



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№2 (195)
2025



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№2(195)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025 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

- ЗАЙЦЕВ В.В. Интегрирующая функция философского, психолого-педагогического и методического знания в исследовании категорий «отчуждение» и «освоение»..... 4
- ПОПОВА К.А., ЗУДИНА Е.В. Анализ современных тенденций и потенциальных угроз развития рынка труда Волгоградской области в сфере образования 15
- БЕЛОВА С.В. Опыт самопознания как гуманитарный компонент содержания целостного образования человека 26
- ПРИХОДА И.В., БОНДАРЕНКО Е.А. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации в современном образовательном пространстве..... 33
- РОЗАР А.А. Базовые категории историко-педагогического анализа советской образовательной политики 1940-х–1980-х годов 42

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ДАНИЛЬЧУК Е.В., ПОНОМАРЕВА Ю.С., КУЗИНА Ю.А. Методика формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике 47
- ГОРОДНЯНСКАЯ Ю.С., ЛУНИНА Е.Б. Влияние этноконфессиональной идентичности на особенности принятия Я-образа студентами 54
- АРАНОВА С.В., БОРОВИК Л.К., ПРИМЧУК Н.В. Модель построения учебного расписания в нелинейном образовательном процессе педагогического вуза 61

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. Воркачѳв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

САГИЯН В.Р., СМЫКОВСКАЯ Т.К., ПЕТРОВА Т.М.
Формирование инженерного мышления у штурманов судов
в условиях повышения квалификации73

БОГДАН В.В. Диверсификация методического обеспечения
учителя начальных классов посредством создания ви-
зуальной среды программирования SCRATCH79

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

САМОХИНА Е.В. Социокультурные ценности как основа
воспитания детей дошкольного возраста.....86

НЕКРАСОВА С.В. Формирование метапредметных резуль-
татов на основе «согласующих» заданий при изучении
учебного предмета «Биология»92

НОВИКОВА О.Н. Практико-ориентированные задачи с эконо-
мическим содержанием как средство формирования
математической грамотности обучающихся 5-6 классов..... 100

НАХМЕТОВА М.С. Сравнительный анализ принципов
организации работы с несовершеннолетними, имеющими
девиантный тип поведения, в среде образовательного уч-
реждения Германии и России 107

ЩЕГОЛЕВА Г.С. Реализация системно-деятельностного
подхода в процессе формирования текстовых умений
младших школьников 112

ДОНГАК С.Ч. О традиционном воспитании и проблемах в
современной тувинской семье 117

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

БГАНЦЕВА И.В., АСТАФУРОВА Т.Н. Использование
цифровых технологий при реализации методической
компрессии в области иноязычного образования..... 123

АГАПОВА М.А. Креолизованный текст как средство фор-
мирования грамматических навыков в обучении англий-
скому языку..... 131

ЧЖАО И Особенности обучения аудированию на начальном
этапе изучения русского языка китайскими студентами-
филологами: анализ результатов анкетирования 139

КРЮКОВА Н.В., БУТЕВА В.Е. Практические особенности
обучения фонетике в процессе преподавания немецкого
языка как второго иностранного..... 153

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

Подписано в печать
20.03.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 19,1
Тираж 1000 экз.

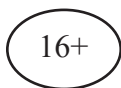
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/03/1

Выход в свет
10.04.2025.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

РОГОВСКАЯ Н.И., МАТВИЕНКО Л.М. Обучение студен-
тов-лингвистов письменному переводу художественных
текстов для детей на начальном этапе (особенности и
сложности перевода)..... 159

АЛИМОВ Ф.Ш. Целевой компонент моделирования пись-
менно-речевой деятельности студентов-узбеков..... 165



САВВИНОВА Г.Е. Преемственность фольклорных tradi-
ций в прозе П.А. Ойунского..... 174

Сведения об авторах..... 180

Information about authors..... 183

Состав редакционной коллегии 186

Состав научно-редакционного совета..... 187

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. ЗАЙЦЕВ
Волгоград

ИНТЕГРИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ФИЛОСОФСКОГО, ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ КАТЕГОРИЙ «ОТЧУЖДЕНИЕ» И «ОСВОЕНИЕ»*

На основе эволюции философского знания раскрыты сущностные характеристики категории «отчуждение», выявлены психологические и педагогические особенности этой категории применительно к образовательной деятельности. Установлено, что более продуктивным является научный подход, который рассматривает отчуждение не изолированно, а в контексте с категорией «освоение» как его бинарной оппозицией. Показано, что приоритет освоения над отчуждением задает иную методологию построения обучения, которая ориентирована не на компенсацию отрицательных последствий отчуждения учащихся от школы, а на последовательное освоение школьниками функций, относящихся к «родовой сущности человека». На методическом уровне предложена модель урока, которая опирается на понимание самооценки как отношения «сущего» (результата рефлексии) к «должному» (цели) и интегрирует целеполагание, рефлексию и самооценку школьников в единое целое.

Ключевые слова: *отчуждение, освоение, интеграция философского знания с психолого-педагогическим и методическим знанием, целеполагание, рефлексия, самооценка.*

Категория отчуждения является одной из центральных онтологических проблем, которая на протяжении многих веков постоянно находилась в фокусе внимания различных философских исследований. Идея отчуждения начала зарождаться в период древнегреческой философии, на протяжении многих веков различные теории отчуждения строились на основе многообразных концептуальных подходов.

В философском понимании термин «отчуждение» принадлежит Г. Гегелю, являясь для него ключевым онтологическим понятием [10, с. 168]. В философской системе Г. Гегеля отчуждение рассматривалось сквозь призму несоответствия индивидуальной сущности человека его родовой сущности. Ж.-Ж. Руссо и Т. Гоббс рассматривали отчуждение исходя из концепции «общественного договора». Для И. Фихте и Ф. Шеллинга исходной платформой служила идеалистическая немецкая классическая философия, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и А. Камю опирались на экзистенциальную теорию.

Особый вклад в определение понятия «отчуждение» внес молодой К. Маркс в работе «Экономическо-философские рукописи 1844 г.». В отличие от ряда предшествующих мыслителей (И. Фихте, Г. Гегель) К. Маркс подчеркнул социально-экономический характер отчуждения, который раскрывается на основе производственных отношений. Он выделил четыре формы отчужденного в условиях капиталистического общества: 1) отчуждение рабочего от продукта труда, произведенного им товара; 2) отчуждение

* Исследование выполнено по проекту «Концепция и модели интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования (целостный подход)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 27.08.2024 г. №073-03-2024-047/5 к соглашению от 18.01.2024 г. №073-03-2024-047).

человека от его собственной сущности; 3) отчуждение человека от его родовой жизни; 4) отчуждение человека от человека [29, с. 64]. В работах А. Швейцера, М. Вебера, М. Шелера, О. Шпенглера, Э. Фромма отчуждение трактовалось, прежде всего, как соотношение внутреннего мира человека с внешним миром [10, с. 168]. Из отечественных философов к исследованию отчуждения обращались Н. Лосский, Д. Мережковский, В. Розанов, П. Флоренский и др.

В советский период интерес к этой проблеме сохранялся, однако крупных отечественных философских работ по отчуждению было не так много, т.к. «ее разработка имела оттенок диссидентства» [4, с. 74]. В этом плане обращают на себя внимание работы И.С. Нарского [18] и Э.В. Ильенкова [9].

В постсоветский период внимание к исследованию проблемы отчуждения значительно возросло. Это нашло отражение в появлении докторских и кандидатских диссертаций, монографий, крупных научных статей в области философии, социологии, психологии, педагогики. «Отмена табу на исследования отчуждения при социализме в конце 80-х, отмечает В.Ю. Комбаров, незамедлительно получила отклик со стороны молодых ученых» [12, с. 86]. Был подготовлен сборник «Отчуждение труда при социализме и пути его преодоления» [22]. В начале XXI в. интерес к проблематике отчуждения стремительно вырос не только в философии и социологии (Е.Д. Шегулова, А.И. Беспалов, С.С. Шинкова, С.А. Суворов, Н.И. Лапин, А.В. Бузгалин, Б.В. Новиков, Т.Н. Уймина и др.), но и в области психологии, педагогики и образования (Е.Ю. Федоренко, Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев, В.В. Абраменкова, В.С. Мухина, Б.И. Хасан, Ю.С. Матросова, И.Д. Фрумин, А.А. Пинский, Г.Б. Вильданова и др.).

Завершая краткий анализ эволюции категории «отчуждение» в истории развития философской мысли, следует отметить, что она всегда носила многоаспектный и противоречивый характер. На современном этапе категория «отчуждение» выражает «такую объективацию качеств, результатов деятельности и отношений человека, которая противостоит ему как превосходящая сила и превращает его из субъекта в объект ее воздействия» [19, с. 81]. Это определение отражает те сущностные характеристики отчуждения, которые К. Маркс выделил в «Экономическо-философских рукописях 1844 г.».

Один из важных аспектов философского исследования отчуждения связан с возможностью его преодоления. Большинство философов XX в. скептически относились к такой возможности. Главную задачу они видели в том, чтобы «помочь человеку достойно жить в отчужденном мире, постоянно рождающим страх» [26, с. 659].

Отмеченные выше обобщенные философские характеристики отчуждения конкретизируются и уточняются в области психолого-педагогических исследований. В психологических работах отмечается особая актуальность проблемы отчуждения в образовательной сфере, т.к. в последние годы растет отчуждение молодежи от традиционных ценностей, окружающего социума, друг от друга. У подростков наблюдается падение интереса к учебе, склонность к конфликтности и агрессии.

В исследованиях в области психологии отмечается, что для анализа психологических механизмов отчуждения необходима соответствующая методологическая основа. Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин в качестве такой методологии предлагают современные теории мотивации, которые опираются на понятие смысла: «от смысла учебной деятельности зависит не только то, будет ли она увлекательной и успешной, но и то, станет ли учебный материал частью реальных жизненных отношений учащегося или останется отчужденным от нее» [19, с. 80]. Для обозначения потери смысла авторы используют специальный термин – «смыслоутрата». Отсутствие смысла служит индикатором состояния отчуждения, который фиксирует нарушение связанности индивида с миром [20]. Связь отчуждения с потерей смысла прослеживается в работах В. Франкла, который считал, что личность должна быть способна порождать или обнаруживать смысл, устанавливая связи с миром [26].

С психологической точки зрения отчуждение школьника от учебного процесса проявляется в невозможности найти свое место в образовательном пространстве школы, в котором он мог бы комфортно чувствовать себя самим собой, сохранять свою идентичность, иметь условия для самореализации и самоактуализации [24].

Одна из психологических концепций трактует отчуждение как «психическое состояние человека, ощущение им собственной несвободы и манипуляции со стороны внешних сил» [12, с. 35]. Э. Фромм подчеркивает, что при наличии свободы степень отчужденности человека от мира, человека от человека только возрастает [27].

В исследованиях в области педагогики сущность отчуждения школьников от образовательного процесса трактуется как процесс превращения ученика в объект для достижения чуждых ему целей учителя, школы, как несоответствие школьных условий его ценностям-ожиданиям [16]. Это порождает у школьников чувства обособленности, отвержения, потери собственного Я.

В педагогических работах определены индикаторы для выявления учащихся, склонных к отчуждению от образовательного процесса: негативное отношение к школе, ее ценностям; психологический дискомфорт, психологическое напряжение и комплекс вины; утрата чувства свободы, автономии; отсутствие мотивации к учению; слабая социальная активность, отсутствие стимулов к самосовершенствованию; чувство одиночества и страха, ощущение собственной ненужности; неприятие «взрослых» ценностей; неохотное выполнение школьных поручений; нежелание посещать школу, школьная фобия [Там же].

Зарубежные исследователи в области психологии образования Б. Барнхардт и П. Джиннс выявили, что «отчуждение в учебной деятельности выражается в переживаниях бессилия, бессмысленности учебной деятельности и несоответствия ее содержания собственным интересам учащегося» [30, с. 790]. Основные причины отчуждения они видят в чрезмерной нагрузке, отсутствии ясных целей и критериев, недостатке поддержки со стороны преподавателей и отсутствии возможностей для творчества и выбора в рамках учебы.

Проведенный обзор показал, что категория отчуждения в последние десятилетия активно исследуется зарубежными и российскими учеными не только в области философии и социологии, но и в психолого-педагогических науках. Определение сущностных характеристик отчуждения, раскрытие психологических механизмов и индикаторов проявления отчуждения в сфере образования позволили более эффективно исследовать педагогические условия и закономерности преодоления отчуждения учащихся от учебного процесса. Однако существенным недостатком всех использованных выше научных работ является, на наш взгляд, рассмотрение категории «отчуждение» изолированно, вне контекста с противоположной ей категорией «освоение». «Невозможно рассматривать сущность отчуждения, – отмечает С.С. Шинкова –, нивелируя освоение. Отчуждение и освоение являют собой диалектически связанные категории, с использованием которых может быть осуществлен всесторонний анализ различных уровней бытия человека и социума. Отчуждение и освоение – это атрибутивные характеристики человеческого сознания и бытия» [29, с. 3].

Однако в философской литературе очень немного научных публикаций, которые рассматривают отчуждение и освоение как компоненты единого процесса: С.С. Шинкова [Там же], А.М. Максимов [13–15], В.М. Воронов [3] и др. С.С. Шинкова подчеркивает, что «согласно марксистской логике, отчуждение и освоение – это две противоположные стороны целостного процесса деятельности. Освоение, начинаясь, влечет за собой процессы отчуждения. Отчуждение, в свою очередь, служит побудительным стимулом для осваивающей деятельности. <...> В связи с этим представления марксизма об отчуждении и освоении имеют социально-диалектический характер» [29, с. 9].

Если отчуждение сопровождается, как отмечалось выше, утратой собственно-го «Я», закрытостью человека от внешнего мира, то обращение к освоению открывает новые горизонты в целостном исследовании этих категорий: «экзистенциально-антропологическая ситуация отчужденности, таким образом, открывает мир как мир, подлежащий о-своению. О-своение есть преобразование чужого в свое» [3, с. 6].

Таким образом, тесная связь отчуждения с освоением позволяет рассматривать эти категории как единую универсальную «клеточку», характеризующуюся диалектическим взаимодействием. В науке такой метод получил название метода бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений). Этот метод был введен в научный оборот лингвистом Н.С. Трубецким, а затем постепенно распространился на другие области гуманитарного знания [23, с. 72.]. Бинарная оппозиция понимается как одновременное исследование двух противоположных понятий, одно из которых утверждает какое-либо качество, а другое – отрицает.

Важную роль в развитии принципа бинарности сыграли И. Кант (через оперирование понятиями «антиномия», «тезис и антитезис»), Г. Гегель (метод «столкновения противоположных понятий» и его разрешение через объединение этих понятий). В настоящее время бинарные оппозиции, по признанию ученых, являются эффективным универсальным инструментом научного познания в гуманитарных исследованиях [10].

Обратим внимание еще на одну особенность содержания категории «отчуждение». В рассмотренных выше научных исследованиях процесс отчуждения трактуется как процесс негативный, т.к. в ходе него человек превращается в объект для внешних и чуждых ему целей. «Общим моментом, характеризующим традиционное понимание – использование отчуждения в качестве категории, – отмечает В.М. Воронов, – является определенный негативизм. Поэтому личностное и социокультурное измерение данного феномена оценивается, как правило, только в отрицательной коннотации» [3, с. 6].

Значительно реже в научных исследованиях использовался подход, в котором выделяются не только негативные, но и позитивные стороны отчуждения (Д.М. Зиновьева и др.). Данный подход представляется нам более продуктивным. Позитивная оценка отчуждения становится возможной, если ориентироваться не на один обобщенный уровень отчуждения, а выделить два его различных уровня: отчуждение обратимое (развивающее индивидуальность и субъектные свойства личности) и необратимое (разрушающее личность). С точки зрения психологических состояний обратимое отчуждение проявляется в диалоге Я и Ты (М. Бубер), в обособлении личности как моменте ее индивидуализации (В.С. Мухина, А.Е. Горбушин, В.А. Абраменкова), в репрезентативности в другом (А.В. Петровский, В.А. Петровский). Необратимое отчуждение характеризуется чувством несвободы (М. Вебер), бессилием, бессмысленностью, изоляцией и самоотчуждением (М. Симен), сужением личностной жизни (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), несовпадением значений и смыслов (А.Н. Леонтьев) [7].

С позиций бинарных оппозиций дуальный процесс «отчуждение-освоение» исследовался на примере трех форм отчуждения: социальное отчуждение; межличностное отчуждение; внутриличностное отчуждение (самоотчуждение).

В исследовании С.С. Шинковой [29] раскрыты общие динамические закономерности взаимосвязи процессов отчуждения и освоения при взаимодействии человека с окружающим социумом. Если эти закономерности проецировать на младший школьный возраст, то его описание будет выглядеть следующим образом.

Для первоклассника основным представителем школьного сообщества является его учитель. Приход ребенка в школу, его включение в школьное обучение запускают процессы освоения новой школьной среды. Ребенок, с одной стороны, пытается приспособиться к новому окружающему его миру, а с другой – пытается понять, как устроен этот мир.

Одновременно с этим запускается процесс отчуждения, который проявляется в том, что ребенок начинает приспосабливаться к условиям окружающей среды, что искажает его собственную природу. В рамках познавательной деятельности ребенок отчуждается от самого себя, ориентируясь на те ценностные приоритеты, которые задаются учителем. Адаптация к этим ценностным приоритетам затрудняет осмысление и понимание ребенка тождественности самому себе и не дает быстрого ответа на вопрос о том, кто он такой.

Одновременно с освоением нормативно-ценностной системы школьной жизни ребенок начинает противостоять внешнему миру, который он осваивает. Этот внешний мир начинает определять его ценностные и мировоззренческие ориентиры, что затрудняет осмысление ребенком своего собственного Я. В условиях взаимодействия ребенка и школьного сообщества увеличивается разрыв между внешними требованиями и его собственными потребностями, желаниями, целями. Ребенок начинает жить в двух мирах (личностном и общественном). Отсюда, считает К.Н. Поливанова, «формализм и суррогатная мотивация: учусь не потому, что вовлечен, а потому, что иначе будут санкции, и их лучше умело избегать» [22, с. 70]. Самооценка, по мнению К.Н. Поливановой, является максимой учебной деятельности: если вовлечен, то обязательно есть и самооценивание, если же нет, то лишь внешнее, а часто и отвергаемое оценивание [Там же]. Эмоциональная включенность школьника, которая сопровождает самооценку, формирует ценность его причастности к школьной жизни.

Для преодоления отчуждения ребенка от внешней оценки, отмечает зарубежный исследователь Джеймс Пол Джи, формализованное оценивание должно трансформироваться во внутреннюю оценочную систему обучающегося. Учащийся должен научиться оценивать сам себя [4].

Усиление отчуждения ребенка от окружающего школьного социума изменяет условия освоения им этого социума. Освоение опыта, представленного в школе в форме теоретических знаний и практических умений, формирует толерантность ученика к внешним ценностным ориентирам. Ребенок постепенно становится объектом манипулирования, в первую очередь, со стороны учителя.

Избыток получаемой учебной информации формирует у ребенка осознание его неподготовленности к учению, неустойчивости ценностных ориентаций. Ему становится сложнее самоориентироваться и делать правильный выбор в различных жизненных ситуациях. Это затрудняет формирование у младших школьников критического мышления, способствует формированию устойчивых стереотипов и установлению системы тотального внешнего контроля.

Здесь уместно вспомнить о педагогических идеях Ж.-Ж. Руссо, который считал цивилизацию причиной порчи и искажения естественной человеческой природы. Главнейшая задача воспитателя, по мнению Ж.-Ж. Руссо, состоит в предохранении «дитяти» от тлетворного влияния цивилизации, так как природа человека сама по себе совершенна. Аналогичных взглядов на воспитание придерживался молодой Л.Н. Толстой, которого называли «русским Руссо». Человек от рождения, считал Л.Н. Толстой, представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра. Однако принудительность образовательных систем, по мнению Л.Н. Толстого, постепенно формируют отчуждение ребенка от первоначальной естественной природы.

Взаимосвязь отчуждения и освоения проявляется в рефлексивной деятельности сознания: «отчуждение и освоение являются атрибутивными характеристиками сознания и его рефлексии» [29, с. 17]. Осваивающая сторона рефлексии заключается в познании и осмыслении знаний.

Обратимое отчуждение тесно связано не только с самооценкой, но и с рефлексивными способностями младшего школьника. Рефлексия через отчуждение осущест-

вляется в форме переосмысления человеком элементов содержания индивидуального сознания.

Отчужденно-осваивающий характер рефлексии проявляется, по мнению С.С. Шинковой, в трех аспектах: 1) в ходе нее субъект продуцирует новые смыслы; 2) отчужденная рефлексия объективирует смыслы в виде знаний, предметов и объектов деятельности; 3) осваивающая рефлексия способствует познанию и осмыслению объективированных знаний в практической деятельности [Там же].

Чтобы отчуждение сохраняло позитивный характер и не переходило границу зоны разрушающего воздействия, школьник должен постоянно осваивать окружающий мир, критически осмысливать его ценностные ориентиры. Иначе ему угрожает опасность конформизма, превращения человека в «социальный атом» [Там же, с. 3].

В некоторых философских исследованиях подчеркивается связь отчуждения и освоения с категорией свободы. «Свободу, – считает А.М. Максимов, – не следует метафизически противопоставлять отчуждению. Теоретически более плодотворно представить свободу диалектической мерой освоенного и отчужденного» [13, с. 4]. А.М. Максимов видит задачу в обосновании сущности свободы как меры отчуждения своего и освоения чужого [Там же]. Исходя из этой методологии, он делает вывод, что свобода человека в той же мере есть отчуждение, в какой она является освоением.

Выше мы отмечали, что с позиций диалектики «отчуждение-освоение» в проектировании образовательной деятельности младших школьников следует опираться не на поиск каких-либо компенсирующих механизмов уже сложившегося негативного отчуждения, а на обратную методологию – позитивное освоение. Одним из исходных моментов этой методологии является работа над целеполаганием учащихся, так как она позволит интегрировать в единую систему такие качества личности младшего школьника, как мотивация, смысл, рефлексия, самооценка, то есть те атрибутивные свойства, которые выражают, по мнению К. Маркса, родовую сущность человека. Известный ученый и педагог Ш.А. Амонашвили отмечает, что «проблема заключается в том, чтобы <...> школьник предложенную, педагогически необходимую учебную задачу принимал как свободно выбранную. Тут мы можем обнаружить корни, из которых вырастет педагогика как наука о воспитании и как искусство воспитания» [1, с. 160].

Чтобы прогнозировать возможные ошибочные действия учителя в целеполагании, которые способствуют отчуждению учащихся от истинных целей и способов их конструирования, необходимо определиться с понятием цели. Цель, в точном понимании этого термина, – это идеальный образ будущего результата (подчеркнем, не сам результат, а его образ).

Цели обучения должны ориентироваться не на то, что учитель будет делать на уроке (деятельность учителя), а на учебные результаты учащихся, поэтому цели должны формулироваться в результативных, а не в процессуальных характеристиках [5, с. 4]. Формулировки предметных целей урока в форме «Познакомить учащихся с ...», «Создать условия для ...» и т.д. не являются целями, т.к. не соответствуют определению цели. В формулировках целей должен быть зафиксирован тот результат, с которым ученик уйдет с урока («Знать ...», «Понимать ...», «Уметь ...» и др.).

Искаженная трактовка сущности целей урока учителем приводит к аналогичному неправильному пониманию целей учениками. Вместо формулировки итоговых результатов урока, они описывают, что будут делать в течение урока. Авторы некоторых поурочных разработок по различным предметам начальной школы совсем не предусматривают совместную работу учителя и учащихся для постановки целей урока. Часто учитель в начале урока предлагает ученикам открыть учебник и прочесть, что они будут делать на уроке. ФГОС начального общего образования (2021 г.) предусматривает формирование у младших школьников «способности принимать и сохранять учебную цель». Однако описанные выше приемы целеполагания этому не способствуют. В итоге

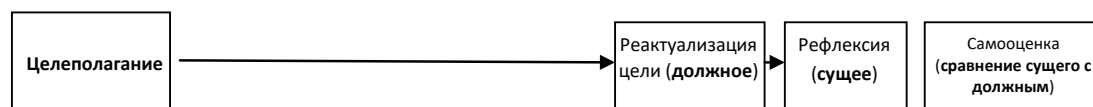
цель, привнесенная извне, в формировании которой ученик не принимал участия, которую он не осознает и не видит в ней смысла, носит для него отчужденный характер. В результате этого первый шаг к отчуждению младшего школьника от учебного процесса лежит в области его отчужденного целеполагания.

Приведем примеры некоторых механизмов целеполагания, которые работают не на отчуждение, а на освоение:

- 1) Участие детей в совместной с учителем постановке цели урока, обсуждении условий ее достижения.
- 2) Создание в начале урока проблемной ситуации, совместное разрешение которой формирует у учащихся мотивацию освоения нового предметного содержания.
- 3) На основе рефлексии и самооценки учащимися своих результатов в конце предыдущего урока строится «мостик» к постановке целей следующего урока.
- 4) В начале изучения нового раздела (темы) учитель совместно с учениками конструирует общую логику освоения этого раздела. Данная логика фиксируется в форме таблицы или схемы, а затем уточняется и конкретизируется в рамках отдельных уроков с четким составом предметных знаний и перечнем соответствующих умений.

Для более глубокого понимания неразрывной связи целеполагания, рефлексии и самооценки обратимся к философскому знанию, в котором познание и оценка рассматриваются как особые формы отражения человеком реального мира. Основным продуктом процесса познания – знание, которое, в отличие от информации, носит субъективный характер и оценивается сквозь призму целей субъекта. При этом личностные свойства человека формируются, прежде всего, не в ходе познания, а в процессе формирования у субъекта отношения к познанному. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что оценка имеет для развития личности фундаментальное значение, потому что является не только знанием, но и отношением. Так как в основе оценочного процесса лежит сравнение предмета оценок с каким-либо соизмеримым эквивалентом, то оценка представляет собой особую форму отражения отношений.

Если речь идет об оценке субъектом своей предыдущей деятельности (ретроспективная самооценка), то ее можно рассматривать как меру отношения «сущего» (фактически полученного результата) к «должному» (ожидаемый результат по завершению деятельности, ее цель). Если эти общие закономерности самооценки спроецировать на процесс самооценивания младшим школьником своей учебной деятельности, который осуществляется на завершающем этапе урока, то для успешного выполнения данной работы учителю необходимо: 1) в начале урока зафиксировать цель урока (желательно не только вербально, но и визуально), которая сформирована при совместном участии в целеполагании учителя и учащихся; 2) удерживать внимание учащихся на этой цели в течение всего урока; 3) актуализировать цель в конце урока в статусе «должного»; 4) предложить каждому ученику провести анализ (рефлексию) своего движения к достижению цели в течение всего урока (формирование фактического результата, «сущего»); 5) соотнести «сущее» с «должным» и на этой основе оценить результат своей деятельности на уроке (рис.).



УРОК

Рис. Модель интеграции цели, рефлексии и самооценки в течение урока

Описанный процесс позволяет в течение урока интегрировать процессы целеполагания, деятельностной рефлексии и самооценки младших школьников. Данная модель педагогической деятельности ориентирована на освоение учащимися функций, относящихся к категории родовой сущности человека (К. Маркс). Во ФГОС начального общего образования (2021 г.) данные функции представлены в форме регулятивных универсальных учебных действий. Если эти функции длительное время монополизируются учителем, то начинают запускаться процессы отчуждения учащихся от полноценной учебной деятельности, которые оказывают негативное воздействие на личностное развитие младшего школьника.

Приведем описание урока математики в начальных классах, который интегрирует функции целеполагания, рефлексии и самооценки младших школьников [6]. Учитывая, что учащимся этого возраста пока еще сложно самостоятельно ставить учебные цели, учитель предлагает им выбрать одну из нескольких целей, каждая из которых связана с определенной группой учебных заданий. Выбор сопровождается коллективной рефлексией, в ходе которой дети поясняют мотивы своего выбора на основе соотнесения этих заданий с соответствующими целями.

До выполнения выбранных заданий ученик прогнозирует, насколько успешно он сможет справиться с этими заданиями и отражает этот прогноз крестиком на шкале в форме вертикального отрезка. Чем лучше прогнозируемый результат, тем выше ставится крестик (методика Дембо-Рубинштейн). После выполнения выбранных заданий учащиеся сравнивают свои решения с контрольными ответами и на этой основе повторно отражают крестиком успешность работы на шкале Дембо-Рубинштейн. Тем самым прогностическая самооценка соотносится с ретроспективной самооценкой. Далее ученик выбирает одно из суждений, отражающих степень его удовлетворенности своей работой на уроке (доволен, не совсем доволен; не доволен и др.). Это позволяет более осознанно спроектировать цель для самостоятельной работы на следующем уроке.

Выделенные выше признаки отчуждения у младших школьников [16] (психологический дискомфорт, утрата чувства свободы и автономии, отсутствие мотивации к учению и др.) относятся к категории обратимых и могут способствовать развитию индивидуальности учащихся. Однако при постоянном повторе и накоплении эти проявления могут переходить в более сложные формы отчуждения (чувство одиночества и страха, ощущение собственной ненужности; неприятие «взрослых» ценностей; школьная фобия и др.). В результате этого уже на этапе начальной школы очень важно ориентировать учебный процесс не на компенсацию отрицательных результатов первых признаков отчуждения, а на опережающее освоение младшими школьниками описанных механизмов интеграции целеполагания, рефлексии и самооценки. В более широком контексте этот механизм в себя включает развитие у младших школьников функции самостоятельного планирования своей учебной деятельности на основе целеполагания, а также ее коррекции после проведенной рефлексии и самооценки. Таким образом, взгляд на учебный процесс в начальной школе сквозь призму категорий «отчуждение-освоение» позволяет увидеть новый смысл в развитии у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий, зафиксированных в ФГОС начального общего образования (2021 г.).

Еще один важный механизм личностного развития младших школьников с позиций категорий «отчуждение» и «освоение» связан с совместной (коллективно-распределенной) учебной деятельностью, которая входит в группу коммуникативных универсальных учебных действий ФГОС начального общего образования. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, именно в совместной деятельности со взрослым и со сверстниками формируются все специфически человеческие психи-

ческие процессы. Согласно закону интериоризации, каждая психическая функция, прежде чем стать внутренним средством сознательной деятельности, проходит внешнюю стадию, осуществляемую в рамках совместных видов деятельности. Кратко этот процесс можно отразить в форме тезиса «интра через интер». Исследования В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. показывают особое значение совместной учебной деятельности школьников для формирования у них рефлексии.

В результате проведенного анализа категорий «отчуждение» и «освоение» в контексте философского, психологического и педагогического знания можно сделать следующие общие выводы.

1. Категория «отчуждение» постоянно находилась в фокусе внимания социальной философии, психологии, педагогики и других научных направлений. Исследование данного феномена велось с различных мировоззренческих позиций с акцентированием внимания на отдельных аспектах. В наиболее обобщенном виде отчуждение в философии трактуется как подчинение человека внешней силе, возникающей в ходе общественных отношений, переход его из положения субъекта в положение объекта, переживание этого превращения через ощущения враждебности окружающего мира, изолированности, подавленности, несвободы.

С психологической точки зрения отчуждение проявляется в ощущении субъектом собственной несвободы и манипуляций со стороны внешних сил, психологического дискомфорта, напряжения и комплекса вины, утраты чувства свободы и автономии. Школьник не может в пространстве школы найти свое место, где бы он был принят таким, каков он есть, сохранить свою идентичность и способность к самореализации и самоактуализации.

В педагогических исследованиях сущность отчуждения от учения проявляется в том, что цели учителя являются чуждыми для учащихся и не соответствуют их ожиданиям и ценностным ориентирам. Это порождает у учащихся негативное отношение к школе, ее ценностям, неохотное выполнение школьных поручений, нежелание посещать школу, чувство одиночества и страха.

2. Применительно к сфере образования категорию «отчуждение» целесообразно рассматривать не изолированно, как в большинстве научных исследований, а в единстве со своей противоположностью – категорией «освоение». Бинарная оппозиция «отчуждение-освоение» задает в образовании более продуктивный методологический подход, который ориентирован не на устранение уже сформированных в ходе обучения негативных результатов отчуждения, а на освоение как процесс, предупреждающий и нейтрализующий появление негативных сторон отчуждения. Отчуждение и освоение выступают как две противоположные стороны целостного процесса деятельности, образующие диалектическое единство, в котором приоритетом является освоение.

3. Взгляд на учебный процесс в начальной школе сквозь призму категорий «отчуждение-освоение» позволяет увидеть новый смысл в развитии у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий (ФГОС начального общего образования), который раскрывается через механизмы интеграции целеполагания, рефлексии и самооценки при работе с любым предметным содержанием. В основе этого механизма лежит формирование самооценки младших школьников как отношения «сущего» (результатов рефлексии) к «должному» (целям урока).

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.

2. Бузгалин А.В. Человек в мире отчуждения: к критике либерализма и консерватизма. Реактуализация марксистского наследия // Вопросы философии. 2018. №6. С. 155–166.
3. Воронов В.М. Освоение и отчуждение как механизмы само-идентификации: проблема освоения исторического прошлого. Мурманск, 2014.
4. Джеймс Пол Джи. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. // Вопросы образования. 2013. №1. С. 73–106.
5. Зайцев В.В. Методика постановки предметных целей уроков математики в начальной школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №8. С. 4–12.
6. Зайцев В.В. Проектирование ситуаций развития личностной свободы младших школьников на уроке математики // Начальная школа плюс До и После. 2001. №2. С. 15–19.
7. Зиновьева Д.М. Методологические возможности категории отчуждения в изучении психологии личности // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2004. С. 43–55.
8. Ильенков Э.В. Гегель и «отчуждение» // Философия и культура. М., 1991. С. 141–152.
9. Калугин А.С., Терехова Г.Л. Философско-религиозные аспекты проблемы отчуждения в высшем образовании в современной России // Вестник ТГТУ. 2014. Т. 20. №1. С. 167–174.
10. Капралова Е.О. Бинарные оппозиции в гуманитарных исследованиях // Актуальные вопросы и перспективы развития гуманитарных наук. Омск, 2017. №4. С. 35–37.
11. Комбаров В.Ю. Трансотчуждение как социологический феномен современности. Новосибирск, 2013.
12. Кон И.С. Социология личности. М., 1967.
13. Максимов А.М. Измерения свободы. Екатеринбург, 1994.
14. Максимов А.М. Отчуждение и освоение как измерения свободы: проблема синтеза христианской и марксистской альтернатив: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1993.
15. Максимов А.М. Свобода как мера отчуждения своего и освоения чужого // Философия и будущее цивилизации: тезисы докладов. Оренбург, 2005. С. 86–87.
16. Матросова Ю.С. Отчуждение учащихся от школы как педагогическая проблема. [Электронный ресурс] // The Emissia. Offline Letters. 2014. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2252.htm> (дата обращения: 12.12.2024).
17. Нарский И.С. Отчуждение и труд. По страницам произведений К. Маркса. М., 1983.
18. Новая философская энциклопедия. В 4 томах. Т. 3. М., 2010.
19. Осин Е.Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. №4. С. 79–88.
20. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. №4. С. 68–77.
21. Отчуждение труда при социализме и пути его преодоления: сборник / под ред. И.В. Стародубровской. М., 1989.
22. Поливанова К.Н. Вступительный комментарий к статье Джеймса Пола Джи «Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в.» // Вопросы образования. 2013. №1. С. 69–72.
23. Трубецкой Н.С. Классификация оппозиций // Основы фонологии. М., 2000. С. 72.
24. Федоренко Е.Ю. Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Красноярск, 2000.
25. Философия: учебник для вузов / под ред. В.В. Миронова. М., 2005.
26. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
27. Фромм Э. Бегство от свободы: человек для себя. М., 2004.
28. Шегулова Е.Д. Анализ отчуждения в классическом марксизме: методологический аспект проблемы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2010. №1(17). С. 63–69.
29. Шинкова С.С. Философский анализ специфики взаимосвязи отчуждения и освоения: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2007.
30. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education. 2014. Vol. 68. №6. P. 789–805.

1. Amonashvili Sh.A. Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkciya ocenki ucheniya shkol'nikov. M., 1984.
2. Buzgalin A.V. Chelovek v mire otchuzhdeniya: k kritike liberalizma i konservatizma. Reaktualizaciya marksistskogo naslediya // Voprosy filosofii. 2018. №6. S. 155–166.
3. Voronov V.M. Osvoenie i otchuzhdenie kak mekhanizmy samo-identifikacii: problema osvoeniya istoricheskogo proshlogo. Murmansk, 2014.
4. Dzhejms Pol Dzhi. Deyatel'nost' cheloveka i social'nye gruppy kak estestvennaya sreda ocenivaniya: razmyshleniya ob obuchenii i ocnke v XXI v. // Voprosy obrazovaniya. 2013. №1. S. 73–106.
5. Zajcev V.V. Metodika postanovki predmetnyh celej urokov matematiki v nachal'noj shkole // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №8. S. 4–12.
6. Zajcev V.V. Proektirovanie situacij razvitiya lichnostnoj svobody mladshih shkol'nikov na uroke matematiki // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. 2001. №2. S. 15–19.
7. Zinov'eva D.M. Metodologicheskie vozmozhnosti kategorii otchuzhdeniya v izuchenii psihologii lichnosti // Problemy social'noj psihologii lichnosti. Saratov, 2004. S. 43–55.
8. Il'enkov E.V. Gegel' i «otchuzhdenie» // Filosofiya i kul'tura. M., 1991. S. 141–152.
9. Kalugin A.S., Terekhova G.L. Filosofsko-religioznye aspekty problemy otchuzhdeniya v vysshem obrazovanii v sovremennoj Rossii // Vestnik TGTU. 2014. T. 20. №1. S. 167–174.
10. Kapralova E.O. Binarnye oppozicii v gumanitarnyh issledovaniyah // Aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya gumanitarnyh nauk. Omsk, 2017. №4. S. 35–37.
11. Kombarov V.Yu. Transotchuzhdenie kak sociologicheskij fenomen sovremennosti. Novosibirsk, 2013.
12. Kon I.S. Sociologiya lichnosti. M., 1967.
13. Maksimov A.M. Izmereniya svobody. Ekaterinburg, 1994.
14. Maksimov A.M. Otchuzhdenie i osvoenie kak izmereniya svobody: problema sinteza hristianskoj i marksistskoj al'ternativ: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Ekaterinburg, 1993.
15. Maksimov A.M. Svoboda kak mera otchuzhdeniya svoego i osvoeniya chuzhogo // Filosofiya i budushchee civilizacii: tezisy dokladov. Orenburg, 2005. S. 86–87.
16. Matrosova Yu.S. Otchuzhdenie uchashchihsya ot shkoly kak pedagogicheskaya problema. [Elektronnyj resurs] // The Emissia. Offline Letters. 2014. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2252.htm> (data obrashcheniya: 12.12.2024).
17. Narskij I.S. Otchuzhdenie i trud. Po stranicam proizvedenij K. Marksa. M., 1983.
18. Novaya filosofskaya enciklopediya. V 4 tomah. T. 3. M., 2010.
19. Osin E.N. Kategoriya otchuzhdeniya v psihologii obrazovaniya: istoriya i perspektivy // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2015. T. 11. №4. S. 79–88.
20. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. №4. S. 68–77.
21. Otchuzhdenie truda pri socializme i puti ego preodoleniya: sbornik / pod red. I.V. Starodubrovskoj. M., 1989.
22. Polivanova K.N. Vstupitel'nyj kommentarij k stat'e Dzhejmsa Pola Dzhi «Deyatel'nost' cheloveka i social'nye gruppy kak estestvennaya sreda ocenivaniya: razmyshleniya ob obuchenii i ocnke v XXI v.» // Voprosy obrazovaniya. 2013. №1. S. 69–72.
23. Trubeckoj N.S. Klassifikaciya oppozicij // Osnovy fonologii. M., 2000. S. 72.
24. Fedorenko E.Yu. Psihologicheskie mekhanizmy otchuzhdeniya rebenka ot uchebnogo processa: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk. Krasnoyarsk, 2000.
25. Filosofiya: uchebnik dlya vuzov / pod red. V.V. Mironova. M., 2005.
26. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
27. Fromm E. Begstvo ot svobody: chelovek dlya sebya. M., 2004.
28. Shetulova E.D. Analiz otchuzhdeniya v klassicheskom marksizme: metodologicheskij aspekt problemy // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki. 2010. №1(17). S. 63–69.
29. Shinkova S.S. Filosofskij analiz specifiki vzaimosvyazi otchuzhdeniya i osvoeniya: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Magnitogorsk, 2007.

*The integrating function of philosophical, psychological-pedagogical
and methodological knowledge in the study of the categories
“alienation” and “mastering”*

On the basis of evolution of philosophical knowledge the essential characteristics of the category “alienation” are revealed; the psychological and pedagogical peculiarities of the category, applied to educational activity, are uncovered. It is stated that the most productive one is the scientific approach considering alienation not isolated but in the context of the category “mastering” as its binary opposition. It is demonstrated that the precedence of mastering over alienation sets another methodology of learning organization that is oriented not only towards the compensation of negative consequences of students’ alienation of school but also towards the gradual mastering of the functions by school students, belonging to the “generic essence of man”. On the methodological level there is suggested the model of lesson, building on the comprehension of the self-concept as the attitude of “evident” (the result of reflexion) towards “obliged” (aim) and integrating the target setting, reflexion and self-concept of schoolchildren in unified whole.

Key words: *alienation, mastering, integration of philosophical knowledge with psychological-pedagogical and methodological knowledge, target setting, reflection, self-concept.*

(Статья поступила в редакцию 26.11.2024)

**К.А. ПОПОВА,
Е.В. ЗУДИНА**
Волгоград

**АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УГРОЗ РАЗВИТИЯ
РЫНКА ТРУДА ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется рынок труда в сфере образования, который на современном этапе развития является очень динамичным, структурно дисбалансированным и трудodefицитным. Описываются его особенности: дефицит квалифицированных специалистов, гендерный дисбаланс, старение трудовых ресурсов, дополнение традиционных форм образования инновационными, влияние на рынок труда региональных факторов развития и существующая зависимость качества образования от региона.

Ключевые слова: *рынок труда, система образования, гендерный дисбаланс, старение трудовых ресурсов, структурный дисбаланс, заработная плата.*

Рынок труда в сфере образования – крайне важный и динамичный сегмент, который требует внимательного и детального анализа, поскольку от его состояния зависит качество и доступность образовательных услуг; и, в конечном счете, определяет уровень знаний в обществе и вектор его развития.

Анализ рынка труда в сфере образования имеет большое значение для понимания глубинных процессов, происходящих в ней, и прогнозирования специфики ее дальнейшей модернизации.

Сфера образования динамично развивается, это накладывает отпечаток на рынок труда. К основным тенденциям и особенностям его развития можно отнести следующее:

1. *Постоянный спрос на квалифицированных педагогов и руководителей в сфере образования.* Это обусловлено необходимостью улучшения качества образования, а также увеличением числа учащихся. Такие факторы, как низкие заработные платы, по сравнению с коммерческими предприятиями, высокие требования к профессиональному уровню и высокие эмоциональные нагрузки становятся причиной «кадрового голода» в сфере образования.

2. *Разнообразие форм образования.* В настоящее время традиционные формы обучения в учебных заведениях дополняются онлайн-школами и активным развитием программ дополнительного образования и переподготовки. Это разнообразие создает новые возможности для работников, но также усиливает конкуренцию среди них.

3. *Растущая необходимость в постоянном повышении квалификации работников системы образования.* В настоящее время человечество находится в состоянии мощных социально-экономических пертурбаций, связанных с новой промышленной революцией, именуемой Индустрией 4.0 [2]. Динамично меняющаяся внешняя среда, появление общедоступного Интернета, технологий искусственного интеллекта, научно-технический прогресс становятся серьезными вызовами для образовательной системы в целом, и педагогов, в частности, которые должны соответствовать этим вызовам и даже идти в их авангарде. Педагоги должны адаптироваться к использованию новых инструментов и методик обучения. В частности, «система образования на всех уровнях внедряет новые подходы к обучению, что обеспечит необходимый уровень базовой цифровой грамотности» [1, с. 18].

4. *Особенности финансового обеспечения системы образования.* Ограниченное финансирование не всегда позволяет своевременно и в должном объеме повышать заработные платы педагогическим работникам. Кроме этого, бюджетная сфера недоиспользует потенциал различных видов материального неденежного стимулирования (полис ДМС, оплата культурных или спортивных абонементов, бесплатных обедов, оплачиваемого отдыха в санаториях и т.п.). Имеются трудности и с улучшением условий труда педагогов. Все эти причины, в свою очередь, влияют на привлечение молодых и удержание опытных специалистов в образовательном сегменте.

