечают, что внутрисемейные взаимоотношения не всегда являются гармоничными, часто родители не готовы учитывать интересы друг друга, поступиться своими планами ради интересов семьи. Кроме того, родители не уделяют достаточного внимания повышению своей компетентности, своему росту как родителя, в результате чего у них наблюдаются сложности в процессе воспитания. Также родителям, отнесенным к низкому уровню, характерны такие проявления в поведении, как несдержанность, неуверенность, некоторая конфликтность, отсутствие четких границ в отношениях с ребенком, недостаточное внимание к ребенку и другим членам семьи, частое отсутствие, неустойчивость семейных традиций, низкая отзывчивость во взаимоотношениях.

В результате всего получается, что ценностный компонент у большинства родителей в выборке исследования сформирован на среднем уровне. Это означает, что для родителей важна семья, воспитание детей, они уделяют внимание повышению своей компетентности как родителя, но сохраняются определенные трудности, которые могут приводить к возникновению как ситуативных дисгармоничных отношений, так и устойчивых дисгармоничных проявлений, которые имеют неярко выраженность. Для формирования ценностного компонента детско-родительских отношений важно формировать у родителей представления о системных взаимосвязях внутри семьи, о том, как действия родителей сказываются на состоянии всей семейной системы.

Деятельностный компонент родительского отношения к детям мы изучали с помощью методики И.М. Марковской («Взаимодействие родитель – ребенок»). Результаты исследования показали, что для данного компонента характерны особенности, которые выражены у части родителей в виде чрезмерной требовательности или нетребовательности, строгости или мягкости, контроля или эмоциональной дистанции, недостаточного сотрудничества, непоследовательности, что может оказывать влияние на характер и качество детско-родительских отношений, и, в свою очередь, требует повышенного внимания к проблеме.

Следовательно, программа работы нашего клуба должна включать упражнения, мини-лекции, игровые техники, разыгрывание ролевых ситуаций и др., направленные на формирование эффективной родительской позиции к ребенку. Причем влияние именно на поведенческий компонент компетентности родителей должно оказать участие детей в работе клуба, т.е. нам важно было так продумывать содержание каждой встречи в клубе, чтобы присутствие детей не отвлекало родителей от важных целей, поставленных при определении целесообразности данной формы взаимодействия с родителями, а способствовало упражнению родителей в обращении к своему ребенку и действию по отношению к нему как к личности, имеющей свои желания, интересы, потребности. В результате этого знания, приобретаемые в ходе небольших сообщений (мини-лекций) ведущих клуба, обсуждений волнующих вопросов, уточнений позиций, превращаются в умения благодаря активной поддержке других участников и отработке их «здесь и сейчас» со своим ребенком.

К участию в клубе пригласили всех желающих родителей, воспитывающих детей 3–7 лет, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Вместе с родителями было определено название клуба «Растем вместе – шаг за шагом», частота встреч – один раз в месяц. Оговорена обязательность и важность участия каждой семьи. Выбраны вопросы, которые стали темами встреч: самостоятельность и как ее развивать; как справляться с эмоциями; совместные дела, которые будут интересны и детям, и взрослым; внимание и забота близких; здоровье всей семьи; приучение ребенка к труду и т.п.

В ходе встреч в родительском клубе участники делились опытом, демонстрировали, что умеют, обращались к источникам (интернет, семейная библиотека), постепенно задавая тон и динамику проведения. Если первые встречи полностью готовились ведущими, то постепенно активность семей возрастала, их желание действовать увеличивалось, проявлялась потребность демонстрировать способности. Особое внимание мы обращали на взаимодействие с детьми, т.е. их активное участие. Если семья демонстрировала способы оздоровления и повышения иммунитета, то было видно, что они заранее готовились, ребенок показывал и рассказывал, как они дома применяют то, о чем идет речь. Часто в процессе общения старались «занять руки», т.е. создавать что-то вместе (рисунок, панно, изделия из слоеного теста, украшения из бисера и т.д.). Приходилось напоминать родителям, что важно для развития самостоятельности и ответственности ребенка, поддержки его самооценки, формирования трудолюбия (исходя из прошлых встреч). Наблюдалось желание взрослых помогать и заботиться без лишнего контроля, что тут же отмечалось, озвучивалось и позитивно воспринималось окружающими. Постепенно поведенческие сложности у детей, которые на первых встречах старались показать себя не с лучшей стороны, когда видели большое количество людей, сгладились. Это было замечено родителями, которые потом сделали вывод, что надо спокойнее реагировать на выпад ребенка, занимать его интересным, а главное общим делом. В конце встреч каждый (и дети, и взрослые) делился тем, что «приобрел и уносит» с собой домой из нашего клуба; подводился итог; для родителей фиксировалось внимание на позитивных проявлениях их отношения к детям, а дети в это время из пряжи плели паутину, рисовали свой внутренний мир, убирали со стола после чайной церемонии, наводили порядок в зале.

Встречи в детско-родительском клубе продолжаются, их эффективность пока можно оценить по высказываниям и отзывам взрослых участников об изменениях в отношениях с детьми. Результаты динамики компонентов психолого-педагогической компетентности родителей и полное описание работы клуба будут представлены в выпускной квалификационной работе магистра.

Список литературы

1. Даринская В.М. Гармонизация родительско-детских отношений средствами групповой работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.
2. Жданова Е.И. Детско-родительский клуб как эффективная форма взаимодействия детского сада с семьей воспитанников (из опыта работы) // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2019. №5. С. 19–23.
3. Мартынова Н.А. Родительский клуб как форма психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник факультета управления СПбГЭУ. 2017. №1-2. С. 438–642.
4. Новожилова Е.Н. Детско-родительский клуб как форма педагогического просвещения и сопровождения семьи в детском саду // Наукосфера. 2021. №3-2. С. 55–58.
5. Тырышкина К.С. Особенности детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей дошкольного возраста // Молодой исследователь Дона. 2019. №2(17). С. 35–39.

* * *

1. Darinskaya V.M. Garmonizaciya roditel'sko-detskikh otnoshenij sredstvami gruppovoj raboty: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2002.
2. Zhdanova E.I. Detsko-roditel'skij klub kak effektivnaya forma vzaimodejstviya detskogo sada s sem'ej vospitannikov (iz opyta raboty) // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauka i socium». 2019. №5. S. 19–23.
3. Martynova N.A. Roditel'skij klub kak forma psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik fakul'teta upravleniya SPBGEU. 2017. №1-2. S. 438–642.

4. Novozhilova E.N. Detsko-roditel'skij klub kak forma pedagogicheskogo prosveshcheniya i soprovozhdeniya sem'i v detskom sadu // Naukosfera. 2021. №3-2. S. 55–58.

5. Tyryshkina K.S. Osobennosti detsko-roditel'skih otnoshenii i vzaimodeistvie s roditelyami detei doshkol'nogo vozrasta // Molodoj issledovatel' Dona. 2019. №2(17). S. 35–39.



Parent-child club as the means of harmonization of family interaction

The article deals with the analysis of the problem in the parent-child relationships and their influence on the establishment of the parents' position. There is chosen the form of the parent-child club, allowing to discuss the issues of education and development of children and to form the necessary skills for the efficient interaction with the child during the meetings. The authors reveal the advantages of the club as the form of the interaction with the family, allowing to solve the essential problems in the diad "child-parent", to activate the parents' resources and to unite the child-adult group. The model of the organization of the parent-child club is presented, some peculiarities of organization and work in preschool educational institutions are specified.

Key words: *family interaction, parent-child relationships, parent attitude towards child, harmonization of attitudes, parent-child club.*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2024)

Л.Н. ФИЛАТОВА

Москва

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Анализируется история становления отечественной методики обучения иноязычной диалогической речи. Изучаются вопросы иноязычной диалогической речи в младшем школьном возрасте. Рассматриваются методические системы обучения данному виду речевой деятельности наряду с работами ученых, которые внесли значимый вклад в решение проблемы формирования у младших школьников умений иноязычной диалогической речи.



Ключевые слова: *диалогическая речь, иноязычная диалогическая речь, младшие школьники, методическая система, теория личностно развивающего иноязычного образования.*

Предметом данной статьи является рассмотрение методов обучения младших школьников иноязычной диалогической речи как одной из целей начального иноязычного образования в историческом ракурсе.

В Российской Федерации накоплен большой опыт обучения иностранным языкам в начальной школе, к которому мы обращаемся, чтобы сделать попытку рассмотрения цели, содержания и технологии обучения диалогической речи с учетом эволюции подходов в обучении иностранным языкам в средней школе. Основой для анализа послужи-

ли работы А.А. Миролюбова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» и З.Н. Никитенко «Иностранный язык в начальной школе: теория и практика».

Рассмотрим первый этап становления отечественной методики (1917–1930 гг.), который определялся двумя методами: прямым и грамматико-переводным. Наблюдалось преобладание последнего, что объясняется недостаточным вниманием к устной речи, которая рассматривалась не как цель обучения иностранному языку, а как средство достижения цели.

Первые попытки в обучении младших школьников диалогической речи на иностранном языке были сделаны в рамках второго этапа становления отечественной методики (1940–1960 гг.). В то время акцент делался на развитие умений диалогической речи на родном языке. Иностранные языки изучались в младшей школе в ограниченном объеме, однако уже тогда осознавалась важность развития диалогической речи у детей. В данный период в качестве основного принципа обучения иностранному языку утверждался принцип сознательности, а ведущим методом – сознательно-практический метод, одним из основателей которого являлся Л.В. Щерба [8]. Он считал, что владение языком обуславливается грамматическими и лексическими правилами, поэтому необходимо начинать с их сознательного усвоения, например, используя беспереvodные приемы при обучении устной речи в младших классах [Там же]. Достижением этого этапа в методике являлась новая программа (1951 г.), согласно которой обучение ИЯ в начальной школе представляло собой подготовительный курс.

Третий этап (1961–1984 гг.) характеризовался постановлением правительства «Об улучшении изучения иностранных языков». В соответствии с этим постановлением открывались школы с углубленным изучением иностранных языков. В этот период особое внимание уделялось развитию устной речи на иностранных языках, особенно диалогической речи. В методике преподавания иностранного языка на начальном этапе утверждались принципы обучения на устной основе, коммуникативной направленности.

Развитие коммуникативного подхода привело к более точному определению диалогической речи. Теперь диалогическая речь рассматривается как форма социального общения, а также как сам процесс общения. В 1970-х годах появилось новое внимание к критериям владения диалогической речью. При обучении диалогической речи акцент делался на развернутость и количество реплик в ответ на стимулы.

Далее рассмотрим, как ученые разных времен исследовали понятие «иноязычная диалогическая речь», какие теории оказали влияние на их работы.

Анализируя диалогическую речь в контексте теории речевой деятельности, А.А. Леонтьева и А.А. Миролюбов определяли ее как форму социально-речевого общения, которая является основой для взаимодействия и взаимопонимания между людьми, участвующими в совместной деятельности [3]. И.Л. Бим в своих исследованиях занималась изучением диалогической речи, рассматривая ее как прямой коммуникативный процесс, где происходит последовательная смена реплик от двух или более лиц, каждая из которых порождает следующую. В рамках своих исследований Инесса Львовна Бим выделила различные виды диалога в контексте начальной школы: диалог-расспрос, диалог-обмен сообщениями, побудительный диалог.

С.Ф. Шатилов понимал диалогическую речь как взаимодействие двух или более людей, которые участвуют в диалоге, т.е. диалогическое общение можно рассматривать как процесс совместной работы над речевой деятельностью, в котором речевое поведение каждого из участников во многом зависит от поведения другого человека [3].

По мнению Г.В. Роговой, диалог – это процесс общения двух или более собеседников (партнеров); в одном речевом акте каждый участник попеременно выступает в роли слушающего и говорящего [Там же]. В исследовании ученого выделяются этапы обучения диалогической речи, а в учебнике по «Методике обучения английскому языку», написанном совместно с И.Н. Верещагиной, предлагается система упражнений, направ-

ленных на формирование умений иноязычной диалогической речи. Психологические и лингвистические особенности диалогической речи на начальном этапе были проанализированы Н.Д. Гальсковой. Согласно ее мнению, обучение устному общению в начальной школе должно включать широкое применение наглядности, а также игры, которые помогают ребенку развивать навыки общения на иностранном языке естественным образом.

Стоит отметить, что в период с 1970 по 1980 годы было уточнено определение диалогической речи в контексте теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя). Также вопрос обучения диалогической речи рассматривался достаточно подробно в трудах Г.В. Роговой, И.Л. Бим, С.Ф. Шатилова, В.Л. Скалкина, В.А. Бухбиндера и др. В рамках данного этапа были сформулированы требования к овладению диалогической речи (М.А. Вайсбурд) [2].

Важно отметить, что большую роль в развитии отечественной методики обучения иноязычной диалогической речи сыграл В.Л. Скалкин. Он выделил коммуникативные, психологические и лингвистические качества диалогической речи, также предложил типологию диалогической речевой деятельности. В.Л. Скалкин определял диалогическую речь как объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения [6].

Четвертый этап (1985–1993 гг.) ознаменовался началом масштабного эксперимента по обучению иностранным языкам в начальной школе (в 3–4 классах). В лаборатории обучения ИЯ НИИ школ Министерства просвещения РФ проводился эксперимент под руководством научного сотрудника Н.Д. Гальсковой [4]. Одно из основных достижений этого эксперимента заключается в создании новых учебно-методических комплектов по иностранным языкам для учащихся 1–4 классов общеобразовательных школ. Важно отметить, что была успешно реализована идея коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в начальной школе (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко).

Следовательно, данный эксперимент стал стимулом к созданию программы подготовки педагогических работников со знанием английского языка в начальной школе. Помимо этого была введена в МГПИ имени В.И. Ленина (ныне МПГУ) дополнительная специальность «Учитель начальных классов со знанием ИЯ». В этот период были разработаны первые учебники и пособия, которые акцентировали внимание на развитии умения диалогической речи на основе коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам [Там же].

В развитии иноязычного образования в начальной школе (1994–2004 гг.) произошел важный этап, который связан с разработкой первой программы по изучению иностранных языков в начальной школе. Эта программа регулировала массовое раннее обучение иностранным языкам и была разработана Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко. Следует отметить, что в это время также были созданы учебно-методические комплексы по английскому языку, разработанные М.З. Биболетовой и В.П. Кузовлевым. Изучение работ, указанных ученых, позволяет понять различные подходы и методики, которые применяются в обучении иноязычной диалогической речи на начальном этапе обучения. Эти работы предлагают ценные инструменты и рекомендации для педагогов, которые занимаются развитием диалогической речи у детей.

В настоящий момент в рамках концепции начального иноязычного образования формирование умений говорения является одной из ведущих целей. З.Н. Никитенко в своем учебнике «Иностранный язык в начальной школе: теория и практика» рассматривает разработанную ею развивающую технологию овладения иноязычным диалогическим общением в младшем школьном возрасте. Самая важная задача – сформировать у детей базовые умения диалогической речи, обеспечивающие ход беседы.

В методической науке были достигнуты значительные успехи в области обучения иноязычной диалогической речи в начальной школе. В результате проведенного исследования были выявлены следующие важные аспекты: необходимость обучения диалогической речи уже на начальном этапе обучения; особенности, присущие диалогической речи младших школьников; этапы работы над диалогом; условия, способствующие успешному развитию диалогической речи учащихся; содержание обучения иноязычной диалогической речи.

Обучение иноязычной диалогической речи младших школьников является важной составляющей и способствует их языковому, познавательному и социальному развитию. С прогрессированием технологий и современных методик обучения этот процесс становится все более интересным и эффективным, что способствует повышению качества иноязычной подготовки младших школьников.