5. *Географические различия.* Рынок труда в сфере образования сильно зависит от региона и его финансового положения. В крупных городах спрос на образовательные услуги и, соответственно, на преподавателей выше, чем в сельских районах. Кроме этого, финансово благополучные регионы более успешно, нежели регионы, испытывающие бюджетный дефицит, развивают образовательную сферу, дополнительно стимулируя и привлекая к себе высококвалифицированных специалистов, становясь еще более развитыми. «Бедные» же регионы в это время испытывают нехватку и отток конкурентоспособных педагогов, в результате чего усиливается «кадровый голод» в секторе и снижается качество образовательных услуг.

Таким образом, рынок труда в сфере образования представляет собой сложную и многогранную систему, в которой взаимодействуют разнообразные факторы. Для ее детального исследования необходимо провести системный анализ данных, позволяющий описать ее основные тенденции и выявить факторы, влияющие на образовательную сферу и ее рынок труда. С этой целью в период с мая по октябрь 2024 года был проведен вторичный анализ данных Росстата и Министерства Просвещения России [5]. Анализ включал в себя исследование количественных и качественных характеристик трудовых ресурсов в сфере образования на уровне Волгоградской области. В целом, можно сказать, что Волгоградская область является вполне типичным регионом и вы-

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

явленные проблемы отрасли с оговорками и уточнениями можно экстраполировать на другие регионы нашей страны. Несмотря на то что числовые данные между регионами меняются, выявленные тенденции и особенности сохраняются.

Анализ рынка труда образовательной сферы осуществлялся на основе данных Федерального статистического наблюдения, проведенного на начало 2023–2024 учебного года (по стоянию на 20 сентября 2023 года). За указанный период времени в Волгоградской области численность обучающихся составила 261 810 человек [5]. Из них по программам, реализуемым с использованием сетевой формы, обучалось 6 145 человек, то есть всего 2,35%; с применением электронного обучения – 18 857 человек (7,2%); с при-

Таблица 1

**Вакантные должности в системе образования Волгоградской области
(по стоянию на 20 сентября 2023 года) [5]**

	Количество работа- ющих	Число вакантных должностей
Численность работников	27 078	1 537
Руководящие работники	1 037	45
из них:		
директор	651	19
заместители директора	367	21
руководители филиала	4	-
Педагогические работники	18 997	1 010
Учителя (всего)	16 025	454
Учителя, осуществляющие де- ятельность по реализации про- грамм начального общего обра- зования	4 886	85
Русского языка и литературы	2 023	51
Истории, экономики, права, обще- ствознания	1 077	17
Информатики и ИКТ	312	18
физики	495	27
математики	1 527	75
Химии	344	15
географии	545	8
биологии	507	15
Иностранных языков	1 728	65
Физической культуры	1 117	16
Трудового обучения	672	8
Музыки и пения	279	10
Изобразительного искусства, чер- чения	162	2
Основ безопасности жизнедея- тельности	162	14
Прочих предметов	189	28
Учителя-логопеды	183	54
Учителя-дефектологи	94	55
Социальные педагоги	186	44
Педагоги психологи	314	82

менением дистанционных образовательных технологий – 19 260 человек (7,35%). Кроме этого, 6 728 человек обучалось по индивидуальным учебным планам (2,6%); 2 494 человек – на дому (0,95%); 152 человек (0,06%) – в медицинской организации.

Характеристика особенностей рынка труда Волгоградской области в сфере образования подтверждает общероссийские тенденции. Основные из них следующие:

1. Проблема недостатка кадров в сфере образования. Рынок труда в сфере образования является трудодефицитным. Всего в указанный период численность работников в системе образования в Волгоградской области составляла 27 078 человек. При этом статистические данные фиксируют число вакантных должностей 1 537 единиц. Из них 1 010 вакантных должностей в педагогике, среди учителей – 454 вакантных должности. Самая большая нехватка кадров среди следующих категорий учителей (таб. 1 на стр. 17):

- учителя, осуществляющие деятельность по реализации программ начального общего образования (85 чел., или 18,7% от общей численности вакантных должностей по профессии учитель);
- учителя математики (75 чел., 16,5%);
- учителя иностранных языков (65 чел., 14,3%);
- педагоги-психологи (82 чел., 18,0%);
- учителя-дефектологи (55 чел., 12,1 %);
- учителя-логопеды (54 чел., 11,9%).

Наименьший дефицит трудовых ресурсов в Волгоградской области наблюдается среди учителей изобразительного искусства и черчения (2 чел.), трудового обучения и географии (по 8 чел.), основ безопасности жизнедеятельности (14 чел.).

Проблема нехватки рабочей силы в образовании является «чувствительной», так как в отличие от производственной сферы, где в большинстве случаев возможно регулировать объемы произведенной продукции в соответствии с имеющимися ресурсами и возможностями, в сфере образования объемы обучающихся регулировать невозможно. Они определяются демографической ситуацией, а государство гарантирует получение общего среднего образования всем своим гражданам. В результате этого дефицит учителей в школах приводит к снижению качества образования и полученных обучающимися знаний.

Дефицит кадров в сфере образования отрицательно сказывается на эффективности педагогической деятельности. О дисбалансе спроса и предложения на рынке труда в сфере образования говорят многие ученые, в частности, Е.В. Креховец и А.Е. Новок [3]. Согласно законам развития рынка, отсутствие конкуренции приводит к снижению качества. В результате трудодефицита увеличивается нагрузка на уже работающих учителей, которым приходится работать на нескольких ставках или совмещать несколько должностей. В итоге, вторая половина дня педагога, рассчитанная на подготовку к занятиям и профессиональное развитие, сокращается. Большие трудовые и эмоциональные нагрузки профессии педагога имеют своим следствием большую текучесть кадров или профессиональное выгорание.

Очевидно, что проблема нехватки кадров в сфере образования была, есть и будет. Однако это не означает, что ее нельзя снизить. Все используемые мероприятия должны применяться комплексно, соединяя в себе несколько направлений, таких как:

- улучшение условий труда, включающее в себя повышение заработной платы и создание комфортной среды для осуществления трудовой деятельности;
- повышение статуса профессий сферы образования;
- поддержка профессионального развития педагогов;
- использование гибких форм занятости;
- привлечение иностранной рабочей силы;
- развитие дуального образования, предполагающего внедрение систематического сотрудничества с работодателями;

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

- использование маркетинговых технологий, предполагающих популяризацию профессии педагога;
- внедрение онлайн-образования, позволяющего одному и тому же педагогу совмещать образовательную деятельность в нескольких организациях;
- государственная поддержка.

Таким образом, решение проблемы нехватки профессиональных кадров на рынке труда сферы образования предполагает объединение усилий государства, образовательных учреждений, профессиональной ассоциации и общества.

2. Старение трудовых ресурсов в сфере образования и отсутствие резерва, способного восполнить нехватку рабочей силы. Базовыми характеристиками трудовых ресурсов являются возраст и стаж работы. Их анализ дает понимание того, кто же работает в этой профессии, то есть можно говорить о типовом портрете педагога в целом и учителя, в частности. Дело в том, что возрастные характеристики очень сильно влияют на мировоззренческие установки и профессиональные качества человека, опосредуют специфику получения, трансляции и оценки информации, определяют особенности межличностного и делового общения, что имеет огромное значение для профессии учителя, хотя и с большим количеством предположений и оговорок.

Интерпретация профессионального опыта тоже очень важна. С одной стороны, наличие длительного стажа свидетельствует о большом багаже профессиональных знаний, умений и опыта. С другой стороны, богатый опыт может интерпретироваться как ограничивающий фактор, мешающий быстро адаптироваться под современные быстроменяющиеся условия, а работники с длительным стажем в рамках одной трудовой деятельности могут рассматриваться как находящиеся в зоне риска по критерию «профессионального выгорания».

С точки зрения образования как социальной системы возраст сотрудников позволяет понять, в какой временной период возникнет потребность обновлять персонал, чтобы сфера образования не испытывала кадрового голода.

Анализ показывает (таб. 2), что большинство работников сферы образования в Волгоградской области относятся к возрастной группе 50–54 года (17%). Далее идут по убыванию – 55–59 лет (14,9%), 45–49 лет (13,9%), 40–44 года (10,7%), 60–64 года

Таблица 2

Распределение численности персонала в системе образования Волгоградской области по возрасту (по состоянию на 20 сентября 2023 года) [5]

Наименование	Всего, чел.	Моложе 25 лет, %	25-29, %	30-34, %	35-39, %	40-44, %	45-49, %	50-54, %	55-59, %	60-64, %	65 и более, %
Численность работников	27 078	4,5	4,84	6,5	9,5	10,7	13,9	17	14,9	10,4	7,7
Руководящие работники	1 037	0,09	0,87	4,14	6,85	11,5	19	24,6	23,7	9,06	6,17
из них:											
директор	651	-	1,07	4,45	5,7	10,9	16,1	24,6	36,8	9,8	6,6
заместители директора	367	0,27	0,27	3,8	8,71	12,5	24	22,9	14,4	7,6	5,4
руководители филиала	4	-	-	-	-	-	-	-	50	25	25
Педагогические работники	18 997	5,9	6,2	7,45	9,91	10,6	13,57	17,3	13,8	9,3	5,9
в т.ч. учителя	16 025	5,8	6,2	7,3	9,3	10,3	13,6	17,8	14,2	9,5	5,9

(10,4%), 35–39 лет (9,5%), 65 лет и более (7,7%), 30–34 года (6,5%), 25–29 лет (4,8%), моложе 25 лет (4,5%). Таким образом, численность молодых сотрудников значительно меньше, чем возрастных. В ближайшей перспективе, если не увеличится приток кадров в систему образования, нехватка учителей увеличится. Если рассматривать крайние возрастные группы, то на замену 10,4% и 7,7% (возраст 60–64 года и 65 лет и более соответственно) придут только 4,5% и 4,8% (моложе 25 лет и 25–29 лет соответственно). То есть в ближайшие несколько лет можно прогнозировать, что при сохранении остальных факторов неизменными дефицит работников увеличится на 8,8%. Кроме этого, уже сейчас 50% работников находятся в возрастной группе 50 и выше.

Факторный анализ количественных данных позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, самое большое количество работников в возрасте 50 лет и выше обоснованно приходится на категорию руководителей. Это объяснимо, так как очевидно, что для того, чтобы эффективно управлять, необходимо иметь большой опыт работы. Однако в некоторых случаях этот процент, на наш взгляд, чрезмерно завышен. Одновременно, за-

Таблица 3

Распределение численности персонала в системе образования Волгоградской области по возрасту среди руководителей и учителей-предметников (по состоянию на 20 сентября 2023 года) [5]

Наименование	Всего, чел.	Работники в возрасте 55 лет и старше, %	Наименование	Всего, чел.	Работники в возрасте 55 лет и старше, %
Численность работников	27 078	33,0 %	Физики	495	43,4 %
Руководящие работники	1 037	33,8 %	Математики	1 527	37,3 %
из них:			Химии	344	36,3%
директор	651	53,2 %	Географии	545	37,6 %
заместители директора	367	27,4 %	Биологии	507	34,7 %
руководители филиала	4	100 %	Иностранных языков	1 728	22,9 %
Педагогические работники	18 997	29 %	Физической культуры	1 117	23,5%
в т.ч. учителя	16 025	29,6 %	Трудового обучения	672	38,0 %
Учителя, осуществляющие деятельность по реализации программ начального общего образования	4 886	25,4 %	Музыки и пения	279	37,9 %
Русского языка и литературы	2 023	27,9%	Изобразительного искусства, черчения	162	33,9 %
Истории, экономики, права, обществознания	1 077	28,5 %	Основ безопасности жизнедеятельности	162	37,7 %
Информатики и ИКТ	312	11,8 %	Прочих предметов	189	31,7 %

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

ниженный процент руководителей моложе 50 лет свидетельствует об отсутствии преемственности. Равно как и обратная тенденция – присутствие на руководящих должностях лиц моложе 25 лет (1 чел.) и в возрастной категории 25–29 лет (9 чел.) – тоже вызывает вопросы, касающиеся их профессиональных компетенций и опыта.

Во-вторых, наиболее серьезная ситуация с точки зрения возрастного дисбаланса относится к следующим категориям учителей-предметников (таб. 3): физики (43,4% относятся к возрастной категории 55 лет и старше), трудового обучения (38,0%), музыки и пения (37,9%), основ безопасности жизнедеятельности (37,7%), географии (37,6%), математики (37,3%), химии (36,3%), биологии (34,7%). Это те предметы, где в ближайшее время при сохранении других факторов неизменными будет наблюдаться острая нехватка учителей.

Таким образом, тенденция старения трудовых ресурсов в сфере образования и отсутствие резерва, способного восполнить нехватку рабочей силы, может стать серьезным вызовом для системы образования и уже сейчас требует принятия оперативных и системных решений.

3. Педагогический стаж работы. С возрастом, как правило, связан стаж работы, поэтому анализ этого фактора переплетается с анализом предыдущего пункта. Однако акценты при его интерпретации несколько отличаются, что требует отдельного подхода к его рассмотрению.

С одной стороны, наличие большого стажа работы свидетельствует о стабильности, углублении профессиональных навыков и повышении уровня мастерства, о глубоком понимании организационных процессов в системе образования и установлении долгосрочных профессиональных связей, что положительно влияет на трудовую деятельность учителей. С другой стороны, длительный профессиональный стаж в рамках одной и той же профессии может быть причиной ряда негативных явлений, таких как монотонность, потеря мотивации, риск профессионального выгорания. Наличие положительных и негативных факторов необходимо учитывать при управлении системой образования, стремясь минимизировать влияние отрицательных последствий.

Анализ количественных данных (таб. 4 на стр. 21) свидетельствует, что большинство работников системы образования в Волгоградской области имеют педагогический

Таблица 4

Распределение численности персонала в системе образования Волгоградской области по стажу (по состоянию на 20 сентября 2023 года) [5]

Наименование	Количество, человек	До 3, %	От 3 до 5, %	От 5 до 10, %	От 10 до 15, %	От 15 до 20, %	20 и более, %	Не имеют стаж пед. работы, %
Численность работников	27 078	6,25	3,9	7,5	7,2	6,68	41,9	26,6
Руководящие работники	1 037	1,15	0,77	5,7	5,9	7,9	71,5	7
из них:								
директор	651	0,9	1,07	6,9	6,6	53	8,4	0,8
заместители директора	367	1,6	0,27	3,5	4,9	7,9	66,7	15
руководители филиала	4	-	-	-	-	-	100	-
Педагогические работники	18 997	8,6	5,4	10,2	9,8	9	52,6	1,5
Учителя (всего)	16 025	7,7	5,02	9,27	9,4	8,8	58,6	1,11

стаж 20 и более лет. Среди руководителей этот процент составляет 71,5% (в том числе, среди директоров всего 8,4% (53% приходится на руководителей с опытом работы от 15 до 20 лет), заместителей директора – 66,7%, руководителей филиала – 100%), среди педагогических работников – 52,6%, среди учителей – 58,6%.

4. Гендерный дисбаланс трудовых ресурсов в образовательной сфере. Тенденцией современной системы образования является ее гендерный дисбаланс. Этому посвящено множество исследования, в частности, работы А.В. Швецово [8], С.В. Лаптевой [4], Л.Г. Титаренко [7] и др.

Феминизация рынка труда в сфере образования определяет специфику сложившихся социально-трудовых отношений. Гендерный дисбаланс является исторически объяснимым, но функционально не обоснованным. По мнению А.А. Рязанцева, он способствует возникновению целого ряда проблем в образовании, таких как буллинг, образование криминальных группировок, гендерных взаимоотношений [6].

Многие педагоги наоборот говорят о необходимости развивать маскулинный характер образования. Это важно для поддержания традиционных ценностей в обществе. Наличие мужской модели воспитания необходимо для развития таких качеств, как сила, ответственность, упорство и др. Вместе с тем, анализ статистических данных (таб. 5) показывает, что только 15% из общей численности работников в сфере образования – мужчины. Из них на руководящих постах из общей численности только 16% мужчин, из общего количества педагогических работников, в том числе учителей – 10% и 10,4% мужчин соответственно.

5. Особенности уровня образования, его соответствие профилю и опыту профессиональной деятельности. Уровень образования, профиль и опыт работы относятся к качественным характеристикам трудовых ресурсов, поэтому заслуживают отдельного внимания и интерпретации. Важно понимать, что это лишь маркеры, которые могут в определенной, но ограниченной степени, говорить о действительных характеристиках трудовых ресурсов. Анализируя эти характеристики, можем предполагать, но не утверждать наличие той ли иной тенденции. Соответствие профилю образования является значимым фактором, в значительной степени определяющим качество образования. Анализ количественных данных (таб. 6, 7) помогает сделать следующие выводы.

Во-первых, из общей численности работников сферы образования Волгоградской области 65% имеют высшее образование, 59,65% – педагогическое образование. Интересен тот факт, что среди руководителей высшее образование имеют не все – 97,5% (26 руководителей не имеют высшего образования), педагогическое образование – 87,8%. Что

Таблица 5

Распределение численности персонала в системе образования Волгоградской области по полу (по стоянию на 20 сентября 2023 года) [5]

□	Всего	Женщины	Мужчины
Численность работников	27 078	23 017	4 061
Руководящие работники	1 037	872	165
из них:			
директор	651	521	130
заместители директора	367	335	32
руководители филиала	4	4	0
Педагогические работники	18 997	17 096	1 901
в т.ч. учителя	□ 16 025	14 361	1 664
Иной персонал	7		

Таблица 6

Распределение численности персонала в системе образования Волгоградской области по уровню и профилю образования (по состоянию на 20 сентября 2023 года) [5]

□		Имеют образование		
		высшее	Педагогическое	
			чел.	%
Численность работников	27 078	17 607	16 154	59,65
Руководящие работники	1 037	1 011	911	87,84
из них:				
директор	651	640	605	92,9
заместители директора	367	346	285	77,6
руководители филиала	4	3	3	75
Педагогические работники	18 997	15 720	15 098	79,5
в т.ч. учителя	16 025	13 615	13 259	82,7

Таблица 7

Распределение численности персонала в системе образования Волгоградской области по уровню и профилю образования среди руководителей и учителей-предметников (по состоянию на 20 сентября 2023 года) [5]

Название	Всего, чел	Имеют образование		
		высшее	Педагогическое	
			чел.	%
Учителя (всего)	16 025	13 615	13 259	82,7
Учителя, осуществляющие деятельность по реализации программ начального общего образования	4 886	3 446	3 412	69,8
Русского языка и литературы	2 023	1 919	1 899	93,8
Истории, экономики, права, обществознания	1 077	1 031	1 002	93
Информатики и ИКТ	312	289	272	87,2
физики	495	477	456	92,1
математики	1 527	1 452	1 421	93
Химии	344	337	329	95,6
географии	545	520	509	93,4
биологии	507	485	473	93,2
Иностранных языков	1 728	1 640	1 606	92,9
Физической культуры	1 117	890	841	75,3
Трудового обучения	672	514	482	71,7
Музыки и пения	279	175	162	58
Изобразительного искусства, черчения	162	135	126	77,7
Основ безопасности жизнедеятельности	162	147	117	72,2
Прочих предметов	189	158	152	80,4

касается педагогических работников и отдельно учителей, то высшее образование имеют 82,7% и 84,9% соответственно, педагогическое образование – 79,5% и 82,7%. Такое распределение может быть связано с тем фактом, что сегодня из-за кадрового голода старшекурсники педагогических вузов идут работать в школы, еще не имея на руках диплома об окончании вуза. Анализ данных показывает, что педагогическое образование меньше всего присутствует у следующих категорий учителей-предметников: музыки и пения (58%), трудового обучения (71,7%), основ безопасности жизнедеятельности (72,2%), физической культуры (75,3%), изобразительного искусства, черчения (77,7%).

Ситуации, когда учителем работает человек, не имеющий педагогического образования, должны быть сведены к минимуму, так как очевидными последствиями этого явления могут быть:

- низкое качество обучения;
- недостаток понимания возрастных особенностей детской психологии может привести к неправильной мотивации учеников вне учета уровня и специфики их развития;
- высокий риск проблем с дисциплиной и конфликтами в классе;
- отсутствие профессионального подхода, когда учитель не использует современные образовательные технологии.

Но самым главным риском подобной тенденции являются репутационные риски, ожидающие систему образования в целом, и школы, в частности, которые в результате всего этого могут потерять доверие родителей и общества.

Очевидно, что в подобной ситуации государство должно проявить активную позицию по подготовке и переподготовке кадров в системе образования, восполняя «кадровый голод» профессиональными трудовыми ресурсами или оперативно решая проблему непрофильного образования за счет краткосрочных и дистанционных образовательных программ. Кроме этого, «решением проблемы оторванности высшей школы от реальных потребностей рынка труда может быть большая вовлеченность работодателей в образовательный процесс, например, организация стажировок и производственных практик, привлечение сотрудников компаний к образовательному процессу» [3, с. 41].

Перед государством стоит задача борьбы не только с последствиями, но и с причинами сложившихся тенденций. Одна из главных причин кадрового голода в сфере образования, согласно законам экономики, – это цена рабочей силы. На рынке труда это уровень заработных плат. Неценовые факторы, такие как осознание социальной пользы профессии, статусность и репутация, несмотря на их важность, влияют на кривую предложения в меньшей степени и не могут выступать в качестве факторов, имеющих потенциал, чтобы кардинальным образом изменить ситуацию на рынке труда в сфере образования.

Согласно законам экономики, главным фактором, влияющим на предложение на рынке труда, является именно заработная плата. Эту же тенденцию подтверждают не только законы экономики, но и социальные закономерности, в частности, теория иерархии потребностей А. Маслоу. Согласно ей, в нормальных условиях, базовыми потребностями человека являются физиологические потребности, которые на уровне трудовой деятельности удовлетворяются через материальное денежное вознаграждение. В результате этого необходимо также «внешнее подкрепление» через заработную плату. Ее увеличение решит сразу несколько проблемных задач: поднимет статусность профессии, увеличит приток квалифицированных трудовых ресурсов, будет способствовать увеличению конкуренции и, в конечном счете, приведет к улучшению качества образования.

Список литературы

1. Горностаева А.В., Колосова О.В. Тенденции развития рынка труда и образования в России в условиях цифровой трансформации экономики // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Нижний Новгород, 4 февраля 2020 года. Нижний Новгород, 2020. С. 17–22.

2. Дудин М.Н., Шкодинский С.В., Вашаломидзе Е.В. Цифровая экономика: новые вызовы и возможности для рынка труда и высшего образования в России // Экономика труда. 2021. Т. 8. №10. С. 1089–1104.
3. Креховец Е.В., Новак А.Е. Проблемы взаимодействия системы высшего образования и рынка труда в России // Педагогика. 2019. №5. С. 39–46.
4. Лаптева С.В. Историко-культурный и педагогический аспекты гендерного дисбаланса в образовании // Интерактивное образование. 2022. №2. С. 38–44.
5. Министерство просвещения Российской Федерации. Информация о состоянии системы образования в субъектах Российской Федерации за 2023 год. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ad13e4e01201712f7bcbb0f8d1fc48bf/> (дата обращения: 17.09.2024).
6. Рязанцев А.А. Верните в школу мужчин // Наука и школа. 2018. №5. С. 189–192.
7. Титаренко Л.Г. Гендерный дисбаланс или рост гендерного равенства? // Женщина в российском обществе. 2020. №1. С. 17–28.
8. Швецова А.В. Гендерный дисбаланс в высшем педагогическом образовании: проблемы и механизмы преодоления // Гендерные отношения в современном мире: управление, экономика, социальная политика: Материалы Международной научной конференции, Москва-Иваново-Плес, 16–18 мая 2019 года. Москва; Иваново; Плес, 2019. С. 318–323.

* * *

1. Gornostaeva A.V., Kolosova O.V. Tendencii razvitiya rynka truda i obrazovaniya v Rossii v usloviyah cifrovoj transformacii ekonomiki // Innovacionnye tekhnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti: Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii, Nizhnij Novgorod, 4 fevralya 2020 goda. Nizhnij Novgorod, 2020. S. 17–22.
2. Dudin M.N., Shkodinskij S.V., Vashalomidze E.V. Cifrovaya ekonomika: novye vyzovy i vozmozhnosti dlya rynka truda i vysshego obrazovaniya v Rossii // Ekonomika truda. 2021. Т. 8. №10. S. 1089–1104.
3. Krekhovec E.V., Novak A.E. Problemy vzaimodejstviya sistemy vysshego obrazovaniya i rynka truda v Rossii // Pedagogika. 2019. №5. S. 39–46.
4. Lapteva S.V. Istoriko-kul'turnyj i pedagogicheskij aspekty gendernogo disbalansa v obrazovanii // Interaktivnoe obrazovanie. 2022. №2. S. 38–44.
5. Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii. Informaciya o sostoyanii sistemy obrazovaniya v sub'ektah Rossijskoj Federacii za 2023 god. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ad13e4e01201712f7bcbb0f8d1fc48bf/> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
6. Ryzancev A.A. Vernite v shkolu muzhchin // Nauka i shkola. 2018. №5. S. 189–192.
7. Titarenko L.G. Gendernyj disbalans ili rost gendernogo ravenstva? // Zhenshchina v rossijskom obshchestve. 2020. №1. S. 17–28.
8. Shvecova A.V. Gendernyj disbalans v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: problemy i mekhanizmy preodoleniya // Gendernye otnosheniya v sovremennom mire: upravlenie, ekonomika, social'naya politika: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva-Ivanovo-Ples, 16–18 maya 2019 goda. Moskva; Ivanovo; Ples, 2019. S. 318–323.



***The analysis of modern tendencies and potential threats of development
of labor market of the Volgograd region in the educational sphere***

The labor market in the educational sphere, that is dynamic, structurally dis-balanced and labor deficient at the modern stage, is analyzed. There are described its peculiarities: the deficit of qualified specialists, the gender-based disbalance, the aging of labor sources, the addition of traditional forms of education by innovative ones, the influence of regional factors of development on the labor market and the existent dependence of educational quality on the region.

Key words: *labor market, educational system, gender-based disbalance, aging of labor sources, structural disbalance, salary.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2025)

С.В. БЕЛОВА
Элиста

ОПЫТ САМОПОЗНАНИЯ КАК ГУМАНИТАРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Обращается внимание на проблему содержания целостного образования человека в ракурсе методологии целостного подхода. Анализируются идеи целостности и системности, представленные в исследованиях. Ставится задача обосновать опыт самопознания в качестве гуманитарного компонента содержания целостного образования человека. Выявляется связь данного опыта с процессами метапознания личности. Предлагаемые в статье выводы о возможностях включения практики метапознания в содержание образования могут служить материалом для профессионального диалога по вопросам дальнейшей разработки гуманитарных образовательных технологий.



Ключевые слова: *целостное образование человека, система человека, содержание образования, целостный подход, принцип целостности, интегративность, опыт самопознания, метапознание.*

Вопрос содержания образования – это вопрос, определяющий судьбу человека. Чему человек научился, что он знает, то и будет влиять на его жизнедеятельность. Каждая эпоха по-своему ставит такой вопрос и подсказывает решения, давая определенные «вводные». Сегодня, в ситуации кризиса и наивысшего обострения противоречий во всех сферах жизни, в образовании возникла актуальнейшая задача – учить человека «быть человеком».

Как показывают события последних десятилетий, научно-технические достижения не только не решают возникающие проблемы, но и способствуют их развитию, расширяя возможности непредсказуемых воздействий человека на окружающий мир, свой организм, общественные отношения [19, с. 3]. Мы становимся свидетелями усугубляющегося разрыва между научно-техническим прогрессом и собственно человеческой образованностью личности. В новых реалиях, в которых оказалось сегодня человечество и которые грозят необратимыми катастрофическими последствиями, требуется переосмысление фундаментальных основ образования и его содержания.

М.К. Мамардашвили размышляет: «Как живые существа к чему мы стремимся? Прежде всего, к полноте своего потенциального существования, хотим реализовать себя в терминах человеческого достоинства и какого-то взаимоотношения с целым своей жизни, в которой стремимся овладеть ею и сделать так, чтобы она не протекала у нас между пальцами, собрать разрозненные куски своего существования» [14, с. 336–337]. Философ говорит об образе «вертикального человека» («стоящего», «бодрствующего»), для которого образование представляет собой способ восхождения к новым уровням бытия и к собственной целостности. Продолжая эту мысль, мы исследуем возможности целостного образования человека, который способен сознавать себя как целостность и создавать себя как собственный «гуманитарный проект».

Исследуя проблему целостного образования человека, целесообразно обратиться к научно-философской мысли, которая пыталась различить нюансы понятий «целостность» и «холизм». Проблема целого, целостности, холизма интересовала мыслителей разных времен (Гераклит, Платон, Спиноза, Лейбниц, Кант, Гегель, А. Бергсон, Э. Гуссерль, К. Уилбер, И.Т. Касавин, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили и др.). Принцип холизма исходит из идеи о приоритете целого по отношению к частям. Через этот принцип мыслящий человек с древности пытается понять себя и мир.

В истории познания всегда культивировалось представление о мире как о целом и целостности. При этом надо заметить, что понятие «целостность» в науке до сих пор вызывает споры и остается недостаточно отрефлексированным. О целостности принято говорить, что она дана в непосредственном восприятии мира как живая неделимая сущность и ее трудно объяснить. Такое непосредственное восприятие мира лежит в основе мифорелигиозного мышления человека. Философы разных времен делали попытки концептуализировать понятие целостности, обращая внимание на разные аспекты феномена. Идея целого, которое не равно сумме входящих в него частей, глубоко и последовательно представлена в диалогах Платона. Русский философ А.Ф. Лосев, рассматривая учение о целостности центральной онтологической константой, развил мысль предшественников о понимании особого онтологического статуса целого, обладающего каким-то своим сущностным качеством, которого нет ни у одной из частей [13, с. 201–202]. Сущностное качество целостной системы выражено в принципе организации ее внутренней структуры. Целое (и целостность) в этом смысле детерминируется и направляется в своем развитии особым типом внутренней связи, что свидетельствует о новом качестве системы. Если мы говорим о системе «человек», то это система систем: биологических, физиологических, психических, психологических, когнитивных, индивидуальных, социальных, профессиональных, духовных, универсальных.

Что же тогда определяет «человеческое» в человеке? И с каким его «целым» должен работать педагог? От поиска ответов на эти вопросы зависит решение сегодняшней проблемы образования – обеспечение целостности человека. Педагогике важно в эту проблему более пристально взглянуть. Человек, растянутый, по образному выражению Ф.М. Достоевского, между «тварью дрожащей» и «правом имеющим», нуждается в том знании, которое позволяет ему восходить к своему Высшему Я, а значит – к человеческой целостности.

Происходящие в мире ужасающие события – это результат отсутствия такого знания, последствия «разлома», «частичности» человека, которого количество информации и осведомленность не делают по-настоящему образованным. Очень точно сказал об этом А. Печчеи: «В мире никогда еще не царил такой беспорядок, и никогда прежде в мире не было столь большого количества опасностей. И все это потому, что никогда прежде не было такого смятения в человеческой душе» [15, с. 54.]. Смятение это объяснимо: человек сам для себя остается не только загадкой, но и угрозой. Он, подверженный влиянию разных сил, не обладает достаточной властью над собой. Об этом свидетельствуют факты нашей реальности и многочисленные исследования, в которых дается анализ психических отклонений, деструктивного поведения, асоциальных проступков, суицидальных настроений людей [12; 20].

Исследование такой серьезной задачи в педагогике, как разработка содержания целостного образования человека, конечно же, должно базироваться на методологии целостного подхода. Это важно, чтобы понять во всей полноте систему образования и систему человека, их структуры и наблюдаемые изменения. Чтобы охватить всю многомерность реальности, в которой внутренне и внешне по объективным и субъективным причинам находится человек.

Принцип целостности сформулирован В.С. Ильиным как фундаментальное основание теории и практики образования [9]. Данный принцип, который развернули и дополнили многие исследователи волгоградской научной школы (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Е.И. Сахарчук, Н.М. Борытко, А.А. Глебов, В.В. Зайцев и др.), позволяет преодолеть рамки предметного обучения и выходить на результаты личностно-субъектного характера. Очень точно о возможных и необходимых перспективах развития образования высказался В.В. Сериков: «Современное образование с его «личностными результатами», метапредметными «универсальными учебными действиями», с содержанием, которое задается не «сверху», а строится «на местах», поставило перед педагогиче-

ской наукой такие задачи, что остаться на позициях классической методологии «объективного знания» и естественнонаучных моделей системности просто невозможно» [17, с. 204–205].

Рассматривая целостное образование человека с позиций неклассической методологии, когда, по выражению И.А. Колесниковой, от педагогики ожидается понимание экзистенциальных оснований и установление смысловых связей «жизнь – познание», «жизнь – учение», «жизнь – самореализация» [11, с. 5], мы в нашем исследовании ставим вопрос о таком интегративном (гуманитарном) компоненте содержания образования, который и обеспечивает его целостность. А для этого нам надо понять, что же в человеке есть то «главное», что позволяет ему обеспечивать «собственно-человеческое» образование.

Рассматривая человека как Систему, мы исходим из направления научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как «системы систем» и которое ориентирует исследование на выявление многообразных типов связей в единстве целого [5]. Любая система, как известно, обладает свойствами, которые задают ее функциональность. По определению Л. Берталанфи, любая система должна иметь определенную организацию, которая будет снижать степень неопределенности и осуществлять эмерджентность – переход на новый уровень функционирования [4]. Функции системы определяются способами достижения цели, целесообразностью свойств.

Чего система человека должна достигнуть в результате своего «человеческого» функционирования, какого своего состояния? Педагогическая теория и практика отвечала на этот вопрос во все времена по-разному, исходя в основном из фрагментарного видения человека и его образования. Речь, естественно, не о стандартах и предметных компетентностях и даже не о воспитательных результатах. Такие результаты «вторичны» после «первичного» – обретения человеком статуса целостности. По А.Ф. Лосеву, это статус «сущего», который обнаруживается не в величине (или многознании) человека, а в «смысловой потенции» [13, с. 206]. Такой статус позволяет реализовать смысл самосотворения, изучая себя как Систему, которая связана со множеством других систем.

Итак, мы ставим вопрос о возможности построения образовательных моделей и систем, которые позволяют человеку получать знания о себе как о целостной «био-психосоцио-духовной системе» и переходить на уровень «человеческого функционирования», на уровень, где происходит гармонизация в человеке сил адаптации и эволюции, соотнесение всех связей и отношений, реализация высшего потенциала. Педагогике в связи с этим важно обратиться к междисциплинарному знанию, позволяющему поднять ее до метанауки и метаискусства.

Многие мыслители, размышляя о целостности человека, видели ее в культуротворчестве и способности быть «человеком культуры» (М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, Б.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, П.А. Флоренский и др.). Но чтобы уметь создавать культуру, человек должен сначала стать «инструментом» культуры и владеть этим инструментом, превращая самого себя в ее «продукт». «Исходный пункт формирования культуры, - утверждал М.С. Каган, - и логически, и исторически – человек» [10, с. 140.].

Где «более всего» человек проявляет себя как человек? В культуре? В природе? В обществе? Или эти вопросы риторические? «Интегральное единство (синтез) природы, общества, культуры представляет собой целостность человека, в котором заключена его сущность, его внутреннее содержание» [16, с. 84]. Через «что» же в человеке обеспечивается его единство / целостность в контексте целостного образования?

Опираясь на знания о системном «устройстве» человека как носителя сознания / самосознания (К.В. Анохин, Э. Голдберг, С. Гроф, А. Дейкман, Д. Деннет, А. Домасио, А.В. Карпов, А.А. Леонтьев, Т. Лири, А. Лурия, А. Менегетти, В.И. Слободчиков, В.В. Субботский, К. Уилбер, Г. Хант, Д. Хокинс, М. Чиксентмихайи и др.), мы выделяем то, что приближает нас к пониманию целостности его образования. Речь об опыте самопознания и самосознания как главной «компетентности» человека, обеспечива-

ющей ему целостно-человеческую образованность. Только познающий и осознающий себя человек способен выходить в своей образовательной деятельности на высокий уровень Ученика, который умеет учиться и которому доступен ценностно-смысловой уровень этой деятельности. Здесь образовательный маршрут личности мыслится, прежде всего, говоря словами А.Ф. Лосева, как «самоопределение становления, рождающего ставшего» [13, с. 146–149].

К сожалению, мы знаем из педагогической практики множество примеров «неставших» людей. Немало фактов, когда много знающая и хорошо владеющая информацией личность не «нашла себя», не реализовалась в жизни и пополнила, по выражению В.И. Слободчикова, ряды либо тех, кто «потерял человеческий смысл», либо тех, кто «потерял человеческий облик». Деструктивность не познавшего себя человека, как заметил Э. Фромм, есть «результат непрожитой жизни» [20, с. 13].

В нашем исследовании, направленном на психолого-педагогическое просвещение населения и проходящем на базе Калмыцкого государственного университета, а также в лаборатории когнитивных практик «Мастер своей Жизни» и в рамках проекта «Народный университет Человека», принимают участие школьники и студенты, педагоги и родители разных регионов России (Москва и Московская область, Нижегородская область, Волгоград, Республика Калмыкия и др.). В исследовании нами разрабатываются и апробируются модели гуманитарных образовательных технологий, основу содержания которых составляет опыт самопознания.

Одна из таких моделей – текстуально-диалогическая [2]. Ее содержание составляет «гуманитарный текст», а ведущим методом выступает диалог. Через диалогическую работу с такими текстами, к которым относятся продукты деятельности обучающегося, акты действия и сама познающая личность, идет освоение метакогнитивных инструментов. В центре наблюдения личности оказываются внимание, мышление, восприятие и другие функции сознания, а также его структура, которую можно познавать через такие феномены, как «идентификация», «схема ума», «наблюдающее Я», «познающее Я», «self» и другие, помогающие личности осмысливать себя в рефлексивной позиции и «видеть» собственную Форму, реализуемую в актах действия и продуктах деятельности. Рассматривая человеческое сознание и его функции как «кураторов ценности, скрытых в наших очень современных, очень разумных, очень социальных сущностях» [7, с. 42], мы понимаем, что именно знание этих «кураторов» сможем обеспечить личности формирование ее «человекосообразной» ценностной сферы.

В координатах главного направления исследовательской работы под нашим руководством ведутся отдельные исследования, посвященные формированию гуманитарного мышления будущих инженеров (А.О. Манджиева), субъектной позиции студентов в процессе профессиональной вузовской подготовки (С.Н. Ботова), ценностному отношению будущих медицинских работников к здоровому образу жизни (Е.Д. Мархакова), спиральнодинамической модели профессиональной подготовки будущего учителя (Т.С. Очирова), арт-терапевтическим практикам в работе со школьниками (Т.Ф. Будиева). Во всех этих исследованиях, каждое из которых имеет свой ракурс научной проблемы, доказываемая значимость включения опыта самопознания в содержание образования и его эффективность в решении задачи целостного образования человека.

Выступая в качестве гуманитарного компонента содержания целостного образования человека, опыт самопознания представляет собой опыт метапознания, включающий в себя практику познания, понимания, постижения личностью себя как Познающего Субъекта в процессе исследования содержания, функций и структуры своего сознания.

В ходе исследования, в котором участвовали школьники, студенты, магистранты, учителя, вузовские преподаватели (более 1000 чел.) и которое было направлено на выявление степени осведомленности о собственных когнитивных процессах, на начальном этапе было установлено, что фактически 98,5% респондентов не могли представить

развернутого отчета о том, как они управляют собственными познавательными процессами. В частности, не было понимания того, почему те или иные объекты выхватываются вниманием, почему возникает определенное восприятие их и из какого контекста видения. На основе анализа результатов тестирования, бесед и наблюдений можно сделать вывод: фактически у всех обследованных нами студентов, магистрантов и школьников (852 чел.) отсутствуют в той или иной степени знания о себе как субъекте познания и самопознания.

Среди основных проблем, которые были обнаружены нами в ходе исследования и которые существуют в средней и высшей школе, можно выделить следующие:

1. Обучающиеся встречаются в педагогической действительности в основном с готовыми порциями информации (знаниями, правилами, умозаключениями), не переживая ими на собственном опыте. Добывание знания не осмысливается ими как личный опыт, так как изначально нет осознания себя как инструмента познания и субъекта сознания.

2. Как замечено в ряде исследований [1; 6; 8], не учитывается «энактивность познания», когда данный процесс происходит с учетом «скрытого» знания о взаимодействии между мозгом, телом и внешней средой. В образовательном процессе, как правило, не берутся во внимание телесность и ситуационность, когда познание осуществляется непосредственно «здесь-и-сейчас» в действии (энактивно).

3. В развертывании образовательного процесса нарушена объективно заданная (ситуацией межличностной коммуникации) последовательность: идет главным образом обращение к семантическому контуру сознания (проблема контуров сознания раскрыта в исследованиях Т. Лири и Р.А. Уилсона), связанному с обработкой и упаковкой информации, минуя предыдущие биовыживательный и эмоционально-территориальный контуры. Игнорирование в педагогической действительности первых двух уровней (контуров) ведет к отчужденности личности от образовательной деятельности и ее продуктов.

4. У субъектов образования (обучающихся и обучающихся) в подавляющем большинстве нет «доступа» к своим внутренним когнитивным процессам, им не хватает достаточной осознанности и самоотчета в плане целесообразности выбора ценностей и своей позиции в образовании, коммуникативных отношений и действий, понимания информации субъективного характера, управления своим образованием. Наблюдается сильный крен в сторону внешней предметности и «ставшей» культуры при игнорировании внутренней субъективности и «становящейся» культуры.

5. Слабо учитываются в педагогической (школьной и вузовской) практике факторы субъективной реальности и контекста личностного развития обучающегося.

6. В учебном процессе, в ситуации познания, как правило, выпадает субъект как главный элемент данной ситуации и системы отношений. На учебных занятиях в основном все внимание сосредотачивается на объекте (учебном предмете) и процессе познания, но почти не познается сам познающий и способы его познания.

7. В познании задействованы функции сознания и психической деятельности личности (внимание, восприятие, воображение, мышление, память и др.). Они произвольно включаются у каждой личности в определенных ситуациях «по умолчанию», но специальной работы, связанной с познанием особенностей такого познавательного инструментария (метапознания), в системе учебного процесса не ведется.

Таким образом, мы приходим к выводу, что нередко образовательный процесс для обучающегося становится бессмысленным, потому что не открыт и не пережит на собственном опыте смысл «встречи с собой» и не открыта ценность самопознания. А именно осмысленность и смыслотворчество человека в познавательной деятельности отражают идею целостности образования. А.Г. Бермус полагает, что целостность есть не физическая данность, а заданность, возможность, переживание, преодолевающее различия и ограничения пространственного и временного измерений сущего; и наиболее

близким к принципу целостности в современной философии образования оказывается феномен смысла, представляющий не объективную реальность, а переживаемое «положение дел» [3, с. 11]. Образование для человека, если речь о формировании его целостности, должно стать переживанием смысла себя как самопознающего, самообразующегося, самотворящего субъекта. Это возможно при условии, когда у личности будет возможность познавать «вторичность» изучаемой дисциплины (информации) при «первичности» себя как инструмента познания.

В сегодняшнем «отцифрованном» мире, когда на весах истории взвешиваются разные ценности, очень важен прорыв не столько в искусственно-виртуальное, сколько в «живое», «человеческое». Перевесят ли те ценности, которые открывают перспективы эволюционного развития человечества, зависит от решения в сфере образования вопроса целостного образования человека. Эффективность решения, вероятно, связана с самым глубоким осмыслением и реализацией практик метакогнитивного познания.

Список литературы

1. Анохин К.В. Мыслящая гиперсеть. [Электронный ресурс] // В мире науки. 2021. №5-6. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/myslyashchaya-giperset-v-mire-nauki-5-6-2021> (дата обращения: 21.12.2024).
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. Бермус А.Г. Принцип целостности: от педагогической идеи В.С. Ильина – к феноменологии образования XXI в. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №2(165). С. 10–16.
4. Бергаланфи фон Л. Общая теория систем: критический обзор. М., 1969.
5. Блауберг И.В. Системный подход как предмет историко-научной рефлексии // Системные исследования. Ежегодник. 1973. С. 7–19.
6. Варела Ф., Томпсон Э., Рош Э. Отелесненный ум. Когнитивная наука и человеческий опыт. М., 2023.
7. Дамасио А. Так начинается «Я». Мозг и возникновение сознания. М., 2018.
8. Деннет Д.К. Разум от начала до конца: новый взгляд на эволюцию сознания от ведущего мыслителя современности. М., 2021.
9. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сборник научных трудов. Волгоград, 1984. С. 3–27.
10. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.
11. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Т. 1. №1(1). С. 2–18.
12. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск, 1990.
13. Лосев А.Ф. Бытие – имя – космос. М., 1993.
14. Мамардашвили М.К. Философские чтения. СПб., 2002.
15. Печчеи А. Человеческие качества. М., 1985.
16. Пуляев В.Т. Движение человека к его целостному развитию // Социально-гуманитарные знания. 2014. №4. С. 82–102.
17. Сериков В.В. К построению целостного образа педагогической реальности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. №1. С. 201–215.
18. Солонин Ю.Н. Учение о целостности в перспективе новой методологической парадигмы // Принцип целостности. Опыт философского осмысления ФН. 2013. №10. С. 7–22.
19. Ушаков И.Б., Сорокин О.Г. Целостный подход в системе общих знаний // Экология человека. №11. 2012. С. 3–10.
20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 2021.

1. Anohin K.V. Myslyashchaya giperset'. [Elektronnyj resurs] // V mire nauki. 2021. №5-6. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/myslyashchaya-giperset-v-mire-nauki-5-6-2021> (data obrashcheniya: 21.12.2024).
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. Bermus A.G. Princip celostnosti: ot pedagogicheskoy idei V.S. Il'ina – k fenomenologii obrazovaniya XXI v. // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №2(165). S. 10–16.
4. Bertalanfi fon L. Obschaya teoriya sistem: kriticheskij obzor. M., 1969.
5. Blauberger I.V. Sistemnyj podhod kak predmet istoriko-nauchnoj refleksii // Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik. 1973. S. 7–19.
6. Varela F., Tompson E., Rosh E. Otelesnennyj um. Kognitivnaya nauka i chelovecheskij opyt. M., 2023.
7. Damasio A. Tak nachinaetsya «Ya». Mozg i vzniknovenie soznaniya. M., 2018.
8. Dennet D.K. Razum ot nachala do konca: novyj vzglyad na evolyuciyu soznaniya ot vedushchego myslitelya sovremennosti. M., 2021.
9. Il'in V.S. Celostnyj process formirovaniya vsestoronne razvitoj garmonichnoj lichnosti, ego stroenie // Celostnyj podhod k uchebno-vospitatel'nomu processu: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 1984. S. 3–27.
10. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. SPb., 1996.
11. Kolesnikova I.A. Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka: novye rakursy issledovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. T. 1. №1(1). S. 2–18.
12. Korolenko C.P., Donskih T.A. Sem' putej k katastrofe: Destruktivnoe povedenie v sovremennom mire. Novosibirsk, 1990.
13. Losev A.F. Bytie – imya – kosmos. M., 1993.
14. Mamardashvili M.K. Filosofskie chteniya. SPb., 2002.
15. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva. M., 1985.
16. Pulyaev V.T. Dvizhenie cheloveka k ego celostnomu razvitiyu // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2014. №4. S. 82–102.
17. Serikov V.V. K postroeniyu celostnogo obraza pedagogicheskoy real'nosti // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016. T. 2. №1. S. 201–215.
18. Solonin Yu.N. Uchenie o celostnosti v perspektive novoy metodologicheskoy paradigmy // Princip celostnosti. Opyt filosofskogo osmysleniya FN. 2013. №10. S. 7–22.
19. Ushakov I.B., Sorokin O.G. Celostnyj podhod v sisteme obshchih znaniy // Ekologiya cheloveka. №11. 2012. S. 3–10.
20. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti. M., 2021.



The experience of self-knowledge as a humanitarian component of the content of the holistic education of a human

The purpose of the article is to draw attention to the problem of the content of the integral education of a person in the angle of the methodology of a holistic approach. The author gives an analysis of the ideas of the integrity and systematicity presented in research. The task of substantiating the experience of self-knowledge was set as a humanitarian component of the content of a holistic education of a person. It was revealed that this experience is associated with the processes of personality meta-know. The conclusions proposed in the article on the possibilities of including the practice of meta-know in the content of education can serve as a material for professional dialogue on the further development of humanitarian educational technologies.

Key words: *human integration, content of person, content of education, integral approach, principle of integrity, integration, experience of self-knowledge, meta-knowing.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2025)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Обобщаются и анализируются теоретико-методологические основы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации в современном образовательном пространстве. Устанавливаются и рассматриваются актуальность и пути формирования, сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации в современной образовательной среде.



Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, студенческая молодежь, новые субъекты Российской Федерации, современное образовательное пространство.*

В крайне сложных и неоднозначных условиях динамичного развития общества происходит активное и последовательное переформатирование отношения государства к современной образовательной политике, выражающееся в фокусировании пристального внимания на проблемах духовно-нравственного воспитания молодого поколения в системе традиционных российских ценностей.

Президент России В.В. Путин в своем Обращении к участникам, организаторам и гостям второго Международного форума министров образования 10 июня 2024 года обратил особое внимание на данную проблему: «Неустанное внимание уделяется обеспечению растущих запросов молодежи в новых социально-экономических реалиях, воспитанию у юношей и девушек духовно-нравственных ценностей, которые будут способствовать формированию зрелой ответственной личности» [12].

Процесс духовно-нравственного воспитания молодежи строго регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, редакция от 08.08.2024 (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.09.2024) [17], где представлены основные понятия, а также определены общие принципы государственной политики и правового регулирования воспитательного процесса в сфере образования.

В ряде подзаконных нормативных правовых актов, в частности, в Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [14], Указе Президента Российской Федерации от 02.07.2021 №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [15], Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [16] и Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [13], определены основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, представлены оценка ситуации, основные угрозы и риски для традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сценарии развития ситуации; ото-

бражены цели и задачи государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, приведены инструменты реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также перечислены ожидаемые результаты реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В связи с этим актуальной задачей выступает исследование различных аспектов духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации в современном образовательном пространстве.

Возникает острая необходимость в представлении теоретико-методологических основ, определяющих стратегические ориентиры духовно-нравственного воспитания молодого поколения освобожденных территорий.

Социальным существом, способным активно вступать в общественные отношения и эффективно участвовать в них, человек становится в ходе своего развития, которое рассматривается исследователями как процесс и результат изменения количественных и качественных свойств личности под воздействием обучения и воспитания. На протяжении многих веков существования воспитательной системы молодого поколения сложилось устойчивое мнение о том, что воспитание личности всегда стремится к определенной цели. основополагающей целью воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности, поскольку именно эта цель является основой единства всех сторон воспитания личности [1].

В условиях многочисленных вызовов, стоящих перед студенческой молодежью новых субъектов Российской Федерации, важнейшей задачей современного образования должно стать воспитание активной и самодостаточной личности, готовой к защите родной земли и способной к производительному труду для построения развитого общества и конкурентоспособного государства. В настоящее время студенческая молодежь новых регионов подвержена многим позитивным и негативным факторам, в той или иной степени влияющим на процесс становления личности. Среди позитивных факторов наибольшее значение имеет освобождение исторических территорий России, позволившее начать процесс интеграции новых регионов в различные сферы общественно-политической, финансово-экономической и социально-культурной деятельности, в том числе вхождение образовательных и научных организаций, расположенных на новых территориях, в единое образовательно-научное пространство Российской Федерации. Негативные факторы составляют продолжающийся военно-политический конфликт и социально-экономическая нестабильность, которые существенным образом осложняют интеграционный процесс [9].

При этом по сравнению с условиями мирной жизни у молодого поколения освобожденных территорий возникает раннее осознание таких традиционных российских духовно-нравственных ценностей, как жизнь, честь и достоинство, права и свободы человека, патриотизм и гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, духовные ориентиры и нравственные идеалы, моральная устойчивость и крепкая семья, коллективный и созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм и милосердие, справедливость и миролюбие, взаимопомощь и взаимопочтение, историческая память и преемственность поколений, единство и дружба народов России [5].

Сегодняшняя студенческая молодежь новых субъектов Российской Федерации – это будущие строители государства, а процесс ее духовно-нравственного воспитания становится одной из важнейших проблем современной образовательной среды. От того, каким образом будет происходить процесс духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых регионов, напрямую зависит будущее государства. В настоящее время в мировоззрении молодого поколения освобожденных территорий сложи-

лось устойчивое состояние борьбы за идеалы добра и справедливости, а также непоколебимой веры в высокую нравственность и духовную правоту своего народа [Там же].

Важность успешного решения проблемы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации связана с тем, что в настоящее время молодое поколение освобожденных территорий находится в окружении множества вышеуказанных разнообразных факторов, тем или иным образом воздействующих как позитивно, так и негативно на формирующуюся духовно-нравственную сферу личности. У обучающихся появляются интересы и увлечения, связанные с военным делом, возникают разные мнения в отношении создавшейся общественно-политической и социально-экономической ситуации, имеющих личные и семейные проблем [9].

Задача современной образовательной среды заключается в том, чтобы не упустить студенческую молодежь новых регионов в духовно-нравственном плане, сформировать высокий уровень морально-этической и эмоционально-волевой культуры, патриотические ценности и гражданскую ответственность [6].

Именно студенческой молодежи, в том числе и новых субъектов Российской Федерации, в будущем предстоит сохранять и укреплять культурно-исторический потенциал общества, развивать и совершенствовать социально-экономическую сферу государства. Постепенно изживает себя утопия, тесно связанная с рыночной системой, преждевременным и непродуманным введением которой было обещано быстрое и эффективное решение всех государственных, общественных и личностных проблем человека и гражданина. Кризис общественного сознания подтвердил правдивую мудрость духовно-нравственных идеалов православного христианства, убедительно свидетельствующих о том, что распространение научных знаний среди разных социально-демографических групп и улучшение материальных условий жизни широких слоев населения сами по себе не улучшают духовно-нравственную природу человека [1].

Из новейшей истории отечественного образования хорошо известно, что в начале 90-х гг. в силу объективных и субъективных обстоятельств из образовательного процесса фактически выпало понятие «духовно-нравственное воспитание», т.е. в его структуре и содержании перестал существовать воспитательный компонент. Внезапное исчезновение духовно-нравственного воспитания самым неблагоприятным образом отразилось на ценностных подходах в образовательном процессе, стали размываться базовые понятия о вере и неверии, добре и зле, правде и лжи, храбрости и трусости, чести и бесчестии и многих других социокультурных категориях. Временная потеря духовно-нравственной ориентации явилась прямым следствием практического отсутствия воспитательного компонента в образовательном процессе и проявилась в стремительном исчезновении нематериальной силы, способной активно и эффективно творить нематериальную действительность [4].

В этой связи остро необходимо активное и целенаправленное воспитательное воздействие на студенческую молодежь новых субъектов Российской Федерации на всех ступенях современного образовательного процесса. На сегодняшний день перед студенческой молодежью новых регионов стоит глобальная задача: максимально быстрая и полная интеграция в культурно-исторический потенциал русского мира. Реализация такой задачи под силу только будущим специалистам новой формации, индивидуальные качества которых в полной мере отвечают целому комплексу профессиональных, социальных и личностных требований. Кроме высокого уровня общей и профессиональной культуры, такой специалист должен обладать глубокими профессиональными знаниями, умениями и навыками в избранной специальности, высоким уровнем психофизической работоспособности и социальной ответственности. В общем, будущий специалист должен быть психофизически созревшей, творчески мыслящей, социально активной и

морально устойчивой личностью с хорошо развитой системой традиционных российских духовно-нравственных ценностей [10; 11].

Процесс формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации играет основополагающую роль в воспитании молодого поколения освобожденных территорий. Он должен быть ориентирован на достижение идеала (модели), основанной на базисных общественных ценностях. Современный воспитательный идеал России – это духовный, нравственный, творческий, компетентный гражданин, искренне принимающий судьбу своего Отечества как свою личную, глубоко уважающий прошлое, активно строящий настоящее и осознанно несущий ответственность за будущее своего народа [6].

Для понимания сути духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи нужно определить и рассмотреть место духовности и нравственности в обществе. Духовность и нравственность лежат в основе любой культуры. Культура, в свою очередь, является системным и комплексным феноменом, пространство которого органично объединяет многие сферы существования общества и государства в целом, а также разные области жизнедеятельности человека и гражданина, в частности. Отставание в какой-либо из этих сфер и / или областей постепенно, но неумолимо приводит к неоправимой утрате культурных слоев, к обеднению и деградации общества и государства, к культурному обнищанию не только широких слоев населения, но и конкретных индивидуумов [1].

На сегодняшний день в отечественной педагогической науке сформировались определенные теоретические и методологические предпосылки, позволяющие эффективно решать проблему духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Системно-деятельностный подход (А.Н. Аверьянов, В.И. Андреев, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, И.В. Блауберг, В.И. Горбач, З.Г. Нигматов, Е.И. Рогов, Э.Г. Юдин и др.), ориентирующий на понимание формирования и развития личности как системного процесса, позволяет рассматривать процесс духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи как единый, целостный и деятельностный феномен, способствующий формированию и развитию социально активной и профессионально продуктивной личности.

Личностно-ориентированный подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.), позволяющий рассматривать условия для личностного развития, определяет процедурные механизмы и технологические инструменты осуществления процесса духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи с учетом индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей личности конкретного обучающегося.

Компетентностный подход (Г.А. Бордовский, Б.Г. Гершунский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Н.Ф. Радионова, А.В. Хуторской и др.), рассматривающий вхождение обучающегося в различные культурные и социальные общности как построение собственного продуктивного действия, способствует формированию и развитию в процессе духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи личности, способной к реализации продуктивных действий и достижению практических результатов личностного и профессионального роста.

Аксиологический подход (М.В. Богусловский, К.В. Гавриловец, Б.С. Гершунский, В.В. Ильин, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, В.А. Сластенин, И.И. Цыркун и др.), основанный на принципе приоритета фундаментальных общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, позволяет определить систему сформированных традиционных российских духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи как стратегическую цель и конечный результат процесса духовно-нравственного воспитания молодого поколения в современном образовательном пространстве.

Средовой подход (Л.С. Выготский, Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, В.Д. Семенов Е.И. Тихеева, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.), представленный как технология опосредованного через среду управления процессом формирования и развития личности, позволяет рассмотреть процесс духовно-нравственного воспитания молодого поколения как педагогическую технологию диагностики, проектирования и реализации среды и средообразовательного процесса, необходимого для формирования системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи.

Все это позволяет говорить о том, что эффективной основой для духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации выступает современный образовательный процесс высшей школы, который отличается целенаправленным формированием и активным развитием у студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации психофизической зрелости, творческого мышления, социальной активности и моральной устойчивости.

Вслед за Т.В. Белых [2] мы рассматриваем духовно-нравственное воспитание как фундаментальную гуманитарную основу современного образовательного процесса в высшей школе, где приоритетным направлением является реализация духовно-нравственного потенциала студенческой молодежи новых регионов в будущей профессии и личной жизни [10; 11].

Духовно-нравственное воспитание в системе высшего образования неотъемлемо связано с морально-этическим воспитанием, основанным на общепринятых принципах морали и этики, обеспечивающим формирование устойчивой системы моральных понятий и категорий, навыков и стереотипов мышления и поведения обучающихся, строго соответствующих установленным этическим нормам и правилам в обществе. В основе морально-этического воспитания обучающихся лежат моральные понятия и категории, этические нормы и правила, установленные и соблюдаемые в обществе [1].

Морально-этические качества проявляются на более высоком уровне у гармонично развитых личностей. Главными стадиями воспитательной составляющей образовательного процесса в высшей школе, по мнению М.И. Баришевского, являются: овладение знаниями, умениями и навыками, формирование представлений и убеждений, моральных понятий и категорий, этических норм и правил, обеспечивающих соответствующее мышление и поведение обучающихся. В воспитании крайне важно результативное формирование заданного мышления и поведения. При этом чрезвычайно важно отличное знание и строгое соблюдение основополагающего принципа когнитивно-поведенческой взаимосвязи (мышление-поведение), базирующегося на справедливом утверждении о том, что знания могут переходить в представления и убеждения, а представления и убеждения могут определять соответствующие поведенческие реакции. Формирование чувств создает возможность достижения необходимого результата на фоне устойчивого эмоционального восприятия. Но главным фактором воспитания является образовательный процесс, где воспитательная деятельность обучающихся планомерно становится привычной формой их повседневной образовательной деятельности и постепенно повышает уровень морально-этических качеств [Там же].

Мы полагаем, что системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, аксиологический и средовой подходы в духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи новых регионов позволят грамотно включать в образовательный процесс высшей школы воспитывающие, развивающие и самоутверждающие ситуации, позволяющие вырабатывать жизненный опыт у обучающихся, затрагивая их личностные потребности и ценности.

Для формирования духовно-нравственных качеств будущих специалистов исследователи (Ш.А. Амонашвили, А.Я. Данилюк, А.Н. Джуринский, А.М. Кондаков, Д.А. Леонтьев, Д.С. Лихачев, В.А. Тишков, В.П. Тугаринов, И.Ф. Харламов и др.) предлагают

использовать в образовательном процессе высшей школы различные воспитательные технологии (технологии социально-гражданского воспитания, технологии профессионально-трудового воспитания, технологии эколого-валеологического воспитания, технологии художественно-эстетического воспитания и др.).

По мнению О.Е. Ереминой, воспитательные технологии – это тщательно продуманная в деталях модель совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, которая содержит систему научно обоснованных методов и средств, приемов и принципов, способов и методик воспитательной деятельности. Эффективность воспитательных технологий напрямую зависит от точного и своевременного определения результатов практической реализации педагогических условий воспитательной деятельности [3].

При этом Н.А. Полтавская полагает, что эффективное духовно-нравственное воспитание обучающихся возможно путем целенаправленной организации и осуществления их деятельности в ключе трех основных направлений: познавательного, учебно-профессионального и физического [7; 8].

Мы разделяем эту позицию и, кроме трех вышеуказанных направлений, выделяем социальное направление, реализуемое посредством социальной активности, которая, в свою очередь, достаточно тесно связана с духовностью и нравственностью. Духовность и нравственность как качества личности непосредственно влияют на характер самой социальной активности: они наделяют ее содержательной структурой и сущностной характеристикой, а также придают ей общественную значимость. Это позволяет нам говорить о четырех основных направлениях воспитательной деятельности: познавательном, учебно-профессиональном, физическом и социальном [9].

Познавательное направление воспитательной деятельности реализуется посредством формирования у студентов целостной системы научных знаний о природе, обществе, человеке.

Учебно-профессиональное направление воспитательной деятельности осуществляется путем формирования ценностного отношения к знаниям, умениям и навыкам, образовательной и профессиональной деятельности.

Физическое направление воспитательной деятельности реализуется посредством формирования у студентов потребности в здоровом образе жизни, регулярных занятиях физической культурой и спортом.

Социальное направление воспитательной деятельности осуществляется путем формирования у студентов социального опыта, нравственных убеждений, патриотизма и гражданской ответственности.

Для более полного понимания организации и осуществления процесса духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации следует представить критерии его эффективности в современном образовательном пространстве. Мы выделяем следующие: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Именно в таком виде и данной последовательности (мотивация → когниция → деятельность → рефлексия) реализуется вышеуказанный процесс [10; 11].

Мотивационный критерий включает наличие у студента осознанной и устойчивой потребности в духовно-нравственном воспитании собственной личности, активное и постоянное стремление студента к формированию у себя традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Когнитивный критерий содержит наличие у студента теоретических социально-гуманитарных знаний, являющихся фундаментом для методологической организации процесса духовно-нравственного воспитания собственной личности и формирования у себя традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Деятельностный критерий включает наличие у студента соответствующих практических умений и навыков, а также начального опыта, позволяющих технологически осуществлять процесс духовно-нравственного воспитания собственной личности и формировать у себя традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Рефлексивный критерий содержит наличие у студента совокупности теоретических знаний, практических умений и навыков, а также начального опыта, позволяющих системно анализировать и адекватно корректировать процесс духовно-нравственного воспитания собственной личности, объективно оценивать и правильно интерпретировать результаты формирования у себя традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Таким образом, образовательный процесс высшей школы решает задачи обучения, воспитания и социализации молодого поколения. Современное образование, характеризующееся динамичным развитием и активным стремлением к интеграции образовательных процессов с общемировыми образовательными тенденциями, сохраняет этнонациональные и социокультурные особенности, основной которых является формирование, сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В этом контексте процесс духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации становится одной из важнейших проблем современности. От того, каким образом будет происходить процесс духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи новых регионов, напрямую зависит будущее государства. Иначе не будет задействован в полной мере человеческий потенциал России настоящего в «большой игре» за Россию будущего, которая стремительно разворачивается на наших глазах и конечный исход которой во многом зависит от молодого поколения освобожденных территорий.

Список литературы

1. Барышевский М.И. Духовные ценности в становлении личности гражданина // Педагогика и психология. 1997. №4(14). С. 144–150.
2. Белых Т.В. Формирование духовно-нравственных ценностей у студентов университета // Педагогика и психология: теория и практика. 2020. №1(17). С. 37–43.
3. Еремина О.Е. Воспитание у студенческой молодежи ценностного отношения к жизни // Педагогика и психология: теория и практика. 2018. №3(11). С. 99–103.
4. Козак Г.И. Историко-методологические аспекты проблемы духовно-нравственного воспитания подростков // Педагогический имидж. 2017. №4. С. 55–60.
5. Крайнюк О.П. Духовно-нравственное воспитание личности учащейся молодежи на территории Донбасса // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2017. №4. С. 121–131.
6. Метгини Э. Духовный приоритет в формировании образовательного пространства: интеграция Указа №809 Президента РФ и педагогической теории А.С. Макаренко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №7(190). С. 12–24.
7. Полтавская Н.А. Личность современного студента в процессе восприятия духовных ценностей // Педагогика и психология: теория и практика. 2019. №3(15). С. 84–88.
8. Полтавская Н.А. Современный студент классического университета и духовные ценности // Педагогика и психология: теория и практика. 2022. №1(25). С. 60–64.
9. Прихода И.В. Научно-теоретический анализ проблемы духовного развития личности в кризисе вхождения во взрослость // Актуальные проблемы клинической психологии и практика их решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 23–24 ноября 2023 г.). М., 2023. С. 69–74.
10. Прихода И.В. Педагогические условия формирования и развития духовно-нравственных ценностей студентов в образовательном процессе высших учебных заведений // Материалы пула научно-практических конференций (гг. Керчь–Сочи, 24–28 января 2022 г.). Керчь, 2022. С. 424–428.

11. Прихода И.В. Формирование духовных ценностей обучающихся в педагогическом процессе образовательных организаций среднего профессионального образования // Сборник материалов Августовских педагогических студий – 2022 «Учить, воспитывать, созидать вместе!». Т. 1. Студия 1: Современные аспекты управления образовательной организацией среднего профессионального образования: психолого-педагогическая и правовая составляющие (г. Донецк, 22–23 августа 2022 г.). Донецк, 2022. С. 151–155.

12. Путин В.В. Участникам, организаторам и гостям второго Международного форума министров образования // Обращение Президента России В.В. Путина к участникам, организаторам и гостям второго Международного форума министров образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/74239> (дата обращения: 10.10.2024).

13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/102075/> (дата обращения: 10.10.2024).

14. Указ Президента РФ от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения: 13.06.2024).

15. Указ Президента РФ от 02.07.2021 №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 10.10.2024).

16. Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019/> (дата обращения: 10.10.2024).

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, редакция от 08.08.2024 (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.09.2024). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.10.2024).

* * *

1. Barishevskij M.I. Duhovnye cennosti v stanovlenii lichnosti grazhdanina // *Pedagogika i psihologiya*. 1997. №4(14). S. 144–150.

2. Belyh T.V. Formirovanie duhovno-nravstvennykh cennostej u studentov universiteta // *Pedagogika i psihologiya: teoriya i praktika*. 2020. №1(17). S. 37–43.

3. Eryomina O.E. Vospitanie u studencheskoj molodyozhi cennostnogo otnosheniya k zhizni // *Pedagogika i psihologiya: teoriya i praktika*. 2018. №3(11). S. 99–103.

4. Kozak G.I. Istoriko-metodologicheskie aspekty problemy duhovno-nravstvennogo vospitaniya podrostkov // *Pedagogicheskij imidzh*. 2017. №4. S. 55–60.

5. Krajnyuk O.P. Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti uchashchejsya molodezhi na territorii Donbassa // *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta. Seriya B: Gumanitarnye nauki*. 2017. №4. S. 121–131.

6. Mettini E. Duhovnyj prioritet v formirovanii obrazovatel'nogo prostranstva: integraciya Ukaza №809 Prezidenta RF i pedagogicheskoy teorii A.S. Makarenko // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024. №7(190). S. 12–24.

7. Poltavskaya N.A. Lichnost' sovremennogo studenta v processe vospriyatiya duhovnykh cennostej // *Pedagogika i psihologiya: teoriya i praktika*. 2019. №3(15). S. 84–88.

8. Poltavskaya N.A. Sovremennyj student klassicheskogo universiteta i duhovnye cennosti // *Pedagogika i psihologiya: teoriya i praktika*. 2022. №1(25). S. 60–64.

9. Prihoda I.V. Nauchno-teoreticheskij analiz problemy duhovnogo razvitiya lichnosti v krizise vhozheniya vo vzroslost' // *Aktual'nye problemy klinicheskoy psihologii i praktika ih resheniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (g. Rostov-na-Donu, 23–24 noyabrya 2023 g.). M., 2023. S. 69–74.

10. Prihoda I.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya i razvitiya duhovno-nravstvennykh cennostej studentov v obrazovatel'nom processe vysshix uchebnykh zavedenij // *Materialy pula nauchno-prakticheskikh konferencij* (gg. Kerch'–Sochi, 24–28 yanvarya 2022 g.). Kerch', 2022. S. 424–428.

11. Prihoda I.V. Formirovanie duhovnykh cennostej obuchayushchihsya v pedagogicheskom processe obrazovatel'nykh organizacij srednego professional'nogo obrazovaniya // *Sbornik materialov*

Avgustovskih pedagogicheskikh studij – 2022 «Uchit', vospityvat', sozidat' vmeste!». Т. 1. Studiya 1: Sovremennye aspekty upravleniya obrazovatel'noj organizaciej srednego professional'nogo obrazovaniya: psihologo-pedagogicheskaya i pravovaya sostavlyayushchie (g. Doneck, 22–23 avgusta 2022 g.). Doneck, 2022. S. 151–155.

12. Putin V.V. Uchastnikam, organizatoram i gostyam vtorogo Mezhdunarodnogo foruma ministrov obrazovaniya // Obrashchenie Prezidenta Rossii V.V. Putina k uchastnikam, organizatoram i gostyam vtorogo Mezhdunarodnogo foruma ministrov obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/74239> (data obrashcheniya: 10.10.2024).

13. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 №996-r «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/102075/> (data obrashcheniya: 10.10.2024).

14. Ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 №474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).

15. Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 №400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (data obrashcheniya: 10.10.2024).

16. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohranenyu i ukreplenyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019/> (data obrashcheniya: 10.10.2024).

17. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 №273-FZ, redakciya ot 08.08.2024 (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 01.09.2024). [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 10.10.2024).



The theoretical and methodological basis of spiritual and moral education of students youth of the new subjects of the Russian Federation in the modern educational environment

The theoretical and methodological basic principles of spiritual and moral education of students youth of the new subjects of the Russian Federation in the modern educational environment are generalized and analyzed. The urgency and the ways of formation, preservation and strengthening of traditional spiritual and moral values of students youth of the new subjects of the Russian Federation in the modern educational environment are established and considered.

Key words: *spiritual and moral education, students youth, new subjects of the Russian Federation, modern educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2024)

А.А. РОЗАР
Волгоград

**БАЗОВЫЕ КАТЕГОРИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
СОВЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ 1940-х–1980-х ГОДОВ**

*Анализируется понятийный аппарат исследования советской образовательной
политики послевоенной эпохи.*



Ключевые слова: *образовательная политика, политика в сфере образования, модернизация образования, реформы образования, партия-государство.*

Современная Россия оказалась в сложной геополитической ситуации, обнажившей необходимость нового стратегирования ее образовательной политики. В условиях обострения конкуренции глобальных акторов (государств, надгосударственных образований, транснациональных корпораций и пр.) крайне важно определиться с целью и содержанием процесса целенаправленной социализации и инкультурации подрастающих поколений россиян. От их системы ценностей, жизненных приоритетов, широты кругозора и компетенций зависит судьба страны в мире, полном непредсказуемости и неопределенности [8].

Современное российское государство явно осознает масштаб вызова, бросаемого ей соперниками, участвующими в глобальной конкурентной борьбе. Это видно из принятия ряда документов, таких как «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» и пр. Однако представляется, что субъекты, принимающие решения, руководители и организаторы национальной образовательной системы сегодня нуждаются в научной экспертизе опыта, полученного при разработке стратегии развития образования в предшествующие эпохи российской истории. Анализ такового невозможен без адекватного и объективного описания прошлой педагогической реальности, действий акторов (значимых субъектов) образовательной политики. Для этого нужно, прежде всего, определиться с содержанием базовых категорий, позволяющих осмыслить то, как в иных, но столь же непростых, условиях органы государственной власти разрабатывали и принимали решения в области обучения и воспитания детей и молодежи. В полной мере это утверждение касается послевоенного отрезка советской истории – времени, когда страна оказалась в состоянии острой конкурентной борьбы с «мировой системой капитализма».

Целью данной статьи является представление и обоснование понятийного аппарата исследования советской образовательной политики 1940–1980-х гг.

При отборе понятий, необходимых для отражения и осмысления изучаемого нами процесса, мы использовали системный и целостный подходы. Первый из названных подходов позволил рассмотреть образовательную политику как систему, являющуюся подсистемой системы более высокого порядка («политика Советского государства») и состоящую из подсистем, отвечающих за отдельные направления целенаправленных действий государства по реализации задач обучения и воспитания подрастающих поколений. Второй подход побудил нас взглянуть на образовательную политику как на целостный феномен, имеющий свою логику развития, испытывающий на себе влияние ряда факторов.

Опираясь на обозначенные выше подходы, мы сочли целесообразным для описания и осмысления интересующего нас феномена объединить понятия в две группы, не-

разрывно связанные друг с другом. Первая группа характеризует как собственно предмет исследования, так и различные его аспекты («образовательная политика», «политика в сфере образования», «модернизация образования», «реформа образования», «акторы образовательной политики»). Вторая группа состоит из понятий, выражающих сущностные свойства феноменов, характеризующих социокультурную и социально-политическую структуру, сложившуюся в СССР («партия-государство», «советский общественный строй» и др.).

Структурообразующим понятием для анализа интересующего нас феномена выступает понятие «образовательная политика». Однако оно является дериватом более широкого понятия «политика», дефиниции которого были предметом усилий многих поколений ученых. Анализ философской и социологической, исторической и политологической литературы позволил установить наличие следующих его трактовок: как искусство управления государством (полисом) ради достижения всеобщей справедливости; как искусство борьбы и манипуляций для достижения власти; как способ реализации естественных прав; как средство классовой борьбы; как способ формирования и становления общества равенства; как способ влияния на распределение власти; как метод по оказанию влияния на содержание и масштаб управленческой деятельности.

Обращает на себя внимание позиция А. Рэнни, определяющая политику как совокупность процессов принятия решений и принуждения в любой группе, где для ее членов устанавливаются и реализуются правила [5]. Е.Б. Шестопал видит в политике пять аспектов: вид человеческой деятельности, вовлекающий для решения вопроса о власти профессионалов и рядовых граждан; «игру по правилам» – писаным (нормы права) и неписаным (традиции, обычаи, нормы поведения), регулирующим взаимоотношения в политической сфере; структуру определенных ценностей и установок, особых идеологических подходов к вопросу о власти; систему государственных институтов, партий, общественных объединений [12]. В.Я. Гельман представляет политику как процесс принятия решений о взаимодействиях акторов различного характера в рамках институциональных ограничений [2]. Ф. Фукуяма в своих работах рассматривает политику в качестве процесса создания и поддержания политических институтов как источников обеспечения стабильности, порядка, законности и развития в обществе [5]. А.В. Кынев определяет политику как процесс взаимодействия различных уровней власти и политических акторов, в котором важную роль играют выборные механизмы и политическая конкуренция [6]. С. Люкс видит в политике специфический процесс, в рамках которого власть проявляется в трех измерениях: принятие решений, контроль над повесткой дня и манипуляция желаниями и предпочтениям [5].

Список дефиниций «политики» может быть продолжен. Однако во всех них выделяется тот момент, который представляется нам принципиальным при характеристике данного феномена: деятельность, направленная на получение возможности оказывать влияние на дела в любой из областей жизни общества. Данное определение и будет для нас рабочим при описании советской образовательной политики.

Современные ученые выделяют различные направления в осуществлении политическими акторами своих намерений: социальную, экономическую, культурную и прочие «политики». В их числе мы находим и «образовательную политику». В отечественной историко-педагогической науке к анализу советской образовательной политики второй половины XX в. одним из первых приступил Э.Д. Днепров. В своих публикациях 1980-х гг. ученый отмечал, что образование можно представить в трех формах: образовательная практика, система образовательных учреждений и социальный институт. Формирование связей и организация взаимодействия между тремя этими гранями, утверждал ученый, как раз являются сутью и предметом образовательной политики. Последняя, по мнению Э.Д. Днепров, имеет две группы задач: внутренние и внешние. Внутренние задачи направлены на обеспечение жизнедеятельности и эволюции ин-

ститута образования в соответствии с историческими закономерностями его развития. Внешние устремлены на строительство образовательной системы как социального института, согласно логике социокультурной динамики общества [3].

Нельзя не заметить, что в научной литературе при описании политического курса в области целенаправленной социализации и инкультурации подрастающих поколений исследователи используют два понятия: «образовательная политика» и «политика в области образования». Согласимся с О.Н. Смолиным, что оба понятия имеют схожее, но не тождественное содержание. Вслед за ним мы термином «образовательная политика» будем маркировать направление политики, целью которого является формирование условий для функционирования системы обучения и воспитания, решения задач воспроизводства компетентных субъектов поступательного развития общества. Термином «политика в области образования» станем обозначать комплекс мер, осуществляемых политическими акторами непосредственно в отношении образования как социального института [13]. Таким образом, первое из названных понятий имеет более широкое содержание, охватывающее действия этих акторов в области внутренней и внешней политики, которые прямо или опосредованно воздействуют на образование.

Акторами образовательной политики являются органы государственной власти различного уровня, научно-педагогическое сообщество, общественные организации, бизнес, родительская общественность, органы управления образованием [1]. Ее объектами – образовательные учреждения разного типа и уровня, система образования государственного уровня, система образования регионального уровня, система образования муниципального уровня [4].

Как видим, акторами образовательной политики выступают различные государственные и негосударственные структуры, политические партии и общественные организации, участвующие в разработке и проведении мер в сфере образования. Следовательно, дериватом понятия «образовательная политика» является понятие «государственная образовательная политика», отражающее практические действия и правовое нормотворчество властных структур различных уровней в сфере образования детей, молодежи и взрослых [10].

При характеристике образовательной политики ученые пользуются терминами «реформа образования» и «модернизация образования». Обычно «реформой» именуют реорганизацию, преобразование в сфере целенаправленной социализации и инкультурации. Исследователи при этом предполагают, что «реформа» должна обеспечить продвижение вперед образования как социального института, его прогресс. Однако при этом отдают себе отчет, что намерения ее инициаторов не всегда совпадают с реальными последствиями реализуемых изменений.

Иногда понятие «реформа образования» рассматривается как тождественное понятие «модернизации образования», что является, с нашей точки зрения, ошибкой. Полагаем, что последнее, будучи производным от понятия «модернизация общества», означает не просто «изменение», «улучшение», «осовременивание», а приведение образования в соответствие с интересами перехода общества от традиционного к современному (современному). То есть модернизация образования есть инструмент социокультурной трансформации общества, благодаря которой меняются его ценностные ориентации [9]. Если такое понимание модернизации образования применить к образовательной политике 1940–1980-х гг., то можно утверждать, что она осуществлялась в «тесной связи с потребностью общества во всесторонне развитой личности, обусловленной поздней индустриальной модернизацией СССР-России» [7, с. 5].

Требуется специальная дефиниция и такое понятие, как «партия-государство». Дело в том, что в работах как советского, так и постсоветского периодов, рассматривавших советскую образовательную политику 1940–1980-х гг., обычно в качестве ее акторов называли «Коммунистическую партию» и «Советское государство». Тем самым не-

вольно затушевывался факт наличия в СССР *одной, единой* политической воли, отсутствие у государственных структур возможности предложить альтернативную повестку образовательной политики. В связи с этим поддерживаем позицию С.Г. Новикова, активно оперирующего понятием «партия-государство» при анализе и описании усилий партийно-государственных структур в области образования. Ученый, исходя из фактического сращивания органов РКП(б)-ВКП(б)-КПСС с органами Советского государства, пишет о «вождях партии-государства», «основателе партии-государства» и т.д., решавших стратегические вопросы обучения и воспитания подрастающих поколений [10; 11]. Как заметил А.Я. Лившин, компартия сумела «сформировать на новых началах государственную систему огромной страны, превратившись в сердцевину ее властно-управленческого механизма, или, скорее, став властным аппаратом» [7, с. 6].

Стратегический курс партии-государства, идеологически основывавшийся на вульгаризированном и догматизированном марксизме, привел к созданию в СССР не «социализма», а иного общественного строя (называемого О.И. Шкратаном, С.Г. Новиковым, А.В. Шубиным и др. «этакратизмом»). Сущностные черты этой социокультурной системы (огосударствление собственности, отчуждение трудящихся от власти и пр.) не могли не сказываться на образовательной политике партии-государства. Согласимся с С.Г. Новиковым, что образовательная политика обуславливалась «необходимостью в кратчайшие сроки завершить индустриальную модернизацию страны», а марксизм «оказался лишь идеологической оболочкой, камуфлировавшей традиционную для России политику догоняющего развития и почвенную ценностную ориентацию на личность, отдающую приоритет надперсональным интересам» [8, с. 27]. Таким образом, при осмыслении советской образовательной политики 1940–1980-х гг. следует учитывать, что «социалистическая атрибуция общества и его воспитательных практик в значительной мере унаследована нашими современниками от старших поколений, которые, в свою очередь, восприняли как истину тезис “бойцов идеологического фронта”» [9, с. 18].

Итак, объективный и целостный анализ советской образовательной политики 1940–1980-х гг. требует применения трансдисциплинарной методологии, привлечения для исследования процесса разработки и реализации мер в области образования понятий, применяемых не только историками образования, но гражданскими историками, политологами и социологами. Только так можно надеяться на то, что изучение прошлой педагогической реальности будет свободным от идеологической ангажированности.

Список литературы

1. Гельман В.Я. Политическая наука и современные исследования российской политики: перемены и вызовы // Политическая наука. 2012. №1. С. 8–23.
2. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М., 2011.
3. Дровалева Л.С., Драгилев Е.В., Драгилева Л.Л. Образовательная политика: понятие, сущность, разработка // Современное педагогическое образование. 2021. №3. С. 49–54.
4. Кимилев Ю.А. Западная политическая философия в конце XX – начале XXI века: аналитика. Обзор. М., 2021.
5. Кынев А.В. Внутрипартийная демократия и вмешательство государства в партийную деятельность (Российский случай) // Политика: Анализ. Хроника. Прогноз (Журнал политической философии и социологии политики). 2015. №2(77). С. 110–127.
6. Лившин А.Я. Коммунистическая партия в системе власти в СССР // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2018. Т. 11. №3. С. 13–35.
7. Новиков С.Г. Воспитание «homo soveticus’a» в зеркале трансдисциплинарной методологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №9(182). С. 4–12.
8. Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград, 2018.

9. Новиков С.Г. Природа отечественного проекта воспитания периода форсированной модернизации общества // *Философия образования*. 2017. №2(71). С. 15–22.
10. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего. Волгоград, 2023.
11. Смолин О.Н. Российское образовательное законодательство. Философско-методологические и социально-правовые проблемы. Ч. II // *Философские науки*. 2016. №2. С. 7–21.
12. Шабунова А.А., Головчин М.А., Леонидова Г.В. Образование: региональные проблемы качества управления. Вологда, 2012.
13. Шестопад Е.Б. Образ и имидж в политическом восприятии: актуальные проблемы исследования // *Образы государств, наций и лидеров*. М., 2008. С. 8–24.

* * *

1. Gel'man V.Ya. Politicheskaya nauka i sovremennye issledovaniya rossijskoj politiki: peremeny i vyzovy // *Politicheskaya nauka*. 2012. №1. S. 8–23.
2. Dneprov E.D. Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki. M., 2011.
3. Drovaleva L.S., Dragilev E.V., Dragileva L.L. Obrazovatel'naya politika: ponyatie, sushchnost', razrabotka // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021. №3. S. 49–54.
4. Kimilev Yu.A. Zapadnaya politicheskaya filosofiya v konce HH – nachale HHI veka: analitika. Obzor. M., 2021.
5. Kynev A.V. Vnutripartijnnaya demokratiya i vmeshatel'stvo gosudarstva v partijnnyu deyatelnost' (Rossijskij sluchaj) // *Politiya: Analiz. Hronika. Prognoz (Zhurnal politicheskoy filosofii i sociologii politiki)*. 2015. №2(77). S. 110–127.
6. Livshin A.Ya. Kommunisticheskaya partiya v sisteme vlasti v SSSR // *Kontury global'nyh transformacij: politika, ekonomika, pravo*. 2018. T. 11. №3. S. 13–35.
7. Novikov S.G. Vospitanie «homo soveticus'a» v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. №9(182). S. 4–12.
8. Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu. Volgograd, 2018.
9. Novikov S.G. Priroda otechestvennogo proekta vospitaniya perioda forsirovannoj modernizacii obshchestva // *Filosofiya obrazovaniya*. 2017. №2(71). S. 15–22.
10. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego. Volgograd, 2023.
11. Smolin O.N. Rossijskoe obrazovatel'noe zakonodatel'stvo. Filosofsko-metodologicheskie i social'no-pravovye problemy. Ch. II // *Filosofskie nauki*. 2016. №2. S. 7–21.
12. Shabunova A.A., Golovchin M.A., Leonidova G.V. Obrazovanie: regional'nye problemy kachestva upravleniya. Vologda, 2012.
13. Shestopal E.B. Obraz i imidzh v politicheskom vospriyatii: aktual'nye problemy issledovaniya // *Obrazy gosudarstv, nacij i liderov*. M., 2008. S. 8–24.



***The basic categories of historical and pedagogical analysis
of the Soviet education policy of the 1940–1980s***

The conceptual questions of study of the Soviet education policy of the postwar period are analyzed.

Key words: education policy, policy in educational sphere, modernization of education, educational reforms, party-state.

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.В. ДАНИЛЬЧУК,
Ю.С. ПОНОМАРЕВА,
Ю.А. КУЗИНА**
Волгоград

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ОБУЧЕНИЮ РОБОТОТЕХНИКЕ

Обосновывается актуальность решения важной проблемы в теории и методике обучения (информатика, уровень высшего образования) – необходимость подготовки учителя информатики к обучению робототехнике. Представлена модель методики формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике в школе с учетом специфики ее компонентов (целевой, содержательный и процессуальный) на разных этапах процесса формирования такой готовности в педвузе.



Ключевые слова: *робототехника, обучение робототехнике в школе, готовность будущего учителя информатики к обучению робототехнике, методика обучения информатике.*

В настоящее время робототехника как актуальная область науки является одним из востребованных направлений в современном мире. Это связано с появлением множества автоматических устройств и возросшей потребностью с их помощью в упрощении и сокращении рутинных функций человека во всех сферах деятельности. С роботизацией повседневной жизни человека возникают новые профессии, связанные с программированием и разработкой и созданием робототехнических систем. Для того чтобы будущий специалист мог выбрать профессию, связанную с областью робототехники, формировать навыки инженерного, алгоритмического, логического мышления следует еще со школьного образования.

Под робототехникой будем понимать перспективное междисциплинарное направление в науке, ориентированное на создание роботов и робототехнических систем для замены человека в разных сферах. С появлением конструкторов Lego в России и курсов для педагогов по использованию оборудования демонстрация возможностей конструктора увеличивается; еще с 2000-х годов начинается активное участие школьников в образовательных соревнованиях по робототехнике, а после 2014 года наблюдается рост числа соревнований. В это же время робототехника внедряется в школы в качестве кружковой и внеурочной деятельности, но возникают сложности, связанные с отсутствием методического материала для обучения, самих робототехнических конструкторов в школах, неопределенностью места робототехники в конкретных предметах школьной программы (информатика, технология), в программе школьного курса информатики, а самое главное – наблюдается общая неготовность учителей информатики к обучению робототехнике.