Таким образом, отечественная методика становления иноязычной диалогической речи имеет давнюю историю и богатые национальные традиции. Методика обучения диалогической речи у младших школьников продолжает развиваться и совершенствоваться благодаря доступным интерактивным учебным материалам и современным технологиям. Но также следует отметить, что методика обучения иноязычной диалогической речи младших школьников требует дальнейшего развития и использования знаний из смежных наук, таких как психолингвистика и нейрофизиология. Важно создать интересную для учителя технологию, которая, помимо развития коммуникативных умений, способствует и нравственному развитию младших школьников. Это сложная задача, которая является предметом нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. 1979. №5. С. 20–22.
2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск, 2001.
3. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.
4. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. М., 2024.
5. Никитенко З.Н. Овладение младшими школьниками иностранным языком: компетенции или способности [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ovladenie-mladshimi-shkolnikami-inostrannym-yazykom-kompetentsii-ili-sposobnosti> (дата обращения: 29.01.2024).
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 2000.
7. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. Киев, 1989.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974.

* * *

1. Bim I.L. Nekotorye problemy obucheniya dialogicheskoy rechi // Inostrannyye yazyki v shkole. 1979. №5. S. 20–22.
2. Vajsburd M.L. Ispol'zovanie uchebno-rechevykh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom yazyke. Obninsk, 2001.
3. Mirolyubov A.A. Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam. M., 2002.
4. Nikitenko Z.N. Inostrannyj yazyk v nachal'noj shkole: teoriya i praktika. M., 2024.

5. Nikitenko Z.N. Ovladenie mladshimi shkol'nikami inostrannym yazykom: kompetencii ili sposobnosti [Elektronnyj resurs] // Nauka i shkola. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ovladienie-mladshimi-shkolnikami-inostrannym-yazykom-kompetentsii-ili-sposobnosti> (data obrashcheniya: 29.01.2024).

6. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku na nachal'nom etape v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov. M., 2000.

7. Skalkin V.L. Obuchenie dialogicheskoy rechi. Kiev, 1989.

8. Shcherba L.V. Prepodavanie inostrannykh yazykov v srednej shkole. Obshchie voprosy metodiki. M., 1974.



***Teaching primary school children foreign language dialogic speech:
history and modernity***

The article deals with the analysis of the history of the formation of the Russian methodology of teaching foreign-language dialogic speech. The issues of foreign language dialogic speech in primary school age are examined. The methodological systems of teaching this type of speech activity are considered along with the works of the scientists who have made a significant contribution to solving the problem of foreign language dialogic speech skills' formation of younger schoolchildren.

Key words: *dialogic speech, foreign language dialogic speech, primary school students, methodological system, theory of personality-developing foreign language education.*

(Статья поступила в редакцию 22.04.2024)



Т. ТАПИЛИН

Москва

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО
МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ В ФОРМЕ ЭКСКУРСИИ В МУЗЕЙ
ИЛИ ГАЛЕРЕЮ (на примере экскурсии в Третьяковскую галерею)**

Представлена система упражнений для занятия-экскурсии в музей или галерею (в данной работе — в Третьяковскую галерею), направленная на закрепление лексико-грамматического материала. Рассматриваются этапы работы, необходимые для проведения экскурсии. Приводятся примеры упражнений для каждого этапа. Анализируется роль данных упражнений при проведении экскурсии для учащихся начального этапа обучения.



Ключевые слова: занятие-экскурсия, образовательный квест, русский язык как иностранный, начальный этап обучения, обучение в языковой среде.

При обучении РКИ в языковой среде в стране изучаемого языка занятие в форме экскурсии обладает множеством преимуществ. Как отмечают исследователи, обучение русскому языку учащихся-инофонов не может проходить без погружения в мир русской культуры, особенно если оно осуществляется в условиях языковой среды [1, с. 112]. Занятие в форме экскурсии в музей или галерею является одним из эффективных способов ознакомления иностранных учащихся с русской культурой.

Государственная Третьяковская галерея — одна из главных достопримечательностей Москвы. Посещение Третьяковской галереи дает иностранным учащимся возможность ознакомиться с выдающимися произведениями русского изобразительного искусства, представляющими собой неотъемлемую часть русской культуры. Чем выше уровень языка учащихся, тем меньше у преподавателя ограничений для разработки заданий, призванных сделать экскурсию не только интересной, но и эффективной с точки зрения обучения языку и приобщения учащихся к русской культуре. Однако начать знакомство иностранных учащихся элементарного уровня с великими произведениями русской живописи также представляется возможным.

Использование страноведческой информации в учебном процессе, как отмечают исследователи, обеспечивает повышение познавательной активности иностранных учащихся, активизирует их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на занятиях, дает стимул к самостоятельной работе над изучаемым языком, способствует решению воспитательных задач [3, с. 145]. В результате этого дидактическая цель занятия-экскурсии в музей или галерею заключается, в первую очередь, в приобщении учащихся к русской культуре и развитии их страноведческой и социокультурной компетенций. Однако на начальном этапе обучения во время проведения экскурсии часто возникает ряд сложностей при объяснении учащимся тех или иных аспектов русской культуры из-за обилия новой лексики, требуемой для полноценного объяснения. Помехой к восприятию информации на экскурсии может стать

и распространенная среди изучающих иностранный язык проблема применения изученного лексико-грамматического материала в реальной ситуации, поэтому одной из важных задач экскурсии является отработка подходящей лексико-грамматической темы вне аудитории.

В данной работе представлена система упражнений для экскурсии в Третьяковскую галерею, направленная на отработку употребления имен прилагательных в именительном падеже в речи студентов, которые изучают русский язык на начальном этапе. Употребление имен прилагательных предполагает описание, поэтому описание произведений искусства, с которыми учащиеся знакомятся во время посещения галереи, как нельзя лучше подходит для отработки данной грамматической темы в реальной ситуации. Система упражнений, представленная в нашей работе, может служить дополнением к экскурсии в Третьяковскую галерею, заключающим в себе лексико-грамматический аспект занятия. Данная разработка может быть адаптирована для проведения экскурсий в другие галереи и музеи.

Можно выделить три основных этапа работы, посвященной экскурсии: подготовка к экскурсии, собственно экскурсия и закрепление пройденного.

Подготовка к экскурсии

Перед экскурсией необходимо провести подготовительную работу с учащимися для реализации следующих задач:

- изучить лексику, которая будет актуальна во время экскурсии;
- начать или повторить грамматическую тему «Прилагательные в именительном падеже», которая будет отрабатываться на экскурсии;
- ознакомить студентов с информацией о галерее, а также с правилами посещения.

На подготовительном занятии перед экскурсией в галерею учащимся предлагается прочитать адаптированный текст о Третьяковской галерее и выполнить пред- и после-текстовые задания. Приведем фрагменты текста.

Третьяковская галерея

Третьяковская галерея находится в Москве по адресу Лаврушинский переулок, дом 10. Галерею основал Павел Михайлович Третьяков – русский коллекционер.

Но раньше это был обычный небольшой дом. Третьяков и его семья купили этот дом в 1851 (тысяча восемьсот пятьдесят первом) году. Павел Михайлович очень любил русское искусство. Он коллекционировал картины. В 1867 (тысяча восемьсот шестьдесят седьмом) году Павел Третьяков открыл в доме музей.

(...)

Залы XIX (девятнадцатого) века

Здесь можно увидеть такие картины: «Портрет А.С. Пушкина» (художник – Орест Кипренский), «Всадница» (художник – Карл Брюллов) и многие другие. Здесь есть и прекрасные пейзажи: «Рожь» (художник — Иван Шишкин), «Золотая осень» (художник – Исаак Левитан)...

Предтекстовые задания направлены на знакомство учащихся с темой и семантизацию новой лексики. После-текстовые задания представляют собой:

- задания на понимание текста (вопросы о тексте: *Почему галерея называется «Третьяковская»? Какая экспозиция (какие картины) находится в Третьяковской галерее?* и др.);
- грамматические задания, направленные на употребление форм прилагательных в именительном падеже. В упражнениях используется лексика, необходимая для последующего описания картин. Студентам предлагается, например:
 - поставить прилагательные в правильную форму: *(длинный) волосы, (чёрный) пальто ...*
 - подобрать прилагательные к существительным: *лицо – красивое, весёлое, грустное ...; деревья — зелёные, жёлтые, высокие ...* и другие упражнения.

• задания на описание картин, представленных в тексте, по модели – для закрепления пройденных грамматической и лексической тем (Модель: «*Это красивая картина. На картине есть зелёные деревья, большое жёлтое поле, голубое небо и белые облака*»).

Кроме того, после работы с текстом студентам предлагаются фрагменты социальной истории «Я иду в Третьяковскую галерею» [2]. Таким образом они могут заранее ознакомиться с правилами посещения галереи, а также узнать, представители каких профессий работают в галерее. На основе данного текста студентами также выполняются пред- и послетекстовые упражнения.

В качестве домашнего задания перед экскурсией студентам дается таблица, содержащая лексику и конструкции, которые использовались на занятии и будут актуальны во время экскурсии. Студентам необходимо самостоятельно перевести и запомнить данную лексику. Приведем фрагмент таблицы (таб.).

Таблица

Пример фрагмента домашнего задания

Слово	Перевод	Картинка и контекст
Художник	...	 <p>Художник пишет (рисует) картины.</p>
Портрет	...	 <p>Вот портрет. На портрете поэт А.С. Пушкин.</p>
Пейзаж	...	 <p>Красивая природа на картине – это пейзаж.</p>

Ход экскурсии

Перед началом осмотра студенты повторяют правила посещения галереи. Саму экскурсию целесообразно проводить в форме квеста, чтобы поддерживать интерес студентов и мотивировать их к выполнению заданий во время посещения галереи. Перед экскурсией студентам раздается или отправляется в электронном виде таблица, содержащая колонки «портрет», «пейзаж», «скульптура», «икона» и фотографии произведе-

ний искусства. Студенты должны найти данные экспонаты в галерее, а затем записать их названия и авторов в соответствующие колонки таблицы. Помимо этого, студентам также предлагается выбрать картину, которая нравится им больше всего (например, в пределах одного зала), а затем показать и попробовать описать ее остальным студентам и преподавателю. При выполнении данного задания следует помнить о правилах поведения в галерее (не шуметь, не мешать другим посетителям).

Во время осмотра галереи преподаватель также может предлагать студентам описать картины, скульптуры и т.д. В этом случае лучше выбирать экспонаты, для описания которых студентам будет достаточно имеющегося у них на данный момент словарного запаса.

Задания после экскурсии

На занятии после посещения галереи студенты выполняют задания для закрепления пройденных лексической и грамматической тем: упражнение на распределение картин по категориям «портрет» и «пейзаж», а также задания с использованием прилагательных:

- посмотреть на картину (например, «Девушка с персиками») и дополнить ее описание: *На картине _____ девушка. У неё _____ волосы, _____ глаза, _____ одежда...*

- прочитать описания картин и поставить прилагательные в правильную форму: *На картине (большой, тёмный) лес и (серый) волк. На волке сидит (молодой) мужчина — Иван-царевич. У него (короткий) волосы, (чёрный) глаза и (тёплый) одежда. Рядом сидит (красивый) девушка — Елена Прекрасная. У неё (длинный) волосы, (грустный) глаза и (голубой) платье.*

- соединить описания и картины (например, приведенное выше описание относится к картине «Иван-царевич на сером волке» В.М. Васнецова).

Кроме того, в качестве домашнего задания студенты должны подготовить выступления. Им необходимо выбрать картину, которая понравилась больше всего во время экскурсии, и сделать небольшой доклад о ней по плану:

- Как называется эта картина?
- Кто художник? Как его зовут?
- Что есть на картине?
- Почему вам нравится эта картина?

По данной схеме для следующего занятия студентам нужно подготовить еще одно выступление – о картине художника из своей родной страны. Благодаря многоступенчатой отработке тем, учащиеся успешно усваивают как лексику, связанную с посещением галереи, так и грамматику – употребление прилагательных в именительном падеже. Более того, описывая произведения русских художников и художников из родной страны, учащиеся развивают страноведческую компетенцию и участвуют в диалоге русской и родной культур.

Таким образом, обобщим принципы, примененные для создания системы упражнений на употребление имен прилагательных в именительном падеже и на закрепление лексики по теме экскурсии в Третьяковскую галерею.

Проведение экскурсии состоит из трех основных этапов: подготовительный этап, собственно экскурсия и заключительный этап.

Основные задачи подготовительного этапа заключаются в семантизации новой лексики, изучении новой грамматической темы (или ее повторении), а также в ознакомлении с информацией о месте проведения экскурсии.

Задачи экскурсионного этапа состоят в вводе лексических и грамматических конструкций в речь студентов в реальных условиях, а также в ознакомлении студентов с предметами русского искусства и приобщении к русской культуре.

Задачи заключительного этапа сводятся к повторению и закреплению пройденного. На данном этапе рекомендуется использовать не только упражнения на повторение лексики и грамматики, но и коммуникативные задания, чтобы стимулировать дальнейшее использование пройденных тем в речи студентов.

Сведения о культуре страны изучаемого языка играют важнейшую роль в формировании социокультурной компетенции инофона и вторичной языковой личности, позволяют полно воспринимать и интерпретировать те или иные факты российской действительности, вести полноценный диалог с носителями русского языка [1, с. 112]. Одним из источников данных сведений является занятие-экскурсия. Грамотно сформированная система упражнений для закрепления лексики и грамматики, которой дополняется экскурсия, облегчает усвоение нового материала, помогает учащимся применять изученные лексико-грамматические конструкции в речи и способствует достижению основной цели такого занятия – погружения учащихся в русскую культуру, развития их социокультурной и страноведческой компетенций.

Список литературы

1. Белова Н.В., Рублева Е.В. Урок-экскурсия в Третьяковскую галерею как пример «смешанного обучения» в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. №2. С. 111–116.
2. Упрощенная социальная история «Я иду в Третьяковскую галерею» // Третьяковская галерея. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tretyakovgallery.ru/upload/medialibrary/ec2/6n1pvrof0gxt5zin42h234g0d5rxd12c.pdf> (дата обращения: 20.04.2024).
3. Федотова Н.П. Методы преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб., 2013.

* * *

1. Belova N.V., Rubleva E.V. Urok-ekskursiya v Tretyakovskuyu galereyu kak primer «smeshannogo obucheniya» v praktike преподаvaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2015. №2. S. 111–116.

2. Uproshchennaya social'naya istoriya «Ya idu v Tretyakovskuyu galereyu» // Tretyakovskaya galereya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.tretyakovgallery.ru/upload/medialibrary/ec2/6n1pvrof0gxt5zin42h234g0d5rxd12c.pdf> (data obrashcheniya: 20.04.2024).

3. Fedotova N.P. Metody преподаvaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheskij kurs). SPb., 2013.



The system of exercises for the consolidation of lexical and grammatical material at the lessons of the Russian Language as a foreign language in the form of excursions to museum or gallery (at the example of excursion to the Tretyakov Gallery)

The article deals with the system of exercises for the lesson-excursion to museum or gallery (in this work - to the Tretyakov Gallery), aimed at the consolidation of the lexical and grammatical material.

There are considered the stages of work that are necessary for the excursion. The author gives the examples of exercises for each stage. The role of these exercises during the excursions for the school students of the primary stage of education is analyzed.

Key words: *lesson-excursion, educational quest, Russian Language as a Foreign Language, primary stage of teaching, education in linguistic environment.*

(Статья поступила в редакцию 22.04.2024)

Т.В. ЛЯШЕНКО
Москва

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКТИРУЮЩЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ (анализ корпуса “RuTOS”)

Анализируются особенности корректирующей обратной связи в педагогической онлайн-коммуникации на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Раскрывается понятие корректирующей обратной связи, а также приводится и дополняется типология этого явления. Материалом для описания стратегий корректирующей обратной связи послужили записи корпуса онлайн-занятий по русскому языку как иностранному «RuTOS».