Однако в 2019 году, согласно приказу Министерства просвещения РФ от 3 сентября 2019 г. №465, был утвержден перечень средств обучения и воспитания, в том числе базовый робототехнический набор, относящийся к дополнительному вариативному

оборудованию предмета «Технология», необходимый для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, что отражено и в обновлении федерального образовательного стандарта (ФГОС) 2021 года, в котором робототехника выступила одним из модулей предмета «Технология».

В свою очередь обучение школьников робототехнике связано и с предметом «Информатика», так как речь идет не только о необходимости собрать робототехнический конструктор, но и запрограммировать работу робота. Раздел «Робототехника» в школьном курсе информатики может быть посвящен изучению основных понятий, связанных с разработкой (моделированием, конструированием и программированием) робототехнических систем. Это влечет за собой изменения, касающиеся пересмотра и модернизации отдельных содержательных линий курса информатики, а, следовательно, и изменения ФГОС, регулирующие содержание образования по информатике. Однако пока робототехника не представлена в явном виде в ФГОС по информатике, но предметные результаты, заявленные в 2021 году, например, направлены на формирование представлений о сферах профессиональной деятельности в области информатики, которые, конечно же, включают современные профессии, связанные с робототехникой.

В настоящее время имеется ряд исследований, посвященных вопросам возможности обучения робототехнике на уроках информатики, проанализируем их.

Л.Л. Босова, Н.Н. Самылкина предлагают интегрировать изучение программирования и робототехнических платформ на уроках информатики по пяти основным темам: робототехника (на трех платформах), визуальное и объектно-ориентированное программирование, трехмерное и имитационное моделирование, отдельные вопросы информационной безопасности, введение в искусственный интеллект [1].

В своих исследованиях Н.Н. Самылкина представляет компоненты робототехники отдельным блоком: сферы применения робототехники, автономные роботы, конструирование, моделирование, алгоритмы управления, программирование роботов, испытание, эксперимент, анализ результатов.

Е.В. Филимонова в исследовании рассматривает реализацию системы задач из УМК И.Г. Семакина и др. для программирования робота LEGO MINDSTORMS EV3, где робот выступает в качестве исполнителя [6].

К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин рекомендуют использовать специализированные виртуальные среды по робототехнике при изучении содержательной линии «Алгоритмизация и программирование».

В авторской программе Л.Л. Босовой, А.Ю. Босовой «Информатика. 7–9 классы» в теме «Алгоритмы и программирование» представлена тема «Робототехника. Управление роботом».

Анализ различных исследований в этой области позволяет сделать вывод, что в курсе информатики тема «Робототехника» может представляться интеграцией разных содержательных линий, таких как «Информация и информационные процессы», «Алгоритмизация и программирование», «Формализация и моделирование», «Социальная информатика», при изучении которых могут рассматриваться различные понятия робототехники. Например, для линии «Алгоритмизация и программирование» это будут такие понятия, как «алгоритм», «исполнитель алгоритма», «различные формы записи алгоритмов», «алгоритмические конструкции», «логические значения и операции», «языки программирования и основные алгоритмические структуры, связанные с программированием роботов». Для линии «Социальная информатика» это могут быть такие понятия, как «информационное общество и профессии, связанные с робототехникой», «информационная безопасность при взаимодействии человеко-машинных систем» и т.д.

В настоящее время можно отметить разработку методических пособий, связанных с обучением робототехнике (Д.И. Павлов, М.Ю. Ревякин, Л.Л. Босова, Д.Г. Ко-

посов) и направленных на использование при изучении курса технологии и во внеурочное время.

Но, в целом, отметим, что явно просматривается тенденция внедрения робототехники в качестве формирующей содержательной линии в курс информатики, а, следовательно, будущему учителю информатики необходимо быть готовым к обучению робототехнике в школе. Таким образом, в области теории и методики обучения и воспитания (информатика) возникает проблема разработки методики формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике. Такую подготовку необходимо начинать в педагогическом университете при обучении будущих учителей информатики, причем как в предметных, так и в методических дисциплинах, что основано на модернизации методической системы обучения информатике, которая, согласно М.П. Лапчику, И.Г. Семакину, Е.К. Хеннеру, интенсивно развивается [2].

В основе любой методики обучения как отрасли педагогической науки, проектирующей процесс обучения, лежит методическая система, отражающая цели, содержание, методы, средства и формы обучения (А.М. Пышкало, Е.А. Ракитина, А.А. Кузнецов, Т.К. Смыковская [4], Н.В. Софронова [5] и др.), меняющиеся с течением времени.

Чтобы будущий учитель в процессе обучения в педагогическом университете мог в дальнейшем строить свою профессиональную деятельность с учетом внедрения робототехники в школьный курс информатики, необходимо создать условия, в ходе которых будет формироваться готовность будущего учителя информатики к обучению робототехнике.

Анализ ряда психолого-педагогических работ (В.А. Слостенин, С.С. Кашлев, Г.М. Коджаспирова, В.А. Якунин, Е.А. Леванова, М.И. Дьяченко, Ю.С. Пономарева) позволяет рассматривать готовность будущего учителя информатики к обучению робототехнике как систему качеств личности, интегрирующую в себе профессионально значимые знания, умения применять на практике полученные знания, рефлексию собственных и учебных возможностей и профессиональное совершенствование в области робототехники как стремительно развивающегося направления информатики и методики обучения данному разделу. Данная система качеств может быть представлена в виде совокупности следующих составляющих:

1. *Когнитивная* – знания об особенностях робототехники как научного направления; знание ключевых понятий робототехники («робот», «манипулятор», «система программного управления», «управляющая программа», «информационная система» и т.д.); знания об образовательных робототехнических конструкторах, основных блоках управления, технологиях сборки роботизированных систем, используемых при обучении робототехнике; знания в области программирования, алгоритмического языка и визуальных сред, представления о комплексе взаимосвязанных методов, средств и форм обучения формирующей линии робототехники.

2. *Деятельностная* – умения собирать роботизированные системы, умение создавать модели и программировать роботов с учетом особенностей различных конструкторов и среды программирования соответственно; умение использовать робототехнические средства и специализированные программы; умение организовывать совместную работу, проектную и исследовательскую деятельности в области робототехники; умение выстраивать межпредметные связи информатики с математикой, технологией, физикой при работе с робототехническим конструктором; умения разрабатывать авторскую методическую систему обучения информатике в школе.

3. *Рефлексивная* – заинтересованность в развитии своей информационной компетентности в области робототехники и методики ее преподавания; стремление к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самообучению в области робототехники; рефлексия собственных учебных и профессиональных возможностей и достигнутых результатов при освоении робототехники и методики обучения ей.

Сам процесс формирования такого рода готовности студентов – будущих учителей информатики, видимо, должен пройти через несколько этапов. Так, в данном исследовании будем опираться на разработанную и апробированную нами этапную модель процесса формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике на факультете математики, информатики и физики в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», включающей три последовательных этапа, взаимосвязанных между собой:

1. *Мотивационный* заключается в формировании у будущего учителя информатики заинтересованности и мотивации в изучении области робототехники и особенностей обучения ей школьников;

2. *Технологический* заключается в формировании у студентов специфичных компетенций, связанных с областью робототехники;

3. *Методический* заключается в получении опыта построения авторской методики обучения робототехнике и создания методических материалов.

В основу определения целевого, содержательного и процессуального (методы, средства и формы обучения) компонентов разрабатываемой в исследовании методики формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике в школе положена описанная выше модель данной готовности (составляющие) и процесса ее формирования.

Представим выделенные компоненты методической системы обучения на различных этапах процесса формирования данной готовности с учетом специфики каждого из них.

1. Мотивационный этап.

Целевой компонент направлен на формирование у студента заинтересованности и мотивации личности в изучении области робототехники и ее преподавании школьникам, внутренних осознанных мотивов к изучению основных понятий робототехники и ее становлении как научного направления, понимания важности данного направления для современного общества.

Содержательный компонент связан с включением в содержание дисциплин предметной подготовки студентов новых тем, знакомящих их с робототехникой как современным научно-техническим направлением. Например, в содержание курса «Информационные технологии» (1 семестр, 4 з.е.) включается тема «Робототехника как перспективное направление развития информатики»; курса «ИКТ и медиаинформационная грамотность» (2 семестр, 3 з.е.) тема – «Программное обеспечение для робототехнических систем»; курса «Программирование» (1–2 семестр, 5 з.е.) – «Визуальные среды программирования учебных роботов»; курса «Высокоуровневые методы программирования» (3 семестр, 3 з.е.) – «Объектно-ориентированные текстовые среды программирования учебных роботов». Кроме того, первоначальное знакомство с робототехническими наборами и комплектами может быть осуществлено в ходе учебной (проектной) практики (4 семестр), где студентами могут быть выполнены проекты робототехнической направленности (например, разработка прототипа робота – домашнего помощника).

Процессуальный компонент связан с использованием таких методов и форм работы, при которых студенты вовлечены в дискуссию, позволяющую сформировать личную позицию по отношению к робототехнике и ее влиянию на сферы деятельности человека, например:

- подготовка докладов на темы «Этапы развития роботов», «Языки программирования для управления роботами», «Среды визуального программирования для управления роботами»;
- подбор видеофрагментов на тему «Перспективы развития робототехники»;

- проведение дискуссий (возможно, в онлайн-формате или дистанционно) по темам «Роботы: опасности и перспективы», «Востребована ли робототехника в профессиях?», «Зачем современному учителю нужна робототехника».

Отметим, что представленные темы могут быть включены в занятия существующего тематического планирования. Кроме того, отдельные виды работ, например, подготовка докладов или подбор видеофрагментов, могут быть реализованы за счет часов, выделенных для самостоятельной работы студентов.

2. Технологический этап.

Целевой компонент направлен на формирование у студентов компетенций по владению конструкторскими навыками, навыками программирования, знаниями основных алгоритмов реального времени для учебных роботов, знаниями основных особенностей конструирования и программирования роботов для решения олимпиадных заданий.

Содержательный компонент осуществляется в процессе изучения следующих дисциплин и включением в них новых тем: для курса «Компьютерные сети» (5 семестр, 2 з.е.) – «Протоколы взаимодействия робототехнических систем»; для курса «Современные языки программирования» (7 семестр, 2 з.е.) – «Использование языка Python для программирования учебных роботов»; для курса «Использование ИКТ в образовании» (8 семестр, 2 з.е.) – «Использование робототехнических наборов при изучении математики, информатики и физики»; для курса «Архитектура компьютера» (7 семестр, 3 з.е.) – «Устройство робототехнического микроконтроллера»; для курса «Основы искусственного интеллекта» (7 семестр, 3 з.е.) – «Использование в робототехнических наборах модуля компьютерного зрения».

Процессуальный компонент предполагает использование таких методов и форм работы, при которых студенты реализуют деятельность, направленную на формирование ключевых компетенций в области робототехники (программирование и конструирование учебных роботов, выбор оптимальной конструкции, оптимизация алгоритмов и т.д.). Например:

- лабораторные работы «Сравнение микроконтроллеров BasicATOM, VEX и Lego EV3», «Состав и устройство платы Arduino», «Использование языка Python для управления роботом Robomaster S1», «Программирование светодиодов в среде Arduino», «Настройка и обучение модуля технического зрения»;

- индивидуальные или групповые проекты по темам «Взаимодействие робототехнических систем» (например, систем VEXIQ или EV3), «Групповое взаимодействие роботов Robomaster S1», «Робототехнический набор как средство визуализации математических понятий» (физических, информатических).

Отметим, что данный этап может быть также представлен на курсах по выбору робототехнической направленности, например, «Образовательная робототехника» или «Соревнования по образовательной робототехнике». В этом случае необходимо обратить внимание студентов на единообразие многих сред программирования учебных роботов; раскрыть вопросы организации изучения робототехники в школе и дополнительном образовании школьников; организовать работу по изучению интеллектуальных модулей робототехнических систем (например, модуля технического зрения или модуля интернета вещей).

3. Методический этап.

Целевой компонент направлен на получение студентами опыта построения авторской методики обучения данному разделу через разработку уроков, внеклассных мероприятий и их апробацию в ходе педагогической практики.

Содержательный компонент осуществляется в процессе изучения следующих дисциплин и включением в них новых тем: в курс «Методика обучения информатике» (7 и 8 семестры, 10 з.е.) – тема «Робототехника как формирующаяся содержательная

линия курса информатики в школе»; в курс «Пропедевтический курс обучения информатике» (10 семестр, 2 з.е.) – тема «Особенности обучения робототехнике в начальной школе»; в курс «Методика обучения информатике на углубленном уровне» (10 семестр, 2 з.е.) – тема «Методика подготовки к соревнованиям по образовательной робототехнике»; в курс «Электронные образовательные ресурсы в обучении информатике» (9 семестр, 3 з.е.) – тема «Анализ электронных образовательных ресурсов для поддержки изучения робототехники»; в курс «Социальная информатика» (9 семестр, 2 з.е.) – тема «Опасности и польза человеко-машинного взаимодействия». Кроме того, содержание производственной практики по информатике (9 семестр) дополняется заданием проведения внеклассного мероприятия робототехнической тематики.

Процессуальный компонент заключается в использовании следующих учебных задач:

- анализ образовательных стандартов, рабочих программ и учебников на предмет представления робототехники на разных уровнях школьного образования (представление в виде презентаций);
- анализ используемого программного обеспечения и возрастных особенностей изучения робототехники на разных уровнях школьного образования;
- анализ и разработка электронных образовательных ресурсов, поддерживающих изучение робототехники;
- разработка внеклассных мероприятий, посвященных этическим и правовым аспектам робототехники;
- проведение внеклассного мероприятия по робототехнике в ходе педагогической практики с предоставлением материалов.

Для поддержки реализации разработанной нами методики формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике создается дистанционный курс «Обучение робототехнике в школе» на платформе электронного обучения ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»*, содержащий материалы по представленным выше дисциплинам. Его разработка обусловлена необходимостью интеграции содержания различных дисциплин и заданий для достижения целостности процесса формирования готовности.

Таким образом, нами разработана модель готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике, представленная тремя компонентами (когнитивный, деятельностный, рефлексивный), и этапная модель методики такой готовности, где на каждом из этапов раскрываются особенности целевого, содержательного и процессуального компонентов.

Список литературы

1. Босова Л.Л., Самылкина Н.Н. Современная информатика: от робототехники до искусственного интеллекта // Информатика в школе. 2018. №8(141). С. 2–5.
2. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики: учебное пособие для студентов педагогического вуза. М., 2001.
3. Самылкина Н.Н. Влияние ИТ-трендов и робототехники на содержание курса информатики. [Электронный ресурс] // URL: <https://rutube.ru/video/8560efb4866f2e8db908227ee28cb0e9/> (дата обращения: 01.12.2024).

* Дистанционный курс «Обучение робототехнике в школе» на платформе электронного обучения ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». [Электронный ресурс]. URL: <http://lms.vspu.ru> (дата обращения: 01.12.2024).

4. Смыковская Т.К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.
5. Софронова Н.В. Методика преподавания информатики: учебное пособие. Чебоксары, 1997.
6. Филимонова Е.В., Савчук А.Ю. Робот LEGO MINDSTORMS EV3 в среде tRIKStudio как новый исполнитель для обучения алгоритмизации и основам робототехники в школьном курсе информатики // Информатика в школе. 2021. №7(170). С. 109–121.

* * *

1. Bosova L.L., Samylkina N.N. Sovremennaya informatika: ot robototekhniki do iskusstvennogo intellekta // Informatika v shkole. 2018. №8(141). S. 2–5.
2. Lapchik M.P., Semakin I.G., Henner E.K. Metodika prepodavaniya informatiki: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskogo vuza. M., 2001.
3. Samylkina N.N. Vliyanie IT-trendov i robototekhniki na sodержanie kursa informatiki. [Elektronnyj resurs] // URL: <https://rutube.ru/video/8560efb4866f2e8db908227ee28cb0e9/> (data obrashcheniya: 01.12.2024).
4. Smykovskaya T.K. Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya metodicheskoy sistemy uchitelya matematiki i informatiki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2010.
5. Sofronova N.V. Metodika prepodavaniya informatiki: uchebnoe posobie. Cheboksary, 1997.
6. Filimonova E.V., Savchuk A.Yu. Robot LEGO MINDSTORMS EV3 v srede tRIKStudio kak novyj ispolnitel' dlya obucheniya algoritimizacii i osnovam robototekhniki v shkol'nom kurse informatiki // Informatika v shkole. 2021. №7(170). S. 109–121.



Teaching methods of readiness of future teachers of Computer Studies to teaching robotics technology

The urgency of solving an important problem in theory and teaching methods (Computer Studies, level of higher education) - the necessity of training the teacher of Computer Studies to teach robotics technology is substantiated. The model of methodology of developing the readiness of future teachers of Computer Studies to teach the robotics technology at school with consideration of the specific features of its components (target-oriented, conceptual and procedural) at the different stages of development of such readiness in pedagogical university is presented.

Key words: *robotics technology, teaching robotics technology at school, readiness of future teacher of Computer Studies to teaching robotics technology, teaching methods of Computer Studies.*

(Статья поступила в редакцию 12.02.2025)

ВЛИЯНИЕ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ Я-ОБРАЗА СТУДЕНТАМИ

Рассматриваются различия в особенностях принятия Я-образа студентами, относящимися к двум этноконфессиональным группам: чеченско-исламской и калмыко-буддистской. Устанавливается, что представители этноконфессиональных групп склонны принимать в себе черты, заложенные в национальном характере, отвергая противоположные им. Выявленные в ходе исследования особенности могут быть использованы при создании программ патриотического воспитания.



Ключевые слова: *Я-образ, самооценка, образ тела, идентичность, национальный характер.*

Как бы это ни было парадоксально, на фоне происходящей в последние десятилетия глобализации у многих людей растет интерес к культурным корням. У малых народностей такая тенденция может проявляться в этноцентризме. В связи с этим в России как в полинациональном государстве приобретают актуальность исследования национальной идентичности, которая оказывает влияние на гражданскую позицию каждого отдельно взятого человека [9].

Отнесение себя к какой-либо национальности и приверженность к определенной религии оказывают значимое влияние на систему ценностей личности, что отражается на ее самовосприятии и формировании образа Я. Я-образ, в свою очередь, влияя на активность личности, оказывает воздействие на проявление гражданской позиции и патриотизма. В связи с вышесказанным мы считаем актуальным и необходимым проведение исследований, направленных на выявление того, как этноконфессиональная идентичность влияет на самопринятие студентов.

Из этого исходит **цель** исследования – выявить особенности принятия студентами образа Я в зависимости от своей этноконфессиональной идентичности.

Понятие Я-образа и его связь с этноконфессиональной идентичностью

В процессе коммуникации, социального взаимодействия с различными группами человек может отделять себя от других, воспринимать себя в качестве отдельного от любой группы субъекта, обладающего совокупностью личных особенностей. Таким образом, человек, оставаясь связанным с любой социальной группой, как бы противопоставляет себя ей, что, по мнению Е.А. Любикиной, проявляется в субъективном переживании собственного Я, формировании Я-образа [8].

Впервые понятие Я-образа было введено У. Джеймсом, выделившим в нем две составляющие, которые в последующем находили свое отражение и в работах других психологов:

- Я-реальное, включающие знания человека о самом себе, а также их оценку. Реальное Я состоит, по мнению автора, из социального, материального, физического, духовного компонента, которые в совокупности определяют активность личности;
- Я-идеальное, которое выражается в представлениях человека о своем идеальном образе, дает ответ на вопрос «Каким Я хочу стать?» [6].

В последующем Бернс добавил к обозначенным выше компонентам целостного образа Я такую подструктуру, как зеркальный Я-образ, который отражает представления личности о том, каким ее видят другие люди.

Ш. Самюэль выделяет четыре аспекта «Я-концепции»: образ тела, социальное «Я», когнитивное «Я» и самооценку [14].

В.В. Столин, рассматривая компоненты целостного Я-образа, выделяет следующие его аспекты:

- Физический Я-образ (или органическое самосознание), выстроенный на сенсорно-перцептивной основе;
- Индивидуальное самосознание включает в себя социальную идентичность, представления об оценке себя со стороны других людей;
- Личностное самосознание (или дифференцирующий Я-образ) представляет собой оценку личностью собственных качеств в форме эмоционально-ценностного отношения к себе [13].

Таким образом, мы видим, что Я-образ, подразделяясь на образы идеального, реального и зеркального Я, включает в себя, как отмечает И.С. Кон, когнитивный компонент (знания личности о себе, своих особенностях, качествах, выделяющих человека среди других), аффективно-оценочный компонент (положительная или отрицательная, адекватная или неадекватная оценка личностью этих самых качеств) и поведенческий компонент [5].

Особый интерес в рамках исследования представляет компонент Я-образа, основанный на системе самоидентичности, включающий, по мнению Е.Л. Райхлиной, знания индивида о тех чертах, которые объединяют его с другими представителями социальной группы [10]. По данным Р.Д. Санжаевой, А.Р. Монсоновой и Д.Р. Базаровой, в данную подструктуру Я-образа могут входить представления индивида о себе, основанные на его половой, возрастной, национальной, религиозной принадлежности, т.е. в рамках данной категории человек может рассматривать себя как студента, русского, мужчину и т.д. [12].

Мы рассматриваем этноконфессиональную идентичность в качестве важного условия, обеспечивающего целостность и самосовершенствование личности. Как утверждают Р.Д. Санжаева, А.Р. Монсонова и Д.Р. Базарова, этноконфессиональная идентичность может изменяться в зависимости от социокультурной обстановки, данные изменения вероятнее будут направлены на улучшение самовосприятия и отношения к себе [12]. С.В. Рыжова определяет этноконфессиональную идентичность как форму этнической идентичности, возникающую, когда религия становится важным элементом этнического самоопределения, т.е. в тех случаях, когда национальное самоопределение полностью невозможно без соблюдения догм определенной конфессии [11].

Процедура исследования

В качестве эмпирического объекта исследования выступили студенты в количестве 40 человек в возрасте от 17 до 25 лет ($M=19,8$). Среди них мужчин 4 чел., женщин 36 чел. Распределение респондентов по этноконфессиональному признаку следующее: Национальность – калмык, религия – буддизм – 6 человек;

- Национальность – чеченец, религия – ислам – 32 человека;
- Национальность – удмурт, религия – христианство – 1 человек;
- Национальность – русский, религия – христианство – 1 человек.

Для проведения исследования и уточнения особенностей принятия Я-образа нами была составлена авторская анкета-опросник. Вопросы в данной анкете были направлены на выявление и описание особенностей принятия образа тела, определение представлений об образе Я-реального с описанием субъективно оцениваемых положительных и отрицательных качеств индивида, раскрытие представлений об идеальном и зеркальном Я-образе. Также в качестве методического инструментария нами использовалась методика «Шкала ясности Я-концепции».

В качестве методов статистической обработки данных использовались частотный анализ с применением бинаминального критерия, сравнительный анализ с применением U-критерия Манна-Уитни.

В ходе анализа результатов прохождения респондентами авторской анкеты нами были установлены некоторые особенности принятия Я-образа студентами, относящими себя к различным этноконфессиональным группам.

Так, необходимо отметить, что некоторые студенты, относящие себя к чеченской национальности и исповедующие ислам, уходили от ответов на некоторые вопросы авторской анкеты или давали односложные ответы. В особенности такая тенденция усиливалась в разделе с вопросами, относящимися к оценке принятия образа тела. Так, например, на вопрос «как ваш телесный образ влияет на ваше общее самоощущение?» односложный ответ по типу «Да» / «Нет» дали 6 человек, 2 человека не дали ответа, еще 3 человека затруднились ответить на данный вопрос. Это, по нашему мнению, может быть следствием двух особенностей принятия телесного образа:

- возможно, что некоторые представители данной этноконфессиональной группы не готовы обсуждать свой внешний вид;
- есть вероятность того, что для некоторых представителей данной группы принятие физической составляющей Я-образа менее значимо, нежели принятие личностных качеств.

В целом, оценивая ответы студентов данной этноконфессиональной группы на обозначенный выше вопрос, можно установить, что для них влияние внешнего облика на общую самооценку является существенным. К такому выводу мы приходим, исходя из того, что 22 респондента в том или ином виде подтвердили существование этого влияния в своей жизни. Это, учитывая критическое значение биномиального критерия ($m=22$ при $n=32$), говорит о значимости данного факта.

При этом более половины респондентов ($n=17$) утверждают, что полностью принимают физическую составляющую своего Я-образа. Это выражается в отсутствии комплексов относительно своего внешнего вида. Несмотря на то что некоторые респонденты видят в своем телесном образе недостатки ($n=15$), можно утверждать, что данная категория склонна принимать свой внешний вид вне зависимости от наличия в нем субъективно воспринимаемых недостатков. Об этом нам говорит тот факт, что большая часть студентов чеченско-исламской группы ($n=26$) в целом удовлетворена своей внешностью. Это с учетом критического значения биномиального критерия ($m=22$ при $n=32$) говорит о существенности нашего вывода.

В качестве сильных сторон своей личности представители чеченской национальности называют следующие характеристики, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Частота встречаемости качеств, которые студенты чеченской национальности принимают в себе и считают положительными

Качество	Частота встречаемости
Отзывчивость, доброта	7
Честность	6
Терпеливость	5
Целеустремленность	4
Ответственность	4
Общительность	4
Оптимизм, жизнерадостность	2
Чувство юмора	2

Таким образом, мы видим, что наиболее значимыми чертами, которые готовы принимать в себе представители данной группы, являются отзывчивость, честность, терпеливость, ответственность и целеустремленность.

При этом 40% утверждают, что у них нет никаких недостатков, они принимают в себе абсолютно все. Остальная часть респондентов этой группы среди основных своих недостатков называет следующие: агрессивность и раздражительность, наивность, слабая стрессоустойчивость, лень, импульсивность. В аспекте того, что весомая часть респондентов не видит в себе недостатков, интересным наблюдением является то, что только 7 человек при описании образа идеального Я заявляет, что они уже достигли своего идеала. Такое численное расхождение результатов, по нашему мнению, может свидетельствовать о том, что некоторым респондентам сложно говорить о своих недостатках в явном виде, они могут чувствовать их влияние на собственную жизнь, однако прямое их обсуждение может восприниматься как подрывающее самооценку. Остальная часть студентов чеченско-исламской группы считает, что для достижения идеала им необходимо стать религиознее, терпеливее, целеустремленнее, трудолюбивее. Это позволяет нам говорить о том, что в данной группе степень этноконфессиональной идентичности оказывает влияние на самооценку личности, что также сходится с представлениями Г.А. Галявиевой: для ощущения большей удовлетворенности собой студентам, по их мнению, необходимо развить в себе качества, которые считаются значимыми для мусульманина [3].

При описании зеркального Я-образа большинство респондентов (n=22) предположили, что окружающие видят в них хорошего человека, замечают только их положительные стороны. Учитывая критическое значение биномиального критерия $m=22$ при $n=32$, мы можем говорить о статистической значимости данной закономерности: студенты, относящиеся к чеченско-исламской группе, ожидают, что со стороны их Я-образ выглядит положительно и воспринимается таковым.

Студенты, определяющие себя как калмыков-буддистов, более открыты к обсуждению принятия себя, в том числе к обсуждению особенностей своего телесного образа. При этом, в отличие от предыдущей группы студентов, они менее склонны принимать свой физический облик. Так, все студенты калмыко-буддистской группы отмечают у себя наличие комплексов в отношении внешности. При этом студенты данной группы оценивают влияние внешнего образа на общее самоощущение как неоднозначное, расценивая свои физические особенности, с одной стороны, как недостаток, с другой стороны, как преимущество. Удовлетворенность своим внешним видом, в отличие от предыдущей группы, испытывает меньшая часть респондентов, при этом 4 из 6 опрошенных остаются им не удовлетворены.

Среди особенностей, которые студенты калмыко-буддистской группы принимают в себе, чаще всего звучат особенности, связанные со стойкостью личности: решимость, ответственность, терпеливость, умение трудиться. При этом принять в себе респонденты не могут именно те качества, которые мешают проявлению их сильных сторон. Соответственно в качестве собственных недостатков респонденты описывают неуверенность и склонность к прокрастинации.

При описании образа Я-идеального у всех респондентов калмыко-буддистской группы обнаруживается определенная закономерность. Так, в качестве идеального образа Я студенты описывают здорового и красивого, целеустремленного и решительного человека.

Зеркальный Я-образ студенты калмыко-буддистской группы, также как и студенты чеченско-исламской группы, считают более чем удовлетворительным. По их мнению, посторонние люди в большей степени замечают их положительные качества.

Говоря о принятии Я-образа студентами в зависимости от этноконфессиональной идентичности, важно также обратить внимание на то, насколько представителям различ-

ных этноконфессиональных групп открыт их Я-образ. Существенной в рамках настоящего исследования для нас представляется оценка ясности Я-образа для студентов, поскольку, как утверждает Д.А. Заславский, от степени определенности Я-образа будет зависеть заинтересованность личности в самоизучении и рефлексии, а также успешность социального взаимодействия [4]. Среди студентов чеченско-исламской группы исследование ясности Я-образа прошли 24 человека. У 19 студентов ясность Я-образа определяется как средняя, у 1 человека – как низкая, у 4 – как высокая. Это с учетом критического значения биномиального критерия ($m=17$ при $n=24$) говорит нам о существовании тенденции к среднему уровню ясности среди студентов чеченской национальности, исповедующих ислам. Среди студентов, относящихся к калмыко-буддистской группе, все респонденты также обладают средним уровнем ясности Я-образа.

В результате проведенного сравнительного анализа двух групп по уровню ясности Я-образа статистически значимых различий нами не выявлено, что представлено в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анали

	М по чеченско-исламской группе	М по калмыко-буддистской группе	U	Z	p
Ясность Я-образа	3,07	3,05	70	0,08	0,94

Полученные нами данные говорят об отсутствии влияния этноконфессиональной идентичности на степень ясности Я-образа у студентов. Это не отменяет существование различий в особенностях принятия Я-образа у представителей различных этноконфессиональных групп.

В целом, полученные данные относительно влияния этноконфессиональной идентичности на особенности принятия Я-образа представляются нам вполне логичными. Общая закономерность этого влияния может быть объяснена так, как это описывает В.В. Кочетков: воспитываясь в определенном обществе, ребенок усваивает ценности этого общества, за счет чего формируется определенный эталон, которому должен соответствовать представитель определенной культуры [7]. В дальнейшем человек начинает сравнивать себя с этим эталоном, при этом индивидуальные черты, которые мешают проявлению особенностей, одобряемых данным обществом, отвергаются личностью, расцениваясь как недостаток.

Например, качества, которые чеченско-исламские студенты принимают в себе и приводят при описании идеального Я-образа, вполне соответствуют тем чертам, которые, по мнению Т.П. Борисовой и З.З. Хусаиновой, составляют национальный характер [2].

Такая же ситуация и с принимаемыми и отвергаемыми личностными особенностями у студентов калмыко-буддистской группы. По данным З.С. Бадмаевой, национальный характер калмыцкой народности был определен ее историей и географическим местом проживания, что привело к вхождению таких черт, как стойкость, выносливость, неприхотливость, настойчивость, старательность [1]. Как мы видим из полученных данных, студентам калмыко-буддистской группы важно находить в себе черты, основанные на национальном характере их этнической группы, что подтверждает влияние этноконфессиональной идентичности на принятие Я-образа.

Подводя итоги нашего исследования, мы приходим к выводу, что этноконфессиональная идентичность, не влияя на степень ясности Я-образа, влияет на те черты, которые личность может как принимать, так и не принимать в себе. Студенты чеченско-исламской группы выделяют такие черты, как отзывчивость, честность, терпеливость, ответственность и целеустремленность в качестве положительных характеристик своего Я-образа, при этом они убеждены, что для достижения большей удовлетворенности собой, им необходимо стать религиознее и трудолюбивее. Студенты чечено-исламской группы при этом не принимают в себе агрессивность и раздражительность, наивность, слабую стрессоустойчивость, лень и импульсивность. Студенты, относящиеся к калмыко-буддистской группе, в качестве своих сильных сторон видят решимость, ответственность, терпеливость, умение трудиться. В качестве неприняемых черт своего Я-образа студенты описывают противоположные характеристики, т.е. безответственность, лень, робость. Полученные расхождения в принимаемых и отвергаемых сторонах Я-образа могут определяться отличиями национального характера данных этноконфессиональных групп.

Данные об особенностях принятия Я-образа чеченско-исламской и калмыко-буддистской группы могут быть использованы в рамках создания программ, направленных на развитие качеств активного гражданина. Эти данные могут помочь в разработке программ, которые учитывают культурные особенности данных групп, повышая тем самым вовлеченность и интерес студентов.

Список литературы

1. Бадмаева З.С. Национально-психологические особенности калмыков: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1997.
2. Борисова Т.П., Хусаинова З.З. Социально-психологические особенности национальной самоидентификации чеченского народа // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 7. 2016. С. 97.
3. Галявиева Г.А. Концепция духовно-нравственного воспитания детей в мусульманских лагерях // VII Форум преподавателей мусульманских образовательных организаций: сборник материалов научно-практической конференции. Казань, 2020. С. 48–56.
4. Заславский Д.А. Эволюция подходов к осознанию и трактовке образа «Я» в исторической ретроспективе // E-Scio. 2022. №3(66). С. 655–663.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
6. Копылова А.А. Феномен «я-образ» в психолого-педагогической литературе // Университет имени Г.Р. Державина. 2023. С. 44.
7. Кочетков В.В. Национальная и этническая идентичность в современном мире // Вестник московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2012. №2. С. 144–162.
8. Любкина Е.А. Понятие образ-Я и его роль в формировании личности подростка // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: сборник материалов научно-практической конференции, Шуя, 13 мая 2020 года. Шуя, 2020. С. 101–102.
9. Мажар Е.Н. Культурологический подход к формированию гражданской позиции студентов // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей, Брянск, 06–07 апреля 2017 года. Брянск, 2017. С. 59–65.
10. Райхлина Е.Л. Развитие патриотического самосознания студентов педагогического вуза // Образование и саморазвитие. 2009. №6(16). С. 224–229.
11. Рыжова С.В. Религиозность, этноконфессиональная идентичность и проблемы межэтнического согласия // Социологические исследования. 2019. №2. С. 49–58.
12. Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Базарова Д.Р. Этноконфессиональная идентичность как фактор ценностно-смысловой регуляции личности // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. №2(02). С. 40–48.

13. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
14. Хабаева Л.М. Особенности развития «Я-образа» молодежи южной Осетии // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. С. 625–625.

* * *

1. Badmaeva Z.S. Nacional'no-psihologicheskie osobennosti kalmykov: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. M., 1997.
2. Borisova T.P., Husainova Z.Z. Social'no-psihologicheskie osobennosti nacional'noj samoidentifikacii chechenskogo naroda // Gumanitarnye osnovaniya social'nogo progressa: Rossiya i sovremennost': sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 8 ch. Ch. 7. 2016. S. 97.
3. Galyavieva G.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya detej v musul'manskih lageryah // VII Forum prepodavatelej musul'manskih obrazovatel'nyh organizacij: sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii. Kazan', 2020. S. 48–56.
4. Zaslavskij D.A. Evolyuciya podhodov k osoznaniyu i traktovke obraza «Ya» v istoricheskoy retrospektive // E-Scio. 2022. №3(66). S. 655–663.
5. Kon I.S. Psihologiya rannej yunosti. M., 1989.
6. Kopylova A.A. Fenomen «ya-obraz» v psihologo-pedagogicheskoy literature // Universitet imeni G.R. Derzhavina. 2023. S. 44.
7. Kochetkov V.V. Nacional'naya i etnicheskaya identichnost' v sovremennom mire // Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2012. №2. S. 144–162.
8. Lyubkina E.A. Ponyatie obraz-Ya i ego rol' v formirovanii lichnosti podrostka // Nauka i obrazovanie v sovremennom vuze: vektor razvitiya: sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii, Shuya, 13 maya 2020 goda. Shuya, 2020. S. 101–102.
9. Mazhar E.N. Kul'turologicheskij podhod k formirovaniyu grazhdanskoj pozicii studentov // Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej, Bryansk, 06–07 aprelya 2017 goda. Bryansk, 2017. S. 59–65.
10. Rajhlina E.L. Razvitie patrioticheskogo samosoznaniya studentov pedagogicheskogo vuza // Obrazovanie i samorazvitie. 2009. №6(16). S. 224–229.
11. Ryzhova S.V. Religioznost', etnokonfessional'naya identichnost' i problemy mezhetnicheskogo soglasiya // Sociologicheskie issledovaniya. 2019. №2. S. 49–58.
12. Sanzhaeva R.D., Monsonova A.R., Bazarova D.R. Etnokonfessional'naya identichnost' kak faktor cennostno-smyslovoj regulyacii lichnosti // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2016. №2(02). S. 40–48.
13. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
14. Habaeva L.M. Osobennosti razvitiya «Ya-obraza» molodezhi yuzhnoj Osetii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. №5. S. 625–625.



The influence of ethno-confessional identity on the specific features of acceptance of self-image by students

The differences in the peculiarities of acceptance of self image by students, related to two ethno-confessional groups: chechen-islamic and kalmyk-buddhist, are considered. It is stated that the representatives of ethno-confessional groups are inclined to accept the traits that are in the national character, disclaiming the opposite ones. The revealed specific features in the study can be used in the process of creating the programs of patriotic education.

Key words: *self image, self-concept, body image, identity, national character.*

(Статья поступила в редакцию 27.11.2024)

С.В. АРАНОВА

Л.К. БОРОВИК

Н.В. ПРИМЧУК

Санкт-Петербург

**МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО РАСПИСАНИЯ В НЕЛИНЕЙНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА***

Представлено решение актуальной научно-педагогической задачи по разработке модели построения учебного расписания в педагогическом вузе как инструмента осуществления нелинейного образовательного процесса. Структура модели определена в единстве содержательной, проектировочной и организационно-параметрической частей. Приведены примеры проектирования индивидуального образовательного маршрута студента на основе модели построения учебного расписания.



Ключевые слова: образовательный процесс, нелинейность, модель построения учебного расписания, индивидуальный образовательный маршрут, персонализация, высшее педагогическое образование.

Современные образовательные организации меняются в соответствии с социокультурными обстоятельствами и запросами общества к эффективности процесса образования и качеству результатов. Одним из значимых факторов таких изменений является возрастающая открытость и взаимопересечение образовательных и культурных сред. Как школы, так и высшие учебные заведения перестают быть «вещью в себе», оказываются поставленными в обстоятельства, когда одновременно должны предоставлять субъектам возможности для обучения в интеграции разнообразных сред и поддерживать собственную образовательную специфику.

Такая открытость, с одной стороны, заставляет вузы расти и развивать собственную инфраструктуру, с другой стороны, таит опасность потери ими уникальности и самобытности за счет чрезмерного слияния с внешней средой. В результате этого актуальным можно считать вопрос выстраивания обучения будущих специалистов в вузах с учетом новой реальности, в которой привычная ординарность образовательного процесса уступает место нелинейности при сохранении специфики профессиональной подготовки. Согласно выработанной в исследованиях**,*** позиции, свойствами нелинейного образовательного процесса становятся: динамичный характер в открытом взаимодействии с внешней средой; возможность внесения изменений на уровне целей, содержания и результатов образования с учетом социальных и культурных вызовов; самореализация обучающихся за счет выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ).

Вместе с тем, во избежание хаотичности и случайности сопряжений элементов образовательного процесса нелинейность предполагает разработку инструментов, облег-

* Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект №30ВГ).

** Дидактические основы персонализации обучения в цифровой информационно-образовательной среде в контексте вариативности траекторий взросления обучающихся. Министерство просвещения РФ, выполнено в РГПУ им. А.И. Герцена, научный руководитель А.П. Тряпицына. СПб., 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/nauka/proekty-publikatsii-otchety/proekty/proekty-2022/index.php> (дата обращения: 12.09.2024).

*** Рекомендации по разработке модели нелинейного построения учебного расписания для студентов педагогического вуза и сопровождению его реализации в условиях смешанного обучения. Внутренние гранты РГПУ им. А.И. Герцена (НИР на разработку актуальных задач), руководитель Л.К. Боровик. СПб., 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/nauka/proekty-publikatsii-otchety/proekty/> (дата обращения: 12.09.2024).

чающих построение и моделирование связей, возможностей образовательного выбора, продуманность организации взаимодействий субъектов. В таком случае эффективность образовательного процесса в вузе во многом определяется качеством учебного расписания, обеспечивающего равномерную нагрузку студентов и преподавателей, учитывающего требования регламентирующих документов и предусматривающего необходимость корректировки в связи с появляющимися значимыми условиями. Противоречивость и сложность вопроса заключается в том, что, с одной стороны, расписание предполагает стабильность достижения ожидаемых образовательных результатов и призвано обеспечивать устойчивость педагогического процесса, с другой стороны, должно позволять учитывать разнообразные факторы в процессе его построения и динамично отвечать на вызовы в нелинейном образовательном процессе. Среди таких факторов отмечаются следующие: специфика профессиональной подготовки в вузе, новая модель высшего образования, образовательные приоритеты обучающегося и др.

Иными словами, расписание может рассматриваться как инструмент осуществления нелинейного образовательного процесса. Исследование, результаты которого освещаются в данной статье, было **нацелено** на создание модели построения учебного расписания в нелинейном образовательном процессе педагогического вуза для обучающихся по программам высшего образования (магистратуры).

В качестве материалов для исследования были определены: массив научных источников, опубликованных в 2019–2024 гг. по сходной проблематике; действующие модели учебного расписания на примере БФУ им. И. Канта, РГПУ им. А.И. Герцена, Уральского федерального университета; регламентирующие документы и стандарты; документы, представляющие локальный опыт Герценовского университета; образовательные программы по профилю педагогического образования; результаты опросов, проведенных среди преподавателей и обучающихся магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена (50 и 100 опрошенных соответственно).

Условия построения расписания. Теоретическую базу исследования составили источники, отражающие современные взгляды на моделирование учебного расписания в вузе (научные публикации, диссертации, методические материалы). Как было выявлено, разработка вопроса в основном ведется по следующим ключевым направлениям:

1. *Математическое моделирование и автоматизация процесса реализации учебного расписания.* Направление представлено публикациями, в которых авторы определяют методы и реализующие их алгоритмы решения задачи составления расписания в вузе. В данных исследованиях описываются классические методы на основе теории расписания, целочисленного линейного программирования и теории графов [11; 24]; метаэвристические методы [7; 12]; мультиагентные системы, использующие методы решения по прецедентам, где предложена классификация задач расписаний и основные критерии выбора [13; 27]. Сюда же могут быть отнесены публикации, раскрывающие эффективность применяемых на сегодняшний день автоматизированных подходов при решении задачи составления расписания [8; 16; 26], выявляющие преимущества и недостатки этих подходов, исходя из особенностей и параметров образовательного процесса [1], определяющие специфику предметных областей и вуза [10].

2. *Типологизация и формирование требований к учебному расписанию с учетом стандартов и регламентов.* Направление объединяет научные публикации, авторы которых предлагают обновления типологий расписания и характера задач, а также способы оптимизации подходов к построению расписаний в вузе с учетом требований новых вызовов к системе высшего образования. Как показал анализ содержания текстов, в качестве оснований таких требований рассматриваются:

- документы, регламентирующие образовательный процесс: закон «Об Образовании в РФ», приказ Минобрнауки России, устав вуза (Герценовского университета) и ло-

кальные акты вуза (распоряжения «О подготовке и составлении расписаний учебных занятий ...») [14; 15; 20; 21; 26];

- условия, определяющие эффективность построения расписания: аудиторный фонд, аудиторная нагрузка (учебные дисциплины), кадры (преподаватели, обучающиеся), особенности учреждения (специфика вуза), научно-методическое обеспечение [2; 5; 17];

- особенности формирования расписаний семестра, экзаменов, групп очной и заочной форм обучения, внеучебной деятельности вуза, требующей бронирования аудиторий [16; 22];

- методы и алгоритмы построения расписания [18; 28];

- показатели оценки качества расписаний и методов оценки их эффективности [4].

3. *Обновление подходов к учебному расписанию как инструменту управления образовательным процессом.* Направление представлено исследованиями, основными целями которых выступают необходимость учета вызовов времени и запросы субъектов образования. Например, в исследованиях данного направления излагаются оригинальные разработки и способы встраивания возможных ИОМ в известные алгоритмы построения образовательного процесса и решения задач формирования расписания в университете [8; 19].