Ключевые слова: *онлайн-урок, русский язык как иностранный, педагогическая коммуникация, обратная связь, типология корректирующей обратной связи.*

Успешность любой коммуникации напрямую зависит от того, в какой мере в ней представлена обратная связь. С ее помощью можно установить контакт между собеседниками, повысить эффективность речевого взаимодействия, сделать его наиболее комфортным для всех участников. Обратная связь помогает говорящему определить, в какой мере адресат считывает смысл его сообщения, требуется ли дополнительная информация или, возможно, иной подход к построению высказывания, чтобы достичь лучшего взаимопонимания. Можно говорить о том, что при грамотном построении обратной связи (далее – ОС) возрастает вероятность достижения коммуникативной цели, и, соответственно, снижается риск коммуникативной неудачи. Эти факторы, безусловно, следует принимать во внимание в условиях межкультурной коммуникации, в особенности на занятиях по русскому языку как иностранному. **Цель** настоящей работы заключается в рассмотрении корректирующей обратной связи в условиях педагогической онлайн-коммуникации методом конверсационного анализа.

Вслед за А.А. Корневым [2, с. 118] мы хотели бы уточнить, что понятие обратной связи может быть связано с информацией, которую, с одной стороны, сообщают студенты преподавателю (об учебном процессе – «академическая обратная связь»), а, с другой стороны, преподаватель – студентам, реализуя стратегию формирующего оценивания («педагогическая обратная связь»). В настоящей работе корректирующая обратная связь будет рассматриваться в аспекте педагогической обратной связи.

Так, Л. Фоерман и др. ученые определяет обратную связь как информацию, которую учитель адресует ученику относительно его успеваемости или понимания материала [10]. Цель ОС в педагогической коммуникации – улучшение понимания между участниками коммуникации и, как следствие, повышение эффективности обучения.

ОС в педагогической коммуникации позволяет преподавателю понять, как студент воспринимает его слова и действия, в какой мере он считывает смысл его сообщения, есть ли необходимость в том, чтобы корректировать свою речь для достижения взаимопонимания и, как следствие, коммуникативной цели. Как уже было сказано, ОС может исходить как от преподавателя к студенту, так и наоборот. На высоком уровне изучения языка замечены случаи, когда и один студент адресует ОС другому студенту. Это свидетельствует об активном взаимодействии внутри группы, что, безусловно, позитивно отражается на результатах обучения.

Классическое описание обратной связи в зарубежной педагогике представлено в работах Клюгера и Дениси (1996), Хэтти и Тимперли (2007), Шута (2008).

А. Клюгер и А. Денизи используют термин *знак обратной связи* (“feedbacksign”) и понимают под этим явлением положительную или отрицательную оценку результата с

позиции поставленной цели [6]. Авторы отмечают, что обучающиеся находят оба варианта ОС в равной степени полезными при соблюдении следующих условий:

- ОС не лишена конкретики и информативна в достаточной мере;
- ОС не является избыточной и не отвлекает внимание студента от объекта речи [Там же].

Немного иначе рассматривают ОС Дж. Хэтти и Х. Тимперли, которые определяют ее как информацию, направленную на то, чтобы сократить расхождения между целью, текущим пониманием и результатом коммуникации [5]. Похожую точку зрения имеет В.Дж. Шут [9], говоря о том, что ОС позволяет выявить разрыв между текущим уровнем успеваемости и желаемым результатом обучения.

В качестве особой разновидности обратной связи выделяется корректирующая обратная связь (далее – КОС), которую принято рассматривать как подвид обратной связи.

В 1997 г. Листером и Рантой была предложена типология, предполагающая разделение всех типов ОС на две основные группы: эксплицитный способ выражения ОС и подсказки [8].

Эксплицитная КОС – прямой способ коррекции ошибок, при котором студент не получает дополнительную информацию о природе ошибки и способах ее исправления. К этому типу относятся непосредственно эксплицитная коррекция (“*explicit correction*”) и рекаст (“*recast*”).

Имплицитная КОС состоит из «корректирующих комментариев и дополнительной информации о собственной деятельности человека и ходе его мыслей» [Там же, с. 252]. Согласно концепции Листера и Ранты, этот вид обратной связи включает в себя уточнение (“*clarification request*”), металингвистическую подсказку (“*metalinguistic clue*”), извлечение информации (“*elicitation*”) и повторение (“*repetition*”). При анализе речи, содержащей КОС, важно учитывать особенности коммуникативной ситуации, ее контекст.

Интерпретация скрытого смысла требует от студента дополнительных когнитивных усилий, направленных на анализ речи преподавателя и понимание контекста ситуации. В связи с этим в условиях педагогической коммуникации на занятии по языку (и преимущественно на высоком уровне владения языком) имплицитные стратегии КОС представляются особенно эффективными.

Когда прямые вопросы не дают желаемого эффекта и студент затрудняется с ответом, полезно использовать намеки и подсказки. Хэтти, Фрей и Фишер в работе «Учим в любых условиях: Онлайн-образование на каждый день» описывают педагогический дискурс в школьном образовании, однако многие принципы, представленные в этой книге, могут быть применимы и при обучении РКИ на подготовительном факультете или на курсах. Так, под подсказками авторы понимают «утверждения, которые помогают ученикам сосредоточиться на когнитивных и метакогнитивных процессах, необходимых для выполнения конкретной задачи» [4, с. 235]. Рассуждая о важности подсказок, Дж. Хэтти и др. ученые отмечают: «когда учителя используют подсказки, ученики дополнительно развивают свое когнитивное и метакогнитивное мышление» [Там же]. Намеки, в свою очередь, действенны в случаях, когда нужно привлечь внимание студента и направить его на значимую информацию [Там же]. В дистанционном обучении намек может быть выражен различными способами. Нередки ситуации, когда при выполнении задания обучающийся упускает часть условия, что, в свою очередь, приводит к ошибке. В подобной ситуации преподаватель, перемещая курсор по экрану или подсвечивая определенные его области, может обратить внимание студента на ключевую информацию, направленную на снятие лексико-грамматических трудностей.

На элементарном уровне, согласно Государственному стандарту, иностранец должен понимать собеседника и корректно распознавать его намерения в ограниченном числе речевых ситуаций, в том числе и в ситуации учебной коммуникации на занятии [1]. В связи с этим на начальном этапе целесообразнее применять эксплицитные

Типология стратегий КОС в педагогической коммуникации

I. Устная вербальная КОС	
1. Эксплицитная коррекция	
1.1. Эксплицитная коррекция	Преподаватель отчетливо исправляет ошибку.
1.2. Рекаст	Преподаватель повторяет за студентом высказывание, но в исправленном виде.
2. Имплиcitная коррекция	
2.1. Уточнение	Преподаватель показывает студенту, что смысл его высказывания не был правильно понят или в высказывании содержится ошибка, которую необходимо исправить.
2.2. Металингвистическая подсказка	В ответ на фразу с ошибкой преподаватель сообщает студенту вспомогательную информацию о выбранной им форме высказывания, акцентирует его внимание на языковых особенностях фразы.
2.3. Извлечение информации	Преподаватель задает наводящие вопросы или воспроизводит начало фразы с целью направить студента к правильному ответу.
2.4. Повторение	Преподаватель выделяет интонацией место с ошибкой, тем самым привлекая внимание студента к допущенной неточности и мотивируя ее исправить.
II. Письменная вербальная КОС	
1. Написание текста в режиме демонстрации	В ответ на высказывание с ошибкой преподаватель фиксирует на экране демонстрации фразы, слова, буквы и др. Он может использовать для написания белую доску, онлайн-переводчик или любой другой инструмент или ресурс, в котором происходит работа на занятии. Данный вид КОС может быть выражен как имплицитно (например, преподаватель пишет начало фразы – извлечение информации), так и эксплицитно, когда на экран выводится правильный ответ.
III. Невербальная КОС	
3.1. Жесты, мимика	Преподаватель мимикой или жестами помогает студенту дать правильный ответ или демонстрирует, что в его высказывании содержится неточность.
3.2. Демонстрация изображения	Преподаватель реагирует на ошибку тем, что выводит на экран видеоряд, включает музыку или, чаще всего, демонстрирует изображение.

средства КОС. Важность этого принципа обусловлена тем, что имплицитное высказывание интерпретируется с учетом контекста: принимаются во внимание социальный статус коммуникантов, ситуация общения, их культурные и языковые особенности (особенно в условиях межкультурной коммуникации на занятии по РКИ). Использование имплицитной КОС на начальном этапе обучения может привести к тому, что информа-

ция, выраженная непрямым способом, будет воспринята некорректно, поэтому при использовании анализа речи, содержащей имплицитную КОС, существенную роль играет контекст ситуации.

В отличие от имплицитной КОС, эксплицитная минимизирует неоднозначную интерпретацию студентом слов преподавателя.

Невербальные сигналы – жесты и мимика, которые могут использоваться преподавателем как дополнение к вербальной части высказывания, а также как самостоятельная единица коммуникации (например, жесты *кивнуть* или *поднять большой палец*, выражающие согласие или положительный ответ на вопрос; жесты *покачать головой* или *опустить большой палец*, демонстрирующие несогласие или отрицание). В свою очередь, жесты и мимика, исходящие от студента, позволяют преподавателю определить уровень понимания студентом материала и понять, нуждается ли он в дополнительной информации. Как и вербальная часть высказывания, мимика и жесты должны интерпретироваться однозначно.

Говоря о мимике и жестах, важно отметить следующее ограничение. В силу того, что студенты зачастую выключают камеру на занятии, преподавателю не всегда понятно, какое воздействие на студентов имели его слова или выраженные им невербальные средства коммуникации. Однако по репликам студента (игнорирование ошибки или самокоррекция) можно сделать вывод о том, как они восприняли сообщение преподавателя.

В ходе анализа занятий по РКИ были обнаружены следующие стратегии КОС в педагогической коммуникации, которые мы представили для удобства в следующей типологии (таб. на стр. 139).

Обратимся к анализу педагогической коммуникации. Материалом для анализа послужили записи онлайн-занятий по РКИ, представленные в корпусе педагогической коммуникации RuTOS [3]. Подробнее о корпусе можно узнать в работе М.Ю. Лебедевой, Н.А. Алкснит, А.Н. Лапошиной, Т.В. Ляшенко [7]. В рамках написания данной работы просмотрено и проанализировано 90 минут онлайн-занятия по русскому языку как иностранному на подготовительном факультете, выделенного среди прочих занятий корпуса на начальном уровне методом сплошной выборки. Общий состав участников педагогической коммуникации – 15 человек, из них один преподаватель и 14 студентов из Китая. Группа находится на начальном этапе изучения русского языка, и преподаватель использует соответствующие этому уровню коммуникативные приемы и стратегии КОС. Так, обратная связь предоставляется студентам не в отложенном виде, а моментально. В ситуации, когда участники группы не стремятся высказываться, преподаватель вовлекает студентов в диалог, называя каждого по имени, сокращая таким образом возможные паузы.

В данной работе мы приведем несколько примеров педагогической коммуникации в синхронном онлайн-формате и проанализируем их с помощью метода конверсационного анализа. Первая часть будет посвящена вербальным стратегиям КОС, вторая – невербальным.

Так, в примере №1 преподаватель активно приглашает студента к высказыванию, а также использует рекаст. Видно, что сначала студентка дает неправильный ответ, однако комментарий преподавателя позволяет ему осуществить самокоррекцию.

Пример №1:

Преподаватель: *Студент 3, вы согласны?*

Студент 3: *Да, вы согласны.*

Преподаватель: *Да, я согласна.*

Студент 3: *Да, я согласна.*

Даже во время сбалансированного занятия адекватного уровня сложности и интерактивности после вопроса преподавателя может возникнуть пауза, как в примере №2.

Молчание (заминка или пауза хезитации) также имеет коммуникативную значимость и может представлять собой обратную связь, однако ее адресатом является преподаватель, а не студент. Такая пауза может быть вызвана рядом факторов, и в этом случае преподавателю необходимо корректно выявить причину заминки и постараться оперативно ее преодолеть.

Пример №2:

Преподаватель: *Студент 8, а ты? Какую погоду ты любишь? Что ты любишь? Студент 8 не хочет разговаривать со мной [улыбка]. Студент 8, ты тут?*

Студент 8: *Да-да.*

Преподаватель: *Какую погоду ты любишь? Вы знаете слово «погода»?*

Студент 8: *Солнце.*

Причиной заминки может быть, например, равнодушие студентов к теме, боязнь высказывания в группе, страх совершить ошибку или незнание ответа на заданный вопрос. К этому случаю можно отнести пример №3.

Пример №3:

Преподаватель: *Молодец, Студент 8! Посмотрите, студенты, я говорю: «В моем городе есть море». Вы знаете, что значит «море»? [Pause: 4] Где можно плавать. [демонстрация окна браузера: поисковой запрос] Море. [студенты улыбаются] Что вы можете сказать? [показывает большие пальцы вверх]*

Студент 8: *Да. Как здорово!*

Преподаватель: *Здорово!*

Здесь преподаватель распознает причину паузы – незнание студентами значения слова «море». В ситуации, когда необходимо побудить студента к высказыванию, полезными могут быть средства демонстрации экрана. Например, если заминка вызвана тем, что студент не понимает вопроса, не знает нужного слова или забыл его, а устное описание (как в примере выше: «где можно плавать») не способствует снятию лексической трудности. В результате этого в приведенном выше примере преподаватель отображает на экране поисковый запрос со словом «море», затем появляются картинки, после этого студенты выражают понимание кивками, возгласами и улыбками, один из них озвучивает правильный ответ на вопрос.

В примере №4 происходит аналогичная ситуация: студентка не может ответить на вопрос, из-за чего преподаватель выводит на экран онлайн-словарь и перевод вопроса на родной язык обучающейся. Это помогает студентке преодолеть затруднение и дать нужный ответ.

Пример №4:

Преподаватель: *Да, это тоже плохой факт, я не живу в Китае, но я хочу. Я работаю, но не живу в Китае, а хочу работать и жить в Китае. «В моем городе есть море» – это хороший или плохой факт? [Pause:7] Факт [пишет на доске перевод вопроса на родной язык студентки] Хороший или плохой факт? Студент 3? [Pause:10] Это хороший или плохой факт?*

Студент 3: *Это хороший.*

Преподаватель: *Да, хороший, море – это здорово.*

Рассмотрим примеры стратегий невербальной КОС. Ниже представлен пример, в котором преподаватель в ответ на высказывание студента показывает одобрительную оценку жестом «поднять большой палец». При этом преподаватель игнорирует ошибку студента («потому я» вместо «потому что я»). Можно предположить, что это сделано намеренно, поскольку приоритетной целью данной интеракции является побуждение студентов к корректному выполнению задания, поэтому подобный жест одобрения представляется вполне оправданным и трактуется как стремление со стороны преподавателя создать ситуацию успеха на занятии и таким образом повысить уровень мотивации студента, поддержать его. Это, как нам кажется, особенно важно на начальном эта-

пе изучения языка, для которого характерен низкий уровень коммуникативной активности (в примере ниже это заметно, например, по тому, как студент, говоря по-русски, подхватывает свою мысль на родном языке).

Пример №5:

Преподаватель: *Что вы о себе написали?*

Студент 4: *Что вы о себе?.. Я буду петь. Я не буду по-русски, потому я... [говорит на родном языке]. Потому я... Я учу русский язык сейчас.*

Преподаватель: **[жест: палец вверх]** *смотрите, как жаль, Студент 4, может быть, потом ты будешь петь по-русски. Ты хочешь петь? А-а-а-а. Петь?*

Студент 4: *Да.*

Преподаватель: *Студент 4 не поет, сейчас не поет по-русски, только по-китайски, да?*

Студент 4: *Да.*

Преподаватель: *А ты хочешь по-русски. Что мы скажем? «Как жаль, как жаль, Студент 4».*

В следующей ситуации (пример №6) преподаватель задает вопросы для проверки понимания лексического материала (*Кто любит дождь? Кто любит снег?*). При этом он просит студентов показать свое отношение к предмету речи – продемонстрировать одобрение (жест «поднять большой палец») или неодобрение (жест «опустить большой палец»). Отметим, что камера включена у всех участников. Преподаватель наблюдает за реакциями группы и параллельно комментирует их, некоторых студентов он просит дополнить жесты словами. Преподаватель сопровождает свои высказывания улыбкой или смехом, что создает ощущение живой и непосредственной коммуникации. Это, в свою очередь, положительно влияет на уровень социального присутствия на онлайн-занятии.

Пример №6:

Преподаватель: **[Завершение демонстрации]** *А скажите, пожалуйста, кто любит дождь? Сделайте так [показывает большой палец вверх]. Кто любит дождь? [Pause: 5] Угу, студент 10. [Pause: 4] Кто любит дождь? [смех]. Только студент 10? Кто любит «жарко»? Студент 6, ты что не любишь? Что любишь? [смех]. Студент 6, ты любишь дождь или любишь, когда жарко?*

Студент 6: *Жарко.*

Преподаватель: *Кто еще любит, когда жарко?*

Студент 6: *Жарко и солнечно [улыбка].*

Преподаватель: *Угу, солнечно. Скажите, пожалуйста, кто любит снег? Снег. Кто любит снег? Снег. [улыбка]. М, Студент 7, Студент 4, вам будет хорошо в Томске [смех]. Студент 6, ты не любишь снег?*

Студент 6: *Нет, не люблю.*

Нередко на занятии можно наблюдать сочетание различных типов коммуникативных стратегий в рамках одного высказывания или интеракции: вербальной и невербальной, эксплицитной и имплицитной и т.д. Как показывает практика, именно комбинация различных коммуникативных стратегий способствует наиболее эффективному достижению коммуникативных целей. Например, как в ситуации, представленной ниже.

Пример №7:

Преподаватель: *А это тепло. Это четыре, тепло. Скажите, пожалуйста, это что когда «у-у-у»? [Мимика] [Жест]*

Студент 4: *Ветер.*

Преподаватель: *Угу. Студент 3, согласна?*

Студент 3: *Ветер.*

Преподаватель: *Я тоже согласна. Спасибо! Это ветер. Сильный ветер бывает. А зимой что? Что идет зимой? Зимой идет? [Pause: 3] Летом идет дождь, а зимой? [извлечение информации]*

Студент 1: *Снег.*

В примере №7 присутствует совмещение различных стратегий КОС: невербальной (преподаватель с целью объяснения незнакомого понятия демонстрирует его значение мимикой и жестами) и вербальной имплицитной (извлечение информации – последовательность наводящих вопросов как реакция на молчание студентов). Отметим, что в данной коммуникативной ситуации с преподавателем взаимодействует несколько студентов, инициатива исходит от двоих из них. Такому уровню интерактивности способствует диалогичная манера преподавателя вести занятие, в особенности то, как он называет по имени студентов, которые сами не стремятся принять участие во всеобщем обсуждении (в примере это Студент 3).

Важность применения КОС в лингводидактике обусловлена различными факторами. Так, использование преподавателем разнообразных стратегий КОС, во-первых, помогает ему контролировать педагогический процесс, выявлять слабые стороны в обучении и эффективно их преодолевать. Правильно сформулированная обратная связь от преподавателя выполняет и мотивирующую функцию. Во-вторых, обратная связь позволяет сформировать у студента наиболее полное и адекватное представление о его собственном уровне знаний и навыков, о динамике обучения, о стратегиях преодоления трудностей. В-третьих, систематическое применение обратной связи способствует увеличению интерактивности занятия и, как следствие, повышает уровень социального присутствия. Показателем вовлеченности является способность студентов анализировать речь друг друга, слышать ошибки и предлагать правильные ответы, даже если преподаватель не просит группу о помощи. Замечено, что, если в группе благоприятная атмосфера, студенты могут использовать в отношении друг друга стратегии обратной связи, которые преподаватель применяет чаще всего.

Таким образом, представляется актуальным и перспективным изучение вопросов, связанных с грамотностью по осуществлению и восприятию обратной связи, анализом стратегий КОС с позиций педагогической коммуникации.

Список литературы

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / под ред. Т.Е. Владимировой и др. М.; СПб., 2001.
2. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема*. 2018. №2. С. 112–127.
3. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023622070, Россия. Корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному RuTOC: заявлено 2023621771 13.06.2023: опубликовано 22.06.2023 / М.Ю. Лебедева, Т.В. Ляшенко, А.Н. Лапошина, Н.А. Алкснит; правообладатель ФГБОУ «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Бюл. №7.
4. Фишер Д., Фрей Н., Хэтти Д. Учим в любых условиях: Онлайн-образование на каждый день. М., 2021.
5. Hattie J., & Timperley H. The power of feedback // *Review of Educational Research*. 2007. №1(77). P. 81–112.
6. Kluger A.N., & DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory // *Psychological Bulletin*. 1996. №2(119). P. 254–284.
7. Lebedeva M.Yu., Laposhina A.N., Alksnit A.N., Lyashenko T.V. RuTOC: a corpus of online lessons in Russian as a foreign language // *Philological Class*. 2022. Vol. 27. №2. P. 19–29.

8. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms // *Studies in Second Language Acquisition*. 1997. №19. P. 37–66.
9. Shute V.J. Focus on formative feedback // *Review of Educational Research*. 2008. №1(78). P. 153–189.
10. Voerman L., Meijer P.C., Korthagen F.A., & Simons P. Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education // *Teaching and Teacher Education*. 2012. №28. P. 1107–1115.

* * *

1. Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven' / pod red. T.E. Vladimirova i dr. M.; SPb., 2001.
2. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii // *Rhema. Rema*. 2018. №2. С. 112–127.
3. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2023622070, Rossiya. Korpus onlajn-urokov po russkomu yazyku kak inostrannomu RuTOC: zayavleno 2023621771 13.06.2023: opublikovano 22.06.2023 / M.Yu. Lebedeva, T.V. Lyashenko, A.N. Laposhina, N.A. Alksnit; pravoobladatel' FGBOU «Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina». Byul. №7.
4. Fisher D., Frej N., Hetti D. Uchim v lyubyh usloviyah: Onlajn-obrazovanie na kazhdyj den'. M., 2021.



The peculiarities of corrective feedback at the initial stage of teaching the Russian Language as a Foreign Language (the analysis of the corpus “RuTOC”)

The article deals with the analysis of the specific features of corrective feedback in pedagogical online communication at the initial stage of teaching the Russian Language as a foreign language (RFL). There is defined the concept of the corrective feedback strategies, the typology of this phenomenon is given and completed. The empirical material for describing the corrective feedback strategies was the recordings of the corpus of online classes in the Russian language as a foreign language “RuTOC”.

Key words: *online lesson, Russian language as a foreign language, pedagogical communication, feedback, typology of corrective feedback.*

(Статья поступила в редакцию 16.04.2024)

С.В. РАКИТИНА

Волгоград

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ
ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Рассматривается проблема подготовки бакалавров к работе с детьми-инофонами в полиэтнических классах начальной школы. Подчеркивается важность введения на кафедре теории и методике начального образования ВГСПУ дисциплины «Обучение русскому языку как неродному и литературному чтению на неродном языке». Перечислены компетенции курса, дана характеристика содержания, особенностей, трудностей освоения русского языка названным контингентом учащихся. Рассмотрен один из аспектов работы в рамках программы, связанный с формированием у младших школьников умений воспринимать, продуцировать учебно-научные тексты разных типов.



Ключевые слова: *обучение детей-инофонов, полиэтническое образование, полиэтническое пространство, учебно-научный текст, типы учебно-научных текстов, алгоритм построения текста, виды заданий.*

Одной из актуальных проблем современной школы является обучение детей из семей мигрантов, прибывших в Россию на постоянное место жительства по правовым, экономическим, политическим и другим причинам. Знание русского языка для них является важнейшим фактором успешности обучения в российских школах. В зависимости от уровня владения русским языком дети мигрантов делятся на билингвов, одинаково владеющих родным и русским языками, и инофонов, «носителей иностранного языка и соответствующей картины мира» [1, с. 79]. Нас интересуют последние, у которых русский язык чаще всего на пороговом уровне. Такие учащиеся обычно не посещают русскоязычное дошкольное учреждение, дома говорят на родном или ломаном русском языке.

Степень знания, понимания русского языка зависит от разного времени пребывания в России, индивидуальных способностей, языкового окружения (инпута). Отсюда возникает проблема, связанная с языковой адаптацией инофонов, поиском путей интеграции их в российское образовательное пространство, возможностями обучения с русскоязычными детьми, что требует моделирования учебного процесса, корректирования тематического планирования без изменения содержания образовательной программы. Решение данной проблемы предполагает совершенствование процесса образования будущих учителей начальных классов, состоящего в необходимости обеспечения определенного уровня их поликультурно-ориентированной компетентности, в понимании особенностей обучения детей-мигрантов, сложностей, стоящих на пути освоения ими русского языка, в создании условий для готовности работать в поликультурном образовательном пространстве, рассматриваемом как среда, в которой в обстановке многонациональности и поликультурности формируются умения «жить в гармонии с другими народами и нациями, стремление к самосовершенствованию и самообразованию, обогащению своего духовного, морального и нравственного статуса», что обеспечивает становление личности [2, с. 169].

В методической литературе отмечается, что все учителя признают необходимость специального подхода к обучению детей-инофонов, однако в действительности не всег-

да осуществляется требуемый подход: хотя дополнительно и работают с такими детьми, но «не обучают как-то по-другому, чем их русскоязычных сверстников» [3, с. 323].

В целях подготовки будущих учителей начальных классов к работе в условиях поликультурной среды на кафедре теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета разработана программа для обучения студентов русскому языку как неродному и литературному чтению на неродном языке. В процессе изучения курса у обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» формируются компетенции, способствующие осуществлению поиска, критического анализа и синтеза информации; применению системного подхода к решению поставленных задач (УК-1); овладению деловой коммуникацией в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации (УК-4); освоению и использованию теоретических знаний и практических умений и навыков в предметной области при решении профессиональных задач (ПК-1); организации образовательного процесса с использованием современных образовательных технологий, в том числе дистанционных (ПК-8); реализации образовательного процесса в начальной школе с целью достижения предметных и метапредметных результатов (ПК-1(Д)).

Содержание курса обеспечивает теоретическую и практическую подготовку студентов к работе с детьми мигрантов.

В программе отражена необходимость при обучении русскому языку учащихся-инофонов учитывать особенности их национальной культуры, дифференцированный и индивидуальный подходы.

Данная программа включает рассмотрение общих вопросов методики преподавания русского языка в полиэтнических классах начальной школы (методов, приемов, средств, лингвистических основ обучения различным уровням языка), особенностей деятельности учителя, трудностей освоения младшими школьниками русского языка как неродного. Отсюда содержание программы нацелено на формирование способности будущих учителей начальных полиэтнических классов так организовать процесс обучения, чтобы учащиеся-инофоны овладели русским языком не только как средством решения коммуникативных задач в иноязычной речевой среде, но и использовали его в качестве инструмента изучения различных предметных областей.

Мы остановимся на одном из аспектов такой работы в рамках нашей программы, который связан с формированием у младших школьников умений воспринимать и продуцировать учебно-научные тексты. Лингвометодической базой для будущих учителей начальной школы должны стать знания по теории текста, умения анализировать тексты разных стилей, жанров, форм, сфер использования и др., дифференцировать учебно-научные тексты и художественные.

Освоение учебно-научного текста представляет определенные трудности и для русскоязычных школьников [6, с. 105–109]. Что касается инофонов, то данный процесс, безусловно, составляет еще большую проблему.

Учащиеся начальной школы при работе с учебно-научным текстом должны обладать умениями его воспринимать и анализировать; отличать от других типов текста; понимать терминологию; выделять ключевые слова; делить на части; составлять вопросы, план, где возможно, графическую схему текста; делать выводы и обобщения, четко излагать их в устной и письменной речи; пересказывать (подробно и сжато) текст и создавать собственный.

Для студентов, обучающихся по указанной программе, необходимо осознать важность первого (пропедевтического) этапа освоения языка детьми мигрантов и с учетом особенностей родного языка, дифференциации и индивидуализации обучения внедрять самостоятельную работу, особо активизировать аудирование и говорение.

На данном этапе учитель вынужден максимально эффективно использовать методический и учебный материал, находить оптимальные средства, формы воздействия, вырабатывать новые принципы организации учебной деятельности. Такая работа должна способствовать, прежде всего, расширению активного словарного запаса учащихся-инофонов, необходимого как для продуктивной (говорение, письмо), так и рецептивной (аудирование, чтение) речевой деятельности.

Учитывая, что лексическая работа – основное средство расширения словарного запаса инофонов, обучающихся в полиэтническом составе класса, учитель, прежде всего, должен определиться в использовании наиболее доступных способов семантизации, среди которых для данной категории учащихся становятся наглядность, подбор синонимов, антонимов; опора на словообразовательный анализ; объяснение через контекст, сочетаемость слова, описание, через отношения «часть – целое», «род – вид». При этом необходимо иметь в виду, что перечисленные способы семантизации применимы и для русскоговорящих детей. У инофонов этого периода обучения трудности связаны с использованием для семантизации этимологического анализа слова и сопоставления паронимов. Выбор же конкретного способа определяется методической целесообразностью.

На следующем этапе работа с учебно-научным текстом для учащихся-инофонов вместе с русскоязычными детьми строится на основе создания у них представлений об учебно-научном тексте. В качестве лингвистического обоснования данной методической проблемы будущие учителя начальных классов должны знать, что учебно-научные тексты являются:

- жанром научного стиля речи;
- единицей обучения;
- источником получения основ научных знаний, инструментом передачи способов деятельности.

Выступая жанром научного стиля речи, учебно-научный текст имеет признаки этой функционально-речевой разновидности (информативность, логичность, точность, объективность, доступность, доказательность, смысловая завершенность), реализует задачи объяснения явлений окружающей действительности, определения закономерностей, выявления причинно-следственные связей. На данном этапе младшие школьники учатся различать научные и художественные тексты. С этой целью целесообразно предлагать как дополнительное к упражнениям по русскому языку на материале художественного текста задания, сравнивающие художественный и научный тексты. Так, рассматривая виды предложений по цели высказывания и интонации, учащиеся, прочитав стихотворение, в соответствии с заданием должны поставить в конце предложений нужный знак препинания:

Села пчёлка на цветок,
Опустила хоботок.
Подлетает к ней комар:
– Что ты ищешь там?
– Нектар!
– Не наскучило искать?
– Нет!
Тому, кто занят делом,
Просто некогда скучать! (Г. Ладонщиков) [4, с. 23]

Вместе с выполнением этого задания учебника можно провести сравнительный анализ данного текста с научным, предложив для сопоставления статью из толкового словаря: «*Пчела, -ы, мн. ч., пчел, пчелам, ж. Жалящее летающее перепончатокрылое общественное насекомое, перерабатывающее нектар (во 2 знач.) в мед. I уменьш. пчелка, -и, ж. I прил. пчелиный, -ая, -ое. II. улей. Пчелиная семья (колония медоносных пчел, состоящая из рабочих пчел, матки и трутней ...)*» [5, с. 635].

Сравнивая художественный и научный тексты, учащиеся отмечают их целевое различие: для художественного – воздействие на читателя, передача настроения, позиции автора, использование выразительных средств; для научного – информирование, представление научных фактов, четкость, последовательность изложения, насыщенность терминологией, отсутствие отношения автора к излагаемому.

На следующем этапе важно проводить работу по дифференциации разных типов учебно-научных текстов (текст-правило, текст-инструкция, текст-определение понятий, текст-объяснение, текст-доказательство и др.) [6, с. 106].

В силу возрастных особенностей младшим школьникам трудно удерживать в памяти последовательность выполнения действий при различении типов учебно-научных текстов, поэтому в работе с инофонами, как и с русскоязычными школьниками, целесообразно использовать алгоритмы их построения. При этом значительно чаще учащимся с русским языком как неродным требуется предъявление образца в письменной форме.