Проведенный теоретический анализ позволил сделать выводы о значительном интересе исследователей к изучаемому вопросу, повышающемся в связи с внедрением электронной образовательной среды в вузе и открывающимися возможностями построения расписания в специально создаваемых приложениях; о возрастающей сложности применяемых математических моделей и алгоритмов, которые способны учитывать множественные факторы, влияющие на образовательный процесс; о попытках параметризации новых условий реализации образовательного процесса в связи с разработкой ИОМ. В то же время анализ обнаружил недостаточную разработанность вопросов построения расписания именно в нелинейном образовательном процессе вуза с учетом специфики педагогической направленности. Таким образом, получены общие представления о построении учебного расписания, которые было необходимо конкретизировать для формирования целостной концептуальной позиции в плане построения учебного расписания для магистратуры педагогического вуза в условиях нелинейного образовательного процесса.

Дальнейшие шаги исследования включали изучение имеющегося локального опыта подразделений РГПУ им. А.И. Герцена в реализации элементов нелинейности, моделей учебного расписания. Опрос, проведенный в рамках настоящего исследования, продемонстрировал готовность преподавателей и магистрантов к реализации модели построения учебного расписания в условиях нелинейного образовательного процесса.

С учетом полученных результатов удалось выделить следующие базовые условия, предъявляемые к учебному расписанию:

- возможность построения обучающимся своего ИОМ;

- наличие контрольных «точек» оценивания результатов обучения для понимания степени продвижения обучающегося и соответствия достигнутого уровня требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО);

- необходимость сохранения и проявления специфики вуза при изменении образовательного процесса в ответ на вызовы времени путем параметризации.

Данные условия имеют обобщенный характер и требуют уточнения с учетом специфики педагогического вуза при построении расписания. Для этого был проведен углубленный анализ публикаций, посвященных обобщению многолетнего опыта организации образовательного процесса в магистратуре РГПУ им. А.И. Герцена [3; 6; 25]. Про-

веденный анализ позволил выявить специфические особенности педагогической магистратуры, которые необходимо учесть при моделировании расписания. Во-первых, исследовательская компетентность рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной деятельности современного специалиста в области образования любого уровня. В связи с этим предусматривается возможность вариативного входа в педагогическую профессию – от углубления имеющихся исследовательских навыков до наращивания педагогических компетенций в логике развития современной системы общего образования. Во-вторых, подчеркивается важность повышения мотивации магистрантов к обучению путем активизации их субъектной позиции в образовательном выборе и содействия осознанию ответственности за построение собственного маршрута профессионального развития в педагогическом вузе и далее. В-третьих, заостряется внимание на умениях магистрантов моделировать школьный образовательный процесс, что позволяет рассматривать построение учебного расписания при обучении в магистратуре как прообраз педагогической задачи современного учителя.

Полученные результаты исследования позволили сформулировать конкретные условия построения учебного расписания, предусматривающие:

- возможности выявления и поддержания образовательных приоритетов обучающихся, определяющие характер результатов обучения и выбор «точек» контроля;
- учет имеющегося опыта магистранта при определении форм, способов и механизмов организации образовательного процесса, способствующих формированию личностных качеств педагога – осознанности, ответственности;
- возможность обучения магистранта организации нелинейного образовательного процесса путем включения его в тематическую научно-исследовательскую работу (далее – НИР) по модификации учебного расписания; инициирование рефлексивного анализа им собственного продвижения в профессиональном развитии через выбор и ком-



Рис. Модель построения учебного расписания

бинирование предлагаемых форм обучения и оценку достигнутых эффектов, посещение дисциплин по выбору и факультативов;

- раскрытие потенциала современных технологических ресурсов и новых пространств (помимо учебных аудиторий) в образовательном процессе вуза сообразно тем, в которых предстоит осуществлять выпускникам магистратуры профессиональную деятельность в образовательных организациях.

Описание модели. Исходя из совокупности полученных в результате многопланового анализа данных можно утверждать, что модель построения учебного расписания в нелинейном образовательном процессе педагогического вуза должна включать три взаимообеспечивающих части: содержательную, проектировочную и организационно-параметрическую (рис.). Такая структура обеспечивает содержательную полноту педагогического образования с его неотъемлемыми ценностями и смыслами (в содержательной части модели), вариативность организации сопряжений различных форматов обучения для самореализации студентов в изменяющихся социокультурных условиях (в проектировочной части), а также планомерность достижения образовательных результатов обучающихся и эффективность функционирования педагогического вуза в контексте стратегических ориентиров развития отечественного образования (в организационно-параметрической части).

Содержательная часть модели раскрывается в пяти блоках: нормативно-целевом, методическом, коммуникативно-организационном, критериальном и визуально-информационном.

1. *Нормативно-целевой блок* предназначен для обеспечения соответствия проектируемого расписания содержанию ФГОС ВО, уставу вуза и прочим документам для соблюдения необходимого инварианта педагогического образования при разработке ИОМ. Он же включает анализ исходных вызовов, то есть запросов и предпочтений обучающихся в плане выстраивания ИОМ и получения желаемых результатов обучения. Содержательной базой в данном блоке являются собственно ФГОС ВО, образовательные программы, устав, нормативные и регламентирующие документы, а также аналитические материалы – опросы, анкеты.

2. *Методический блок* аккумулирует возможные формы организации образовательного процесса, которые можно подразделить на следующие модули. **Модуль А** содержит традиционные, обязательные для всех обучающихся формы, то есть единое учебное содержание (лекции, семинары, консультации, практика). **Модуль Б** включает формы по выбору, то есть вариативное учебное содержание (специальные дисциплины и пр.). Этот модуль, в свою очередь, подразделяется на подгруппы: дополнительная (базовая) педагогическая подготовка, научная работа (научные конференции, участие в НИР, гранты и пр.), современные практики (технопарк, библиотека, музеи, школы и пр.) и социально-культурные практики (общественные мероприятия, волонтерство). **Модуль В** содержит различные факультативы.

3. *Коммуникативно-организационный блок* систематизирует различные способы и механизмы реализации вариантов организации образовательного процесса и тактик взаимодействия его субъектов. Блок содержит индивидуальные или коллективные форматы, очные / дистанционные / смешанные, совместные для разных групп обучающихся с одним преподавателем, совместные для нескольких преподавателей с одной группой (командные).

4. *Критериальный блок* определяет «точки» контроля и соответствующие критерии успешности продвижения обучающихся по ИОМ для коррекции. В блоке содержатся: Форма 1 – экзамены, зачеты; Форма 2 – практические работы и продукты; Форма 3 – научные работы; Форма 4 – система перезачетов; Форма 5 – конкурсы, гранты, патенты.

5. *Визуально-информационный блок* предназначен для осуществления «информационной стратегии» университета в отношении возможностей нелинейного расписания,

Таблица

Многофакторная матрица для пошагового построения учебного расписания

Вариативные элементы (единицы содержания образовательной деятельности)		Дополнительный фактор (П, ...)	
Шаг - Позиция	Педагогическое образование	Научная работа	Профессиональные коммуникации
Выявление образовательных приоритетов обучающихся			
Определение форм организации образовательного процесса	Модуль А	Единое (обязательное) учебное содержание. Традиционные, обязательные (лекции, семинары, консультации, практика).	
	Модуль Б	Вариативное учебное содержание. По выбору (специальные дисциплины).	
Выбор способов и механизмов реализации вариантов организационного образовательного процесса	Модуль В	Б-1. Дополнительная (базовая) педагогическая подготовка	Б-2. Научная работа (научные конференции, участие в НИР, гранты и пр.)
		Б-3. Современная практика (технопарк, кванториум, библиотека, музеи, школы)	Б-4. Социально-культурная практика (общественные мероприятия, волонтерство и пр.)
Определение «точек» и форм контроля	Факультативы (дополнительная квалификация)		
	Факультативы внутренних		
Выбор форм визуального вовлечения реализации на разных этапах обучения	Индивидуальные или коллективные форматы	Очные/ дистанционные/ смешанные	Совместные для разных групп обучающихся с одним преподавателем
	Форма 1. Экзамены, зачеты	Форма 2. Практические работы и продукты	Форма 3. Научные работы
	Форма 4. Зачеты	Форма 5. Конкурсы, гранты, патенты	Форма 6. Система пересчетов
	Компьютерная программа, электронное приложение, электронные формы на сайте, табло в помещениях и пр.	Реклама и рекламная продукция	Система обмена информацией / опытом между субъектами

обмена опытом между подразделениями и размещения актуальных сведений. К этому блоку относится визуальная составляющая, отраженная в «бумажной» или электронной форме, наглядная, удобная для восприятия всеми субъектами. В данный блок входят рекламная информация, инструментарий для обеспечения функционирования учебного расписания в электронной образовательной среде вуза.

Проектировочная часть представлена в виде многофакторной матрицы, своеобразной последовательности построения учебного расписания. При построении расписания предлагается осуществлять следующие шаги по выбору элементов – единиц содержания образовательной деятельности, – исходя из ресурсов содержательной части модели (таб.).

Шаг 1 – выявление образовательных приоритетов обучающихся. На этом шаге анализируются и учитываются запросы поступивших в магистратуру относительно ИОМ для подбора возможных ресурсов. Например, необходимость получения педагогического образования при ином базовом высшем образовании, нацеленность на собственное научно-педагогическое исследование, желание повысить профессиональную квалификацию или расширить коммуникации и выстроить карьеру в образовании. Предусмотрен дополнительный фактор – неопределенный, отражающий гибкость в учете образовательных приоритетов обучающихся, например, цифровые технологии в образовании.

Шаг 2 – определение форм организации образовательного процесса. Как было показано в таблице (таб.), в распоряжении проектировщика три модуля таких форм: обязательные, вариативные, факультативные.

Шаг 3 – выбор способов и механизмов реализации вариаций организации образовательного процесса: по педагогическим, образовательным, организационным целям.

Шаг 4 – определение «точек» и форм контроля: обязательных для любого образовательного маршрута; вариативных, вводимых по результатам учебной и иной деятельности, а также характеру созданных обучающимися образовательных продуктов.

Шаг 5 – выбор форм визуально-вербального сопровождения реализации расписания на разных этапах обучения: задействование внешних, внутренних каналов распространения информации, реализация оперативной или пролонгированной поддержки ИОМ студента.

В модель закладывается повторное обращение к этим шагам в целях повышения эффективности образовательного процесса, обязательно фиксируемое и регламентируемое в соответствии с порядком документооборота в вузе.

Организационно–параметрическая часть модели определяет порядок организации деятельности по созданию и коррекции расписания и задает параметры его построения и реализации на практике. Также эта часть обеспечивает связи между группами проектировщиков расписаний разных подразделений вуза и плавное вхождение частных расписаний в единое образовательное пространство.

К организационным элементам относятся: кадровый состав, обеспечивающий разработку и реализацию учебного расписания; регламенты проектирования ИОМ на основе расписания и пр. Параметры подразделяются на следующие группы: временные (нормативы по количеству часов и учебной нагрузке), субъектные (количество человек в группах, наполняемость), операционные (частота обновления расписания и внесения изменений), пространственные (количество и характеристики учебных помещений и иных используемых пространств), содержательные (выполнение ФГОС ВО, инвариант педагогического образования).

Данная модель была предложена для вынесения экспертного мнения группе педагогических работников университета и представителям широкой научно-педаго-

гической общественности в рамках Всероссийского мероприятия* на базе РГПУ им. А.И. Герцена. Для обсуждения модели построения учебного расписания были раскрыты ее структурные компоненты (части) и их назначение, приведены наиболее востребованные магистрантами варианты реализации ИОМ на основе предложенной модели. Востребованность вариантов была выявлена в процессе взаимодействия со студентами образовательной программы «Управление качеством образования» в рамках курирования НИР в семестре командой преподавателей, в которую входили авторы настоящего исследования.

Опишем примеры проектирования ИОМ на основе предложенной модели. Магистрант с образовательным приоритетом «Педагогическое образование», желающий освоить актуальные методы проектной и исследовательской работы, может выбрать Модуль Б-3 «Современные практики», реализуемый на базе технопарка, кванториума, библиотеки и других пространств университета. Организация образовательного процесса в таком случае предусматривает работу в академических группах различного состава, в междисциплинарной команде во взаимодействии со специалистами из разных профессиональных сред. Тот же приоритет при выраженном ориентире на социальную активность в образовании позволяет магистранту выбрать Модуль Б-4 «Социально-культурная практика», предполагающий усиленное использование культурных пространств, реализацию добровольческих инициатив, волонтерскую работу в организации тематических выставок, лекций, мастер классов, творческих встреч и иных культурно-образовательных событий.

У магистрантов с образовательным приоритетом «Научная работа» наиболее часто встречаются разные входные условия – наличие или отсутствие базового педагогического образования, стажа педагогической работы, опыта осуществления научного исследования и др. Так, магистрант без опыта научной коммуникации может усилить научную составляющую своего ИОМ через выбор дисциплин Модуля Б-2 и факультативов Модуля В, нацеленных на включение в индивидуальную и коллективную исследовательскую работу с «точкой» контроля в виде презентации соответствующих результатов. Магистрант, имеющий опыт индивидуальной исследовательской работы и желающий повысить квалификацию в управлении внедрением инноваций в образовательном учреждении, выбирает дополнительные дисциплины Модуля Б-2 и факультативы Модуля В, направленные на освоение механизмов управления коллективным научным исследованием. Здесь одной из «точек» контроля выступит представление проспекта перспективного педагогического коллективного исследования.

Все более актуальным для магистратуры становится образовательный приоритет, направленный на *повышение ИТ-грамотности* современного педагога, работающего в технологически насыщенных образовательных средах. В таком случае, сообразно приоритету, магистрант выбирает Модуль Б-1, нацеленный на дополнительную педагогическую подготовку, с поддержкой факультативов Модуля В по цифровой грамотности. Одной из «точек» контроля выступит практическая работа по созданию технологического продукта в образовательных целях.

Данные примеры проектирования магистрантами собственных ИОМ на основе предложенной модели построения учебного расписания в нелинейном образовательном процессе были обсуждены участниками экспертной сессии. Среди наиболее значимых преимуществ модели были отмечены: широкие возможности учета образовательных приоритетов магистрантов, вариативность ИОМ, обеспеченная не столько управленческими решениями, но и субъектной позицией обучающегося и его ответственно-

* Всероссийская научно-практическая конференция Герценовские чтения «Диалог поколений: педагогические исследования XX–XXI века» // Экспертная сессия «Результаты педагогических исследований для образовательной практики». СПб., 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://herzenconf.ru/conference/4111> (дата обращения: 12.09.2024).

стью за собственный образовательный выбор. Экспертные заключения содержат положительные оценки, в которых подчеркивается ценность модели для содействия самоопределению обучающихся в нелинейном образовательном процессе вуза.

Обобщить результаты исследования можно в следующих положениях:

1. В современном педагогическом вузе учебное расписание, с одной стороны, должно обеспечивать стабильность образовательных результатов и полноту транслируемых ценностей педагогической профессии, с другой – может выступать в качестве инструмента проектирования нелинейного образовательного процесса, динамично отвечающего на вызовы времени.

2. Специфика профессиональной подготовки в педагогическом вузе при разработке расписания проявляется в активной позиции обучающегося, который в процессе учебы становится буквально субъектом построения своего ИОМ на основе такого расписания и одновременно осваивает на практике возможности организации нелинейного образовательного процесса.

3. Возможности гибкого построения ИОМ с учетом разных образовательных потребностей обучающихся обеспечиваются структурой модели построения учебного расписания в единстве содержательной, проектировочной и организационно-параметрической частей.

Список литературы

1. Антропов А.Ю., Варламова С.А. Проблемы автоматизированного составления расписания занятий средней образовательной школы // *Juvenisscientia*. 2016. №2. С. 10–13.
2. Барекаев Д.А. Совершенствование бизнес-процессов составления и оптимизации расписания при модульной форме обучения в вузе // *Современные цифровые технологии: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции*. Барнаул, 2022. С. 25–27.
3. Батракова И.С. Анализ опыта построения образовательного процесса в магистратуре как ресурса развития высшего педагогического образования // *Научное мнение*. 2023. №9. С. 78–82.
4. Безгинов А.Н., Трегубов С.Ю. Комплекс алгоритмов построения расписания вуза. Ч. 1. Система оценки качества расписания на основе нечетких множеств, особенности алгоритма поиска оптимального расписания // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Физико-математические и технические науки*. 2011. №5. С. 127–135.
5. Биченкова О.Ф., Судакова Л.В., Черненькая Л.В. Построение оптимального расписания с учетом условия предшествования // *Системный анализ в проектировании и управлении: сборник научных трудов XXIII Международной научно-практической конференции*. СПб., 2019. Ч.3. №3. С. 315–320.
6. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности / С.А. Писарева, Е.И. Бражник, И.В. Гладкая [и др.] // *Science for Education Today*. 2024. Т. 14. №1. С. 25–53.
7. Клеванский Н.Н. Формирование расписания занятий университета с использованием методов ранжирования // *Вестник Саратовского государственного технического университета*. 2010. Т. 4. №1(49). С. 143–150.
8. Когунь Н.С. Разработка цифровой системы для составления учебного расписания в вузе // *Вестник компьютерных и информационных технологий*. Челябинск. 2023. Т. 20. №5(227). С. 28–34.
9. Козырева О.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студентов вуза // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021. №7(160). С. 10–15.
10. Масляев Д.А. Современное состояние задачи автоматизации составления оптимального учебного расписания в вузе // *Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1: Математика. Механика. Информатика*. 2022. №1(42). С. 23–40.
11. Масляев Д.А. Эвристический метод построения начального допустимого расписания // *Математическое моделирование и информационные технологии: Сборник материалов VI Все-*

российской научной конференции с международным участием, посвященная 85-летию профессора Е.И. Михайловского и 70-летию профессора В.Л. Никитенкова. Сыктывкар, 2022. С. 97–98.

12. Матвеев А.И. Алгоритм оптимизации планирования ресурсов (на примере метода отжига) // Перспективные информационные технологии (ПИТ 2018): труды международной научно-практической конференции. Самара, 2018. С. 1046–1059.

13. Нагорных М.Э. Мультиагентная система формирования расписания в вузе // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. 2022. №2. С. 99–108.

14. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 №99-ФЗ, от 07.06.2013 №120-ФЗ, от 02.07.2013 №170-ФЗ, от 23.07.2013 №203-ФЗ, от 25.11.2013 №317-ФЗ, от 03.02.2014 №11-ФЗ, от 03.02.2014 №15-ФЗ, от 05.05.2014 №84-ФЗ). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.09.2024).

15. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 №1367. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/> (дата обращения: 26.08.2024).

16. Опыт автоматизации процесса составления расписания в вузе / И.И. Холод, В.С. Иванов, И.С. Григорьев [и др.] // Cloud of Science. 2020. Т. 7. №4. С. 844–868.

17. Особенности реализации индивидуальных образовательных траекторий с применением асинхронной организации учебного процесса / В.И. Кошель, А.Б. Ходжаян, Н.К. Маяцкая, М.Г. Гевандова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-3. С. 129–132.

18. Перспективные аспекты моделирования систем и процессов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, 2023.

19. Полупан К.Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2021.

20. Распоряжение «о подготовке и составлении расписаний учебных занятий и аттестации обучающихся по образовательным программам высшего образования и образовательным программам дополнительного образования» (от 17.07.2023, №107). [Электронный ресурс]. URL: https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/075/qb7khsuri5ooycw8bwuy127x5nx1b9j4/Rasporuzhenie_o_gaspisani_107_1_.pdf (дата обращения: 01.10.2024).

21. Распоряжение «о подготовке и составлении расписаний учебных занятий и аттестации обучающихся по образовательным программам высшего образования и образовательным программам дополнительного образования» (от 31.08.2023, №97). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/1b5/97.pdf> (дата обращения: 01.10.2024).

22. Сибикина И.В., Хасухаджиев А.С. Обобщенный алгоритм составления расписания в вузе с учетом новых требований федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. 2016. №3. С. 78–86.

23. Система «АВТОРасписание». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mmis.ru/programs/avtor> (дата обращения: 26.09.2024).

24. Танаев В.С. Теория расписаний. Многостадийные системы. Наука. М., 1989.

25. Трансформация подготовки педагога: экспертное мнение преподавателей вузов / И.С. Багракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, Е.В. Тинкован // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. №207. С. 9–20.

26. Устав ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена (с изменениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/5b4/prq8mwkya0ueyph0wkd2181jhrk8t4ci/Ustav-s-izm.pdf> (дата обращения: 01.10.2024).

27. Фураева И.И., Сеньковская А.А. Моделирование процесса распределения учебной нагрузки кафедры с использованием жадного алгоритма // Математические структуры и моделирование. 2017. №4(44). С. 101–109.

28. Хасухаджиев А.С. А. Модели и алгоритмы формирования учебного расписания с учетом заданного набора требований: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Астрахань, 2022.

1. Antropov A.Yu., Varlamova S.A. Problemy avtomatizirovannogo sostavleniya raspisaniya zanyatij srednej obrazovatel'noj shkoly // *Juvenisscientia*. 2016. №2. S. 10–13.
2. Barekaev D.A. Sovershenstvovanie biznes-processov sostavleniya i optimizacii raspisaniya pri modul'noj forme obucheniya v vuze // *Sovremennye cifrovyte tekhnologii: Materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul, 2022. S. 25–27.
3. Batrakova I.S. Analiz opyta postroeniya obrazovatel'nogo processa v magistrature kak resursa razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // *Nauchnoe mnenie*. 2023. №9. S. 78–82.
4. Bezginov A.N., Tregubov S.Yu. Kompleks algoritmov postroeniya raspisaniya vuza. Ch. 1. Sistema ocenki kachestva raspisaniya na osnove nechetkih mnozhestv, osobennosti algoritma poiska optimal'nogo raspisaniya // *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Fiziko-matematicheskie i tekhnicheskie nauki*. 2011. №5. S. 127–135.
5. Bichenkova O.F., Sudakova L.V., Chernen'kaya L.V. Postroenie optimal'nogo raspisaniya s uchetom usloviya predshestvovaniya // *Sistemnyj analiz v proektirovanii i upravlenii: sbornik nauchnyh trudov XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. SPb., 2019. Ch. 3. №3. S. 315–320.
6. Issledovanie osobennostej motivacii studentov raznyh urovnej vysshego obrazovaniya k uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti / S.A. Pisareva, E.I. Brazhnik, I.V. Gladkaya [i dr.] // *Science for Education Today*. 2024. T. 14. №1. S. 25–53.
7. Klevanskij N.N. Formirovanie raspisaniya zanyatij universiteta s ispol'zovaniem metodov ranzhirovaniya // *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2010. T. 4. №1(49). S. 143–150.
8. Kogun' N.S. Razrabotka cifrovoj sistemy dlya sostavleniya uchebnogo raspisaniya v vuze // *Vestnik komp'yuternyh i informacionnyh tekhnologij*. Chelyabinsk. 2023. T. 20. №5(227). S. 28–34.
9. Kozyreva O.A. Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studentov vuza // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. №7(160). S. 10–15.
10. Maslyaev D.A. Sovremennoe sostoyanie zadachi avtomatizacii sostavleniya optimal'nogo uchebnogo raspisaniya v vuze // *Vestnik Syktyvkarskogo universiteta. Seriya 1: Matematika. Mekhanika. Informatika*. 2022. №1(42). S. 23–40.
11. Maslyaev D.A. Evristicheskij metod postroeniya nachal'nogo dopustimogo raspisaniya // *Matematicheskoe modelirovanie i informacionnye tekhnologii: Sbornik materialov VI Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennaya 85-letiyu professora E.I. Mihajlovskogo i 70-letiyu professora V.L. Nikitenkova*. Syktyvkar, 2022. S. 97–98.
12. Matveev A.I. Algoritm optimizacii planirovaniya resursov (na primere metoda otzhiga) // *Perspektivnye informacionnye tekhnologii (PIT 2018): trudy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Samara, 2018. S. 1046–1059.
13. Nagornyh M.E. Mul'tiagentnaya sistema formirovaniya raspisaniya v vuze // *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie*. 2022. №2. S. 99–108.
14. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ (v red. Federal'nyh zakonov ot 07.05.2013 №99-FZ, ot 07.06.2013 №120-FZ, ot 02.07.2013 №170-FZ, ot 23.07.2013 №203-FZ, ot 25.11.2013 №317-FZ, ot 03.02.2014 №11-FZ, ot 03.02.2014 №15-FZ, ot 05.05.2014 №84-FZ). [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 12.09.2024).
15. Ob utverzhenii poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury: prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2013 №1367. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/> (data obrashcheniya: 26.08.2024).
16. Opyt avtomatizacii processa sostavleniya raspisaniya v vuze / I.I. Holod, V.S. Ivanov, I.S. Grigor'ev [i dr.] // *Cloud of Science*. 2020. T. 7. №4. S. 844–868.
17. Osobennosti realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij s primeneniem asinhronnoj organizacii uchebnogo processa / V.I. Koshel', A.B. Hodzhayan, N.K. Mayackaya, M.G. Gevandova // *Problemy sovremennoho pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. №61-3. S. 129–132.
18. Perspektivnye aspekty modelirovaniya sistem i processov: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Voronezh, 2023.

19. Polupan K.L. Konceptual'nye osnovy proektirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v cifrovoj obrazovatel'noj srede universiteta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kaliningrad, 2021.

20. Rasporyazhenie «o podgotovke i sostavlenii raspisanij uchebnyh zanyatij i attestacii obuchayushchihsya po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya i obrazovatel'nyim programmam dopolnitel'nogo obrazovaniya» (ot 17.07.2023, №107). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/075/qb7khsuri5ooycw8bwuy127x5nx1b9j4/Rasporyazhenie_o_raspisani_107_1_.pdf (data obrashcheniya: 01.10.2024).

21. Rasporyazhenie «o podgotovke i sostavlenii raspisanij uchebnyh zanyatij i attestacii obuchayushchihsya po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya i obrazovatel'nyim programmam dopolnitel'nogo obrazovaniya» (ot 31.08.2023, №97). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/1b5/97.pdf> (data obrashcheniya: 01.10.2024).

22. Sibikina I.V., Hasuhadzhiev A.S. Obobshchennyj algoritm sostavleniya raspisaniya v vuze s uchetom novyh trebovanij federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Upravlenie, vychislitel'naya tekhnika i informatika. 2016. №3. S. 78–86.

23. Sistema «AVTORaspisaniye». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.mmis.ru/programs/avtor> (data obrashcheniya: 26.09.2024).

24. Tanaev V.S. Teoriya raspisanij. Mnogostadijnye sistemy. Nauka. M., 1989.

25. Transformaciya podgotovki pedagoga: ekspertnoe mnenie prepodavatelej vuzov / I.S. Batrakova, E.N. Glubokova, S.A. Pisareva, E.V. Tinkovan // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2023. №207. S. 9–20.

26. Ustav FGBOU VO RGPU im. A.I. Gercena (s izmeneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/5b4/prq8mwkya0ueyph0wkd2181jhrk8t4ci/Ustav-s-izm.pdf> (data obrashcheniya: 01.10.2024).

27. Furaeva I.I., Sen'kovskaya A.A. Modelirovanie processa raspredeleniya uchebnoj nagruzki kafedry s ispol'zovaniem zhadnogo algoritma // Matematicheskie struktury i modelirovanie. 2017. №4(44). S. 101–109.

28. Hasuhadzhiev A.S. A. Modeli i algoritmy formirovaniya uchebnogo raspisaniya s uchetom zadannogo nabora trebovanij: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Astrahan', 2022.



The model of making the school schedule in the non-linear educational process of pedagogical university

The solution of the topical educational research task of developing the model of making the school schedule in pedagogical university as the tool of implementing the nonlinear educational process is presented. The structure of the model is defined in the unity of content-related, projecting and organization-parametric parts. There are given the examples of projecting the individual educational pathway of students on the basis of the model of making the school schedule.

Key words: *educational process, nonlinearity, model of making school schedule, individual educational pathway, personification, higher pedagogical education.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2024)

В.Р. САГИЯН

Армавир

Т.К. СМЫКОВСКАЯ,

Т.М. ПЕТРОВА

Волгоград

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШТУРМАНОВ СУДОВ
В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Обосновывается необходимость совершенствования системы повышения квалификации штурманов судов. Представлена модель, методика и средства повышения квалификации штурманов в аспекте формирования инженерного мышления. Описан опыт использования комплектов задач, обеспечивающих формирование инженерного мышления в период постдипломного образования. Охарактеризованы процедуры конструирования задач, входящих в комплекты задач по учебным темам повышения квалификации.



Ключевые слова: *повышение квалификации, модель повышения квалификации, штурман судна, инженерное мышление, комплект задач, процедуры конструирования.*

Изменения в социально-экономической и политической жизни в современной России актуализируют потребность не только в повышении квалификации штурманов судов, но и в специальном формировании у них инженерного мышления.

Анализ экономической и кадровой ситуаций в России показывает наличие парадокса в области формирования кадров современного флота России: с одной стороны, практически нет вакансий среди специалистов среднего звена навигационного управления и технического обеспечения на морских судах с командой более 70 человек, а, с другой – ощущается нехватка квалифицированных специалистов, обладающих умениями анализировать, прогнозировать, принимать нестандартные решения, брать на себя ответственность, работать и организовывать работу временных творческих коллективов по решению типовых и нестандартных навигационных задач, обладающих инженерным мышлением, сформированным на достаточном уровне. Необходимо также отметить, что сложившаяся в России система профессионального образования штурманов судов, к сожалению, предполагает «доучивание» и «переучивание» на рабочих местах, а система повышения квалификации ориентирована на адаптацию к работе на судах другого класса и при этом не соответствует требованиям современного общества в аспекте быстрой трансформации содержания профессиональной деятельности, методик, средств и методов повышения квалификации с учетом постоянно изменяющегося заказа на формирование профессиональных компетенций и повышение уровня сформированности инженерного мышления. Предоставляя в целом неплохие теоретические знания, традиционная система повышения квалификации оказывается малоэффективной в формировании инженерного мышления специалистов и систематизации математических знаний как основы решения большинства профессиональных задач.

При определении сущности инженерного мышления мы опираемся на позиции В.Е. Столяренко и Л.Д. Столяренко, заключающиеся в том, что инженерное мышление объединяет «разные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное, творческое» [3, с. 23], а также Т.Н. Лебедевой и Н.Ю. Гутаревой, строящиеся на том, что инженерное мышление является сложным системным

образованием, «включающим в себя синтез образного и логического мышления и синтез научного и практического мышления» [1, с. 67].

На рисунке 1 показано, что инженерное мышление является системным образованием (рис. 1).

В инженерном мышлении исследователи выделяют следующую черту: наличие системности, творчества технического мышления, позволяющего «видеть проблему целиком с разных сторон, видеть связи между ее частями» [2, с. 15].

Тестирование (решение кейсов на типовые профессиональные задачи, сформированности операций и действий, входящих в состав инженерного мышления, владение математическим аппаратом для решения типовых профессиональных задач по судовождению) штурманов судов, имеющих опыт работы менее 5 лет, показал, что в основном причина неуспешности в решении предложенных кейсов заключалась в низком уровне сформированности инженерного мышления и отсутствии системности в математических знаниях.

На рисунке 2 представлены профессиональные обязанности штурмана судна в соответствии с квалификационными требованиями, в соответствии с которыми определяется содержание повышения квалификации для молодых специалистов (рис. 2).

При разработке модели повышения квалификации была предпринята попытка отойти от общепринятой схемы (изучение – освоение – усвоение – присвоение) и реализовать персонализированное повышение квалификации в процессе решения комплектов задач по учебным темам программы повышения квалификации.

Одним из путей для разработки программы повышения квалификации штурманов судов является определение тематики занятий в соответствии с необходимостью систематизации математических знаний, необходимых для решения типовых профессиональных задач.

Как показывает анализ профессиональных дефицитов у штурманов судов с опытом работы менее 5 лет, большая часть затруднений связана с тригонометрией и сферической тригонометрией, по которым имеется достаточный уровень знаний по отдельным понятиям и свойствам, но нет устойчивых связей между понятиями.

В связи с этим мы предлагаем следующую тематику занятий: «Метрические соотношения в прямоугольном треугольнике», «Тригонометрические тождества», «Тригонометрические функции», «Построение графиков тригонометрических функций», «Общие и частные методы решения тригонометрических уравнений и неравенств», «Сферический треугольник. Измерение углов и сторон сферического треугольника», «Основные формулы сферической тригонометрии», «Формулы для решения прямоугольных сферических треугольников», «Формулы для решения косоугольных сферических треугольников». Для формирования инженерного мышления содержание указанных занятий дополняется профессионально-прикладными кейсами, требующими использования математических знаний, построение математических моделей для его решения.

Второй путь разработки программы повышения квалификации штурманов судов, который более эффективен для формирования инженерного мышления, что подтверждено экспериментальной работой, проводимой авторами статьи, – решение на учебных занятиях в формате проектных сессий специально сконструированных комплектов задач как окрестности предметной задачи, связанной с профессиональной задачей специалиста. При этом занятия строятся как проектные сессии, требующие как индивидуальной, так и групповой работы слушателей курсов повышения квалификации, предполагающие решение реальных проблем судовождения силами участников мероприятия под руководством опытного ведущего.

Проектная сессия предполагает следующие мероприятия:

- проведение заседания рабочей группы проектной сессии для определения темы и распределение функций между членами рабочей группы;

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

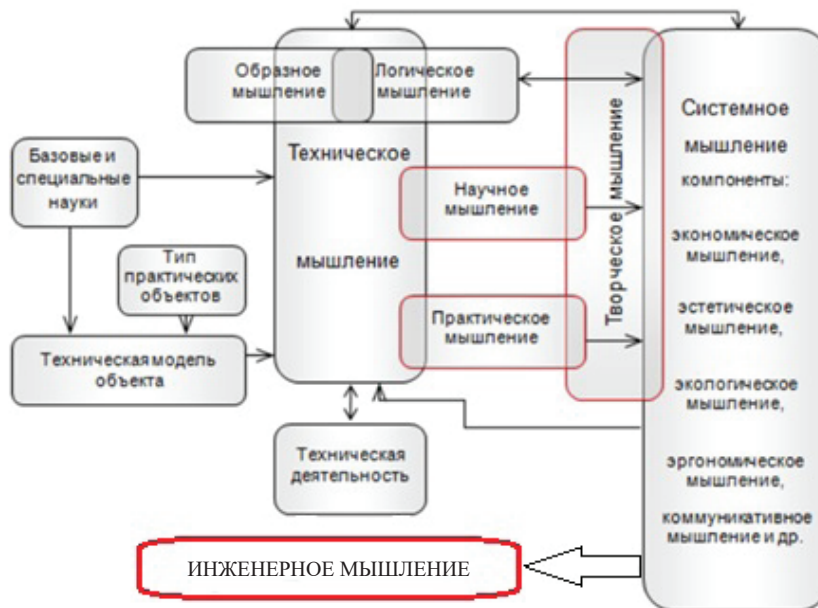


Рис. 1. Инженерное мышление как системное образование

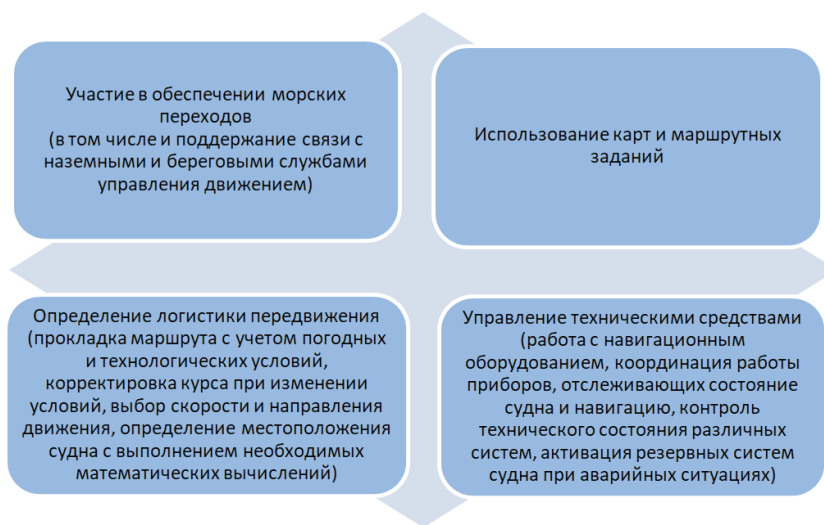


Рис. 2. Профессиональные обязанности штурмана судна

- выбор ведущего проектной сессии – специалиста, имеющего высокий уровень знаний по выбранной теме, и консультанта по математическому аппарату решения задач;
- определение целевой аудитории;
- актуализация информации и теоретических (в том числе математических) знаний по теме проектной сессии;

- формирование экспертной комиссии проектной сессии;
- подготовка информационных материалов и методических рекомендаций для успешной работы участников сессии;
- разработка схемы консультационной поддержки рабочих групп проектной сессии;
- конструирование комплектов задач, которые решаются рабочими группами.

Мы исходим из того, что комплекты задач для рабочих групп одной проектной сессии инварианты, но отличаются числовыми данными или входными условиями.

При конструировании комплектов задач к занятиям соблюдались следующие процедуры:

- подбор задач на отработку использования формул в типовых ситуациях (ТпЗ);
- выделение ключевой задачи темы (КЗ);
- подбор тренировочных задач на использование ключевой задачи (ТрЗ);
- переформулирование ключевой задачи в неопределенную задачу (НЗ);
- наполнение неопределенной задачи профессиональным контентом (НЗП);
- изменение требований профессиональной задачи для ее перевода на язык математики (ПЗМ).

Приведем пример сконструированного комплекта задач по учебной теме «Определение скорости судна, пройденного расстояния, поправки и коэффициента лага». На данном занятии в рамках проектной сессии отрабатываются навыки расчета пройденного судном расстояния по лагу, по скорости хода, по времени плавания; расчета поправки лага и коэффициента лага; расчета скорости хода по времени и пройденному расстоянию.

Приведем полный перечень типовых задач (ТпЗ):

- ТпЗ 1: По $\Delta L\%$ определите Кл.
- ТпЗ 2: По Кл определите $\Delta L\%$.
- ТпЗ 3: Дано OL_1 , OL_2 , $AL\%$. Определите S.
- ТпЗ 4: Дано OL_1 , OL_2 , Кл. Определите S.
- ТпЗ 5: Дано V, t, определите S.
- ТпЗ 6: Дано S, V, определите t (ч, мин).
- ТпЗ 7: Дано S, t, определите V1.
- ТпЗ 8: Дано OL_1 , S, ΔL (Кл). Определите OL_2 .
- ТпЗ 9: Дано T, OL, S, ΔL (Кл), V. Определите T_2 и OL_2 .
- ТпЗ 10: Дано S, OL_1 , OL_2 , t. Определите V, Кл, ΔL на одном галсе, выполнив расчет V, Кл и ΔL на мерной линии.
- ТпЗ 11: Дано S, OL_1 , OL_2 , t_1 , OL_3 , OL_4 , t_4 . Определите V_{cp} , $Kл_{cp}$, ΔL при 2-х галсах, выполнив расчет V, Кл и ΔL на мерной линии.

Вариативность заданий обеспечивается за счет числовых данных (таб. 1, 2).

Анализ типовых задач позволил выделить две ключевые задачи (КЗ) по данной теме повышения квалификации:

- КЗ 1: Рассчитайте расстояние, пройденное судном по лагу, по скорости хода, по времени плавания.
- КЗ 2: Рассчитайте скорость хода по времени и пройденному расстоянию.

Тренировочные задания (ТрЗ) подбираются ведущим проектной сессии из базы данных с учетом частоты ошибок, допускаемых конкретным слушателем курсов повышения квалификации.

Особое место в комплекте задач занимают неопределенные задачи и неопределенные задачи с профессиональным контентом, процесс решения которых обеспечивает формирование инженерного мышления. Приведем пример двух неопределенных задач и неопределенной задачи с профессиональным контентом по данной теме:

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Таблица 1

Числовые данные к ТпЗ 1–8 (15 вариантов)

	ЛП%	Кл	ОЛ1	ОЛ2	ЛП%	ОЛ1	ОЛ2	Кл	V 43	t	S	V	S	t	S	ОЛ1	ЛП(Кл)
1	+2	0,975	28,5	63,5	-2	9,2	66,8	1,05	15	40 мин	7,5	18	19,2	48 мин	14,2	32,9	+2
2	-4,5	1,035	32,4	45,9	-3	11,8	76,7	0,94	12	17	34,5	9	22	1ч 34м	11,2	93,2	0,98
3	+0,6	0,896	105,3	131,7	+4,2	23,1	83,4	1,07	8,5	54	12,6	14	25,6	1ч 53м	90,1	1,3	-11
4	-10,5	1,083	110	177,5	+3,5	23,7	90,1	0,93	33	2ч 24м	32,7	7	34	1ч 25м	17,5	90,1	1,05
5	-5	1,04	64,6	79,2	+8	15,4	72,3	1,07	26	1ч 18м	6,5	9	15	41 мин	21,1	33,5	+1
6	+6,3	0,995	16,4	48,5	-2,5	17,8	93,8	0,92	12	1ч 28м	48,6	18	28	2ч 20м	20	95,2	1,10
7	-0,3	1,065	10,3	19,0	+3,5	27,3	89,3	0,95	9,5	1ч 48м	34,5	12	14,5	48 мин	16,2	55,6	-4
8	+12,4	0,883	66,1	75,3	+7	18,2	87,4	0,94	13	56	8,2	10	28,5	1ч 37м	17,2	13,9	0,95
9	+6,8	1,02	87,6	112,4	-7	21,9	80,6	1,06	10	1ч 20м	64,3	9	84	3ч 42м	25,8	35,3	-2
10	-1,2	0,86	75,0	100,0	-4	18,7	65	1,07	11	2ч 28м	15,6	6	37	1ч 50м	21,5	62,3	0,99
11	+0,5	1,083	23	132,9	-9	29,3	90,3	0,96	9	47	33,5	13	21,5	2ч 15м	32,6	20	-3
12	-10,5	0,983	1,2	18,9	+3,5	27,1	78,1	1,04	14	2ч 35м	54,5	15	8,5	42 мин	67,5	62,1	1,03
13	+5	1,12	64,5	95,2	+3,5	27,8	92,5	0,93	8	3ч 20м	16,3	11	26,4	2ч 18м	23,5	56,8	+6
14	-8	0,87	56,8	93,4	-2,6	16,3	70,6	0,94	10	1ч 40м	18,5	21	94,5	5ч 10м	65,7	30,7	0,97
15	+3,5	1,05	28,4	100,0	+6,5	17,8	74,3	0,95	12	44	32	9	5,2	18 мин	17,5	76,5	-2

Таблица 2

Числовые данные к ТпЗ 9–11 (15 вариантов)

	T1	ОЛ1	S	АЛ(Кл)	V	ОЛ1	ОЛ2	t	S	ОЛ1	ОЛ2	t1	ОЛ3	ОЛ4	t2	S
1	2ч00м	64,6	95	-5	13	35,16	37,96	12м24с	3	29,17	32,71	10м00с	34,05	38,17	11м40с	3,5
2	12ч15м	115,5	127,5	1,06	12	17,15	20,45	14м23с	3	81,15	84,60	11м03с	86,10	89,95	12м21с	3,5
3	9ч15м	122,5	42,5	+3	9,6	56,17	59,0	13м51с	3	10,14	13,64	10м46с	15,02	18,92	12м00с	3,5
4	16ч43м	65,2	54,4	0,93	17	56,14	59,89	13м20с	3	62,11	65,17	10м40с	67,05	70,45	11м40с	3,5
5	16ч48м	67,2	132,0	-8	11	29,13	32,25	10м17с	3	14,75	17,75	11м40с	19,8	23,29	14м00с	3,5
6	0ч58м	18,4	37,5	1,04	14	79,03	81,83	9м14с	3	61,17	64,60	14м29с	66,15	70,13	16м48с	3,5
7	8ч48м	15,6	37,5	+5	9	14,71	17,49	12м51с	3	18,10	21,66	11м21с	23,05	27,04	12м44с	3,5
8	12ч10м	84,6	58,3	0,98	13	65,31	68,53	9м44с	3	27,16	30,30	12м21с	32,05	35,61	14м00с	3,5
9	16ч15м	34,2	41,7	-3	12	16,28	19,44	11м37с	3	76,15	79,23	13м33с	81,00	84,54	15м34с	3,5
10	21ч18м	5,4	98,3	1,07	10	91,15	94,24	10м35с	3	90,1	93,16	13м08с	95,18	98,68	15м00с	3,5
11	3ч15м	13,4	67,4	+8	11	72,36	75,27	9м28с	3	41,15	44,66	14м00с	46,3	50,35	16м09с	3,5
12	4ч21м	64,5	120,3	0,97	13	50,17	53,05	11м14с	3	14,10	17,58	11м40с	19,23	23,15	13м08с	3,5
13	1ч15м	30,0	42,4	-3	12	23,90	27,06	10м55с	3	63,15	66,29	10м00с	68,10	71,57	11м04с	3,5
14	0ч20м	40,0	60,5	1,05	10	45,18	48,05	12м23с	3	28,34	32,0	10м05с	38,05	42,34	11м43с	3,5
15	2ч15м	74,6	85,0	-5	13	37,18	40,66	14м34с	3	61,23	64,65	11м20с	76,12	79,89	12м23с	3,5

НЗ 1: Определите минимум информации, необходимой для определения на судне в море величины ДЛ% (Кл).