При работе, например, с *текстом-определением* необходимо младшим школьникам дать представление о том, что содержание этого типа учебно-научного текста включает характеристику сущности представленного в нем понятия. Алгоритм построения текста-определения выглядит следующим образом: 1) определяемое понятие (ключевое слово), требующее разъяснения содержания; 2) определяющее понятие, включающее признаки, которые отличают его от других. В процессе освоения данного типа учебно-научного текста у учащихся формируются такие мыслительные операции, как анализ изучаемых языковых понятий, определение существенных и несущественных признаков, сравнение разных понятий, выделение в них общего и различного [7, с. 44].

Признаки объекта характеризуют ближайшее родовое понятие и отличительные (видовые) свойства, присущие только данному объекту. Материалом для анализа могут служить определения, содержащиеся в учебниках по русскому языку, например: «Предложение – это слово или несколько слов, которые выражают законченную мысль» [4, с. 16], «Однокоренные слова – это слова, которые имеют одинаковый корень с одним и тем же значением, или слова одной и той же части речи с разными приставками и суффиксами» [4, с. 75]. На подобных примерах актуализируются определяемое и определяющее понятия. Алгоритм работы с *текстом-определением* является межпредметным, может быть использован в процессе изучения различных учебных дисциплин. Анализ определений учебников, проведенный в соответствии с алгоритмом, самостоятельное построение определений изучаемых понятий способствуют формированию такого познавательного универсального учебного действия, как базовое логическое действие «ориентироваться в изученных понятиях, соотносить понятие с его краткой характеристикой» [8, с. 14, 18, 23].

В содержание *текста-доказательства* как вида рассуждения входит обоснование взаимосвязи основных свойств предметов и явлений. Структура данного типа текста включает следующие компоненты: тезис (суждение, требующее доказательства), аргументы (фактические данные, истинность которых является несомненной), вывод (итог доказательства, расширяющий содержание тезиса) [7, с. 44]. Следует заметить, что в учебниках по русскому языку, хотя и предлагается большое количество заданий с интенцией «докажите», специальная работа по восприятию и продуцированию таких типов текста проводится в недостаточном объеме: почти нет материала, нацеливающего учащихся на осознание смысловых связей, понимание их роли при движении знания от известного к новому, практически не представлены алгоритмы структуры и содержания разных типов учебно-научных текстов.

При работе с *текстом-доказательством* в третьем классе, например, в задании №199 «Прочитайте. Докажите, что каждая пара слов – это однокоренные слова» [4, с. 105] учащиеся должны придерживаться следующего алгоритма действий: 1) составить тезис; 2) привести аргументы для доказательства этого тезиса (средством выделения аргумен-

тов могут служить вводные слова *во-первых, во-вторых, в-третьих* и т.д.), 3) сделать вывод [7, с. 44]. В результате в соответствии с алгоритмом учащимися строится текст: 1) слова *солить* и *соленый* – однокоренные, 2) т.к., *во-первых*, имеют один корень *сол-*, *во-вторых*, значение этого корня одинаковое: *солить* – класть соль, *соленый* – иметь вкус соли. 3) вывод: следовательно, слова *солить* и *соленый* – однокоренные, т.к. имеют один корень с одним и тем же значением.

Запоминание и использование алгоритма облегчает процесс усвоения последовательности действий по созданию собственных учебно-научных текстов.

Работа с различными типами учебно-научных текстов строится в соответствии с включением в нее предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Выполнение *предтекстовых заданий* должно быть направлено на снятие языковых трудностей, овладение общенаучной и специальной терминологией, грамматическими моделями научного стиля речи, на которых акцентируется внимание в процессе чтения текста: учащиеся находят в тексте термины, конструкции научного стиля речи, приводят примеры их употребления.

В процессе *притекстовой работы* обучающиеся учатся ориентироваться в тексте, извлекая нужную информацию, акцентируя внимание на новых лексических и структурных единицах текста, производя деление на смысловые части, составляя план в соответствии с логикой изложения.

После чтения текста проводится работа над его содержанием и структурой. Послетекстовые задания должны быть направлены, с одной стороны, на контроль понимания прочитанного текста, с другой – на подготовку учащихся к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний. Это сложный этап, который вызывает определенные трудности и у русскоговорящих учащихся, поскольку в процессе такой работы они должны не только понимать учебно-научные тексты (тип, содержание, структуру), составлять вопросы, план, пересказывать заданный текст, но и продуцировать собственный по модели прочитанного.

При обучении учащихся-инофонов будущие учителя должны знать, что работа по освоению особенностей учебно-научных текстов разных видов может быть осуществлена лишь в том случае, когда учащиеся уже овладели навыками говорения, чтения, слушания и письма, являющимися достаточными для общения в рамках тем бытового характера.

В соответствии с программой составлены рекомендации по работе с учебно-научными текстами определения, рассуждения, доказательства, объяснения, инструкции.

В процессе работы по программе будущие учителя найдут ответы на многие вопросы, связанные с освоением учебно-научного текста младшими школьниками, обучающимися в полиэтнических классах, с формированием у них умений находить необходимую информацию, давать ей оценку, выражать нужную мысль не только на уроках русского языка, но и при изучении других учебных дисциплин.

Конечно, предстоит еще большая работа, требующая комплексного подхода к решению проблем организации образовательного процесса в условиях полиэтнической среды, подготовки, составления учебных пособий, дидактических материалов. Не исключено, что важное место в решении проблем обучения будущих учителей начальной школы займет разработанная нами программа.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. Ростов-на-Дону, 2003.
3. Доброва Г.Р., Чернышенко Т.В. О готовности учителей начальных классов к обучению детей-инофонов русскому языку как неродному // Языковое и литературное образование

в современном обществе – 2016: Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 2016. С. 322–329.

4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 3-й класс; учебник: в 2 частях. М., 2023.

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М., 2006.

6. Ракитина С.В. Метапредметный подход в развитии универсальных учебных действий младших школьников при работе с учебно-научным текстом // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №1(144). С. 105–109.

7. Ракитина С.В. Учебно-научный текст в становлении элементов научной картины мира младших школьников // Грани познания. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. 2021. №2(73). С. 42–46.

8. Федеральная рабочая программка начального общего образования. Русский язык (для 1-4 классов образовательных организаций). М., 2022.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). М., 2009.

2. Gukalenko O.V. Polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika: Monografiya. Rostov-na-Donu, 2003.

3. Dobrova G.R., Chernyshenko T.V. O gotovnosti uchitelej nachal'nyh klassov k obucheniyu detej-inofonov russkomu yazyku kak nerodnomu // Yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v sovremennom obshchestve – 2016: Sbornik nauchnyh statej po itogam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 2016. S. 322–329.

4. Kanakina V.P., Goreckij V.G. Russkij yazyk: 3-j klass; uchebnik: v 2 chastyah. М., 2023.

5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. М., 2006.

6. Rakitina S.V. Metapredmetnyj podhod v razvitii universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshih shkol'nikov pri rabote s uchebno-nauchnym tekstem // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №1(144). S. 105–109.

7. Rakitina S.V. Uchebno-nauchnyj tekst v stanovlenii elementov nauchnoj kartiny mira mladshih shkol'nikov // Grani poznaniya. Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU. 2021. №2(73). S. 42–46.

8. Federal'naya rabochaya programmka nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Russkij yazyk (dlya 1-4 klassov obrazovatel'nyh organizacij). М., 2022.



The peculiarities of training the bachelors to work with the educational and scientific text at the lessons of the Russian language in the polyethnic classes of primary school

The article deals with the problem of training the bachelors to work with the non-native speaker children in the polyethnic classes of primary school. There is underlined the importance of implementation of the discipline “Teaching the Russian Language as the non-native language and Literature Reading at the non-native language” at the Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University. There are enumerated the competencies of the course. The content, peculiarities and difficulties of mastering the Russian language by the named group of students are characterized. The author considers one of the aspects of work in the context of the program, associated with the development of skills to conceive and perform the educational and scientific texts of different types of younger schoolchildren.

Key words: *education of non-native speaker children, polyethnic education, polyethnic environment, educational and scientific text, types of educational and scientific texts, algorithm of text's composition, types of tasks.*

(Статья поступила в редакцию 16.04.2024)

*Д.Ю. ШАЛКОВ,
В.В. КОЛМАКОВА,
Е.С. ШИЛОВА
Ростов-на-Дону*

**ЖАНРОВЫЙ ДИАЛОГ КАК ЭЙДОС НАРРАТИВНОГО ТЕКСТА
(на примере пасторального канона)**

Рассматривается диалог канонических и неканонических жанровых моделей как эйдос (инвариант) нарративного текста на примере пасторального канона, который модифицирует художественное пространство повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка». Феномен «памяти жанра» предстает как ключевой компонент исторической поэтики, что дает возможность проследить векторы жанрового диалога. Архетипические черты присущи только тем жанрам, которые достигли максимального уровня в своем художественном развитии.



Ключевые слова: *жанровый диалог, «память жанра», эйдос, нарративный текст, нарратема, пасторальный канон.*

Сложная и неоднозначная диалектика жанровых моделей в отечественном литературоведении всегда была предметом пристального внимания не только филологов, но и специалистов в области философии языка и культурологии, весомый вклад в которые был внесен М.М. Бахтиным. Герменевтический подход к пониманию и интерпретации текста находит отражение в бахтинских концепциях диалогизма и «памяти жанра». По словам Р. Барта, «каждый текст является интертекстом». Осознавая пространство текста как «поле методологических операций», исследователь считал, что «нечто от Текста» можно обнаружить «в древнем произведении», вместе с тем многие из современных творений «вовсе не являются текстами» [2, с. 414–415]. Именно такой подход помогает постичь, с одной стороны, эйдос (сверхчувственную, идеальную модель, «конкретную явленность абстрактного», «вещественную данность в мышлении», в соответствии с которыми художник-демиург творит свой собственный уникальный художественный мир) непреложных витальных ценностей современной цивилизации, а с другой – духовно-нравственные целеустановки и морально-этические ориентиры каждого индивидуума.

С точки зрения М.М. Бахтина, социокультурное пространство художественной коммуникации репрезентирует всеохватывающий диалог культур – от древнейших до современных. Диалог, представляя собой лингвокультурологический феномен и универсальную онтологическую парадигму, реализуется во всех проявлениях человеческой активности, причем уникальность языковой коммуникации непосредственно связана с трансляцией неоднозначных и зачастую противоречивых смыслов высказывания [3]. Процесс постижения заложенных в высказывании смысловых интенций является важным критерием эффективного диалога, поскольку принципиально важно не только то, что *хотел сказать* сам автор, но и то, что *объективно сказалось* в тексте. Смыслопо-

рождающим стержнем диалога становится его активно-ответный характер. Диалог может состояться при соблюдении важного условия: в его нарративной, коммуникативно-прагматической, сюжетно-композиционной, лексико-семантической и функционально-стилистической структуре должно присутствовать мышление и сознание реципиента.

Ориентация современной художественной культуры на разнообразные коммуникативно-повествовательные стратегии раскрывается в рамках бахтинской концепции диалогизма, которая охватывает все сегменты ментального пространства – от конкретных художественных текстов до заложенного в них этнокультурного содержания. Тотальный диалог предполагает реализацию двух базовых идей. Одна из них – обязательное наличие коммуникатора и коммуниканта, которые вовлечены в единое ценностно-прагматическое поле интерпретации. Второе концептуальное положение состоит в том, что определенный авторский месседж реализуется только в данное время и в данном контексте «с учетом семантической и прагматической пресуппозиции – необходимого и достаточного фонового компонента, который обеспечивает наличие смысла в том или ином высказывании и является предварительным знанием, без которого невозможно адекватно воспринимать и интерпретировать текст» [11, с. 160], а также верифицировать феномены художественного норматива.

Методологические новации М.М. Бахтина в области лингвокультурологии и гуманитарно-философского знания смещают интерпретационный вектор в новую, семиотическую плоскость [3]: отныне познание коммуникативного замысла создателя того или иного текста становится одним из способов понять специфику взаимодействию художественного постижения мира в целом и человеческого бытия, в частности. Понимание и адекватная интерпретация «глубинного смысла» авторской концепции предполагает непосредственное умение реципиента не только проникнуть в замысел творца, но и постичь коммуникативно-прагматические целеустановки дескриптора. Трудность интерпретации содержания текста связана с извечным противоречием двух ключевых слагаемых высказывания: диктума – того, то сообщается (всегда представлен вербально), и модуса – субъективного отношения автора к содержанию высказывания (может быть как эксплицитным, т.е. представленным в виде словесной фактуры, так и имплицитным, т.е. вербально не выраженным, но подразумеваемым).

В коммуникативном дискурсе «данное», т.е. понятное и известное коммуникатору и коммуниканту, отображает основополагающие ситуативные реалии в сочетании с лингвистическими маркерами, которые включают определенные смыслы и значения, реализующиеся в контексте. С точки зрения такого подхода «созданное» предстает как артикулированное отношение к адресанту (автору высказывания) и вместе с тем приобретает иные, ранее неизвестные, вновь появившиеся оттенки смысла, в которых воплощены оценочные интенции говорящего как личности, интерпретирующей объективную действительность.

По мнению М.М. Бахтина, естественный язык выступает в качестве универсального генератора смысловых концепций, идиориторики, тематики, проблематики, а также отношений, которые функционируют в рамках той или иной лингвокультурной парадигмы и представлены как система соответствующих жанровых модусов [3]. Облеченные в определенную речевую форму смыслы есть материальное воплощение неповторимого творческого мировидения, детерминированного «ментальным инструментарием», который воплощает «герменевтический круг» понимания, обусловленный как субъективными, так и объективными факторами: уникальным сознанием и мышлением Творца, перипетиями его личной биографии, особенностями определенной исторической, политической и экономической ситуации и, наконец, социокультурными реалиями.

Вместе с тем обнародованное высказывание обусловлено эйдосом витальных ценностей лингвокультуры и языковой личности (правда и ложь, добро и зло, свобода и не-

обходимость, гордость и гордыня, щедрость и расточительность, смелость и трусость и т.п.), иллюстрирует преднамеренность и обоснованность выбора речетворческой и поведенческой стратегий коммуникантов. Извечное противоречие между непрерывной культурной традицией и глубоко личными творческими откровениями и амбициями в концепции М.М. Бахтина нивелируется благодаря непрерывному диалогу с традицией в широком понимании этого явления.

Именно таков ключевой принцип диалогизма – сосуществование (неважно, симбиоз или конкуренция) ряда высказываний в отношении определенного объекта, характеризующихся отличающимся друг от друга смысловым наполнением. В этом ракурсе диалог сопоставим со смыслопорождающим речевым актом, который транслируется в искусственно созданной коммуникативной ситуации. Ядро концепции М.М. Бахтина состоит в целенаправленном постижении глубинного смысла высказывания, поскольку оно аккумулирует весь спектр заложенных в нем значений – со времен зарождения словесности до наших дней [3]. Основным инструментом постижения авторского замысла предстает так называемое «восполняющее понимание», которое вскрывает глубинные, зачастую бессознательные импульсы креативного процесса, транспонируя их в сферу сознания реципиента-интерпретатора и создавая тем самым лингвокогнитивные предпосылки для постижения «многозначности» – «многообразия смыслов» интерпретируемого текста [8].