НЗ 2: Исключите из предложенного перечня данных (S, ОЛ₁, ОЛ₂, ОЛ₄, t, t₁, t₄), те, которые не требуются для определения V, Кл, ΔЛ на одном галсе.

НЗП i: В случае «выхода из строя лага» определите S. Объясните, какие принципы определения пройденного расстояния и скорости судна при этом не будут работать.

Из слушателей со средним и высоким уровнями сформированности инженерного мышления создаются временные рабочие группы, им дополнительно предлагаются профессиональные задачи для перевода на математический язык. Например, ПЗМ: «Разработайте математическую модель расчета на мерной линии по предложенной в профессионально-прикладном кейсе ситуации». Кейс временной рабочей группе определяет ведущий экспертной сессии.

Таким образом, в процессе повышения квалификации штурманов судов в качестве проблем, имитирующих инженерные задачи и задачи судовождения, выступают комплекты учебных задач.

Описанные выше модели организации повышения квалификации штурманов судов, имеющих стаж работы до 5 лет, прошли первичную апробацию на базе учебного центра Северного морского флота. В дальнейшем предполагается коррекция образовательного контента для обеспечения персонализации процесса повышения квалификации. На данный момент персонализированы комплекты заданий, реализуемые в рамках проектных сессий, консультирование, создана база тренировочных заданий по пяти учебным темам курсов повышения квалификации.

Список литературы

1. Лебедева Т.Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №4–3. С. 66–68.
2. Сазонова З.С., Четкина Н.В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования: учебное пособие. М., 2007.
3. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов: учебник. Ростов-на-Дону, 2001.

* * *

1. Lebedeva T.N. Inzhenernoe myshlenie: opredelenie i sostav ego komponentov // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2015. №4–3. S. 66–68.
2. Sazonova Z.S., Chechetkina N.V. Razvitie inzhenerного myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya: uchebnoe posobie. M., 2007.
3. Stolyarenko L.D., Stolyarenko V.E. Psihologiya i pedagogika dlya tekhnicheskikh vuzov: uchebnik. Rostov-na-Donu, 2001.



The development of engineering way of thinking of navigators of crafts in the context of further training

The necessity of improving the system of further training of crafts' navigators is substantiated. The model, methodology and means of further training of navigators in the aspect of development of engineering way of thinking are presented. There is described the experience of the usage of tasks' sets, providing the development of engineering way of thinking in the period of postgraduate training. The procedures of engineering the tasks, included in the sets of tasks of the learning topics of further training, are characterized.

Key words: *further training, model of further training, navigator of craft, engineering way of thinking, set of tasks, engineering procedures.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2025)

В.В. БОГДАН

Гродно, Республика Беларусь

**ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПРОГРАММИРОВАНИЯ SCRATCH**

*Обосновывается необходимость оптимизации образовательного процесса начальной школы
посредством визуальной среды программирования SCRATCH,
которая становится все более актуальной.*



Ключевые слова: *учащиеся, образовательный процесс, начальная школа,
оптимизация, урок, визуальная среда программирования SCRATCH.*

В настоящее время в Республики Беларусь происходит совершенствование системы образования на основе развивающихся цифровых технологий. Современный период к развитию образования характеризуется тем, что обучение и воспитание подрастающего поколения происходит в условиях информационно насыщенной образовательной среды, при этом остается актуальным поиск путей и средств решения проблемы оптимизации образовательного процесса.

Основной тенденцией в стране является цифровая информатизация и цифровая трансформация всех образовательных процессов. Об этом свидетельствуют существующие нормативно-правовые документы: Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси на 2021–2025 годы» [9], Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [15], Кодекс об образовании Республики Беларусь [14, с. 3].

Информатизация образования дает возможность решить главную задачу системы образования – повысить качество образования, оптимизировать образовательный процесс, базирующийся на применении современных информационных технологий [3]. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс, оптимизация всех процессов, протекающих в системе образования и реализуемых на основе принятия технических, программных, методических и нормативных решений, позволяют сделать образовательный процесс более гибким и познавательным.

Идеи педагогической деятельности при разумной трате сил и времени выдвигались А.С. Макаренко [16], С.Т. Шацким [19], В.А. Сухомлинским [18], которые занимались поиском целостной системы мер по созданию оптимальных условий обучения, воспитания и развития ученика и коллектива. М.А. Данилов [10], И.Т. Огородников [17], Л.В. Занков [12] и др. изучали сравнительную эффективность компонентов процесса обучения, их сочетаний на основе научности и доступности обучения. Академик Ю.К. Бабанский [1], используя достижения психологии познавательных процессов, обосновал теорию оптимальности педагогического мышления, связанного с проявлением волевых усилий, и вместе со своими учениками и последователями А.Д. Алферовым, Т.С. Поляковой, Г.А. Победоносцевым, В.С. Ильиным и др. в начале 80-х годов прошлого столетия выдвинул идею оптимизации образовательного процесса.

Оптимизацию образовательного процесса следует рассматривать как логическую последовательность действий учителя для повышения эффективности избранного сценария обучения и воспитания [7]. По мнению Ю.К. Бабанского, оптимизация, являясь качественно новым состоянием учебно-воспитательного процесса, предпола-

ет повышение эффективности не средствами вообще, а целесообразными для данной образовательно-воспитательной ситуации [1]. Ю.К. Бабанский выделил критерии оптимизации образовательного процесса: достижение каждым учащимся реально возможного для него в данный период уровня успеваемости, воспитанности и развитости, но не ниже удовлетворительного в соответствии с принятыми нормами оценок; соблюдение учеником и учителем установленных для них норм времени на урочную и домашнюю работу; минимально необходимые усилия, затрачиваемые педагогом и учеником для достижения поставленных учебно-воспитательных целей [Там же].

Применение визуальной среды программирования SCRATCH

На создание необходимых усилий для достижения поставленных обучающих, развивающих и воспитывающих целей нацелена учебно-методическая деятельность педагога, научно обоснованный выбор оптимального варианта построения образовательного процесса, выбор наиболее эффективных и качественных форм, методов и средств обучения [6]. Учебно-методическая деятельность предполагает организацию учебно-методического обеспечения образовательного процесса, повышение эффективности и совершенствование используемых методов и средств обучения учеников. Широкое использование получила визуальная среда программирования SCRATCH [8].

Для многих учащихся процесс программирования является достаточно сложным. Более того, далеко не каждому человеку в будущем необходимо становиться программистом или ИТ-специалистом. Современному педагогу, который имеет базовые навыки работы на компьютере, достаточно просмотра трехминутного видео-урока, чтобы создать свою анимацию. Большим достижением визуальной среды является то, что здесь нет необходимости заучивать наизусть команды. SCRATCH позволяет создавать самые разные интересные и развивающие программы для всех возрастов [2].

Одним из удачных примеров применения визуальной среды программирования является SCRATCH, в которой обучение программированию превращается в увлекательный творческий процесс. Главной особенностью SCRATCH является то, что она позволяет быстро получить видимый результат. Благодаря наличию библиотек заранее подготовленных компонентов создать простую анимацию или игру можно в считанные минуты [5].

Создание компьютерной игры – процесс творческий и результативный. Очевидно, что такая организация занятия должна стать для учащегося более интересной и привлекательной. Педагог может организовать занятия таким образом, чтобы дети смогли сами создать учебные игры и интерактивную анимацию [4].

Игра – наиболее доступный вид деятельности для учащегося, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. Она всегда точно соответствует развитию, возрасту и интересам обучающегося. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. В ней заложены элементы, ведущие к появлению и совершенствованию учебных навыков и умений [11, с. 108].

По содержанию, особенностям организации, развивающему и воспитательному влиянию игры чрезвычайно разнообразны. Среди них стоит выделить дидактические игры, так как они направлены на решение конкретных задач обучения учащихся, и в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Близки по педагогическому значению к дидактическим играм различные занимательные задания, иначе их называют игровыми [Там же, с. 80].

С помощью дидактических игр, разработанных учителями начальных классов в визуальной среде программирования SCRATCH, можно повысить качество образовательного процесса. Дидактическая игра на уроках математики не только увлекает, заставляет думать, но и развивает самостоятельность, инициативу и волю ребенка. Увлеченные ею дети легче усваивают программный материал, приобретают определенные зна-



Рис. 1. Пример дидактической игры на уроках математики во 2 классе

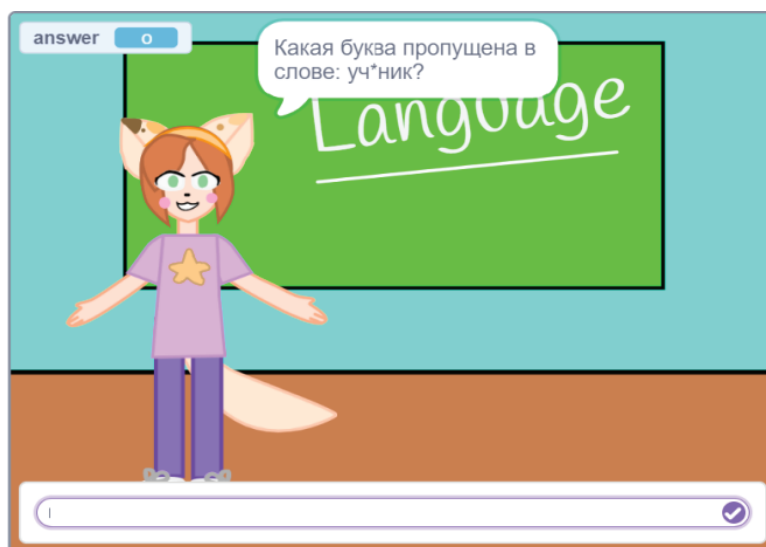


Рис. 2. Пример дидактической игры на уроках русского языка во 2 классе

ния, умения и навыки. В результате этого включение в урок математики игр и игровых упражнений делает процесс обучения интересным, создает у ребят бодрое настроение, способствует преодолению трудностей в усвоении материала, снимает утомляемость и поддерживает внимание.

Для успешного обучения математике в процессе игры необходимо применять как предметы, окружающие учащегося, так и их модели. Созданная дидактическая игра



Рис. 3. Пример дидактической игры на уроках чтения в 1 классе

«Подводная математика» для учащихся 2-х классов в визуальной среде программирования SCRATCH (рис. 1 на стр. 81) позволяет проверить навыки счета. Будет полезна при изучении тем умножения и деления, сложения и вычитания чисел. Данной игрой могут пользоваться также и родители при проверке таблицы умножения, деления, сложения и вычитания чисел, а также при отработке навыков устного счета.

Дидактическая игра, созданная в визуальной среде программирования SCRATCH, применима и на уроках русского языка. Ее цель - пробудить интерес к познанию, науке, книге, учению. При включении детей в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается. Созданная дидактическая игра для уроков русского языка для учащихся 2-х классов в визуальной среде программирования SCRATCH (рис. 2 на стр. 81) позволяет проверять навыки правописания слов. Данной игрой могут пользоваться учителя, родители и учащиеся при проверке правописания слов.

Литературное чтение является одним из ведущих предметов в начальной школе, который направлен на освоение читательской грамотности школьников. Визуальная среда программирования SCRATCH помогает вызвать интерес у учащихся к данному предмету. Наибольший эффект приносят дидактические игры для тренировки чтения слогов и слов из двух звуков. Слог останавливается по центру экрана. Учащийся должен прочитать и произнести его вслух. Для облегчения или усложнения задания можно увеличить или уменьшить паузу между словами (рис. 3).

Одна из серьезных проблем сегодняшней школы – резкое падение интереса учащихся к чтению. Следствие этого – снижение грамотности, косноязычие, неумение правильно выражать свои мысли. Эта проблема не может не волновать учителя, и он стремится всевозможными средствами пробудить у учащихся интерес к урокам литературы. Визуальная среда программирования SCRATCH помогает вызвать интерес у учащихся начальной школы к данному предмету. Наибольший эффект приносят дидактические игры по чтению. Проект предназначен для тренировки чтения слов, состоящих

из трех звуков. Учащийся должен прочитать и произнести его вслух. Для облегчения или усложнения задания можно увеличить или уменьшить паузу, нажимая на соответствующие слова. Дидактическая игра предназначена для учащихся 1-ых и 2-ых классов.

Дидактическая игра «Знайка-проверяйка» предназначена для учащихся 1–2 классов, цель игры - проверка знаний учащихся по всем темам, которые они изучали ранее в игровой форме. Данный проект позволяет проверять знания по математике, русскому языку, белорусскому языку, иностранному языку, литературному чтению. Программа позволяет сделать процесс проверки знаний увлекательным, интересным. Практика показала, что учащиеся с удовольствием выполняют задания в данной программе, показывают высокие результаты при проведении занятия с использованием визуальной среды программирования SCRATCH [5].

Для исследования мотивации учащихся начальной школы с использованием визуальной среды программирования SCRATCH в образовательном процессе нами была применена методика А.Д. Ишкова [13]. В эксперименте принимали участие 30 учащихся экспериментальной группы 2 «А» класс и 28 учащихся контрольной группы 2 «Б» класс ГУО «Средняя школа №8 г. Лиды».

Средний уровень мотивации в группах 2 «Б» класс и 2 «А» класс наблюдался у 46,4% учащихся экспериментальной группы и 46,7% учащихся контрольной группы. Достаточный уровень присутствовал у 39,3% и 40% учащихся контрольной и экспериментальной групп соответственно. И высокий уровень мотивации отмечался у 14,3% и 13,3% учащихся в исследуемых группах соответственно.

На контрольном этапе педагогического эксперимента мы провели диагностику эффективности использования визуальной среды программирования SCRATCH и изучили результаты уровня усвоения знаний учащихся по учебному предмету «Математика» в экспериментальной группе.

По результатам использования визуальной среды программирования SCRATCH в экспериментальной группе 2 «А» класса значительно возросло количество учащихся, повысивших свой уровень усвоения учебного материала. Так, если до начала эксперимента на отметку 9–10 в экспериментальной группе 2 «А» класса по учебному предмету учились 13,3% учащихся, то по завершению эксперимента уже 20% учащихся имели высокие отметки. Значительно выросло количество учащихся в экспериментальной группе: с 40% школьников до 60%.

Таким образом, современная социальная среда все чаще погружает человека в сложные и нестандартные ситуации, разрешение которых способствуют развитию умения мыслить и действовать креативно. Применение визуальной среды программирования SCRATCH позволяет развивать данные умения. У учащихся появляется возможность сделать что-то новое, выразить свои собственные идеи и мысли, поделиться ими с другими.

Визуальная среда программирования SCRATCH дает возможность учащимся понимать и создавать компьютерные программы, работать с мультимедиа. Тем самым на практике осуществляется переход от устаревшего понятия «пользователя персональным компьютером» к «создателю и соавтору информационного пространства».

Визуальная среда программирования SCRATCH позволяет оптимизировать образовательный процесс в школе, вовлекает в деятельность учащихся с разным темпом работы и уровнем владения материалом, гарантирует позитивное эмоциональное состояние, повышает работоспособность младшего школьника. Такой тип дидактической игры повышает мотивацию в обучении, развивает алгоритмическое мышление у учащихся. Данную среду можно применять на уроках математики, белорусского и русского языка, иностранного языка, человек и мир на первой ступени общего среднего образования.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
2. Богдан В.В. Визуальная среда программирования SCRATCH в дошкольном и начальном образовании. [Электронный ресурс] // Мастерство online. 2021. №1(26). URL: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=5017> (дата обращения: 17.09.2024).
3. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: монография. СПб., 2001.
4. Винницкий Ю.А., Григорьев А.Т. SCRATCH и ARDUINO для юных программистов и конструкторов. СПб., 2020.
5. Галанжина Е.С. Дидактические и развивающие игры в начальной школе (+ CD-ROM). М., 2011.
6. Глинский А.А. Проектирование методической работы в современной школе // Кіраванне ў адукацыі. 2006. №3. С. 63.
7. Глинский А.А. Управление методической работой. Минск, 2008.
8. Голиков Д.В. SCRATCH 3 для юных программистов. СПб., 2021.
9. Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы. [Электронный ресурс] // Министерство связи и информатизации Республики Беларусь. URL: <https://www.mpt.gov.by/ru/bannerpage-gosprogramma-cifrovое-razvitie-belarusi-na-2021-2025> (дата обращения: 20.05.2021).
10. Данилов М.А., Скаткин М.Н., Лернер И.Я. Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1975.
11. Елисеева О.Е. Обучение детей основам создания компьютерных игр на языке программирования Scratch: пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: 5–6 классы. Минск, 2017.
12. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 2010.
13. Ишков А.Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях // Казанская наука. 2014. №8. С. 152–154.
14. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 14 января 2022 г., №154-З. [Электронный ресурс] // Законодательство Республики Беларусь. URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=h12200154> (дата обращения: 20.05.2021).
15. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963> (дата обращения: 03.05.2022).
16. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 1988.
17. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика: учебник для учителей институтов. М., 1950.
18. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1979.
19. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения (в 4-х томах). Т. 2. М., 2011.

* * *

1. Babanskij Yu.K. Optimizaciya uchebno-vospitel'nogo processa. M., 1982.
2. Bogdan V.V. Vizual'naya sreda programmirovaniya SCRATCH v doskol'nom i nachal'nom obrazovanii. [Elektronnyj resurs] // Masterstvo online. 2021. №1(26). URL: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=5017> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
3. Bordovskij G.A., Nesterov A.A., Trapicyyn S.Yu. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa: monografiya. SPb., 2001.
4. Vinnickij Yu.A., Grigor'ev A.T. SCRATCH i ARDUINO dlya yunyh programmistov i konstruktorov. SPb., 2020.
5. Galanzhina E.S. Didakticheskie i razvivayushchie igry v nachal'noj shkole (+ CD-ROM). M., 2011.
6. Glinskij A.A. Proektirovanie metodicheskoy raboty v sovremennoj shkole // Kiravanne ў adukacyi. 2006. №3. S. 63.
7. Glinskij A.A. Upravlenie metodicheskoy rabotoj. Minsk, 2008.
8. Golikov D.V. SCRATCH 3 dlya yunyh programmistov. SPb., 2021.

9. Gosudarstvennaya programma «Cifrovoe razvitie Belarusi» na 2021–2025 gody. [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo svyazi i informatizacii Respubliki Belarus'. URL: <https://www.mpt.gov.by/ru/bannerpage-gosprogramma-cifrovoe-razvitie-belarusi-na-2021-2025> (data obrashcheniya: 20.05.2021).
10. Danilov M.A., Skatkin M.N., Lerner I.Ya. Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. M., 1975.
11. Eliseeva O.E. Obuchenie detej osnovam sozdaniya komp'yuternyh igr na yazyke programmirovaniya Scratch: posobie dlya uchitelej uchrezhdenij obshchego srednego obrazovaniya s belorusskim i russkim yazykami obucheniya: 5–6 klassy. Minsk, 2017.
12. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M., 2010.
13. Ishkov A.D. Primenenie oprosnika «Diagnostika osobennostej samoorganizacii» v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah // Kazanskaya nauka. 2014. №8. S. 152–154.
14. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii: 14 yanvarya 2022 g., №154-Z. [Elektronnyj resurs]//Zakonodatel'stvoRespublikiBelarus'.URL:<https://etalonline.by/document/?regnum=h12200154> (data obrashcheniya: 20.05.2021).
15. Konceptiya cifrovoj transformacii processov v sisteme obrazovaniya Respubliki Belarus' na 2019–2025 gody. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963> (data obrashcheniya: 03.05.2022).
16. Makarenko A.S. Pedagogicheskaya poema. M., 1988.
17. Ogorodnikov I.T., Shimbirev P.N. Pedagogika: uchebnik dlya uchitelej institutov. M., 1950.
18. Suhomlinskij V.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1979.
19. Shackij S.T. Pedagogicheskie sochineniya (v 4-h tomah). T. 2. M., 2011.



***Diversification of methodological support of primary school teachers
by the means of creation of visual programming environment “SCRATCH”***

The necessity of optimization of the educational process at primary school by the means of visual programming environment SCRATCH, that is becoming more topical, is substantiated.

Key words: *students, educational process, primary school, optimization, lesson, visual programming environment SCRATCH.*

(Статья поступила в редакцию 21.10.2024)



Е.В. САМОХИНА
Волгоград

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуализирован вопрос воспитания детей дошкольного возраста, рассматриваемый как процесс приобщения детей к социокультурным российским ценностям. Даны результаты исследования по изучению представлений детей старшего дошкольного возраста о ряде российских ценностях. Рассмотрены педагогические условия осмысления детьми ценностей в контексте дошкольного образования.



Ключевые слова: *воспитание, ценность, социокультурные ценности, дети дошкольного возраста, актуализация ценностей.*

На данном этапе развития общества в системе образования наряду с гуманистической парадигмой большое значение приобретает и аксиологическая концепция, которые в совокупности направлены на преодоление ситуации «ценностного вакуума» [1]: состояние общества, в котором из-за исчезнувших традиций происходит утрата универсальных ценностей, характерных для всего народа [3].

Безусловно, это находит свое отражение в ряде законодательных актов (Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изменениями и дополнениями), Закон РФ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» от 09.10.1992 №3612-1 (с изменениями и дополнениями), «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации» от 03.08.2006, Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022), которые акцентируют важность сохранения и передачи культурных ценностей и традиций последующим поколениям. На этапе дошкольного детства основополагающим нормативно-правовым актом, в котором прописаны направления, сущность воспитательной работы, является Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО), цель которой – формирование начал гражданского сознания ребенка на основе традиционных российских национальных ценностей.

Для Российской Федерации характерна поликультурность, потому особое значение в системе образования придается воспитанию толерантности и уважения к культурам этнических народов, проживающих на территории страны. Однако складывается довольно противоречивая ситуация, когда представители русского этноса имеют представление о культуре других народов, но мало знают о собственной, которая как раз оказала непосредственное влияние на становление этнических культур народов страны. Анализ источников (В.О. Ключевский, В.В. Ильин, Г.А. Аванесова и др.) позволил связать данную ситуацию с тем, что отсутствует четкое понимание сущности традиционных ценностей русской культуры (Т.А. Рассадина) [12]. Т.А. Рассадина, проанализировав ряд научных исследований (Г. Спенсер, М. Вебер, П. Дрюкер, В.В. Козловский

и др.), предложила следующее определение традиционным ценностям: «разновидности ценностей, в которых отселектирован, передан и воспринят от человека к человеку, от поколения к поколению исторический социальный опыт, аккумулирующий в виде образцов, принципов представления о лучшем, авторитетном в культуре» [12, с. 13].

И.А. Ильин, изучая вопрос сущности русской идеи, отмечал, что для русской культуры характерны следующие ценности: свобода, совесть, созерцание, сердце (сочувствие, доброта, гостеприимство как характерные личностные черты русского народа) [4]. Данные ценности воплощаются в различных предметах культуры, как материальных, так и духовных. Понятие «ценность» является многомерным: рассматривают социальную и субъективную форму существования ценностей [15]; выделяют терминальные и инструментальные ценности (М. Рокич) [1]; определены критерии ценности (М. Шеллер) [2]; выделяют ряд универсальных гуманистических ценностей, которые определяют мировоззрение личности [11]. С точки зрения исследователей (М. Шеллера и его последователя Н. Гартмана), ценность понимается как сущность, которая приобретает материальное воплощение только при содействии человека [2], т.е. ценность можно рассматривать, как обобщенный идеал наиндивидуальной действительности (совокупность идей), который регулирует жизнь и деятельность личности. В социокультурных российских ценностях (Указ Президента от 09.10.2022), которые отчасти соотносятся с русскими этническими ценностями (русские ценности, выделенные И.А. Ильиным), представлены те идеалы общества, которые были закреплены законодательно с целью консолидации многокультурного народа России.

На современном этапе вопрос приобщения ребенка к социокультурным ценностям является приоритетным направлением воспитательной работы. Так, в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) прописана рабочая программа воспитания, в которой российские традиционные ценности рассматриваются в качестве основы для становления личности. Поскольку ФОП ДО отражает запрос государства на духовно-нравственное воспитание, то традиционные российские ценности рассматриваются с точки зрения формирования гражданственности индивида и единства многонационального народа России. В программе данные ценности представлены как целевые ориентиры воспитания детей дошкольного возраста [9].

Для того чтобы осмыслить, насколько близки пониманию детям социокультурные ценности, на базе детского сада №198 г. Волгограда (Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №198 Центрального района Волгограда») в 2023–2024 г. было проведено исследование по изучению детских представлений о следующих ценностях: Родина, здоровье, семья, труд, справедливость, дружба. Исследование было проведено в старшей и подготовительной группах, в нем приняли участие 40 детей. Оно представляло собой интервью, где дошкольников 6–7 лет просили дать определение ряду понятий. Проведя контент-анализ детских высказываний, можем сделать ряд выводов:

1. Ценность Родины воспринимается детьми (60%) через понятие малой Родины (знание памятников и достопримечательностей нашего города: «наш город, наша Родина, где мы живем», «Родина-мать», «это Мамаев курган»). Родина определяется через любовь, поскольку в ее основе лежит архетип родины-матери [10]. Знакомство с образом Родины для детей дошкольного возраста начинается через семью: для ребенка Родина – это, прежде всего, родители и стены родного дома, и только после любовь к родному «втягивает» место обитания в сферу «прирожденно-Своего» [14]. То, что дети дошкольного возраста недостаточно осознают глубину понятия Родины, связывается с их возрастными особенностями и еще раз подчеркивает важность работы по духовно-нравственному воспитанию, которая должна, прежде всего, исходить из семьи.

2. Ценность труда понимается детьми старшего дошкольного возраста довольно абстрактно: 53% детей 6–7 лет не смогли привести конкретные примеры трудовой дея-

тельности; для 26% респондентов труд связан с выполнением работы по дому («это помогать убираться дома», «это когда ты что-то сделал или маме помог»). Это свидетельствует о том, что у детей отсутствует четкое представление о ценности и важности труда взрослых и собственно трудовой деятельности в повседневной жизни, в то время как возрастные возможности детей старшего дошкольного возраста позволяют осваивать знание о многообразии видов труда и профессий человека и «осознавать необходимости трудовой деятельности как главного способа достижения жизненного благополучия и ощущения уверенности в завтрашнем дне» [6].

3. Ценность семьи воспринимается детьми старшего дошкольного возраста как нечто абстрактное: для 47% детей 6–7 лет понятие семьи не отличается конкретностью представлений («это когда все вместе»), 52% опрошенных в своих ответах перечислили только семейные роли, но не указали на сложившиеся в семье взаимоотношения, из них 42% респондентов не воспринимают старшее поколение (бабушек, дедушек) как часть семьи. Из этих данных следует, что необходимо проводить работу по формированию представлений о многопоколенной семье (не обязательно жить в одном доме, чтобы оставаться семьей). Тот факт, что только в 1% детских высказываний присутствовало описание семейных взаимоотношений («это когда мама с папой и ребенком дружат, и они дружно живут в одном доме»), говорит о том, что взаимопомощь, поддержка, положительный характер взаимоотношений между членами семьи не всегда позиционируются как ценности семьи, поэтому детям трудно называть их.

4. Ценность категории «справедливость» можно соотнести с «качеством соответствия правильному, правде, правому» [5]. Однако данные представления доступны пониманию только для 31% детей 6–7 лет. Справедливость для них связана с понятиями «хорошо», «правильно» («это когда все делают правильно», «чтобы быть добрым», «что ты не обманываешь никого»), это соотносится с сущностью понятия справедливости, приведенному выше. Остальные дети (69%) не готовы сформулировать определение справедливости как ценности человеческих отношений.

5. Ценность дружбы понимается детьми 6–7 лет в виде внешних проявлений межличностного общения («никогда не ссориться», «не драться, не ссориться», «любим поселиться вместе» и др.). Такое понимание дружбы характерно для детей старшего дошкольного возраста, что подтверждается исследованиями в области дошкольной педагогики (Т.И. Бабаева, В.П. Залогина, Т.А. Маркова и др.) и находит отражение в результатах проводимого исследования: 80% детей рассматривают дружбу как эмпирический тип отношений (личные предпочтения детей, интерес, побуждение) [8]. В целом, это соответствует возрастным особенностям развития ребенка, т.к. эмпирический тип дружбы (по Т.А. Марковой) является первым уровнем развития дружеских отношений на этапе старшего дошкольного возраста.

6. Ценность здоровья понимается детьми старшего дошкольного возраста довольно абстрактно: у 80% опрошенных представления о здоровье имеют общий характер («это когда человек не болеет и здоров», «это значит не болеть»), 20% в своих высказываниях отмечают физический аспект здоровья («когда мы не болеем», «много энергии»). Понятие здоровья определяют как состояние полного благополучия человека. Анализ детских высказываний позволил нам сделать следующий вывод: у детей сформированы представления о биологическом уровне ценности здоровья. Это соответствует содержанию образовательной области «Физическое развитие» (ФОП ДО), основной целью которой является приобщение детей к здоровому образу жизни (сохранение и укрепление здоровья организма).

Обобщив результаты анализа высказываний детей старшего дошкольного возраста, можем говорить о том, что их представления о ряде социокультурных ценностей в целом соответствуют возрастным особенностям развития, но отмечается определенная степень обобщенности. Исходя из определения ценности, которое представлено в тру-

дах М. Шеллера и Н. Гартмана (ценность понимается как обобщенный идеал, регулирующий поведение и деятельность личности), мы полагаем, что данная ситуация связана с тем, что у детей 6–7 лет отсутствует опыт деятельности, в которой были бы актуализированы данные ценности. По нашему мнению, это происходит вследствие особенностей дошкольного возраста, несистемной работы по воспитанию, недостаточной компетентности педагога, несовершенством установившихся партнерских отношений между семьей и детским образовательным учреждением.

Возвращаясь к поднятой П.С. Гуревичем проблеме ценностного вакуума на современном этапе развития общества, когда традиционные ценности утрачивают свою значимость и их заменяют личностные смыслы индивида, стоит отметить, что данный вопрос наиболее значим именно для российского общества. В ходе исторических событий, как отмечает автор, в России произошла «ломка вековых ценностных ориентаций» [3], которые, безусловно, сказались на таких базовых ценностях, как патриотизм, национальная идея (И.А. Ильин рассматривал национальную идею как совокупность ценностей, определяющих этническое своеобразие народа), нравственное здоровье. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования заявлено, что развитие и воспитание подрастающего поколения должно происходить на основе традиционных духовно-нравственных и социокультурных российских ценностях. В.В. Сериков делает акцент на том, что ценность невозможно дать ребенку в готовом виде, ему необходимо «открыть (ее) для себя» [15, с. 20], приобрести опыт ценностного поведения.

В дошкольном детстве приобщение к социокультурным ценностям соотносится с возрастными особенностями развития детей и содержанием жизни ребенка. Благодаря исследованиям, проводимым под руководством В.В. Серикова, был выделен ряд условий осмысления социокультурных ценностей [Там же], которые можно экстраполировать на дошкольный возраст и реализовать на базе дошкольной образовательной организации. К таким условиям относят:

1. *Реализация ценностей в детско-взрослом сообществе.* Мы полагаем, что соблюдение данного условия в рамках детского сада зависит от установившихся взаимоотношений между педагогическим коллективом и родителями, которые могут обеспечить непротиворечивость воспитательного воздействия на ребенка.

2. *Ценностно-ориентационная направленность образовательного процесса.* В контексте дошкольного образования данное условие обеспечивается в виде занятий по познавательному развитию, разработки совместных проектов по патриотическому духовно-нравственному воспитанию, организации сотрудничества с учреждениями культуры (музеи, библиотеки).

3. *Использование дискурсивных ресурсов* происходит на занятиях по речевому развитию (знакомство с фольклором и последующая работа по осмыслению текста) и вне их во второй половине дня. Благодаря тому, что дети дают оценку действиям персонажей, происходит формирование представлений о таких ценностях, как дружба, коллективизм, семья и др.

4. *Насыщенность жизни запоминающимися событиями,* к которым мы относим культурные практики детей дошкольного возраста (освоение жизненного опыта, иницируемого самим ребенком или взрослым) [7] и мероприятия (организация досуговой деятельности). В дошкольном детстве культурные практики представлены в виде совместной проектной деятельности, в процессе которой ребенок совершает открытия на основе имеющихся у него знаний, приобретает опыт позитивного сотрудничества со сверстниками и социально значимыми взрослыми. В культурных практиках актуализируется ряд социокультурных ценностей (труд, коллективизм, взаимопомощь, семья, патриотизм и др.) в ходе практической деятельности, у детей дошкольного возраста формируется опыт выбора нравственных поступков.

Подводя итоги данного исследования, необходимо отметить, что развитие и воспитание ребенка дошкольного возраста на основе социокультурных ценностей является перспективным полем для дальнейших научных работ. Уточнение содержания дошкольного образования и разработка педагогических условий для формирования у детей представлений и последующего осмысления ими социокультурных ценностей могут стать в последующем определяющими факторами в формировании мировоззрения личности.

Список литературы

1. Аль-Янаи Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №4. URL: <https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html?ysclid=m7m3d32dr8500914579> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: монография. Астрахань, 2004.
3. Гуревич П.С. Кризис ценностных ориентаций // Личность. Культура. Общество. 2008. Т. 10. №5-6(44-45). С. 135–149.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления. М., 2011.
5. Карчагин Е.В. Об идее справедливости в русской культуре // Вести Волгоградского государственного университета. 2016. №2(32). С. 42–48.
6. Концепция развития личности ребенка в семье: основы семейного воспитания Постановление президиума Российской академии образования от 26 сентября 2024 г. №6/2. [Электронный ресурс]. URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/09/konceptsiya-razvitiya-lichnosti-rebenka-v-seme> (дата обращения: 10.04.2024).
7. Корепанова М.В., Полякова С.Н. Проектирование и организация культурных практик в детском саду (младшая и средняя группы). М., 2020.
8. Маркова Т.А. Воспитание дошкольников. М., 2014.
9. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 №1028 (зарегистрирован 28.12.2022 №71847). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 20.12.2023).
10. Пименова М.В., Мошина Е.А. Мифологема мать-сыра-земля в русской языковой картине мира // Сибирский филологический журнал. 2021. №3. С. 138–151.
11. Разбегаева Л.П., Крутова И.В., Самоходкина Т.В. Школьное гуманитарное образование сквозь призму ценностного подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Аксиология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. №2. С. 198–203.
12. Рассадина Т.А. Трансформации традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2005.
13. Резник Ю.М. Культура как предмет изучения: метасистемная концепция // Теория культуры: разнообразие подходов и возможности их интеграции. М., 2011. С. 15–40.
14. Сандомирская И. Книга о Родине: Опыт анализа дискурсивных практик. [Электронный ресурс] // Wiener slawistischer Almanach. Sonderband 50. Wien, 2001. URL: <https://yanko.lib.ru/books/cultur/sandomirskaya-rodina.htm> (дата обращения: 20.12.2023).
15. Сериков В.В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания гармонично-развитой личности на основе традиционных российских ценностей // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов участников круглых столов. М., 2022. С. 18–26.

* * *

1. Al'-Yanai E.K. Sushchnost' i genезis ponyatij «cennost'», «cennostnye orientacii», «cennostnoe otnoshenie» v pedagogike. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. №4. URL: <https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html?ysclid=m7m3d32dr8500914579> (data obrashcheniya: 10.04.2024).

2. Baeva L.V. Cennosti izmenyayushchegosya mira: ekzistencial'naya aksiologiya istorii: monografiya. Astrahan', 2004.
3. Gurevich P.S. Krizis cennostnykh orientacij // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. 2008. T. 10. №5-6(44-45). S. 135–149.
4. Il'in I.A. Put' duhovnogo obnovleniya. M., 2011.
5. Karchagin E.V. Ob idee spravedlivosti v russkoj kul'ture // Vesti Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №2(32). S. 42–48.
6. Konceptiya razvitiya lichnosti rebenka v sem'e: osnovy semejnogo vospitaniya Postanovlenie prezidiuma Rossijskoj akademii obrazovaniya ot 26 sentyabrya 2024 g. №6/2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/09/konceptiya-razvitija-lichnosti-rebenka-v-seme> (data obrashcheniya: 10.04.2024).
7. Korepanova M.V., Polyakova S.N. Proektirovanie i organizaciya kul'turnyh praktik v detskom sadu (mladshaya i srednyaya gruppy). M., 2020.
8. Markova T.A. Vospitanie doshkol'nikov. M., 2014.
9. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya: Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 25.11.2022 №1028 (zaregistririvan 28.12.2022 №71847). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (data obrashcheniya: 20.12.2023).
10. Pimenova M.V., Moshina E.A. Mifologema mat'syra-zemlya v russkoj yazykovoj kartine mira // Sibirskij filologicheskij zhurnal. 2021. №3. S. 138–151.
11. Razbegaeva L.P., Krutova I.V., Samohodkina T.V. Shkol'noe gumanitarnoe obrazovanie skvoz' prizmu cennostnogo podhoda // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2013. T. 2. №2. S. 198–203.
12. Rassadina T.A. Transformacii tradicionnyh russkih cennostej v nrvstvennyh orientacijah rossijan: avtoref. dis. ... d-ra sociol. nauk. M., 2005.
13. Reznik Yu.M. Kul'tura kak predmet izucheniya: metasistemnaya koncepciya // Teoriya kul'tury: raznoobrazie podhodov i vozmozhnosti ih integracii. M., 2011. S. 15–40.
14. Sandomirskaya I. Kniga o Rodine: Opyt analiza diskursivnyh praktik. [Elektronnyj resurs] // Wiener slawistischer Almanach. Sonderband 50. Wien, 2001. URL: <https://yanko.lib.ru/books/cultur/sadomirskaya-rodina.htm> (data obrashcheniya: 20.12.2023).
15. Serikov V.V. Cennostno-smyslovyje aspekty vospitaniya garmonichno-razvitoj lichnosti na osnove tradicionnyh rossijskih cennostej // Priobshchenie uchashchihsya k tradicionnym rossijskim cennostyam v hode vneurochnoj deyatelnosti: metodologiya i praktika: sbornik dokladov i tezisov uchastnikov kruglyh stolov. M., 2022. S. 18–26.



Sociocultural values as the basis of education of children of preschool age

The issue of education of children of preschool age, considered as the process of introducing children to sociocultural Russian values, is actualized. There are given the results of studying the perceptions of children of senior preschool age about the row of Russian values. The pedagogical conditions of comprehension of values by children in the context of preschool education are considered.

Key words: *education, value, sociocultural values, children of preschool age, actualization of values.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА ОСНОВЕ
«СОГЛАСУЮЩИХ» ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «БИОЛОГИЯ»**

Введение обновленных федеральных государственных образовательных стандартов обнаружило необходимость разработки методов формирования не только предметных, но и метапредметных универсальных учебных действий. В современном образовательном процессе учителю предлагается использовать «согласующие» учебные задания, которые позволяют формировать предметные, метапредметные и личностные результаты освоения основной образовательной программы.



Ключевые слова: *метапредметные результаты изучения биологии, согласующие учебные задания.*

Происходящие в настоящее время изменения в системе образования (введение новых и обновленных федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), реализация федеральной образовательной программы, изменение системы оценки качества образования, появление новых учебников, формирование единого образовательного пространства) обязуют педагогов менять подходы к обучению, организовывать образовательный процесс с опорой на иные акценты и процессы, по-другому строить свою деятельность на уроке.

В связи с изменениями во ФГОС и утверждением федеральных рабочих программ в качестве результатов обучения стали рассматриваться не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты [7; 10; 11]. Если для достижения предметных результатов в арсенале педагогов существует много проверенных и эффективных приемов и методов [1; 2; 5; 8], то пути достижения, эффективного формирования, развития личностных и метапредметных результатов не всегда ясны.

Существуют различные методические рекомендации по формированию, например, естественно-научной грамотности, достижению метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественно-научного блока [4], однако трудности и непонимание в работе учителя остаются. Об этом свидетельствуют беседы с учителями на семинарах и вебинарах, а также обсуждение современных методик обучения в рамках повышения квалификации [3]. В данной статье рассматривается применение «согласующих» учебных заданий, которые позволяют в ходе их использования так организовать учебный процесс, что наряду с достижением предметных результатов освоения основной образовательной программы по «Биологии» формируются также метапредметные и личностные результаты.

Цель статьи – проанализировать имеющиеся в распоряжении педагога учебные задачи, направленные на формирование метапредметных результатов обучения, и предложить авторский комплекс «согласующих» заданий как особого типа учебных заданий, предполагающих обсуждение учебного материала, выработку на его основе единого мнения об изучаемом, получение нового смысла, соотношенного с заданным учебным материалом и ориентированного на актуализацию личностного опыта, представлений, интересов учащихся, информационный обмен, сопоставление, согласование в поисках нового личностного и общего смысла [7].

Данная работа является результатом осмысления реализации дидактической модели обеспечения понимания школьниками изучаемого материала, включающей принципы и комплекс «согласующих» заданий (задания на основе согласования через противоречие, задания на основе согласования подобных представлений, задания на основе согласования через поиск общего смысла), методы, формы учебной и внеучебной деятельности в ходе реализации обновленных ФГОС.

Методологическими основаниями применения дидактической модели выступают исследования процесса согласования собственных представлений и учебного материала при личностно-ориентированном подходе в обучении (Н.М. Борытко, Е.О. Галицких, И.С. Якиманская); концептуальные идеи о механизмах формирования субъективного отношения обучающихся к изучаемому материалу как личностной характеристики (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин); идея значимости обсуждения собственных представлений (Н.А. Менчинская) с целью согласования знаний, представлений и отношений субъекта обучения с учебным материалом (М.А. Холодная, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.).

Прежде чем приступать к рассмотрению «согласующих» учебных заданий, вспомним, что понимается под метапредметными результатами освоения основной образовательной программы.

Метапредметные результаты – это освоенные обучающимися в рамках одного или нескольких учебных предметов способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

В нормативных документах [9–11] определены основные критерии и процессы, служащие показателями сформированности метапредметных результатов. Этими показателями выступают освоенные обучающимися межпредметные понятия, сформированные универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные и коммуникативные), такие как саморегуляция деятельности, умение организовывать свой процесс обучения, умение вести диалог, отстаивать свою точку зрения, понимать, что существует другое мнение, отличное от мнения обучающегося, и умение принимать мнение собеседника. Эти умения и способности активно могут использоваться учеником в его школьной деятельности и в жизни.

Применительно к школьной урочной и внеурочной деятельности эти результаты проявляются в том, что ученик самостоятельно ставит цель и разрабатывает план своей деятельности, самостоятельно контролирует и корректирует свою деятельность, рассматривает различные источники для идей и реализации планов; отслеживает успешность той или иной деятельности и делает выбор в пользу наиболее эффективного процесса. Обучающийся продуктивно и эффективно общается со сверстниками, учителями, родителями, самостоятельно находит и анализирует информацию из различных источников, определяет ее истинность / ложность, применяет полученные данные для решения проблем, эффективно и безопасно использует средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ), обладает навыками грамотной речи, умеет ясно и четко излагать свои мысли; умеет рефлексировать свою деятельность, определяет границу незнания и осуществляет поиск расширения границ познания.

Вот краткий список тех метапредметных результатов, закрепленных во ФГОС и других нормативных документах, который должен быть сформирован у обучающихся. Перед учителем стоит задача создать такие условия, найти такие приемы и методы обучения, в ходе применения которых эти метапредметные результаты будут эффективно формироваться.

Учителю предлагается, например, целый набор учебных задач по формированию метапредметных результатов обучения. В рамках повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Реализация требований обновленных ФГОС ООО и ФГОС СОО в работе учителя» Институтом стратегии развития образова-

ния предлагается конструктор [6], содержащий набор заданий, которые учитель может использовать на уроках и во внеурочной деятельности.