Анализируя особенности полифонических романов Ф.М. Достоевского, М.М. Бахтин отмечает, что жанровые модели, будучи «зоной и полем ценностного восприятия и изображения мира» [3, с. 471], – это не что иное, как «главные герои» литературного процесса, выступающие гарантами его жизнеспособности и непрерывности. Любая жанровая конструкция в концепции ученого «... живет настоящим, но всегда помнит свое прошлое, свое начало. Жанр – представитель творческой памяти в процессе литературного развития. Именно поэтому жанр и способен обеспечить единство и непрерывность этого развития» [4, с. 122]. В художественном восприятии мира «память жанра» объективирует реализацию литературных, фольклорных, мифопоэтических и социокультурных традиций: устойчивый жанровый стереотип нередко «обусловлен социальным бытием эпохи и является одной из форм коллективной памяти, он напоминает современной литературе и ее читателю о прошлом, о первоисточках» [6, с. 126]. Иными словами, «жанровая память» хранит в себе изначально присущие тому или иному жанру композиционные схемы, сюжетные деривации, функционально-стилистический и мотивно-образный арсенал, нарративные интенции, ассоциативные эмоционально-семантические микрополя, архетипические паттерны, которые были свойственны канонической жанровой модели на этапе ее зарождения.

Учитывая концепции диалогизма и «памяти жанра» М.М. Бахтина, исследователи проводят мысль о неизбежной эволюции жанров, которая заключается в переходе от канонических форм к неканоническим. При этом жанр является амбивалентной категорией, основанной на сопоставлении конкретных литературных произведений и функционирующей в качестве их инварианта. Канонические жанры строятся на основе традиционных моделей воплощения художественного мира – особой эстетической реальности. Речь идет, прежде всего, о тех жанрах, которые, демонстрируя условно-нормативное единство формальных и содержательных компонентов, «сохраняют собственную идентичность и обновляются благодаря воспроизведению и варьированию готовых и утвержденных традицией образцов» как «наиболее адекватных воплощений идеальных структурных первообразов («эйдосов»)» в определенной сфере творчества. Неканонические жанры, в свою очередь, ориентированы «на образцы авторского выбора, а не воспроизведения первообраза-эйдоса» [14, с. 45, 48].

Открытый диалог канонических и неканонических жанровых моделей может интерпретироваться как эйдос (инвариант) нарративного текста. С позиции литературо-

ведения, нарратив фиксирует «процессуальность самоосуществления как способ бытия повествующего текста», важнейшим параметром которого в таком контексте, с точки зрения Р. Барта, оказывается его «сообщающий» характер [10, с. 327]. Иными словами, нарратив представляет собой логическую структуру повествования, строго заданную последовательность и взаимосвязь разновекторных компонентов событийной линии. В.Я. Пропп, используя структурно-типологический метод для анализа волшебных сказок, ввел в научный обиход понятие нарратемы – минимальной единицы нарратива, которая может описываться как функции персонажей (определяемые с позиции их значимости для хода повествования), так и типизированные ситуации, в которых могут оказываться действующие лица, выполняющие определенный набор «актных ролей» (термин А.Ж. Греймаса), среди которых – протагонист, антагонист и трикстер, отправитель и реципиент, субъект и объект [13]. Если сюжет раскрывается как система взаимодействующих событий и действий, которая отражает динамическую сторону художественной формы, то нарратив – это инструмент ментально-языковой репрезентации конкретного сюжета в текущих реалиях, позволяющий взглянуть на событийную канву текста с иной точки зрения и в принципиально новых жанрово-повествовательных форматах: «текст тем самым квантуется в совокупности нарративов, и вне их плюральности у него нет и не может быть исходного смысла: нарратив – это рассказ, который всегда может быть рассказан по-иному» [10, с. 329].

Исследователи отмечают, что свойства жанров достаточно глубоко связаны с содержательным и формально-логическим уровнем нарративных текстов. Жанровый диалог как эйдос нарративного текста, именуемый «памятью жанра», целесообразно проиллюстрировать примером пасторального канона, который возник еще в античную эпоху, а в русской литературе стал особенно популярным в XVIII веке. К жанру пасторали относятся, в частности, драматические «Беседы пастушеские» С. Полоцкого и поэтические эклоги А.П. Сумарокова. Феномен «памяти жанра» модифицирует и художественное пространство повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка», созданной уже в XX столетии. В качестве подзаголовка писатель использует словосочетание «современная пастораль», которое задает ключевую мировоззренческую целеустановку произведения: извечный антагонизм добра и зла, примордиального хаоса и эфемерной стабильности, витальных ценностей и вакуума небытия.

Современные литературоведческие словари трактуют термин «пастораль» как идиллический жанр, который воспроизводит сцены из жизни пастухов и пастушек; гармония, любовь и взаимопонимание – главные составляющие их мирозерцания. Пасторальные сюжеты мировой литературы берут свое начало в античных эклоге и буколиках. Идеализированная жизнь на лоне природы в «Идиллиях» Феокрита, «Буколиках» Вергилия, пасторалях Биона и Мосха отражает скромный труд пастухов, пастушек, рыбаков, огородников, виноградарей в сказочной Аркадии – извечной мечте человека о земном рае, прекрасном Эдеме, в котором царит вечная весна, щедро одаривающая своих детей «обильными лозами» золотистого винограда, спелыми гранатами и «парным молоком». Обитатели Аркадии, как правило, соревнуются в игре на свирели и песенном искусстве, делятся друг с другом новостями, решают повседневные бытовые проблемы, увлеченно спорят, иногда бранятся, прихотливо воспевают предмет своей любви или же пытаются вернуть его с помощью ритуально-магических действий. Лишенный конкретного исторического наполнения хронотоп античных пасторалей приобретает вневременной характер. Пространственные локусы, среди которых весенние луга, лесные опушки, прозрачные водоемы, реализуя мифопоэтические представления о социальном и вселенском бытии, нередко обнаруживают связь с южным благоприятным климатом. Природно-антропологическое «всеединство» предстает как воплощенный онтологический эталон идеального сосуществования всего живого на планете.

Рецепцию пасторальных мотивов, образов и стилевых потоков, функционирование сюжетных дериваций в повести В.П. Астафьева отметили Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий [9], К.В. Казанкова [7], Н.М. Прокопенко [12], А.Ю. Большакова [5] и ряд других исследователей. Случайная встреча Бориса и Люси на войне обнаруживает устойчивые параллели с нарративом пасторали – историей жизни юных пастухов и пастушек. Родители Бориса Костяева, трогательные школьные учителя из небольшого провинциального сибирского городка, воспринимаются не иначе как пасторальные герои. Свое родословное древо, как об этом сказано в повести, мать Бориса ведет от сосланного генерал-майора, декабриста, философа, представителя утопического социализма М.А. Фонвизина, племянника известного драматурга. Искренняя любовь Бориса и Люси, их чуткое и трепетное отношение друг к другу, как в зеркале, отражают чувства родителей Бориса Костяева.

События пасторали В.П. Астафьева происходят в годы Великой Отечественной войны. Персонажи «Пастуха и пастушки» испытывают бесконечные физические и моральные страдания. Жестокие реалии военного времени, воспроизведенные в повести, резко контрастируют с эстетическими ожиданиями «интеллектуального» читателя, хорошо знакомого с инвариантной моделью пасторального жанра. Если пасторальный канон предписывает изображение счастливой, мирной жизни героев на лоне природы, то «память жанра» в астафьевской повести реализует диаметрально противоположные, инвертированные нарративные стратегии. Определение «современная» в «сцеплении» с лексемой «пастораль» уточняет семантику и прагматику жанра, подчеркивая тем самым, что эталонная жанровая модель подвергается деканонизации и сознательно наполняется принципиально новым, интенционально-диалогическим содержанием.

Метафорическое травестирирование устойчивых компонентов пасторального канона и возникающая на этой почве символика провоцируют формирование подтекста и «сверхтекста», а также определенных сюжетно-образных параллелей и регулярно воспроизводимых аллюзий и реминисценций повести. Пасторальные сигналы, в том числе и на основе микроцитат, видоизменяют событийный ряд повести «Пастух и пастушка» и выполняют функцию особой «матрицы-решетки», которая становится ключом к пониманию глубинного замысла произведения, формируя ассоциативные эмоционально-смысловые микрополя «современной пасторали», созданной В.П. Астафьевым. Диалогичность творческого мышления и художественного мировидения автора связана с его представлениями о том, что «чужая мысль должна разбудить мысль собственную, чужое чувство должно способствовать развитию чувства своего».

Непрерывный диалог «Пастуха и пастушки» с античной пасторалью отражает антагонизм между жестокостью военных действий и гармонией пастушеской жизни. Любовь взводного Бориса Костяева и простой девушки Люси, завершившаяся трагедией, накладывается на пасторальный мотив взаимоотношений «пастуха и пастушки». Несмотря на невзгоды военного времени, герои не утратили веру в обретение счастья, пусть и скоротечного. Всего несколько дней герои повести наслаждались взаимным чувством, но война разлучила их навсегда: *«война ... тоже с усилием выдохнула Люся. Что-то замкнуло и в ней. Слабым движением руки она показала – война откатилась, ушла дальше»* [1, с. 360]. Даже смерть Бориса не погубила любовь и преданность Люси. Всю свою жизнь она не прекращает оплакивать возлюбленного и ходит на его могилу.

Война искалечила судьбы многих людей. Артподготовка, длившаяся часа полтора, одним снарядом унесла жизни сельских стариков-пастухов, приехавших «сюда с Поволжья в голодный год», «наверное, живших по-всякому: и в ругани, и в житейских дразгах, но обнявшихся преданно в смертный час». Трагедия современных пастуха и пастушки, пожилых супругов, пасших колхозный табун, в дискурсивном аспекте транслирует сюжетную параллель с жизненными перипетиями Филемона и Бавкиды – патриархальных героев из поэмы Овидия «Метаморфозы». Апеллируя к памяти персонажа как

к особому художественному пространству, В.П. Астафьев отмечает, что Борис Костяев сохранил детские воспоминания о поездке с матерью в Москву на балет-пастораль о пастухе и пастушке: «Еще я помню театр с колоннами и музыку ... и как танцевали двое – он и она, пастух и пастушка ... Лужайка зеленая. Овечки белые. Пастух и пастушка в шкурах. Они любили друг друга, не стыдились любви и не боялись за нее. В доверчивости они были беззащитны» [1, с. 367].

Апокалиптический ужас военных событий входит в противоречие с традиционной логикой пасторального сюжета. Правдивость, жестокость и натуралистичность зарисовок Великой Отечественной войны демонстрируют масштабы социальной катастрофы, перед которой не могут устоять ни человек, ни природа, ни извечные законы бытия. Событийный ряд произведения порождает устойчивые ассоциации с библейскими пророческими видениями конца времен: «отчаянный крик до неизвестно куда девавшегося неба» обгорелого водителя «катюши»; «разваленные черепа» солдат; тела русских и немцев, вперемешку разбросанные повсюду.

Красная и черная цветовая палитра как метафора смерти и небытия (снег, кажущийся черным; изображение «мяса, крови, копоты»); звуковая символика (аханье гранат, свист пуль, рев металла, крики и стоны раненых); физиологически отталкивающее сенсорно-смысловое поле запаха (порох, дым, удушливая гарь) и ряд других негативно маркированных художественных деталей, сигнализирующих о тотальном разрушении экзистенциальных основ, – такой подход к жанровой памяти перекодирует и осовременивает античную пастораль.

Таким образом, архетипические черты присущи только тем жанрам, которые в результате эволюционных процессов достигли максимального уровня в своем формальном и художественно-эстетическом развитии. Закономерно, что именно такие жанровые конструкции, по определению М.М. Бахтина, «лучше и полнее помнят свое прошлое». Следует подчеркнуть, что потенциал «памяти» реализуют жанры, которые смогли адаптироваться к непрерывной интерпретации действительности и тем самым воплощают разнообразные формы индивидуально-авторского художественного мировидения. К числу подобных жанровых моделей, несомненно, относится и пасторальный канон. Креативно воссоздавая и аккумулируя значимые витальные ценности, морально-этические целеустановки и непреложные духовно-нравственные ориентиры, культурологический феномен «памяти жанра» предстает как ключевой компонент *исторической поэтики*, что дает возможность проследить векторы жанрового диалога как эйдоса (первообраза, эталона, канонического варианта) нарративного текста.

Список литературы

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1: Стародуб. Перевал. Звездопад. Пастух и пастушка. Печальный детектив. М., 1991.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: пер с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М., 1989.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М., 1975.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / ред. В.Ю. Попова. М., 1979.
5. Большакова А.Ю. «Современная пастораль» В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» в контексте жанровых традиций // Проблемы исторической поэтики. 2021. Т.19. №1. С. 375–407.
6. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: энциклопедический словарь терминов. М., 2003.
7. Казанкова К.В. Трансформация жанрового канона античной пасторали в повести Виктора Астафьева «Пастух и пастушка» // Юбилейные Астафьевские чтения «Писатель и его эпоха». Красноярск, 2009. С. 101–107.
8. Колмакова В.В. Концепция диалогизма М.М. Бахтина в современной рекламной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №10(40). Ч. II. С. 80–83.

9. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 т. Т.2: 1968 – 1990. М., 2003.
10. Новейший философский словарь. Постмодернизм / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Минск, 2007.
11. Посиделова В.В., Шалков Д.Ю. Социолнгвистические маркеры деструктивного речевого поведения в граффити-коммуникации // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. №3(101). С. 158–163.
12. Прокопенко Н.М. Жанр пасторали и его актуализация в рассказах и повестях В.П. Астафьева 60–80-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ишим, 2010.
13. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М., 2023.
14. Теория литературных жанров: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. Н.Д. Тамарченко. М., 2011.

* * *

1. Astaf'ev V.P. Sbranie sochinenij: v 6 t. T.1: Starodub. Pereval. Zvez-dopad. Pastuh i pastushka. Pechal'nyj detektiv. M., 1991.
2. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika: per s fr. / sost., obshch. red. i vstup. st. G.K. Kosikova. M., 1989.
3. Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya raznyh let. M., 1975.
4. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo / red. V.Yu. Popova. M., 1979.
5. Bol'shakova A.Yu. «Sovremennaya pastoral'» V.P. Astaf'eva «Pastuh i pastushka» v kontekste zhanrovyh tradicij // Problemy istoricheskoy poetiki. 2021. T.19. №1. S. 375–407.
6. Borev Yu.B. Estetika. Teoriya literatury: enciklopedicheskij slovar' terminov. M., 2003.
7. Kazankova K.V. Transformaciya zhanrovogo kanona antichnoj pastorali v povesti Viktora Astaf'eva «Pastuh i pastushka» // Yubilejnye Astaf'-evskie chteniya «Pisatel' i ego epoha». Krasnoyarsk, 2009. S. 101–107.
8. Kolmakova V.V. Konceptsiya dialogizma M.M. Bahtina v sovremennoj rek-lamnoj kommunikacii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i prak-tiki. 2014. №10(40). Ch. II. S. 80–83.
9. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. Sovremennaya russkaya literatura: 1950 – 1990-е годы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 т. Т.2: 1968 – 1990. М., 2003.
10. Novejšij filosofskij slovar'. Postmodernizm / glavn. науч. ред. i sost. A.A. Gricanov. Minsk, 2007.
11. Posidelova V.V., Shalkov D.Yu. Sociolngvisticheskie markery destruktivnogo rechevogo povedeniya v graffiti-kommunikacii // Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2023. №3(101). S. 158–163.
12. Prokopenko N.M. Zhanr pastorali i ego aktualizaciya v rasskazah i povestyah V.P. Astaf'eva 60–80-h godov: avtoref. dis. ... kand. filol. na-uk. Ishim, 2010.
13. Propp V.Ya. Morfologiya volshebnoj skazki. Istoricheskie korni volshebnoj skazki. M., 2023.
14. Teoriya literaturnyh zhanrov: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya / pod red. N.D. Tamarchenko. M., 2011.

*The genre dialogue as the eidos of narrative text
(at the example of pastoral canon)*

The article deals with the dialogue of canonical and non-canonical genre models as the eidos (invariant) of narrative text at the example of the pastoral canon, modifying the artistic environment of the story “Herdsmen and herdsman” by V.P. Astafyev. The phenomenon “memory of genre” is presented as the key component of historical poetics that gives the opportunity to observe the vectors of genre dialogue. The archetypal features are proper only for the genres, having achieved the maximum level in their artistic development.