И все, казалось бы, хорошо: учитель применяет задания из конструктора на определенном этапе урока или для достижения конкретных целей (формирование базовых логических действий, формирование умений работы с информацией, формирование умения самоконтроля, самоорганизации), ученик эти задания выполняет, цель формирования метапредметных результатов эффективно достигается. Но реальная школьная жизнь вносит свои коррективы. Хорошо предлагать ученику задания такого типа, как «*оцени соответствие полученного результата цели и условиям*» (из блока заданий по формированию умений самоконтроля), «*проведи переговоры*» (формирование умения общаться), если он хочет вести диалог или в ходе конкретной деятельности он получил результат, чтобы соотносить его с целями и т.п. А если ученик не знает? Не умеет? Или не хочет?

Разрешить это противоречие и успешно формировать метапредметные результаты могут помочь «согласующие» учебные задания, которые, на наш взгляд, как раз смогут пробудить интерес ученика к деятельности, повысят мотивацию к обучению, поскольку в ходе своего выполнения затрагивают личностные смыслы обучающихся.

«Согласующими» эти учебные задания названы так, потому что при их выполнении интересы и личностные смыслы учащегося согласуются благодаря совместной деятельности с одноклассниками, учителями, социумом. Согласование происходит через определенные вопросы, примеры по изучаемому учебному материалу. Основанием для согласования могут выступать противоречия, сходные представления или представления, имеющие общий смысл.

Подробно работа с согласующими заданиями была нами уже представлена педагогической общественности [7], поэтому рассмотрим применение заданий с позиции формирования на их основе метапредметных образовательных результатов.

Задания на согласование представлений через противоречие – это задания, реализующие взаимодействие противоположных, противоречивых, а также взаимоисключающих представлений обучающихся посредством их сравнения, сопоставления, соотношения друг с другом и с учебным материалом.

Например, в ходе формирования базовых логических действий подобным заданием будет выступать задание «*Выяви закономерности и противоречия в фактах, данных и наблюдениях*» или задание «*Выбери способ решения*». При формировании базовых исследовательских действий можно использовать задание «*Сформулируй проблемный вопрос, направленный на поиск ответа*». Учителю необходимо построить работу таким образом, чтобы выявить противоречия сначала в представлениях учащихся, затем подкрепить их противоречием в учебном материале (информацией учебника или другой дополнительной литературы). Выполнение задания заключается в выборе способа, подхода к решению проблемы, обоснованию своего выбора.

В теме «Признаки живого» (в 6 классе – признаки живого у представителя царства растений, в 8 классе – признаки живого, применительно к царству животных) можно начать работу учеников в классе с актуализации их знаний по данной теме. Поскольку признаки живых организмов уже изучались в 5 классе, в 6 классе можно вспомнить признаки живого при изучении ботаники. Далее можно познакомить обучающихся с проявлением признаков живого у объектов неживой природы. Так, свойство живого «рост» можно наблюдать у кристаллов, а свойство живого «движение» – у дюн и барханов. Обозначив таким образом противоречие, задаем вопрос ученикам: «*Те признаки живого, которые вы назвали, неправильные? Если правильные, то почему они являются признаками живого, хотя проявляются и в неживой природе?*» Чтобы ответить на вопрос учителя и разрешить противоречие, ученикам необходимо понять, что в неживой природе свойства «живого» встречаются по одному, тогда как у объектов живой природы свойства живого проявляются в комплексе.

При изучении раздела «Многообразие растительного мира» в теме «Многообразие водорослей» (Биология, 6 класс) обучающиеся сталкиваются с информацией, что водоросли имеют не только зеленый цвет, но и красный или бурый. Противоречие между имеющимися знаниями учащихся о зеленом цвете представителей растительного мира и существованием водорослей не зеленой окраски необходимо превратить на уроке в решение «согласующего» задания на основе противоречия: *«Являются ли бурые и красные водоросли представителями царства растений?»* Работу с учебником (текст и рисунок) можно использовать для решения этого противоречия.

В курсе биологии 8 класса при изучении темы «Систематическая группа животных. Беспозвоночные» часто в учебном материале встает вопрос о паразитическом образе жизни конкретного беспозвоночного для человека. Разумным следствием данной информации является желание истребить всех паразитических животных. Однако если исчезнут все вредные, с точки зрения человека, беспозвоночные, произойдет разрушение природных экосистем, так как многие из этих животных являются пищей для других беспозвоночных или позвоночных животных. Как быть человеку?

Обсуждение подобного противоречия носит еще и этический характер. Недопустимо решать вопросы благополучия существования человека через устранение проблемы как таковой. Обучающихся необходимо подвести к рассмотрению вопросов об избегании заражения паразитами через оздоровление окружающей среды: поддержание водоемов с пресной водой в чистоте, выполнение гигиенических процедур, медицинские меры профилактики, биологические методы борьбы с паразитами и др.

В теме «Свертывание крови. Переливание крови. Группы крови» можно в качестве противоречия рассмотреть ситуацию, возникающую во время беременности женщины с резус-отрицательной кровью и резус-положительным плодом (такая ситуация возможна в случае, если отец ребенка имеет положительный резус-фактор). Как утверждается в научной литературе, при переливании человеку с резус-отрицательным фактором резус-положительной крови первый умрет. Однако во время беременности резус-отрицательной крови женщины с резус-положительным ребенком не приводит к смерти, хотя кровотоки матери и плода смешиваются. Почему так происходит? Здесь не действует несовместимость крови?

Как утверждают медики, подобная беременность не проходит бесследно. В кровь женщины поступают белки от плода и на них вырабатываются антитела. Если беременность женщины первая, то последствий для плода немного (антител еще не много и они не наносят сильного вреда ребенку) и он развивается нормально, а если беременность третья, то возможен даже летальный исход для плода. Используя информацию из учебника и другой научной литературы, учитель может организовать обсуждение учеников по данной теме. Выяснить причины возникновения резус-конфликта (разные группы крови родителей), возможные последствия для матери и плода, меры борьбы.

«Согласующие» задания направлены на сравнение, сопоставление, соотнесение подобных представлений обучающихся с учебным материалом. Например, при формировании базовых исследовательских действий можно воспользоваться заданием *«Проведи исследование (эксперимент) по установлению особенностей объекта изучения»* или *«Спрогнозируйте возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях»*. Формирование умений работать с информацией можно осуществлять с помощью заданий *«Найди аргумент, подтверждающий идею, версию в различных источниках»*, *«Выбери форму представления информации»* или *«Предложи критерии оценки информации»*.

Вначале необходимо актуализировать представления учащихся, затем раскрыть различные подходы к решению проблемы в изучаемом материале (учебник, дополнительные источники) и, обсуждая возможные варианты, найти оптимальное решение. Если существует несколько способов решения какой-либо проблемы, дополняющих

друг друга, можно в ходе выполнения задания определить, чем дополняют друг друга имеющиеся решения, и предложить собственное, учитывающее разные взгляды.

При изучении темы «Среда обитания растений. Экологические факторы» (Ботаника, 7 класс) ученики знакомятся с различными экологическими группами растений по отношению к свету, к влажности, к температуре. Изучение данной темы рекомендуется осуществлять через выполнение «согласующих» заданий на основе сходных представлений. Целесообразно познакомить обучающихся с различными растениями, предъявить им многообразие растений разных экологических групп, предложить классифицировать растения с учетом определенных выявленных признаков.

Подобное «согласующее» задание можно использовать в 8 классе при изучении темы «Животные и среда обитания». При рассмотрении вопроса о многообразии жизненных форм животных можно предъявить ученикам разнообразие животных и предложить классифицировать их на основе выявленных признаков по различным жизненным формам, например, в наземно-воздушной среде.

В теме «Иммунитет и его виды» можно организовать обсуждение на основе представлений о том, что люди болеют различными болезнями, причем некоторыми ежегодно, а другими лишь один раз в жизни. От одних болезней лечат антибиотиками, от других делают прививки. Прививки могут не сработать. И все это многообразие реакций на возбудителей инфекции называют иммунитетом. Если человек заболел, то значит, что иммунитета нет? Почему мы не бодем некоторыми болезнями кошек или собак? Как разобраться в этом многообразии реакций на инфекционные заболевания?

Обучающиеся актуализируют собственные представления обо всем многообразии жизненных ситуаций, когда они сталкивались с инфекцией, заболели их родственники, соседи, друзья. Опираясь на ключевые признаки различных видов иммунитета, классифицируют выявленные реакции человека на встречу с инфекцией. При выполнении этого задания у обучающихся формируются базовые логические действия (выявление существенных признаков объектов, характеристика существенных признаков объекта, определение признака классификации и основания для обобщения и сравнения, выявление критерия закономерности).

«Согласующие» задания через поиск общего смысла – это задания, направленные на выявление и формирование смыслообразований коллективно-группового характера через сравнение, сопоставление, соотнесение друг с другом различных смыслов, имеющих у обучающихся. Пример подобного задания является следующее: «Прими участие в совместной деятельности (в проекте) по своему выбору, желанию, интересу. Предложи совместную деятельность (акцию, конкурс для участия)». Таким образом, согласование через поиск общего смысла происходит при осуществлении школьником проектной деятельности, при участии его в акциях и других мероприятиях по выбору. В ходе выполнения подобных заданий происходит формирование универсальных коммуникативных действий (умения общаться) и регулятивных (умение самоорганизации, самоконтроля). Таким образом, подтверждается вклад внеурочной проектной деятельности в формирование регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий.

При изучении растений можно предложить учащимся понаблюдать за фенологическими проявлениями в жизни растений. Вначале работа осуществляется во внеурочной деятельности на экскурсии «Жизнь растений в осенний период». Затем учитель предлагает ученикам сформулировать тему следующей экскурсии, выбрать объект или процесс для изучения. Возможно, ученики предложат провести наблюдения за растениями зимой или весной. Интересным представляется изучение различных жизненных форм растений (первоцветы, ветроопыляемые растения, насекомоопыляемые и др.).

В курсе биологии 8 класса при изучении темы «Внутреннее строение и жизнедеятельность пресмыкающихся» можно запланировать проведение практической работы «Исследование внешнего строения ящерицы», в ходе которой будут отработаны на-

выки и умения базовых исследовательских действий: составление общего плана работы, проведение эксперимента, формулирование выводов по результатам исследования. Активность обучающихся будет выше, если объект исследования выбран ими самостоятельно (например, изучение внешнего строения саламандры, которая живет у кого-то в качестве домашнего питомца).

При изучении «Сосудистой и лимфатической систем человека» проводится лабораторная работа по измерению артериального давления человека. Проблема повышенного артериального давления знакома каждому ученику, так как все, наверняка, видели, как их бабушки, дедушки, родители или соседи пользуются тонометром. Интерес учеников к измерению давления повысится, если им предложить замерить свое давление перед контрольной работой, до и после уроков физической культуры, а затем объяснить полученные результаты. Важно будет провести анализ артериального давления у всех обучающихся в классе, так как это позволит достичь одного из метапредметных результатов: научиться проводить по самостоятельно составленному плану наблюдение, несложный биологический эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей биологического объекта (процесса).

Таким образом, группы «согласующих» учебных заданий позволяют на различном учебном материале овладевать разнообразными универсальными учебными действиями. Для учителя и учеников разработан определенный алгоритм работы с «согласующими» заданиями. Учителю необходимо:

- проанализировать изучаемый материал, определить предпосылки для согласования (какие понятия необходимо сформировать у обучающихся, какими понятиями им необходимо овладеть, какие навыки сформировать и развить);
- выделить противоречие (конфликт научных взглядов, мнений, теорий, способов решения проблемы) между учебным материалом и субъектами обучения;
- определить дополняющие друг друга подходы к решению проблемы, возможность выполнения совместной работы;
- разработать на основе выявленных предпосылок для согласования соответствующие учебные задания (тип задания, вопросы по теме обсуждения, ситуации обнаружения незнания и др.);
- провести отбор методов обучения и форм урочной или внеурочной деятельности;
- выдать обучающимся задания, организовать обсуждение мнений и взглядов с целью нахождения оптимального решения;
- оценить выполнение заданий обучающимися (формирование личностного взгляда на проблему, выработка логического или исследовательского действия; формирование или развитие навыка работы с информацией, общения, самоорганизации или самоконтроля).

Важно, что «согласующие» учебные задания могут использоваться как для формирования метапредметных результатов обучения, так и для проверки их достижения.

Общий план деятельности ученика выглядит следующим образом:

1. Актуализируй свое мнение по рассматриваемому вопросу. Сравни (в ходе парной или групповой работы) свое мнение и мнение соседа по парте, родителей, учителей. Определи, являются выявленные мнения противоречивыми или дополняют друг друга, в чем сходство этих мнений, в чем их различие. Если мнения противоречивы, определи, какое, на твой взгляд, верно. Почему? Если мнения дополняют друг друга, определи, на чем построена общность. Выясни на примере точки зрения соседа по парте, как думают твои друзья. Кто из вас прав? Попробуй убедить другого в своем мнении.

2. Проанализируй информацию по исследованному вопросу / проблеме в научной литературе (словари, учебники, энциклопедии, пособия, научные статьи и др.).

3. Сопоставь взгляд на проблему, решение изучаемого вопроса из научной литературы и полученных тобой, другими школьниками, взрослыми, учителем (работа в микрогруппах). Выдели существенные признаки проблемы, изучаемого вопроса.

4. Сформулируй обобщенное решение, взгляд, подход, согласованные с мнением других участников группы и изучаемым научным материалом.

Как мы видим, «согласующее» задание выполняется в процессе коллективной работы, а подготавливается индивидуальной работой обучающихся по выявлению, актуализации личностных смыслов.

Необходимо акцентировать внимание педагогов на тот факт, что «согласующие» учебные задания предполагают активную деятельность ученика на уроке и во внеурочной деятельности, поэтому для нее необходимо обеспечить определенные условия. Такие условия могут быть созданы на основе следующих принципов: благоприятного психологического климата, единства групповых и коллективных форм деятельности, единства учебной и внеурочной деятельности, толерантности, диалоговости, проблемности и согласованности различных представлений обучающихся. Очевидно, что только в указанных условиях можно эффективно обеспечить личностные высказывания учеников, демонстрацию их личностных представлений, а также последующее обсуждение выявленных мнений и смыслов. Эта основа выполнения заданий поддерживается используемыми в ходе урочной и внеурочной деятельности работами обучающихся в парах и группах. Принятие и уважительное отношение к чужому мнению, высказыванию, личностному смыслу воспитывает толерантность.

Таким образом, организация процесса обучения с применением комплекса «согласующих» учебных заданий позволяет не только достигать хороших предметных результатов обучения, но и эффективно формировать универсальные учебные действия обучающихся, т.е. достигать метапредметных результатов, поскольку обучение становится личностно значимым, наполненным личностным смыслом; позволяет достичь тех требований к результатам освоения основной образовательной программы, которые закреплены во ФГОС ООО и ФГОС СОО [9–11].

Список литературы

1. Ахмерова Н.М., Рабаданова Р.С., Фатыхова А.Л. Педагогика творчества: учебное пособие для вузов. М., 2024.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. М., 2013.
3. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2021. Т. 11. №4. С. 33–45.
4. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественно-научного блока (основное общее образование): методические рекомендации / Н.А. Заграничная, Л.А. Паршутина, А.Ю. Пентин, А.В. Теремов. М., 2023.
5. Зайцева И.И. Технологическая карта урока. Методические рекомендации. [Электронный ресурс]. URL: http://www.e-osnova.ru/osnova_14_7_656 (дата обращения: 21.10.2024).
6. Конструктор учебных заданий по формированию метапредметных результатов обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://studylib.ru/doc/6436197/1.-konstruktor-uchebnyh-zanyatij> (дата обращения: 21.10.2024).
7. Некрасова С.В. Формирование универсальных учебных действия с помощью согласующих заданий // Школьные технологии. 2014. №3. С. 106–111.
8. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. М., 2024.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (дата обращения: 21.10.2024).

10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 года «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года №413». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 21.10.2024).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 21.10.2024).

* * *

1. Ahmerova N.M., Rabadanova R.S., Fatyhova A.L. Pedagogika tvorchestva: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2024.

2. Gin A.A. Priemy pedagogicheskoy tekhniki: Svoboda vybora. Otkrytost'. Deyatel'nost'. Obratnaya svyaz'. Ideal'nost': Posobie dlya uchitelya. M., 2013.

3. Gutnik I.Yu. Pedagogicheskaya diagnostika professional'nyh deficitov uchitelya v usloviyah transformacii sovremennogo obrazovaniya // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. T. 11. №4. S. 33–45.

4. Dostizhenie metapredmetnyh rezul'tatov v ramkah izucheniya predmetov estestvenno-nauchnogo bloka (osnovnoe obshchee obrazovanie): metodicheskie rekomendacii / N.A. Zagranichnaya, L.A. Parshutina, A.Yu. Pentin, A.V. Teremov. M., 2023.

5. Zajceva I.I. Tekhnologicheskaya karta uroka. Metodicheskie rekomendacii. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.e-osnova.ru/osnova_14_7_656 (data obrashcheniya: 21.10.2024).

6. Konstruktor uchebnyh zadaniy po formirovaniyu metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://studylib.ru/doc/6436197/1.-konstruktor-uchebnyh-zanyatij> (data obrashcheniya: 21.10.2024).

7. Nekrasova S.V. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstviya s pomoshch'yu soglasuyushchih zadaniy // Shkol'nye tekhnologii. 2014. №3. S. 106–111.

8. Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / pod red. L.S. Podymovoj, V.A. Slastenina. M., 2024.

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 goda №413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (data obrashcheniya: 21.10.2024).

10. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 2022 goda «O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 goda №413». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (data obrashcheniya: 21.10.2024).

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 18 iyulya, 8 noyabrya 2022 g., 27 dekabrya 2023 g., 22 yanvarya 2024 g.). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 21.10.2024).

The formation of meta-subject results on the basis of “coordinating” tasks in the process of studying the school subject “Biology”

The introduction of modified federal state educational standards has discovered the necessity to develop the methods of forming both subject and meta-subject universal learning skills. In the modern educational process teachers are suggested to use the “coordinating” learning tasks that allow to form the subject, meta-subject and personal results of mastering the basic educational program.

Key words: *meta-subject results of studying Biology, coordinating learning tasks.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2025)

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ
СОДЕРЖАНИЕМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ**

Одним из актуальных направлений формирования функциональной грамотности школьников является математическая грамотность, ее основы закладываются уже в начальной школе. Развитие данного направления функциональной грамотности предлагается осуществлять посредством обучения решению практико-ориентированных задач с экономическим содержанием. Приводится классификация практико-ориентированных задач, представлены их примеры.



Ключевые слова: *практико-ориентированные задачи, функциональная грамотность, математическая грамотность, финансовая грамотность.*

Проблема формирования функциональной грамотности школьников стала активно исследоваться в начале XX в. Основой для уточнения понятия послужили результаты оценки образовательных достижений обучающихся на основе различных мониторинговых исследований, таких как Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» [13]; Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) – международное исследование качества математического и естественнонаучного образования [14]; Programme for International Student Assessment (PISA) – международное исследование качества математического, естественнонаучного образования, читательской, финансовой грамотности [12].

А.А. Леонтьев в своих работах функционально грамотным называет человека, который способен использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [2].

За последнее время наблюдается расширение содержательной структуры функциональной грамотности, универсальными составляющими которой являются математическая, естественнонаучная, читательская грамотность, а в течение последних 5–7 лет добавились новые направления: финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

Наше исследование направлено на решение вопросов по формированию математической грамотности школьников. Особый интерес к предмету исследования обусловлен тем, что Правительство Российской Федерации утвердило комплексный план по повышению качества математического образования до 2030 года. Кроме того, одним из требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования [7] является создание условий для формирования функциональной, в том числе и математической грамотности школьников. Однако отмечается недостаточность теоретико-методических основ по их созданию и применению для различных групп обучающихся. В разрешении данного противоречия, возникшего на общеметодическом уровне, заключается цель нашего исследования.

Вопросам формирования математической грамотности посвящены диссертационные исследования М.Ю. Пермяковой [5], теоретические исследования проблемы содержатся в работах авторских коллективов Академии Минпросвещения России (Т.В. Расташанская, Т.Ф. Сергеева, М.В. Шабанова, М.С. Попов [9]), методистов московского

Института стратегии развития образования ИСРО РАО (Л.О. Денищева, Е.С. Квитко, Г.С. Ковалева, К.А. Краснянская, Л.О. Рослова [10]) и др.

В настоящее время (после отмены PISA в России в 2022 году и приостановки участия России в TIMSS) в Российской Федерации сложилась система национальных исследований качества образования (НИКО), включающая в себя определение уровня математической грамотности школьников на регулярной основе (ежегодно) и направленная на обучающихся основных общеобразовательных школ 15-летнего возраста, т.е. до 8 класса необходимо реализовывать образовательные мероприятия по формированию математической грамотности школьников.

В целях исполнения рекомендаций Министерства Просвещения [6], формирование математической грамотности школьников предлагаем осуществлять за счет 1 часа в неделю в рамках занятий внеурочной деятельности.

Современные педагоги отмечают снижение мотивации у школьников к изучению математики, поэтому одной из целей организации занятий внеурочной деятельности является повышение интереса к изучению и освоению математического материала. Современные исследователи отмечают возможность повышения мотивации к изучению предмета за счет усиления практико-ориентированной направленности, т.е. возможности применения теоретических знаний на практике в повседневной жизни.

Принимая во внимание исследования Д.В. Ожерельева [4], который называет экономическую составляющую курса математики новой содержательно-методической ли-

№ п/п	Тема занятия	Всего часов	Часы		Вид занятия	Форма контроля
			теория	практика		
Раздел 1	Арифметические действия над числами и величинами					
1	Вводное занятие	2	1	1		
2	Образование чисел от 0 до 1000 в условиях натурального хозяйства	2	1	1	сдз	ЗНОС 1.1
3	Сравнение чисел в условиях бартера	2	1	1	л/п	МЗ
4	Арифметические действия над числами в пределах 1000000 при наличном и безналичном расчете	2	1	1	сдз	ЗНОС 1.2
5	Расчет потребностей человека	2	1	1	л/п	МЗ
6	Расход материалов и определение их массы	2	1	1	сдз	ЗНОС 1.3
7	Определение периметра фигуры при расчете расхода материалов	2	1	1	л/п	МЗ

Рис. Фрагмент календарно-тематического планирования внеурочного курса «Математическая лаборатория экономиста»

нией, проанализируем возможность синтеза двух предметных областей: математики и экономики.

Исходя из требований государственных образовательных стандартов, вслед за исследователями «Института стратегии развития образования» под математической грамотностью будем понимать способность человека проводить математические суждения и применять математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира. Под финансовой грамотностью школьника понимается знание им финансовых понятий и рисков, владение навыками, имеющим мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях.

Проанализировав литературу, мы установили ряд сходств между математической и финансовой грамотностью: одинаковы контексты ситуаций (личная жизнь, образование, общественная жизнь, научная деятельность), общие процессы мыслительной деятельности, выраженные в умении формулировать, применять, интерпретировать полученные результаты. Отличаются только содержательные области: в сфере математики основные содержательные линии – «Пространство и форма», «Изменение и зависимости», «Количество», «Неопределенность и данные»; в сфере экономики – «Деньги», «Планирование и управление финансами», «Управление рисками», «Финансовая среда».

По существующей модели формирование математической грамотности включает в себя несколько этапов: распознавание в реальной проблеме математических понятий, объектов, закономерностей и описание реальной проблемы на языке математики; формулирование и решение математической задачи; интерпретация результатов решения математической задачи в контексте реальной ситуации. При этом мыслительная деятельность выступает объединяющим элементом всех перечисленных этапов.

Принимая во внимание сходство двух элементов трехмерной модели оценки функциональной грамотности, пришли к выводу о возможности синтеза математики и экономики; разработали курс внеурочной деятельности «Математическая лаборатория экономиста». Фрагмент календарно-тематического планирования представлен на рисунке.

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Математическая лаборатория экономиста» разработана для возрастной группы школьников 11–14 лет. Программа рассчитана на 68 часов: 34 ч. в 5 классе; 34 ч. в 6 классе. Целью изучения программы является развитие математического образа мышления, воспитание ответственности и нравственного поведения в области экономических отношений в семье и в школе, формирование опыта применения полученных математических знаний и умений для решения элементарных вопросов в повседневной жизни.

Основные содержательные линии освоения программы в сфере экономики: «Домашнее хозяйство», «Производство товаров и оказание услуг», «Собственный бизнес»; в сфере математики: «Натуральные числа и арифметические действия над ними», «Текстовые задачи и работа с информацией», «Геометрические величины», «Обыкновенные дроби», «Десятичные дроби», «Площади и объемы фигур», «Дробные выражения», «Отношения и пропорции», «Положительные и отрицательные числа».

Одна из отличительных особенностей курса – это формулировка тем занятий определенным образом: объединение содержания математики и экономики, например, «Арифметические действия при наличном и безналичном расчетах», «Сравнение чисел в условиях бартера» и пр.

Основным средством занятий внеурочного курса являются практико-ориентированные задачи. Вслед за М.В. Егуповой под практико-ориентированной задачей будем понимать модели реальных ситуаций, содержащие описание условий, связанных с числами, определенными параметрами, которые могут измениться при воздействии смоделированных факторов, и требование, разрешаемое счетом или арифметическим действием [1].

Структура практико-ориентированной задачи аналогична структуре математической задачи и содержит два компонента: условие и требование. Условие предполагает количественные и качественные характеристики объектов, иногда избыточно в явной форме, а иногда – в неполной мере, в скрытой форме. Требование задачи содержит указание на то, что нужно найти, и выражено вопросительным или повествовательным предложением.

Исходя из требований федеральных государственных стандартов [8] к образовательным результатам и мыслительной деятельности, позволяющей распознавать математические понятия в реальной проблеме, предполагающей *формулирование* (проверка простых определений и вычислений, характерных для обычной проверки математической подготовки учащихся), *применение* (установление связей требует интеграции математических фактов и методов для решения явно сформулированных математических задач), *интерпретирование* (умение обобщать, анализировать предложенную ситуацию для выделения в ней проблемы, которая решается средствами математики), предлагаем следующую классификацию практико-ориентированных задач: *задачи «на знание», задачи «на применение», задачи «на рассуждение».*

Пример практико-ориентированной задачи «на знание»: *«Необходимо объединиться в две команды-бригады, распределить обязанности и изготовить звенья для гирлянды (шаблон прилагается). Рассчитайте производительность труда своей бригады, результаты расчетов оформите в виде таблицы».*

Для выполнения требования данного типа задачи достаточно определенного уровня математических предметных знаний и знаний из области экономики.

Пример практико-ориентированной задачи «на применение»: *«Директору мебельной фабрики необходимо принять решение, из листа фанеры какого размера выгоднее производить сиденья и спинки для стула. Объем производства – 100 стульев. В магазине в продаже имеются листы фанеры Образец №1 по цене 760 руб. и Образец №2 по цене 1040 руб. (макет стула и образцы листов фанеры демонстрируются в натуральную величину)».*

Для выполнения требования данного типа задачи необходимы не только предметные математические знания, но и умения выполнять определенные способы действий в заданной ситуации, которые позволяют осуществлять перевод из финансового мира в область математики.

Пример практико-ориентированной задачи «на рассуждение»: *«Перед вами каталоги продуктов из магазинов «Семья» и «Пятерочка» и рецепт приготовления пиццы (каталоги и рецепт прилагаются). Необходимо приготовить пиццу по рецепту и рассчитать наименьшую возможную стоимость пиццы, если продукты приобрести в магазинах «Семья» и «Пятерочка» (см. каталоги продуктов), но при этом учесть, что до «Пятерочки» необходимо ехать на автобусе, стоимость проезда – 40 руб.».*

Для выполнения требования данного типа задачи необходимы не только предметные математические знания, но и умения выполнять определенные способы действий в любой ситуации, в том числе незнакомой, которые позволяют осуществлять перевод из финансового мира в область математики [3].

Процесс работы с практико-ориентированной задачей состоит из четырех этапов: восприятие задачи, поиск решения задачи, запись решения и ответа, проверка решения задачи [7]. Однако при работе с практико-ориентированной задачей мы предлагаем реализовывать драматизацию содержания задачи на этапе ее восприятия. В работах С.Е. Царевой под драматизацией содержания задачи понимается представление себя участником ситуации, мысленное или реальное ее проигрывание, путем «предметной материализации образа» объекта с помощью геометрических фигур или «оживлением» – наделением конкретного субъекта характеристиками объектов, описываемых в задаче [11]. Данные приемы достаточны для успешного понимания задачи и выпол-

нения математических действий для ответа на требования задачи, но не обеспечивают в полной мере связи обучения с жизнью, контекстами реального мира, поэтому мы предлагаем дополнить эту классификацию путем «инсценировки» условия, предполагающей замену текста задачи, замену некоторых числовых данных другими, более наглядными, введение «удобных» единиц. Для этого нам понадобятся наглядные материалы, реальные объекты, модели объектов.

Оценку практико-ориентированных задач предлагаем производить по 3-балльной системе:

- приведены все необходимые преобразования, приводящие к ответу, получен верный ответ – 3 балла;
- приведены все необходимые преобразования, приводящие к ответу, но допущена одна арифметическая ошибка, не нарушающая общей логики решения, в результате чего получен неверный ответ – 2 балла;
- приведены частичные преобразования, приводящие к промежуточному ответу, или допущены две арифметические ошибки, в результате чего получен неверный ответ – 1 балл;
- ответ содержит менее половины указанных элементов или не содержит элементов верного ответа, или отсутствуют элементы ответов – 0 баллов.

В результате оценки возможно установить следующие уровни сформированности математической грамотности школьников 5–6 классов:

- *высокий уровень* подразумевает, что школьник свободно преобразовывает информацию из одной формы в другую, применяет интуицию наряду с математическим аппаратом для решения задачи, может использовать знания в нетипичных контекстах; планировать, формулировать и комментировать свои действия; интерпретировать полученные результаты и объяснять свои действия; свободно переносит знание и способности действия в решение задач, способен к рационализаторству; экономически активен и самостоятелен;
- *средний уровень* подразумевает, что школьник затрудняется в установлении существенных и несущественных признаков, перенос знаний и способов действий осуществляется преимущественно в однотипные ситуации, способен использовать различные информационные источники для интерпретации условия задачи, выполнять четко описанные алгоритмы, выбирать и применять простые методы решения задачи, интерпретировать полученные результаты и рассуждать; экономическую деятельность производит лишь при указании учителя;
- *низкий уровень* подразумевает, что школьник способен ответить на вопросы в знакомом контексте, когда представлена исчерпывающая и ясно сформулированная информация; выполнить очевидные действия, следующие из описания предложенной ситуации; экономически пассивен.

Апробация внеурочного курса «Математическая лаборатория экономиста» проводилась в трех школах г. Чусовой: МАОУ «Основная общеобразовательная школа №74», МАОУ «Гимназия», МАОУ «Ляминская основная общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза Зайцева Г.Н.».

Исследование уровня математической грамотности проводилось среди обучающихся 5 и 6 классов на основании разработанной нами диагностической работы (тест) до и после реализации курса внеурочной деятельности «Математическая лаборатория экономиста». Тест содержит 10 заданий. В работе выделяются 3 блока, различающиеся по назначению, содержанию и сложности включаемых в них заданий различных типов: с выбором ответа, с кратким ответом (в виде слова), с развернутым ответом (полное решение, обоснование полученного ответа).

Результаты тестирования школьников свидетельствуют, что наблюдается положительная динамика повышения уровня математической грамотности школьников

5–6 классов, которые принимали участие в занятиях внеурочного курса «Математическая лаборатория экономиста»; большинство обучающихся (более 51%) достигли средний уровень математической грамотности, что позволяет сделать вывод об эффективности разработанного нами курса с комплексом практико-ориентированных задач с экономическим содержанием, которое может быть использовано учителями основной школы для организации занятий внеурочной деятельности по математике с целью формирования функциональной математической грамотности обучающихся.

Список литературы

1. Егупова М.В. Прикладные задачи в курсе школьной геометрии: история и современность // Преподаватель XXI век. 2007. №4. С. 43–52.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
3. Новикова О.Н. Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 22–26 апреля 2024 г. М., 2024. С. 224–229.
4. Ожерельев Д.В. Методика решения задач с экономическим содержанием при изучении алгебры в основной школе с применением компьютерных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
5. Пермякова М.Ю. Формирование функционально-графической грамотности учащихся основной школы в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук. Шадринск, 2015.
6. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 №ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций». [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru (дата обращения: 20.09.2024).
7. Пойа Д. Как решать задачу. М., 1959.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/WDdSy> (дата обращения: 20.09.2024).
9. Расташанская Т.В., Сергеева Т.Ф., Шабанова М.В., Попов М.С. Развитие математической грамотности на основе предметного и межпредметного содержания. Методическое пособие для учителя. М., 2021.
10. Рослова Л.О., Краснянская К.А., Квитко Е.С. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. Т. 1. 2019. №4(61). С. 58–79.
11. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе. М., 2014.
12. Programme for International Student Assessment (PISA). [electronic resource]. URL: <https://www.oecd.org/pisa> (date of request: 20.09.2024).
13. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). [electronic resource]. URL: <https://gtmarket.ru/research/pirls> (date of request: 20.09.2024).
14. Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS). [electronic resource]. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html> (date of request: 20.09.2024).

* * *

1. Egupova M.V. Prikladnye zadachi v kurse shkol'noj geometrii: istoriya i sovremennost' // Prepodavatel' XXI vek. 2007. №4. S. 43–52.
2. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.

3. Novikova O.N. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii, g. Moskva, 22–26 aprelya 2024 g. M., 2024. S. 224–229.

4. Ozherel'ev D.V. Metodika resheniya zadach s ekonomicheskim sodержaniem pri izuchenii algebry v osnovnoj shkole s primeneniem komp'yuternyh tekhnologij obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped nauk. M., 2004.

5. Permyakova M.Yu. Formirovanie funkcional'no-graficheskoy gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly v processe obucheniya matematike: dis. ... kand. ped nauk. Shadrinsk, 2015.

6. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 05.07.2022 №TV-1290/03 «O napravlenii metodicheskikh rekomendacij». [Elektronnyj resursa]. URL: www.consultant.ru (data obrashcheniya: 20.09.2024).

7. Poja D. Kak reshat' zadachu. M., 1959.

8. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 №287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://clck.ru/WDdSy> (data obrashcheniya: 20.09.2024).

9. Rastashanskaya T.V., Sergeeva T.F., Shabanova M.V., Popov M.S. Razvitie matematicheskoy gramotnosti na osnove predmetnogo i mezhpredmetnogo sodержaniya. Metodicheskoe posobie dlya uchitelya. M., 2021.

10. Roslova L.O., Krasnyanskaya K.A., Kvitko E.S. Konceptual'nye osnovy formirovaniya i ocenki matematicheskoy gramotnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. T. 1. 2019. №4(61). S. 58–79.

11. Careva S.E. Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole. M., 2014.



The practice-oriented tasks with economic substance as the means of formation of quantitative literacy of school students of the 5–6th forms

Quantitative literacy is one of the current directions of development of functional literacy of schoolchildren; its foundation is laid at primary school. The development of such a direction of functional literacy is suggested to realize by the means of teaching to solve the practice-oriented tasks with economic substance. There is given the classification of the practice-oriented tasks, their examples are demonstrated.

Key words: *practice-oriented tasks, functional literacy, quantitative literacy, financial literacy.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2024)

М.С. НАХМЕТОВА

Волгоград

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕВИАНТНЫЙ ТИП
ПОВЕДЕНИЯ, В СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ГЕРМАНИИ И
РОССИИ**

*Выявляются принципы работы с несовершеннолетними с девиантным поведением
в школьной среде Германии и России.*



Ключевые слова: *девиантное поведение, школьная среда, организация работы
с несовершеннолетними с девиантным поведением, профилактика девиантного поведения.*

В современной России, в условиях сложной геополитической напряженности сегодня стоит актуальная проблема роста количества несовершеннолетних с девиантным поведением. Вопрос об организации работы с данной группой несовершеннолетних является одним из центральных для системы образования Российской Федерации. Это связано с тем, что данный тип несовершеннолетнего может быть опасным не только для окружающих, но и для самого несовершеннолетнего. Девиантное поведение носит разрушительный характер, мешая несовершеннолетним должным образом интегрироваться в общество. Также оно влияет на отношение к себе и взаимодействие с другими членами общества. Необходимость организации эффективной работы с данным типом несовершеннолетних неразрывно связана с уровнем социальной обстановки в стране. Чем более очевидно деструктивное поведение, тем выше склонность к совершению преступлений несовершеннолетними. Большая работа проводится в социальной среде, в которой существует несовершеннолетний. Одним из составных компонентов данной среды является микросреда, в рамках которой находится несовершеннолетний. В данную среду входят различные группы людей, с которыми взаимодействует несовершеннолетний: родители, друзья, общественные, государственные организации и т.д. Безусловно, важнейшим компонентом микросреды любого несовершеннолетнего является образовательная организация.

Образовательная организация как социальный институт всегда находилась в центре социальных изменений в государстве. Она тонко реагирует на вызовы времени. Несовершеннолетние с различными девиантными отклонениями становятся проблемой для учителей, социальных педагогов, административного состава школы, школьных психологов в условиях деятельности, направленной на организацию эффективной работы с данной группой несовершеннолетних в рамках системы по профилактике данного типа поведения. Система профилактики в России всегда открыта к заимствованию успешного опыта других государств в данной сфере для организации более эффективной работы с детьми с девиантным поведением. Одной из передовых стран с давно и успешно функционирующей системой работы с несовершеннолетними с девиантным поведением является Германия. Для успешного понимания системы организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в школьной среде Германии необходимо выявить принципы, на основе которых она функционирует.

Целью данной статьи является сравнительный анализ принципов организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в среде образовательного учреждения Германии и России.

Для достижения цели исследования будут применяться *целостный, системный и средовой подходы*. *Системный подход* позволит представить работу с несовершеннолетними с девиантным поведением как единую систему, состоящую из подсистем низшего порядка, каждая из которых отвечает за целенаправленную деятельность в области работы с несовершеннолетними в различных областях жизни социума. В рамках *целостного подхода* мы будем рассматривать работу с несовершеннолетними с девиантным поведением как целостный феномен, имеющий свою логику развития, испытывающий на себе влияние ряда факторов. *Средовой подход* позволит нам представить педагогическую среду образовательной организации как средство воспитания несовершеннолетнего с девиантным поведением.

Немецкая модель помощи несовершеннолетним сформировалась как ответ на запрос общества и научно-педагогического сообщества ФРГ, обеспокоенного ростом насилия в немецких школах. В немецкой педагогической науке в рамках ряда исследований утвердилась точка зрения о том, что отклонения в поведении имеют несовершеннолетние не только из неблагополучных слоев общества, но и из благополучных семей. Сфера работы со школьниками с поведенческими отклонениями в Германии регулируется на государственном уровне законом о помощи детям и молодежи [2]. Данный нормативный акт направлен на работу со всем окружением несовершеннолетнего.

Перед выделением принципов работы с несовершеннолетними детьми с девиантным поведением в школах Германии необходимо отметить те критерии в стране, по которым рассматривают несовершеннолетних с девиациями для эффективной работы с ними. Так, данный тип несовершеннолетних делят по критерию подозрения к осуществлению правонарушения или возможности его совершения: 1. склонные к правонарушениям, но не совершившие их; 2. подозреваемые в совершении преступления малой тяжести; 3. подозреваемые в совершении преступления серьезной тяжести.

Немецкие психологи Д. Билер и У. Хольцфрертер предлагают выделять несовершеннолетних с девиациями по конкретной проблеме, которая провоцирует отклонение от общепринятых норм: 1. склонные к бродяжничеству; 2. не посещают школу; 3. сбежавшие из учреждений интернатского типа; 4. совершившие акты вандализма; 5. употребляющие наркотики или алкоголь; 6. родители которых не справляются со своими обязанностями [8; 10].

Отметим, что социально-педагогическая работа с несовершеннолетними с девиациями в Германии происходит в рамках тесного взаимодействия представителей различных государственных и общественных структур, таких как школа, полиция, социальные службы и различные общественные организации. В рамках проводимой работы осуществляется разработка специального комплекса мер, направленного на социальную защиту несовершеннолетнего с девиантным поведением, создание комфортной среды для него в образовательной организации и гармонизацию его отношений с окружением. Представителями данного окружения можно считать родителей, друзей, учителей и т.д. [2].

Если рассмотрим более подробно организацию работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в Германии, то отметим, что одной из главных задач образовательных учреждений в стране является ранняя диагностика и профилактика деструктивного поведения школьников. Диагностика проводится в рамках специализированных обследований, осуществляемых в школе психологами, и наблюдениями, которые проводят педагоги. Система школьной профилактики предусматривает проекты, кото-

рые несовершеннолетние осуществляют под руководством социального педагога, различные социальные акции совместно с общественными организациями, спортивные и общественные мероприятия, курсы для родителей и несовершеннолетних по повышению их квалификации в области конфликтов, досуг школьников в рамках различных программ дополнительного образования на базе школы, работы по борьбе со школьным насилием и буллингем [5].

В рамках школьной среды выстраивается совместная работа между учителями и социальными педагогами, психологами и родителями (опекунами ребенка), которая направлена на помощь несовершеннолетним с девиантным поведением в его реабилитации и интеграции в общественное и образовательное пространство. Для реабилитации представителями школы с представителями социальных служб после анализа индивидуальной ситуации несовершеннолетнего и его психолого-педагогического обследования разрабатывается специализированная программа восстановления. Каждая из этих программ всегда имеет строго индивидуальный характер.

Немецкие ученые Г. Гэбриэль, Б. Хольтузен, Х. Шафер представляют ряд шагов, которые способствовали повышению эффективности социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних с девиантным поведением: 1. уважение к ребенку; 2. мотивация ребенка к учебной деятельности; 3. внимание к состоянию ребенка; 4. минимальные нравоучения; 5. постоянное привлечение ребенка к трудовой деятельности, имеющей общественно-полезный характер и представляющей личный интерес для несовершеннолетнего [9].

Итоговой целью системы работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в школьной среде Германии является замена асоциальных форм поведения несовершеннолетнего на способствующие его личностному и профессиональному росту и имеющие общественно полезный характер [2]. На основании вышеизложенного выделяются следующие принципы работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в школьной среде Германии: 1. принцип комплексности; 2. принцип сотрудничества; 3. принцип индивидуализации; 4. принцип реабилитации; 5. принцип социальной интеграции.

При рассмотрении системы организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в образовательной среде России отмечается то, что в отечественной науке происходит деление несовершеннолетних с девиациями по следующим критериям: это критерии вида нарушаемой нормы и характер последствий при нарушении нормы. При подробном анализе градация выглядит следующим образом: 1. антисоциальное (делинквентное) поведение – девиации, приводящие к нарушению правовых норм и способствующие нанесению вреда благополучию людей; 2. аудитодеструктивное (саморазрушительное) поведение – различные зависимости (суицидальные, фанатические, рискованные и т.д.), расстройства (пищевые и химические); 3. асоциальное (аморальное) поведение – уклонение от выполнения морально-нравственных норм, которое угрожают благополучию межличностных отношений [1; 7].

Организация работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в российских образовательных организациях во многом схожа с подобной системой в Германии. Так, в отечественной системе работа с несовершеннолетними с девиациями направлена на создание в рамках образовательного учреждения гармоничной среды, нацеленной на социализацию несовершеннолетнего с отклонениями в поведении. Главной целью деятельности является интеграция несовершеннолетнего с девиантным поведением в социальное и образовательное пространство [3]. Система организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в образовательной среде России построена на совместной работе ряда специалистов. Работа осуществляется на базе совета по профилактике. В рамках органа осуществляется разделение полномочий меж-

ду профильными службами для борьбы с асоциальным поведением несовершеннолетнего с девиантным типом поведения, проходит разработка программ по профилактике и коррекции девиации. Программы имеют индивидуальный характер и формируются в зависимости от конкретного случая девиации несовершеннолетнего в контакте с родителями (семьей) [6].

Большую роль в рамках организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением играет воспитательная работа. Необходимо отметить, что воспитательная работа с подобным типом несовершеннолетних имеет свою специфику, которая заключается в том, что данный тип несовершеннолетних имеет существенные отличия от общепринятых норм в отношениях со своими сверстниками, учителями, родителями и т.д. Также они имеют проблемы в учебе, у них отсутствуют позитивные интересы, увлечения и понимания себя. Система мероприятий по работе с несовершеннолетними с девиантным поведением должна учитывать их склонности и интересы, а также сочетать в себе различные формы, методы и направления воспитательной работы, чтобы заинтересовать обучающихся [4].

На основании приведенного анализа выделяются принципы организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в среде образовательной организации: 1. принцип системности; 2. принцип индивидуализации; 3. принцип воспитательного воздействия на ребенка; 4. принцип реабилитации ребенка; 5. принцип интеграции ребенка.