Key words: *genre dialogue, “memory of genre”, eidos, narrative text, narrative theme, pastoral theme.*

(Статья поступила в редакцию 26.04.2024)

**КУЛЬТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОМАТИЗМА СÆР «ГОЛОВА»
В ЭПИЧЕСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ ОСЕТИН**

Рассматривается соматизм сæр 'голова' в эпических текстах осетин, который обнаруживает все оттенки значения, описанные в современных словарях осетинского языка. Он связан с представлениями о самой жизни, что передано посредством идиом, метафор и других художественных средств. Анализируются универсальные фольклорные черты: наличие в эпосе многоголовых существ (семиглавых, стоголовых), мотив состязания. Специфические черты обнаруживаются в мотивах отсечения головы и скальпирования.



Ключевые слова: культурный код, осетинский фольклор, эпический текст, осетинский эпос «Нарты», соматизм сæр «голова».

В различных классификациях кодов культуры соматический (или телесный) код чаще стоит на первом месте, потому что признан наиболее древним (по предположению некоторых ученых [4, с. 163], самым древним): «Иначе говоря, через осознание себя человек пришел к описанию мира, экстраполируя свои знания о себе самом на окружающую действительность (что и оказалось зафиксированным в соматическом коде культуры)» [7, с. 6]. Четкая очерченность соматической лексики позволяет строго ограничить перечень анализируемых слов и фразеологизмов. При этом древность и устойчивость наименований частей тела обуславливают процесс образования вторичных значений [9, с. 13].

Интересным образом решается Д.Б. Гудковым вопрос о соотношении имен как единиц естественного языка и единиц культурного кода. Не отрицая факт принадлежности культурного кода естественному языку, автор утверждает: «Интересующие нас имена оказываются включенными в две семиотические системы: систему естественного языка как слова этого языка и в систему соматического кода, в которой они наделяются особыми значениями, связанными с общезыковыми, но существенно отличающимися от них» [5, с. 41], т.е. в рамках культурного кода образуется иная система значений, отличающаяся от той, которая описана в словарях и грамматиках. Разумеется, она будет шире и ярче отражать мировоззренческие основы национальной картины мира.

В недавней публикации Е.Б. Бесолова рассмотрела формулы-фразеологизмы, классифицировав их по тематическим группам. Так, в перечне фольклорной фразеологии ею были выделены названия человека и его частей [3, с. 146–147]. В дигорском диалекте осетинского языка анализируется соматическая лексика, в частности, структура полисеманта сæр «голова» в работах И.Н. Цаллаговой [19, с. 64–106].

Лексема сæр многозначна и восходит к иран. *sarah-* «голова», является, наряду с большинством соматических названий, общим индоиранским словом, встречающимся во многих языках. Кроме того, на основании личных имен В.И. Абаев с уверенностью восстанавливает скифо-сарматское *sar(a)-* [2, с. 73–75]. В осетинском языке лексема сæр является частотной в связи с тем, что входит во множество идиоматических сочетаний, фразеологизмов и композитов [1, с. 503]. Предвосхищая выводы, отметим, что фольклорный эпический материал позволяет рассмотреть все значения анализируемого соматизма.

В «Сказаниях о Нартах» широко представлено прямое значение соматизма сæр «голова». Однако наш анализ предполагает учет фольклорной специфики, потому что

сугубо лингвистическая концепция рассмотрения соматической лексики представляется слишком узкой.

Лексема *сæр* «голова» в осетинском эпосе связана с представлением о самой **жизни**. Эти соответствия передаются с помощью метафор, идиом и других художественных средств: “*Далимонтæ сæ сæр æфснайыныл фесты, фæлæ ма цæ кæм уагъта!*” – «Далимоны (существа подземного мира) начали спасаться (букв. прятать голову) ...» (Перевод наш. – М.Д.) [14, с. 21]. *Сæрсæфæн фæндаг* – «дорога погибели» имеет в эпосе синонимичные метафоры: *сæфты фæндаг* – «дорога смерти, погибели), *фæцу æмæ марцуйы фæндаг* – букв. дорога «пойди и не вернись», *фыдбылызы фæндаг / тæссаг фæндаг* – «опасная дорога» (Перевод наш. – М.Д.) [6, с. 127].

Характерным мотивом в фольклоре является наличие у врага **множества голов**. В осетинском эпосе встречаются семиглавые великаны – уаиги или гумиры. Помимо них, есть трехглавые уаиги. Батрадз сражается с восемнадцатиголовым уаигом страны Дагъал-Дугъал [11, 2005, с. 175]. В сказании о симде выдающихся нартов (“Нарти гуппургинти синд Узабæл”) упоминается то, что деда Батрадза похитил семиглавый летающий уаиг (*авдсæрон базургин уæйуг*) [Там же, с. 256]. Как известно, число 7 в эпосе символично, а у некоторых упоминаемых в текстах семиглавых уаигов есть имена: *Хъæндзаргæс*, *Урсхохы Урсуайыг* – «Белой горы Белый великан». Для того чтобы провондировать Сослана в царство мертвых, оттуда, наряду с лучшими из нартов, вызываются стоглавые и семиглавые существа [Там же, 2004, с. 708]. Форма *сæдсæрон* – «стоглавый» обнаруживается только в двух дигорских текстах [Там же, 2007, с. 63–66; 2004, с. 707–709], а также упоминается В.И. Абаевым в словарной статье *sædæ* [2, с. 52].

Непомерная **большая голова** эпического героя говорит о его выдающейся физической силе: «*Когда Цырых ехал по морю, то показались из моря туман и сильная гроза. Туман этот и гроза неслись из ноздрей его коня. Голова Цырыха была величиной с русского стога сена ...*» (Перевод наш. – М.Д.) [13, 1925, с. 7].

В «Нартиаде» одним из ключевых является мотив состязания. Так, нарты состязаются в **ударах головой**. Игры нартов включают и отбивание камней лбом, устраиваются между нартами и уаигами / гумирами (великанами) [11, 2004, с. 289, 351].

В сванском сказании о Кягуа герой также демонстрирует великану-дэву свои «игры», в числе которых сбрасывание на голову громадных каменных глыб [17, с. 135–136]. Этот же мотив содержится в карачаевском сказании [17, с. 135]. В сюжете об играх Сослана уаиг, по наущению нарта, опускается в море / реку, и спустя несколько дней, когда вода замерзает полностью, он головой прорывает лед [11, 2004, с. 77, 299, 323].

Сакральными чертами обладает в эпосе **мотив отсечения головы**, относящийся, вне всякого сомнения, к скифскому наследию. Обряды обезглавливания и скальпирования в скифской военной культуре рассмотрены А.А. Слановым и С.Б. Бурковым. Ими же проанализированы письменные и археологические свидетельства обрядов у части иранских народов [16]. Мотив встречается в первых же сюжетах «Нартиады», например, в сюжете о Золотой яблоне [13, 1927, с. 3].

Насаживание отрубленной головы врага на кол – характерный для эпоса эпизод. Так, дочь Зарисара отрубает голову своему врагу Баргуану и сажает ее на кол, установив его над склепом убитых им нартов [14, с. 43]. Кроме того, отсеченную голову устанавливают в качестве **мишени для стрельбы** из лука [Там же, с. 24]. Данный мотив характерен для сюжета об убийстве сына Урызмага и встречается в различных вариантах [11, 2003, с. 217, 225].

Обычай **привязывать к седлу отсеченную голову** убитого врага, зафиксированный у древних иранских племен не только в письменных источниках, но и на основе археологических артефактов, находит отражение в осетинском эпосе. Ацамаз в кадаге «О Нартовском князе Насран-Алдаре» отрезает голову волка и привязывает к седлу, а за-

тем и голову напавшего на него дикого человека (læg-syrd) со стальными булатными зубами [13, 1925, с. 12].

В осетинском эпосе «Нарты» сохранились представления о том, что голова, отделенная от тела, еще некоторое время жива. Отсеченную голову врага сталкивают с холма или другой возвышенности, бросают или катят по равнине, и тогда она катится в нужном направлении, достигая дома (или ближайшего родственника). Так родственники убитого узнают о его гибели [14, с. 415].

Отсеченная голова каким-либо образом указывает на ответ задаваемого ей вопроса после выстрела по ней из лука. Так, Урызмаг, увидев, что Бората стреляют по отсеченной голове его сына, воскликнул: «*О Хуыцау, если ты голова Уайсана, то разведи свои черные брови, и пусть стрела вонзится между ними, а сама ты окажешься у меня на руках*» (Перевод наш. – М.Д.) [11, 2003, с. 229]. Голова действительно отскочила и оказалась на руках Урызмага. В данном случае интересной представляется параллель из индийской мифологии, где Арджуна обезглавливает Джаядратху и с помощью божественной стрелы доставляет голову на колени его отца. Дар отца Джаядратхи сыну был таков, что виновного в падении его головы на землю должно было тут же разорвать изнутри. Когда голова сына упала отцу на колени, он тут же вскочил на ноги и таким образом погиб сам [20, с. 490].

В «Легендах о Царциата» Суа стреляет в отсеченную голову, обозначив условие: «*Если ты мой брат Хъалаг, пусть стрела попадет в тебя, и трижды повернись в том месте, где лежит твое тело*» (Перевод наш. – М.Д.) [8, с. 182]. Суа выстрелил из лука, стрела вонзилась в голову, и она покатила, затем трижды повернулась у кузницы гумиров.

Голова уаига Елтагана, отсеченная Созрыко, все еще пыталась убить нарта: «*Затем, когда Созрыко отрубил ему голову, голова рванула и схватилась зубами за рукоять ножа Созрыко. Созрыко бросился бежать, а голова Елтагана устремилась за ним. Голова остыла и остановилась, и нож упал*» (Перевод наш. – М.Д.) [11, 2004, с. 78]. Можно предположить, что период «жизни» головы, отделенной от туловища, связан с температурой остывания безжизненного тела.

Память о прошлых событиях и возможность сообщить информацию сохраняются не только у отсеченной головы, но и у **черепа**, из которого уже изготовлена чаша или кубок [15, №1, с. 83–84]. Для обозначения черепа в осетинском языке есть несколько лексем: *сæрыкæхц* (череп; фолькл. съемный нартовский череп) / *сæрыкæхц* / *сæргæхц* (анат. череп), *сæрыкъуыдыр* (черепушка) / *сæрыкъуыдыр, сæрыстаг*. В осетинской сказке «Сын хана», записанной в начале двадцатого века, череп помогает герою преодолеть трудности и спуститься с высокой горы, а взамен просит похоронить его в родной земле [13, 1927, с. 104]. Помимо черепа великана или человека, в эпосе встречается и **череп животного**. Например, общекавказским является сюжет о том, как герои эпоса прячутся от непогоды в черепе коня [11, 2004, с. 42].

Ю.А. Назаренко отмечает: «В рамках общих мифологических представлений о голове как средоточии жизненной силы и энергии, дающей начало активности всех остальных органов тела, можно говорить о существовании отдельных обособленных зон, имеющих свою семантику – темени, макушки и затылка» [10, с. 87]. Согласно записанному Цоцко Амбаловым кадагу, во время завоевательного похода в страну Терк-Безымянный сын Урызмага вырыл две глубокие ямы, в одной из которых предложил укрыться Урызмагу с просьбой не выглядывать, что бы ни произошло. «*Не удержался опять Нарт Урызмаг, поднял из ямы свою голову, и буря оторвала его череп и понесла его.*

– *О, пусть останусь я без кровли! Мой старший (спутник) может остаться без черепа. Выпрыгнул из ямы, поймал катившийся череп; надел его на голову Урызмага и говорит:*

– Пусть отныне у Нартов череп ... не будет сниматься.

До этого каждый из Нартов мог снять с себя череп, побрить его, потом надеть» (Перевод наш. – М.Д.) [13, 1928, с. 8]. В примечаниях относительно последнего факта составитель отмечал: «Тут, очевидно указывается на то, что было время, когда нельзя было доверить другому бритье своей головы, не рискуя последней» [Там же, с. 136].

Логично, что *сарыкахи* – это верхняя часть черепа. В связи с этим вспоминается еще один мотив – **отсечение части черепа** в бою. Он встречается в нескольких сюжетах и присущ только эпическому жанру. При завоевании крепости Хыз сын Уазына Дзех снес стрелой половину черепа Челахсартага, и тот обратился к небесному Куырдалагону. «Когда Курдалагон стал наставлять половину черепа головы Челахсартага медною пластинкою, то он недостававшую часть мозга в голове Хизова сына пополнил головным мозгом маленького козленка. Забивая гвозди в череп, Бедуха сильно вздыхала, и от этих вздохов концы гвоздей загинались. Таким образом Курдалагон нашел половину черепа головы Хизова сына медною пластинкою, после чего Челахсартаг-алдар сделался гораздо здоровее, чем он был прежде» (Перевод наш. – М.Д.) [13, 1925, с. 59; 11, 2004, с. 748].

В «Легендах о Царциата» старик Донбеттыр врывается в дом к Бонварнон, но ударяется о нож, вонзенный ею в дверной косяк. Верхняя часть его головы до бровей отлетает, и он умирает. В дальнейшем эту черепушку Бонварнон использует как сосуд для молока [8, с. 34–35]. Чашу из черепа уаига изготавливает Урызмаг [14, с. 228].

Как видим, большинство случаев отсечения части черепа в эпосе связано с жилищным локусом, в частности, порогом и дверью. «Свое» пространство спасает героя от смерти, но приоткрытая дверь позволяет врагу отсечь часть черепа. Еще один пример – сражение Сослана с Борафарныгом: «Сослан нагнал его в **дверях**. Ударил его ножом и даже **порог** его дома повредил, таким образом отсек ему боковую часть головы» [11, 2004, с. 126]. Борафарныг также обращается за помощью к небесному Куырдалагону. Материал для восстановления недостающей части черепа – *архуы* «медь». Если *сарытенка* – верхняя часть головы, то *сарыфахс* – боковая. Глагольное обозначение процесса восстановления целостности черепа в эпосе – *хуыйын* «шить» («... *ныр та уалца уын Куырдалагон мама сарыфахс хуыйын ма*» [11, 2004, с. 146]). Дальнейшая судьба героя с медной пластиной вместо части черепа печальна: он погибает от перепадов температуры. Создателям эпоса, наверняка, было известно о высокой теплопроводности меди (выше только у серебра). В текстах «Легенд о Даредзанта» встречается похожий мотив: «Голова у Ростом была чугунная, а у Малика медная. Когда Ростом наносил рану по голове Малика, то рана была безвредна, потому что череп гнулся под мечом» (Перевод наш. – М.Д.) [13, 1925, с. 120].

Мотив об «исправлении» героя после боя зафиксирован в различных национальных версиях эпоса «Нарты». Например, в балкаро-карачаевской версии Рачыкау отсекает Злоязычному Гиляхсыртану полчерепа, а кузнец Дебет изготавливает ему из меди недостающую часть головы [18, с. 15]; в адыгской версии Телепш наложил медные заплатки на рассеченную Саусырыко голову Челахстена [12, с. 267]. В осетинском же эпосе **рассечение головы на две ровные части** означает неминуемую смерть героя [11, 2010, с. 147; 15, №6, с. 115], но при этом встречается не так часто. Обычно в кадагах герой рассекает голову змеи или другого животного. Например, Батрадз, спасая Шатану от одноглазого уаига, по совету своего коня, надвое рассекает голову первой появившейся на его пути змеи, а также первой показавшейся из леса совы [15, №3, с. 86–87].

Весьма интересной представляется связь отрубленной головы с **золой**. Существа с множеством голов могут вновь отрачивать головы. Так, семиглавый уаиг прикладывает свою отрубленную голову, и она прирастает к туловищу. Но Сауасса бросает ее в золу, и голова теряет это свойство [14, с. 54]. Ту же функцию выполняют огонь, угли [Там же, с. 55].

Для эпических текстов характерен также мотив **обезглавливания мертвого**. Нарты истребили войско айгуров, отсекали головы мертвым, насадили головы на копья и вторглись в их владения [Там же, с. 289].

Обычай скальпирования наиболее ярко отражен в эпосе в связи с шубой Сослана, на ворот для которой ему советуют добыть золотой (рыжий) скальп уаига / великана Елтагана [11, 2004, с. 76, 78]. В варианте сюжета Сослан живьем снимает золотой скальп с головы Мукара, затем мажет ему голову лекарством, и Мукара остается здоров.

Отметим ряд эпических антропонимов, содержащих в своем составе анализируемый компонент: *Æвдсаерон / Авдсаерон, Саусар, Урссаер, Сырхсар, Саерсафт, Саергуыр, Саергой*. Единственный антропоним нарта с компонентом *саер* – *Зæрисаер*, все остальные обозначают персонажей, не относящихся к нартовскому роду.

Голова в эпосе связана, в первую очередь, с представлениями о самой жизни, что передается посредством множества метафор, идиом и других художественных средств. К универсальным эпическим чертам следует отнести существование многоголовых существ (в осетинском эпосе – семиглавые, стоголовые), а также наличие у врага непомерно большой головы, свидетельствующей о его недюжинной физической силе. Общим для северокавказских эпических текстов (осетинских, карачаево-балкарских, адыгских) является мотив состязания, в том числе в ударах головой. Сакральными чертами в осетинском эпосе обладают мотивы отсечения головы врага и привязывания ее к седлу; насаживания отрубленной головы врага на кол; установления ее в качестве мишени для стрельбы из лука; изготовления из черепа врага кубка (в вариантах – чаши) и другие. Помимо универсальных черт, соматизм *саер* «голова» в осетинском фольклоре обладает специфическими чертами, восходящими к этническому культурному коду. Анализ соматического кода культуры на материале осетинского эпического фольклора является перспективным и ведет к расширению представлений о национальной картине мира в целом.

Список литературы

1. Абаев В.И. Избранные труды: в 4-х т. Т.2. Общее и сравнительное языкознание. Владикавказ, 1995.
2. Абаев В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка. Т.3. Л., 1979.
3. Бесолова Е.Б. О лингвистическом аспекте эпической формулы в Нартиаде // Известия СОИГСИ. 2022. №45(84). С. 140–153.
4. Боброва М.В. Соматизмы в современных прозвищах пермского края // Вопросы ономастики. 2018. Т.15. №2. С. 162–179.
5. Гудков Д.Б. Единицы кодов культуры: проблемы семантики // Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей. М., 2004. №26. С. 39–50.
6. Дарчиева М.В. Мифопоэтический хронотоп в осетинских эпических текстах: монография. Владикавказ, 2017.
7. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание коммуникация: Сборник статей. М., 2001. №19. С. 5–19.
8. Легенды о Царциата: эпос осетинского народа / сост. Ф.М. Таказов. Владикавказ, 2007.
9. Мугу Р.Ю. Полисемантизм соматической лексики (на материале русского и немецкого языка): автореф. дис. канд. филол. наук. Майкоп, 2003.
10. Назаренко Ю.А. Феномен человека в славянской традиционной культуре: голова // Кунсткамера. Этнографические тетради. 1995. №8-9. С. 75–97.
11. Нартовские сказания: Эпос осетинского народа. В 7 кн. Владикавказ, 2003–2011.
12. Нарты. Адыгский героический эпос. М., 1974.
13. Памятники народного творчества осетин. Владикавказ, 1925–1928.
14. Сказания о Нартах: в 5-и т. Т.1 / сост. К.Ц. Гутиев. Орджоникидзе, 1989.
15. Сказания о Нартах: в 5-ти т. Т.2 / сост. К.Ц. Гутиев. Орджоникидзе, 1996.
16. Сланов А.А., Бурков С.Б. Значение обрядов обезглавливания и скальпирования в скифской военной культуре // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2013. №3. С. 49–54.

17. Тресков И.В. Фольклорные связи Северного Кавказа. Нальчик, 1963.
18. Хаджиева Т.М. Нартский эпос балкарцев и карачаевцев // Нарты. Героический эпос балкарцев и карачаевцев. М., 1994. С. 8–66.
19. Цаллагова И.Н. Функционально-семантическое описание лексического фонда дигорского диалекта осетинского языка. Владикавказ, 2022.
20. Sindhu S. Dange. The severed head in myth and ritual // Annals of the Bhandarkar Oriental Research Institute. Vol. 72/73. №1/4. P. 487–496.

* * *

1. Abaev V.I. Izbrannye trudy: v 4-h t. T.2. Obschchee i sravnitel'noe yazykoznanie. Vladikavkaz, 1995.
2. Abaev V.I. Istoriko-etimologicheskij slovar' osetinskogo yazyka. T.3. L., 1979.
3. Besolova E.B. O lingvisticheskom aspekte epicheskoj formuly v Nartiade // Izvestiya SOIGSI. 2022. №45(84). S. 140–153.
4. Bobrova M.V. Somatizmy v sovremennyh prozvizhchah permskogo kraja // Voprosy onomastiki. 2018. T.15. №2. S. 162–179.
5. Gudkov D.B. Edinicy kodov kul'tury: problemy semantiki // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: Sbornik statej. M., 2004. №26. S. 39–50.
6. Darchieva M.V. Mifopoeticheskij hronotop v osetinskih epicheskikh tekstah: monografiya. Vladikavkaz, 2017.
7. Krasnyh V.V. Kody i etalony kul'tury (priglasenie k razgovoru) // Yazyk, soznanie kommunikaciya: Sbornik statej. M., 2001. №19. S. 5–19.
8. Legendy o Carciata: epos osetinskogo naroda / sost. F.M. Takazov. Vladikavkaz, 2007.
9. Mugu R.Yu. Polisemantizm somaticheskoi leksiki (na materiale russkogo i nemeckogo yazyka): avtoref. dis ... kand. filol. nauk. Majkop, 2003.
10. Nazarenko Yu.A. Fenomen cheloveka v slavyanskoj tradicionnoj kul'ture: golova // Kunstkamera. Etnograficheskie tetradi. 1995. №8-9. S. 75–97.
11. Nartovskie skazaniya: Epos osetinskogo naroda. V 7 kn. Vladikavkaz, 2003–2011.
12. Narty. Adygszkij geroidicheskij epos. M., 1974.
13. Pamyatniki narodnogo tvorcestva osetin. Vladikavkaz, 1925–1928.
14. Skazaniya o Nartah: v 5-i t. T.1 / sost. K.C. Gutiev. Ordzhonikidze, 1989.
15. Skazaniya o Nartah: v 5-ti t. T.2 / sost. K.C. Gutiev. Ordzhonikidze, 1996.
16. Slanov A.A., Burkov S.B. Znachenie obryadov obezglavlivaniya i skal'pировaniya v skifskoj voennoj kul'ture // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Hetagurova. Obshchestvennye nauki. 2013. №3. S. 49–54.
17. Treskov I.V. Fol'klornye svyazi Severnogo Kavkaza. Nal'chik, 1963.
18. Hadzhieva T.M. Nartskij epos balkarcev i karachaevcev // Narty. Geroidicheskij epos balkarcev i karachaevcev. M., 1994. S. 8–66.
19. Callagova I.N. Funkcional'no-semanticheskoe opisanie leksicheskogo fonda digorskogo dialekta osetinskogo yazyka. Vladikavkaz, 2022.

The cultural and semantic aspect of the somatism “сæр” (“head”) in the epic folklore of the Ossetians

The article deals with the somatism “сæр” (“head”) in the epic texts of the Ossetians, discovering all the shades of the meaning, described in the modern dictionaries of the Ossetian language. It is associated with the representations of life, conveyed by the means of the idioms, metaphors and other fictional means. The universal folklore features are analyzed: the presence of many-headed creatures (seven-headed and hundred-headed) and the motive of competition. The specific features are found out in the motives of heading and scalping.

Key words: *cultural code, the Ossetian folklore, epic text, the Ossetian epos “Narty”, somatism “сæр” (“head”).*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2024)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Бахмутский
Андрей Евгеньевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики школы института педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: anba@bk.ru
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Голоколенцев
Валерий Алексеевич* – учитель русского языка и литературы; художественный руководитель Театра-студии «Соловей и Роза», Луганское общеобразовательное учреждение – специализированная школа №1 имени профессора Льва Михайловича Лоповка.
- Гриднева
Татьяна Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grid6@yandex.ru
- Дарчиева
Мадина Владимировна* – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела фольклора и литературы, Северо-Осетинский институт гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева – филиал ФГБУН ФНЦ «Владикавказский научный центр РАН». E-mail: m.darchieva@gmail.com
- Дацук
Елена Васильевна* – E-mail: elenadatcuk1903@gmail.com
- Забровская
Ольга Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zabrovskaya79@mail.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvz@vspsu.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Колмакова
Валентина Васильевна* – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры документоведения и языковой коммуникации, Донской государственный технический университет. E-mail: vvk1m07@mail.ru
- Кошелева
Елена Георгиевна* – кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой национальной и региональной экономики, Донецкий государственный университет. E-mail: o.kosheleva@donnu.ru
- Крутова
Ольга Владимировна* – E-mail: okrutova007@yandex.ru

- Леонов
Владимир Владимирович* – кандидат исторических наук, декан факультета комплексной безопасности и основ военной подготовки, Российский государственный социальный университет, Москва. E-mail: leonoff11@rambler.ru
- Лобач
Мария Анатольевна* – учитель английского языка, Школа на проспекте Вернадского. E-mail: Mashatim1@yandex.ru
- Ляшенко
Татьяна Васильевна* – аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство). E-mail: tv.lnk@yandex.ru
- Манджиева
Антонина Олеговна* – аспирант, преподаватель кафедры строительства, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. E-mail: mandzhiyeva92@bk.ru
- Науменко
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: naumenkoov@bk.ru
- Носкова
Марина Олеговна* – E-mail: marinamer199@gmail.com
- Орехова
Елена Яковлевна* – доктор педагогических наук, профессор, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет. E-mail: OrekhovaEYa@mgpu.ru
- Писаный
Денис Михайлович* – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Провоторова
Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Ракитина
Светлана Владимировна* – доктор филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Ротанов
Геннадий Николаевич* – доктор экономических наук, доцент, заведующий кафедрой государственного и муниципального управления, Севастопольский государственный университет. E-mail: gnrotanov@sevsu.ru
- Самойлова
Наталья Владимировна* – аспирант, доцент кафедры урбанистики и теории архитектуры, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: n0013@mail.ru
- Стефанова
Галина Павловна* – доктор педагогических наук, профессор-консультант кафедры физики, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева. E-mail: galina.stefanowa@yandex.ru
- Тапилин
Татьяна* – преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство). E-mail: ttapilin895@gmail.com

- Темняткина
Ольга Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления в образовании, Институт развития образования Свердловской области. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru
- Удова
Ольга Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет. E-mail: udovao@yandex.ru
- Федоров
Олег Геннадьевич* – кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения.
- Филатова
Лилита Николаевна* – аспирант кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет. E-mail: lilita.filatova.97@bk.ru
- Филатова
Ольга Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения. E-mail: filatovaop@yandex.ru
- Халадов
Хож-Ахмед Султанович* – проректор, кандидат философских наук, доцент, Государственный университет просвещения, Москва. E-mail: haladov70@mail.ru
- Чечева
Наталья Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков факультета психологии и probation, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний. E-mail: checheva_99@mail.ru
- Шалков
Денис Юрьевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры документоведения и языковой коммуникации, Донской государственный технический университет. E-mail: shalkovdenis@yandex.ru
- Шилова
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: alenkarostov@gmail.com
- Широкова
Вера Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент, Иркутский государственный университет. E-mail: veravictory@mail.ru
- Яроцкая
Надежда Васильевна* – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. E-mail: nadya111007@bk.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Andrey Bahmutskiy* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of School, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: anba@bk.ru
- Antonina Mandzhiyeva* – Post Graduate Student, Lecturer, Department of Engineering, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: mandzhiyeva92@bk.ru
- Denis Pisaniy* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Denis Shalkov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Document Science and Language Communication, Don State Technical University. E-mail: shalkovdenis@yandex.ru
- Elena Datsyuk* – E-mail: elenadatcuk1903@gmail.com
- Elena Kosheleva* – PhD (Economics), Associate Professor, Head of the Department of National and Regional Economics, Donetsk State University. E-mail: o.kosheleva@donnu.ru
- Elena Orekhova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Institute of Foreign Languages, Moscow City University. E-mail: OrekhovaEYa@mgpu.ru
- Elena Shilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: alenkarostov@gmail.com
- Galina Stefanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor-Consultant, Department of Physics, Astrakhan State University. E-mail: galina.stefanowa@yandex.ru
- Gennadiy Rotanov* – Advanced PhD (Economics), Associate Professor, Head of the Department of State and Municipal Management, Sevastopol State University. E-mail: gnrotanov@sevsu.ru
- Khoz-Akhmed Khaladov* – Vice-Rector, PhD (Philosophy), Associate Professor, Federal State University of Education, Moscow, Russia. E-mail: haladov70@mail.ru
- Lilita Filatova* – Post Graduate Student, Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education, Moscow State Pedagogical University. E-mail: lilita.filatova.97@bk.ru
- Madina Darchieva* – PhD (Philology), Senior Research Scientist, Department of Folklore and Literature, V.I. Abaev North Ossetian Institute for Humanitarian and Social Studies – the Filial of the Vladikavkaz Science Centre of the Russian Academy of Sciences. E-mail: m.darchieva@gmail.com

- Mariya Lobach* – Teacher of English Language, State budgetary educational institution of Moscow "School on Vernadsky Avenue". E-mail: Mashatim1@yandex.ru
- Marina Noskova* – E-mail: marinamer199@gmail.com
- Nadezhda Yarotskaya* – Post Graduate Student, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. E-mail: nadya111007@bk.ru
- Nataliya Checheva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian and Foreign Languages, Faculty of Psychology and Probation, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vologda, Russia
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Natalya Samoylova* – Post Graduate Student, Associate Professor, Department of Urban Studies and Architecture Theory, Volgograd State Technical University. E-mail: n0013@mail.ru
- Oleg Fedorov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Federal State University of Education
- Olga Filatova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Federal State University of Education. E-mail: filatovaop@yandex.ru
- Olga Krutova* – E-mail: okrutova007@yandex.ru
- Olga Naumenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: naymenkoov@bk.ru
- Olga Temnyatkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Management in Education, The Institute of Education Development of the Sverdlovsk region. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru
- Olga Udova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Irkutsk State University. E-mail: udovao@yandex.ru
- Olga Zabrovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zabrovskaya79@mail.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Rakitina* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Tatyana Gridneva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grid6@yandex.ru
- Tatyana Lyashenko* – Post Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute; Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, The Kosygin State University of Russia (Technologies, Design, Art). E-mail: tv.lnk@yandex.ru

- Tatyana Tapilin* – Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, The Kosygin State University of Russia (Technologies, Design, Art). E-mail: ttapilin895@gmail.com
- Valentina Kolmakova* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Philology), Professor, Department of Document Science and Language Communication, Don State Technical University. E-mail: vvkln07@mail.ru
- Valeriy Golokolentsev* – Teacher of Russian Language and Literature, artistic director of the studio theatre “The Nightingale and the Rose”, State Budgetary Educational Institution of the Lugansk People’s Republic “Lugansk Specialized School No. 1 named after professor Lev Mikhailovich Lopovka”
- Vera Shirokova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Irkutsk State University. E-mail: veravictory@mail.ru
- Vladimir Leonov* – PhD (History), Dean of the Faculty of Integrated Security and Fundamentals of Military Training, Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: leonoff11@rambler.ru
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvz@vspu.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

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