Таким образом, в рамках нашего исследования были выделены принципы организации работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в среде образовательной организации Германии и России. Показано, что данные системы схожи, но имеют и свои отличия. Это связано с определенной разницей в подходах к работе с несовершеннолетними с девиантным поведением. Так, в Германии уделяется большое внимание индивидуальной работе с несовершеннолетним. В России большое внимание отдано воспитательному аспекту работы с данным типом несовершеннолетних. Разница между системами организации с несовершеннолетними с девиантным поведением требует дополнительных теоретических и практических исследований в рамках сравнительной и зарубежной педагогики.

Список литературы

1. Агаджанова Э.Р. Девиантное поведение подростков: причины, формы, профилактика // Сибирский научный вестник. 2019. №4. С. 7–11.
2. Бессарабова И.С., Бурдыкина Н.Н. Особенности профилактической работы с детьми девиантного поведения в Германии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №7(120). С. 18–24.
3. Блясова И.Ю. Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2016.
4. Гишинский Я.И. Социология девиантности (новеллы и перспективы) // Социологические исследования. 2009. №8(304). С. 70–73.
5. Гребенкин Е.В. Социально-педагогическая профилактика агрессии и насилия среди несовершеннолетних в ФРГ: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
6. Кушка М.Г. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков // Современное педагогическое образование. 2019. №10. С. 135–141.
7. Обносков В.Н. Социально-психологический анализ девиантного поведения // Наука и Образование. 2019. Т. 2. №2. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/issue/view/11> (дата обращения: 18.04.2022).

8. Bieler D. Arbeit mit jugendlichen Aussiedlern im Jugendvollzug. Chancen auf ein neues Leben nach der Entlassung. München, 2011.

9. Gabriel G., Holthusen B., Schäfer H. Projects to Prevent Juvenile Delinquency: Between the Wish to Help and the Call for Punishment in Germany [Electronic resource]. URL: http://youprev.eu/pdf/YouPrev_LocalInterviews_DE.pdf (date of request: 14.06.2017).

10. Holtfreter U. Das Kulturgut des deutschen Volkes erhalten. Zur Integration von Aussiedlern // Sozialmagazin. 2014. Vol. 24. P. 14–21.

* * *

1. Agadzhanova E.R. Deviantnoe povedenie podrostkov: prichiny, formy, profilaktika // Sibirskij nauchnyj vestnik. 2019. №4. S. 7–11.

2. Bessarabova I.S., Burdykina N.N. Osobennosti profilakticheskoy raboty s det'mi deviantnogo povedeniya v Germanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №7(120). S. 18–24.

3. Blyasova I.Yu. Teoretiko-metodologicheskie osnovy profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov v sociokul'turnoj srede regiona: dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2016.

4. Gilinskij Ya.I. Sociologiya deviantnosti (novelly i perspektivy) // Sociologicheskie issledovaniya. 2009. №8(304). S. 70–73.

5. Grebyonkin E.V. Social'no-pedagogicheskaya profilaktika agressii i nasiliya sredi nesovershennoletnih v FRG: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2005.

6. Kushka M.G. Sushchnostnye harakteristiki deviantnogo povedeniya podrostkov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. №10. S. 135–141.

7. Obnosov V.N. Social'no-psihologicheskij analiz deviantnogo povedeniya // Nauka i Obrazovanie. 2019. T. 2. №2. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/issue/view/11> (data obrashcheniya: 18.04.2022).



The comparative analysis of principles of organization of work with young people, having a deviant type of behaviour, in the environment of educational institution of Germany and Russia

The principles of work with the young people, having deviant behaviour, in the school environment of Germany and Russia are revealed.

Key words: *deviant behaviour, school environment, organization of work with young people with deviant behaviour, preventive measures of deviant behaviour.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2024)

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Раскрываются пути реализации системно-деятельностного подхода в формировании текстовых умений учащихся начальной школы. На основе анализа результатов выполнения ВПР учащимися 4 классов выделены проблемы, связанные с решением школьниками текстовых заданий. Представлены методические подходы к формированию текстовых умений в системе обучения связной письменной речи, прошедшей многолетнюю апробацию в начальных классах г. Санкт-Петербурга.



Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, система обучения связной письменной речи, текстовые умения младших школьников.*

В основу Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС НОО), определяющего стратегию современного начального образования, положен системно-деятельностный подход, призванный обеспечить «системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на уровне основного общего образования, а также в течение жизни» [2, с. 5–6]. Как видим, сущность данного подхода трактуется широко и многоаспектно. Но само название свидетельствует об объединении двух важнейших установок: системного построения процесса обучения с акцентом на его деятельностную составляющую.

Соответственно, решение задач развития связной речи учащихся в начальной школе необходимо решать с позиций данного подхода. Однако, как свидетельствует анализ выполнения Всероссийских проверочных работ (ВПР), самые низкие результаты школьники показывают при выполнении текстовых заданий. В информационно-методической справке «Анализ результатов выполнения Всероссийских проверочных работ по русскому языку в 4–5-х классах общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга» это объясняется тем, что «у большинства учащихся не сформированы частные умения: определять тему и главную мысль текста, отбирать материал в соответствии с темой и главной мыслью, восстанавливать логику изложения, использовать в тексте предложения различной структуры и разные средства художественной выразительности (олицетворения, сравнения, эпитеты), т.е. не сформированы умения письменной речи – создание текста на тему» [1].

В статистико-аналитическом отчете о результатах проведения Всероссийской проверочной работы по русскому языку в 4-х классах общеобразовательных организаций Волгоградской области также отмечается «резкое снижение процента выполнения по всем группам учащихся заданий», связанных с созданием текста, где «учащиеся должны были показать, как они научились интерпретировать информацию, что является умением высокого уровня» [3].

В итоговой части обоих документов предлагается вывод, с которым невозможно не согласиться. Так в справке о результатах ВПР в Санкт-Петербурге отмечается, что данные задания невозможно отработать на образцах и демоверсиях ВПР. Умения, проверяемые в данных заданиях, «формируются постепенно, носят общий характер обобщенных действий, требуют от учителя планирования урока в системно-дея-

тельностью парадигме» [1]. Предлагается разработать на уроках русского языка и литературного чтения систему обучения, включающую задания по формированию перечисленных выше умений.

Поиски решения указанных задач и путей построения такой системы велись в течение многих лет в школах Санкт-Петербурга, результатом которых стало создание УМК «Система обучения связной письменной речи в начальной школе», разработанного и апробированного в сотрудничестве с учителями города [4]. В состав УМК входит пособие для учителей начальных классов, учебные тетради на печатной основе для учащихся и электронное приложение с презентациями к урокам обучения изложениям и сочинениям. Покажем, как реализуется системно-деятельностный подход к формированию текстовых умений в условиях использования данного УМК.

Для определения системы работы необходимо было уточнить комплекс текстовых умений, которыми должны овладеть учащиеся. Такой комплекс описан в названном пособии и включает умения, связанные с тремя сторонами текста (содержанием, построением и речевым оформлением), а также умения совершенствовать текст [Там же, с. 4–5].

В процессе работы над изложениями и сочинениями формируются общие умения: воспринимать, воспроизводить и создавать текст. Каждое из этих умений содержит в своем составе целый комплекс частных умений. Формирование всего комплекса умений на каждом уроке невозможно, поэтому необходимо выделять те, над которыми на данном уроке идет целенаправленная работа, что позволит сделать для учащихся каждое из частных умений предметом осознания. В результате этого при определении целей уроков в данной системе предполагается постепенное овладение частными умениями в определенной последовательности и взаимосвязи. Например, на уроке изложения текста «Осенняя елочка» (по Н.И. Сладкову) в 3 классе ставится цель формирования умения определять тему и основную мысль текста, в соответствии с которой выделяются задачи: формирование умения подбирать заголовок в соответствии с темой и основной мыслью текста, использовать в изложении языковые средства выразительности для передачи авторского отношения. Как видим, задачи подчинены цели урока и определяют пути ее достижения. На следующем уроке сочинения по наблюдениям «Как опадают листья» ставится цель, непосредственно опирающаяся на цель урока изложения: формирование умения раскрывать тему и основную мысль в собственном тексте, и задача формирования умения использовать средства выразительности для описания своих наблюдений. Такая последовательность позволяет строить урок сочинения с опорой на умения, которые отрабатывались на предыдущем уроке, т.е. во взаимосвязи с изложением.

Определение конкретной цели и задач урока открывает возможность поставить перед учениками учебную задачу, достижению которой будет способствовать вся организация работы на уроке. При этом уроки развития речи позволяют предложить текст в таком виде, который подведет учащихся к самостоятельному определению учебной задачи урока. Например, анализ текста, в котором изменен порядок частей, приводит учащихся к выводу о том, что на уроке они будут учиться устанавливать последовательность частей в тексте; при составлении пропущенной части текста будут учиться дополнять текст с учетом содержания известных частей и т.д. В тетрадях на печатной основе, по которым в данной системе ведется работа над изложениями и сочинениями разных видов, учебная задача ставится в виде вопроса, что также способствует ее самостоятельной формулировке детьми. Приведем примеры таких вопросов: *Как выбрать точные и выразительные слова для текста? (1 класс); Как составить объяснение значения слова? Как описать событие? (2 класс); Как построить объяснение? Что помогает выразительно описать действия героев? (3 класс); В каком порядке строится описание? Как отобрать материал к теме своего сочинения? (4 класс).* Анализ поставленного вопроса помогает учащимся конкретно определить, чему именно они будут учиться при работе с данным изложением или сочинением. На итоговом этапе урока учащим-

ся предлагается оценить свою работу с точки зрения выполнения поставленной учебной задачи и ответить на вопросы: *Какие выразительные слова ты использовал в своем тексте? Какие слова помогли тебе выразительно описать действия героев? Как ты отбирал материал к своему сочинению?*

Как известно, успешное овладение любой деятельностью, в том числе и текстовой, зависит от уровня мотивации, от того, принимает ли ученик поставленную задачу в личностном плане. Формулировка учебной задачи в виде вопроса побуждает ученика к активному поиску ответа. При этом важно раскрыть значимость формируемых умений, для этого в процессе их отработки предлагаются вопросы: *Почему важно овладеть тем или иным действием? Почему важно выполнить в процессе работы над текстом то или иное действие? Почему важно при записи делить текст на части?* Для ответа на последний вопрос учащиеся сравнивают тексты, разделенные и не разделенные на части, и приходят к выводу, что выделение частей значимо для читающего; помогает ему выделить важные для раскрытия темы мысли, понять, что одна мысль закончена, автор переходит к раскрытию следующей мысли. Таким образом создаются условия, способствующие мотивации деятельности при выполнении заданий.

Успешное овладение текстовыми умениями требует осознаний учащимися их процессуальной стороны, т.е. представления о тех операциях, которые он должен выполнить для достижения результата, а также умения эти операции осуществлять. Именно поэтому в процессе работы над текстом особое внимание обращается на способ деятельности при выполнении заданий. Приведем примеры отработки операционной стороны частных текстовых умений при обучении изложениям и сочинениям. Так, при подборе заголовка к тексту учащимся в учебной тетради предлагается сначала определить тему и основную мысль текста, после чего подобрать заголовок и указать, что он отражает – тему или основную мысль. Обобщая проведенную работу, учащиеся устанавливают такую последовательность действий, необходимых для подбора заголовка к тексту: 1) прочитать текст; 2) определить тему текста; 3) определить главную мысль текста; 4) подобрать заголовок, отражающий тему или главную мысль. Соответственно, перед выполнением следующих заданий сначала учащиеся обсуждают сам процесс выполнения задания, отвечая на вопрос, как будут подбирать заголовки.

При восстановлении текста с измененным порядком частей перед выполнением задания учащимся предлагается рассказать, как они будут устанавливать последовательность частей. В ходе обсуждения определяется следующий порядок: 1) прочитать все части текста; 2) представить, как происходили события; 3) поставить части в той последовательности, в которой происходили события. Выполнение данных упражнений при таком подходе опирается на способ деятельности, что делает ее осознанной.

Как было сказано выше, трудности у школьников вызывает овладение умением определять и раскрывать основную мысль в тексте. И в этом случае необходимо показать учащимся способ деятельности. Прежде всего, в работе с текстом для изложения нужно посмотреть на заголовок, который может подсказывать основную мысль. Очень часто основная мысль формулируется автором в заключительной части текста, анализ которой позволит ее определить. Важно обратить внимание на языковые средства, с помощью которых автор выражает свое отношение к героям и событиям. В результате анализа своей работы учащиеся осознают способ, применение которого помогает определить основную мысль текста. Соответственно, при написании сочинения обсуждается, как раскрыть основную мысль в своем тексте. Основой для ответа и выполнения задания послужит предшествующая работа.

В связи с формированием умения определять основную мысль текста представляется необходимым дать образцы формулировок. Так, в учебной тетради предлагаются упражнения на выбор наиболее точных формулировок темы и основной мысли текста.

Например, по рассказу Л.Н. Толстого «Умная галка» предлагались следующие формулировки:

- *В кувшине была вода.*
- *Галка оказалась умной и находчивой.*
- *Галка хотела пить.*

В следующем задании учащиеся должны были соотнести выбранную формулировку с заголовком и выбрать тот, который отражает главную мысль. Для выбора давались заголовки: Галка и вода; Галка; Умная галка; В кувшине вода. Завершается выполнение данного задания обоснованием выбора и указанием на те действия, которые помогли выбрать нужный заголовок.

Следует отметить еще одно важное условие овладения умением определять тему и основную мысль текста. Необходимо последовательное его формирование с постепенным усложнением. В результате этого в процессе работы над текстами после выбора формулировок темы из предложенных учащимся дается задание продолжить предложение: «*В этом тексте говорится о том, что ... (или о том, как ...)*». Ответ на такой вопрос требует составления развернутого ответа, полно отражающего содержание текста. В дальнейшем учащимся предлагается самим назвать вопросы, на которые нужно ответить, чтобы определить тему текста. Важно заметить, что вопрос для определения основной мысли (Что главное хотел сказать автор?) далеко не всегда помогает учащимся сформулировать ответ, поэтому необходимо показать учащимся, что определить главную мысль можно, поставив другие вопросы. Например, при подготовке к изложению по рассказу В. Драгунского «Друг детства» после определения темы работа идет следующим образом:

- *Прочитайте, как вы определили тему текста, продолжив предложение в учебной тетради. (В тексте говорится о том, как Витя не стал развивать силу удара на мишке. В тексте говорится о том, как Витя раздумал быть боксером).*
- *Определяя тему рассказа, мы сказали, что случилось. Чтобы определить главную мысль, нужно ответить на вопрос: почему так случилось?*

Поставленный вопрос ориентирует учащихся на анализ мотивов поведения героя, что необходимо для определения главной мысли текста.

При подготовке к изложению «Бывшие беспризорники» по рассказу Э. Шима учащимся задаются вопросы: *Благодаря чему произошли чудесные превращения с цветами? Что определили, ответив на этот вопрос?* Ответы на такие вопросы позволяют подвести учащихся к выводу о том, что для определения основной мысли необходимо разобраться в причинах, описанных в тексте событий. Такой подход пополняет представление о способах деятельности при выполнении данного задания.

В центре внимания операционная сторона деятельности, которая находится и при организации самостоятельной работы в ходе записи текста. Так, на первом уроке написания изложения по вопросам к частям текста (3 класс) в учебной тетради предлагается план, отражающий способ деятельности: *Составь текст по вопросам. Работай так: 1) прочитай вопрос к части; 2) устно составь ответ; 3) сосчитай, сколько предложений в части; 4) напиши часть с красной строки.*

Важным умением в работе над текстом является умение проверять изложение и сочинение. Следует подчеркнуть, что и для формирования этого умения необходимо организовать проверку, указывая тот способ, который позволит обнаружить недочеты и ошибки. После записи учитель предлагает провести проверку текста, выполнив следующие задания:

- *Проверь, понятно ли содержание текста. Прочитай текст полностью так, как будто читаешь его первый раз.*
- *Проверь, правильно ли выделены части в тексте. Сравни текст с планом.*

- Проверь, стоят ли знаки препинания в конце предложения. Читай каждое предложение, определяя, закончена ли мысль.

- Проверь, не пропущены ли буквы в словах. Читай слова по слогам.

- Проверь, грамотно ли написаны слова. Найди слова с орфограммами.

В учебной тетради предлагается памятка для работы над ошибками в изложениях и сочинениях, в которой наряду с условным обозначением ошибки и ее названием дается способ исправления. Например, для исправления повтора предлагается заменить или пропустить повторяющееся слово, неудачное слово заменить другим или составить другое предложение, при пропуске важного слова или предложения вставить нужное в текст.

Организация работы по формированию текстовых умений с ориентацией на освоение учащимися операционной стороны отдельных частных умений и в целом процесса работы над текстом создает условия для осознанного переноса умений на последующую работу и повышения уровня ее самостоятельности, так как некоторые этапы учащиеся смогут выполнять без помощи учителя. Однако ожидать, что они сами осуществят такой перенос, не следует. Для этого нужна специальная работа. Например, на итоговом этапе урока учащимся предлагается рассказать, как они готовились к изложению или сочинению, как выполняли те или иные действия, почему важно было их выполнить. На следующих уроках обсуждается, как они будут готовиться, как будут выполнять те или иные задания.

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода в работе по развитию связной речи предполагает четкое определение комплекса текстовых умений, учет их взаимосвязей в процессе обучения, создание условий для овладения учащимися операционной стороной умений как общих, так и частных, и осознанный перенос сформированных умений на работу с текстом на более высоком уровне самостоятельности.

Список литературы

1. Информационно-методическая справка. Анализ результатов выполнения Всероссийских проверочных работ по русскому языку в 4–5-х классах общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга. [Электронный ресурс]. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Russkiy-yazyk> (дата обращения: 05.11.2024).

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=20> (дата обращения: 05.11.2024).

3. Статистико-аналитический отчет о результатах проведения Всероссийской проверочной работы по русскому языку в 4-х классах общеобразовательных организаций Волгоградской области в 2022 году. [Электронный ресурс]. URL: <https://vgapkro.ru/wp-content/uploads/2023/09/vpr-analitika-russkiy-yazyk-4-kl-2022> (дата обращения: 10.11.2024).

4. Щеголева Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе: пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования. СПб., 2024.

* * *

1. Informacionno-metodicheskaya spravka. Analiz rezul'tatov vpolneniya Vserossijskih proverochnyh rabot po russkomu yazyku v 4–5-h klassah obshcheobrazovatel'nyh organizacij Sankt-Peterburga. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Russkiy-yazyk> (data obrashcheniya: 05.11.2024).

2. Priказ Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 №286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=20> (data obrashcheniya: 05.11.2024).

3. Statistiko-analiticheskiy otchet o rezul'tatah provedeniya Vserossijskoj proverchoj raboty po russkomu yazyku v 4-h klassah obshcheobrazovatel'nyh organizacij Volgogradskoj oblasti v 2022 godu. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vgapkro.ru/wp-content/uploads/2023/09/vpr-analitika-russkij-yazyk-4-kl-2022> (data obrashcheniya: 10.11.2024).

4. Shchegoleva G.S. Sistema obucheniya svyaznoj pis'mennoj rechi v nachal'noj shkole: posobie dlya uchitelej nachal'nyh klassov i studentov fakul'teta nachal'nogo obrazovaniya. SPb., 2024.



The implementation of system and activity approach in the process of development of text skills of younger schoolchildren

The ways of implementation of system and activity approach in the development of text skills of students at primary school are revealed. On the basis of analyzing the results of implementation of the all-Russian test papers by the school students of the fourth form there are defined the issues associated with the fulfillment of test tasks by school students. There are presented the methodological approaches to the development of text skills in the system of teaching the coherent written speech, having been tested for years at primary school in St. Petersburg.

Key words: *system and activity approach, training system of coherent written speech, text skills of younger schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2024)

С.Ч. ДОНГАК
Кызыл

О ТРАДИЦИОННОМ ВОСПИТАНИИ И ПРОБЛЕМАХ В СОВРЕМЕННОЙ ТУВИНСКОЙ СЕМЬЕ

Рассматриваются традиционные методы воспитания у тувинцев, выработанные на основе эмпирического опыта кочевого быта, а также религиозных воззрений разного плана, в том числе буддизма. Поколение тувинцев, начиная с начала 1950-х гг., выросло в интернатах. Для преодоления отрицательных моментов данного периода (детская преступность, социальное сиротство, наркомания) наряду с общепринятыми педагогическими и психологическими подходами в национальном регионе необходимо учитывать и традиционные методы воспитания, такие как сохранение чести рода и семьи, послушание людей старшего возраста, уважение к знаниям, учителям, врачам и т.д.



Ключевые слова: *тувинцы, традиционное мировоззрение, социализация, поведение в семье и на природе, оседлость, алкоголизм, преступность, наркомания, проблемы в женском и мужском воспитании, пути решения.*

В традиционном тувинском обществе воспитанием детей занимались на основе жизненного опыта, а также мировоззренческих и духовных знаний. Особой проблемы, связанной с воспитанием детей, не существовало, поскольку кочевой образ жизни, требующий мобильности и собранности в быту, не позволял человеку быть расслабленным.

Большинство же бытовых проблем возникает, как правило, из-за отсутствия занятости или же человеческой лени, поэтому тувинцы старались воспитать своих детей трудолюбивыми людьми. Еще более важным являлось воспитание нравственного человека. В целом же, традиционное воспитание тувинцев основывалось на трех основных аспектах: 1) мировоззренческом (или духовном), 2) социализации, 3) обучении детей труду.

Мировоззренческие аспекты воспитания у тувинцев

Традиционное воспитание тувинцев как кочевого народа основывалось, прежде всего, на мировоззренческих аспектах, т.е. представлениях об окружающем пространстве, поскольку подвижный образ жизни полностью зависел от природной среды: климата, рельефа местности, особенностей растительности, погодных условий и т.д.

Окружающее пространство в тувинском представлении делилось на три взаимосвязанных и взаимозависимых друг от друга мира: Верхний или Небо, Средний и Нижний, каждый из которых был населен существами различного порядка. Вместе они являлись частью Вселенной. Небо ниспосылало человеку ту или иную благодать, вплоть до природных явлений, например, дождя, который был необходим для хорошего травостоя, следовательно, корма для скота. Упитанный скот обеспечивал людей пищей, т.е. духовные познания сочетались с практическим опытом. Самым простым и доступным способом почтения высших сил являлось опрыскивание свежесваренного чая в сторону Неба и четыре стороны света.

В Среднем мире, где жил сам человек, также обитали существа сильнее его – хозяйева отдельных гор, тайги, местности, источника воды, озера и т.д. Как и небожителям, им также полагалось уделять внимание, и делалось это практически всегда. К примеру, при любом перемещении по пространству должно было быть уделено внимание хозяевам местности, перевала, горы и т.д. При отсутствии специального подношения путник, например, поднявшись на более или менее значимую высоту, в качестве дара мог отломить кусочки от еды, имевшейся у него, и раскидать их в сторону Неба и четыре стороны света. Если надо было пересечь реку, то в ее сторону слегка брызгали молоко, но не выливали в воду. Для тувинцев вода и молоко были священными субстанциями каждая по отдельности, поэтому их не принято было смешивать.

Находясь на природе, например, при пастьбе скота, запрещалось громко (особенно печально) петь, спускать камни с гор или издавать звуки, вызывающие эхо. Считалось, что все эти негармоничные звуки, помимо привлечения внимания разного рода духов, могут потревожить также хозяев окружающих объектов – горы, местности и т.д. Однако хорошее пение, в том числе горловое, восхваления, благопожелания и вообще добрые звуки должны были усладить их слух.

Так, нельзя было без надобности рвать растительность, ломать ветки, рубить деревья, загрязнять источник воды, реку. При этом объяснялось, почему нельзя так поступать. Например, запрещая рвать цветы, говорили, что, сорвав их, можно вызвать грозу. При рубке дерева необходимо было перед ним объясниться, рассказать о надобности, которая заставляет человека это сделать (например, чтобы построить загон или детали юрты).

Загрязнение источника воды, рек и озер было чревато возникновением кожных и других заболеваний. Нельзя было также дотрагиваться до птичьих гнезд или брать в руки птенцов, рыть норки животных. Например, если взять в руки птенцов, то мать, учувя запах человека, уже не вернется к ним. Эти объяснения взращивали в детях чувство сострадания к живым существам, желание защищать и оберегать их.

Такого рода запреты были самыми первыми уроками обращения с природой. Следует сказать, что это были не единичные случаи, а общепринятые в тувинском обществе правила приучения детей к живой природе и этикету поведения в естественной среде. Подрастая, дети учились и более сложным понятиям. Таким образом, поведение тувинца на природе отличалось наличием внутренней сдержанности и дисциплины, умением держать гармоничные отношения с живым и растительным миром.

Итогом жизни любого существа является смерть. Как и большинство народов, особенно придерживавшихся ранних форм религии или шаманизма, тувинцы полагали, что после смерти праведный человек будет продолжать жить жизнью, схожей с земной. Следует сказать, что описания Нижнего мира у тувинцев на рубеже XIX–XX вв. были полностью переняты из буддийских поучений. Так, согласно буддийской философии, жизнь после смерти действительно существует, однако она не есть продолжение земной, не ее параллель, а иная: человек рождается в другом мире, принимает другой облик (не обязательно человеческий) и ведет абсолютно другой образ жизни. И все зависит от поступков, совершенных человеком в этой жизни. Смысл человеческого существования и заключается в том, чтобы родиться полноценным и разумным человеком.

Социализация детей

Самым важным аспектом воспитания у тувинцев, как и в любом другом обществе, являлась социализация детей, т.е. введение их в мир людей, поэтому на тувинском языке оно так и звучит: *‘кижизидилге’* – буквально «очеловечивание». Как и знакомство с окружающим миром (формирование мировоззренческих взглядов), так и воспитание (введение в человеческое сообщество) основывалось на глубоко эмпирическом опыте многих поколений людей.

Сначала детей начинали учить поведению в юрте. Так, тувинские дети с малых лет должны были знать, что в юрте есть три места, где нужно вести себя осмысленно. *Первое* – это почетная часть юрты, противоположная от двери. Это было место отца и дорогих гостей, хотя, надо сказать, что в большинстве случаев дети семьи в обыденное время находились именно в этой части юрты, однако они не должны были забывать, где находятся. При этом объяснялось, почему, к примеру, нельзя там бегать: станет долгой дорога того (родственника), кто находится в пути и т.д. [4, с. 42].

Второе место – вокруг домашнего очага. Огонь для тувинцев понимался как «огонь-создатель». От этого емкого определения и зависело отношение к очагу. Вокруг очага всегда должно было быть чисто, в него нельзя было бросать мусор, поскольку это могло разгневать хозяина огня и т.д. Все эти действия вокруг огня тувинские дети начинали видеть с малых лет, поэтому у них просыпалось чувство уважения не только к домашнему очагу, но и огню в целом.

Третье место, которое дети должны были остерегаться – порог. Объяснением такого отношения к порогу являлось то, что дверь юрты была главной опорой, за которую прикрепляются стены юрты. При возведении жилища, в первую очередь, ставят дверь, только затем по обе ее стороны с помощью веревок устанавливаются решетчатые стены. Дверь, таким образом, становилась сакральным объектом, который обеспечивал вход в юрту. Нельзя было также держаться за верхний косяк двери и тем более раскачиваться на нем.

Находясь в юрте, дети должны были уметь правильно вести себя также по отношению к взрослым людям. Самым главным запретом было проходить перед старшими людьми. При необходимости они должны обойти человека сзади. Другим запретом было слушать разговоры взрослых людей. Это правило прививали им не только родители, но и старшие братья и сестры, которые покидали юрту при гостях. Особенно это соблюдалось при редких или высоких гостях. В основе этой традиции лежала мотивация, направленная на ограждение детей от излишней информации, т.е. учила их не быть болтливыми людьми, любящими сплетни и т.д.

Эти два запрета являлись одними из первых уроков правильного построения отношений с людьми разного возраста и социального ранга. Умение уважать людей старше себя было одной из основ тувинского этикета: «Уважение других важнее усердия». Это обозначало, что трудолюбие, несмотря на его благие качества, приносит пользу только самому человеку, а уважение, доброе отношение к другим, возвращение в себе хороших человеческих качеств – важнее.

Главным методом воспитания нравственности у детей являлось предупреждение их не только от негативных действий, но и мыслей: «так нельзя». Это касалось любого отрицательного действия или слова. Детям прививали понятие, что плохие мысли и действия будут иметь соответствующие последствия, поэтому очень распространенной пословицей у тувинцев была следующая: «Дурные мысли на голову [свою] падут» [10, с. 27] и т.д.

У тувинцев было строго запрещено пренебрежительное отношение к бедным или людям с физическими недостатками. Хотя это и не проговаривалось вслух, осмеяние бедного или человека с необычной внешностью могло иметь плохие последствия для виновника (например, у самого впоследствии может родиться необычный ребенок и т.д.), поэтому родители даже очень маленьких детей придерживали их от необдуманных высказываний. Эти наставления запечатлевались в памяти у ребенка, и они становились установкой в его мышлении.

Другой линией воспитания у тувинцев являлось привитие детям простоты в еде и одежде. Простая пища была «лекарством» от «чванливости». По словам пожилых информантов, лучшую пищу, например, молочную пенку, жирное мясо и пр. раньше употребляли в основном взрослые люди, детям же доставались более «скромные» куски. Что касается простоты в одежде, то этим настроем детей предостерегали от заносчивости и кичливости, хотя нельзя отрицать и того факта, что в старые времена не у каждого была возможность нарядно одевать своих детей. Тем не менее для тувинцев это было установкой. Младшие дети, например, всегда донашивали одежду старших братьев и сестер, и это касалось членов даже богатых семей.

О некоторых проблемах в современном тувинском воспитании

Традиционный подход к воспитанию детей начал разрушаться с ломкой старых устоев в тувинском обществе еще в период ТНР (1921–1944 гг.), усилился с переводом тувинских кочевников на оседлость (1948–1953 гг.) и завершился, можно сказать, в советское время. И хотя этнос в целом, казалось бы, адаптировался к произошедшим изменениям, на внутреннем уровне, особенно у мужчин, произошла определенная ломка, опустошение их внутреннего мира. Человек, который вел трудный, но привычный образ жизни, оказался в ограниченном пространстве – без своего хозяйства, без привычного кочевания, без своей земли, был удален от природы, от объектов поклонения и т.д. Такой резкий перевод на оседлый образ жизни, отрыв от традиционного жизненного уклада привел к ломке мировоззренческих взглядов, к разрушению передачи традиционных знаний; к тому же большинство детей обучалось в интернатах.

Тувинцы, пожалуй, это единственный этнос, который так резко поменял кочевой образ жизни на оседлый (в течение 6 лет) в отличие от всех других кочевников. Например, буряты, якуты, алтайцы или хакасы, находившиеся в составе России около 300 лет, были связаны с российской действительностью, и их образ жизни менялся постепенно. Таким образом, в отличие от других тюрко-монгольских кочевников тувинцы очень быстро были переведены на оседлый образ жизни, моральные последствия которого, так или иначе, сказываются и сегодня.

Как результат всех этих перемен в жизни тувинского этноса в настоящее время мировоззренческие взгляды у большинства населения, особенно у молодежи, практически отсутствуют. Незнание тысячелетних познаний об окружающем мире и адаптации к нему привело, как минимум, к неумению вести себя на природе, начиная с оставления повсюду бытового мусора и заканчивая рубкой деревьев, безмерным сбором лечебных трав, ягод, орехов, загрязнением источников воды, озер, рек, браконьерством и т.д. У традиционного тувинца, по крайней мере, была бы боязнь, что за его действиями наблюдают хозяева гор, тайги, местности и т.д. Отсутствие страха перед высшими силами приводит, в целом, к небрежному и асоциальному поведению отдельных молодых людей не только на природе, но и в общественных местах.

Разрушение мировоззренческих взглядов привело и к проблемам в нравственном аспекте воспитания. Например, появилось такое явление, отсутствовавшее в традиционном обществе, как социальное сиротство. Не умаляя роли и ответственности мужчин в данном вопросе как отцов, надо признать, что эта проблема, в первую очередь, свидетельствует об упущении в женском воспитании, отсутствии подготовки девушки не только как матери, но и в целом, достойной женщины. Здесь необходимо признать, что тувинские женщины более, чем мужчины, адаптированы к современным реалиям. Они более активны, инициативны в социальной и семейной сферах. Во многих семьях именно они сегодня являются добытчиками и кормильцами семьи. Однако такая социальная активность женщин в некоторых семьях имеет и отрицательные стороны, поскольку это порождает жесткость в их характере. А ведь во все времена у всех народов мира в женском поведении ценились и ценятся такие качества, как доброта, уступчивость и пр.

В современной Туве достаточно проблем в мужском воспитании. Одной из них является потеря некоторыми тувинскими мужчинами навыков трудиться, главной черты мужского характера (одну из объективных причин этого явления мы уже назвали выше), однако нельзя оставлять без внимания и субъективные причины того, что все зависит от самого человека. Благодаря именно мужчинам создана человеческая цивилизация, появляются те или иные типы хозяйств, разнообразная материальная культура, осуществляется прогресс человечества. В Туве в настоящее время сложилась определенная прослойка мужчин, являющихся иждивенцами, которые живут за счет своих жен или престарелых родителей. Теряются и чисто мужские качества, такие как немногословность, сдержанность и т.д.

Что касается алкоголизма в Туве, принявшего достаточно широкие масштабы для небольшого по численности народа, то в борьбе с ним необходимо использовать самые разные методы, к примеру, учитывать положительный опыт тех народов, которые сталкивались с этой проблемой. Можно взять пример с Монголии, которая не столь масштабно, как в Туве, но также столкнулась с проблемой употребления алкоголя некоторой частью молодежи. По словам монгольских коллег из научной среды, в Монголии эти явления были приняты весьма серьезно, устанавливались разные меры по их искоренению, вплоть до широкого внедрения традиционного для всех кочевников напитка – кумыса. Проблема алкоголизации некоторой части молодого поколения уходит в прошлое. В Туве также необходимо обратить внимание на использование кумыса, поскольку база для его развития имеется.

Таким образом, для выработки нравственных устоев у подрастающего поколения необходимы усилия людей разных специальностей, в первую очередь, специалистов-практиков – самих родителей, учителей всех звеньев, начиная с ДОУ и вузов, психологов, врачей разных специализаций, спортивных тренеров и т.д. Опираясь на тысячелетние знания кочевников, необходимо учитывать и современные реалии: в XXI в. невозможно полностью восстановить старые методы воспитания, здесь необходимо умелое сочетание их с новыми, в частности, с подходами в странах Запада и Востока, позволяющими вырастить раскрепощенных, но вместе с тем воспитанных, нравственных людей. Несмотря на современную урбанизацию и высочайшую технологию, в таких странах, как Китай, Южная Корея или Япония, сохранивших свои традиции воспитания, нет больших проблем, связанных с молодежью ни в семье, ни в обществе. Нет таких вопросов и в бедных странах, опирающихся на духовно-нравственные устои, нет их и у наших ближайших соседей – алтайцев, хакасов, бурят и т.д. Тува, тувинцы являются частью всего человеческого сообщества, поэтому для воспитания достойного поколения необходимо учитывать и коренные традиции, и положительный опыт других народов. Здесь необходима самая широкая консолидация всего тувинского общества, начиная с самих родителей и заканчивая государственными и общественными структурами.

Список литературы

1. Видения буддийского ада / под ред. А.А. Терентьева. СПб., 2004.
2. [История] происхождения водки и наставление, разъясняющее [ее] пользу и вред, изложенные наставником Падма-Самбхавой. [Электронный ресурс] // Буддизм России. 1995. №24. URL: <https://dharma.ru/library/padmasambhava/vodka/?ysclid=m7lxxpffld792226105> (дата обращения: 15.10.2024).
3. История Тувы / под ред. Л.П. Потапова. Т. I. М., 1964.
4. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная культура тувинцев. Кызыл, 2006.
5. Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности Монголии и Киргизии. М; Л., 1959.
6. Ученые записки. Выпуск XXIII. Кызыл, 2012.
7. Куулар О. Сарыг шажын өөредииниң эге билиглери. Кызыл, 1992.
8. Кызласов Л.Р. Краткая история археологического изучения Тувы // Вестник Московского университета. Серия IX. История. 1965. №3. С. 52–70.
9. Сандан Т.С. Туматтар кымнарыл? Кызыл, 2001.
10. Тыва үлегер домактар, чечен сөстөр. Тувинские пословицы и поговорки / сост. М. Хадаханэ, О. Саган-оол. Кызыл, 1966.

* * *

1. Videniya buddijskogo ada / pod red. A.A. Terent'eva. SPb., 2004.
2. [Istoriya] proiskhozhdeniya vodki i nastavlenie, raz'yasnyayushchee [ee] pol'zu i vred, izlozhennyye nastavnikom Padma-Sambhavoju. [Elektronnyj resurs] // Buddizm Rossii. 1995. №24. URL: <https://dharma.ru/library/padmasambhava/vodka/?ysclid=m7lxxpffld792226105> (data obrashcheniya: 15.10.2024).
3. Istoriya Tuvy / pod red. L.P. Potapova. T. I. M., 1964.
4. Kenin-Lopsan M.B. Tradicionnaya kul'tura tuvincev. Kyzyl, 2006.
5. Malov S.E. Pamyatniki drevnetyurkskoj pis'mennosti Mongolii i Kirgizii. M; L., 1959.
6. Uchenye zapiski. Vypusk XXIII. Kyzyl, 2012.



Traditional education and problems in modern Tuvinian families

The traditional methods of education of the Tuvinians, formed on the basis of empirical experience of nomadic households and the different religious views including buddhism, are considered. The generation of the Tuvinians since the beginning of the 1950s nurtured in boarding schools. To overcome the negative moments of this period (children's criminality, social orphanage and drug dependability) along with the accepted pedagogical and psychological approaches in the national region it is necessary to take the traditional methods of education in consideration such as the preservation of breed and family, the obedience of grown-up, the respect to knowledge, teachers and doctors, etc.

Key words: *the Tuvinians, traditional world view, socialization, behaviour at home and in nature, settled way of life, alcoholism, criminality, drug dependability, problems in women and men upbringing, ways of solving.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)



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

**И.В. БГАНЦЕВА,
Т.Н. АСТАФУРОВА**
Волгоград

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПРЕССИИ В ОБЛАСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность темы обусловлена изучением потенциала цифровых технологий платформ (Proficonf, EzTalk, Google Hangouts, FreeConferenceCall и др.) при реализации методической компрессии в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. Раскрывается методический потенциал нейросети ChatGPT как инструмента методической компрессии, позволяющего задействовать ресурсы новейших технологий и возможности искусственного интеллекта для обеспечения оптимальной вариативности, и индивидуализированности подачи иноязычного материала для его активного усвоения.



Ключевые слова: *цифровые технологии, нейросеть, методическая компрессия, искусственный интеллект, индивидуализация.*

На современном этапе развития общества цифровые технологии приобретают все большую популярность, внедряясь в различные сферы человеческой жизни, оказывая влияние, определяя тенденции и подходы, что «повышает качество образования, определяет его инновационную привлекательность, способствует реализации информационной мобильности студентов и развитию навыков самообразования» [2, с. 47]. Внедрение цифровых ресурсов нашло свое активное отражение и в лингводидактике. В этой научной области широкое распространение получили онлайн-курсы, электронные учебники, мобильные приложения, образовательные подкасты, выступающие неотъемлемой составляющей современного иноязычного образования. Анализируя безусловные плюсы широко используемых видов цифровых технологий, исследователи указывают среди прочих на уровень сжатия, высокое качество и скорость передаваемой информации, возможность осуществления непрерывной коммуникации (М.В. Рыбакова [4], Т.А. Дмитренко [5], Д.Г. Васьбиева [2]). Методисты, освещая потенциал разнообразных источников, отмечают неоспоримые преимущества цифровизации образования: «вывела иноязычную подготовку обучающихся на новый уровень качества, который позволяет поднять культуру преподавания иностранных языков, обеспечить социальную адаптацию обучающегося, а также сформировать соответствующую цифровую образовательно-развивающую среду для личностного развития обучающегося» [5, с. 34]. Указанные выше положительные влияния цифровой трансформации иноязычного образования представляются особенно значимыми для выстраивания новой парадигмы для студентов, выросших в высоко технологической среде, в большинстве своем в рамках ограниченного количества аудиторных часов, выделяемых на изучение дисциплины.

В виду того, что степень эффективности цифровых технологий оценивается весьма высоко, видится целесообразным актуализация возможностей применения цифро-

вых инструментов при реализации методической компрессии в рамках иноязычного образования в неязыковом вузе.

Целью данной работы является выявление и описание потенциала цифровых образовательных ресурсов как эффективной среды для развития продуктивного инструментария методической компрессии как метода интенсификации иноязычного обучения. Организация процесса обучения иностранному языку с учетом принципов методической компрессии как действенного способа интенсификации обучения предполагает, что иноязычное образование «основывается на аккумуляции внимания обучающихся на системно-структурных свойствах языка и направленности на формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности и реализуется в предъявлении необходимого для активного усвоения иноязычного материала в сжатом, обобщенном виде», что предполагает усвоение оптимально достаточного для осуществления коммуникации объема грамматических структур и лексических единиц [1, с. 134].

Достижение поставленной цели возможно, по нашему мнению, посредством использования в образовательном процессе потенциала цифровых образовательных ресурсов. Основными методами, использованными в данной работе, стали метод теоретического анализа и обобщения данных из различных областей лингвистики, педагогики, теории и методики преподавания иностранного языка, метод наблюдения за учебной деятельностью студентов, метод изучения и обобщения опыта работы с цифровыми технологиями при обучении иностранным языкам.

Анализ научно-методической литературы показал, что применительно к иноязычному обучению среди наиболее популярных цифровых образовательных ресурсов упоминаются, в первую очередь, цифровые учебные пособия, цифровые образовательные платформы, интернет-ресурсы, к которым относят поисковые системы, справочные каталоги, электронные библиотеки, подкасты, социальные сети, приложения для проведения вебинаров, онлайн-конференций и других образовательных мероприятий. Такими площадками сегодня являются Skype, Zoom, Proficonf, EzTalk, Google Hangouts, FreeConferenceCall и др. Участники могут подключиться к конференции как с компьютера, планшета, так и с мобильного телефона.

Заслуженную популярность получили сайты для общения с носителями языка, среди которых нужно упомянуть Italki, HelloLingo, Speaky, Interpals, Tandem, и приложения для изучения иностранных языков, такие как Babel, DuoLingo, Bussu и др. Данные цифровые инструменты чрезвычайно эффективны, оказывая определенную долю участия в овладении иностранным языком, помогая сделать изучение нового языка более продуктивным, что кардинально повышает шансы дальнейшего личностного и профессионального самоопределения.

Особого внимания заслуживает активно обсуждаемая сегодня нейросеть ChatGPT и ее дидактический и методический потенциал. Данная языковая модель разработана компанией OpenAI, она представляет собой чат-бот, работающий в диалоговом режиме на таких платформах, как браузер, API, Android и IOS, что делает изучение иностранного языка более удобным. Существует множество преимуществ использования нейросети в качестве инструмента для организации учебного процесса по усвоению языка. ChatGPT упрощает поиск нужного материала, позволяет расширить словарный запас, осуществить проверку созданного письменного документа, сгенерировать оптимальный комплекс для активизации или закрепления учебного материала и даже подготовиться к практикующимся в вузе видам контроля.

В аккумуляции методического потенциала ChatGPT представляется концептуально важным выделение двух тесно коррелирующих между собой составляющих методической компрессии – ее содержательного компонента, под которым понимается предъявление элементов иноязычного образовательного контента в обобщенно-

- Architecture – the style and design of buildings in a city
- Borough – a district or subdivision of a city
- City center – the central business district of a city
- Commute – to travel regularly between home and work or school
- Culture – the customs, arts, and beliefs of a city’s inhabitants
- Downtown - the central business district of a city
- Famous landmarks - well-known buildings, monuments, or other places in a city
- Green space - parks, gardens, and other open spaces in a city
- History - the past events and people of a city
- Local businesses - businesses that are owned and operated by people who live in the city
- Neighborhoods - the different districts or communities within a city
- Nightlife - the bars, clubs, and other entertainment venues in a city
- Parks - public green spaces in a city
- People - the inhabitants of a city
- Public transportation - buses, trains, and other forms of public transportation in a city
- Restaurants - places to eat in a city
- Shopping - stores and malls in a city
- Skyline - the outline of a city’s buildings as seen from a distance
- Sports teams - professional or amateur sports teams based in a city
- Street life - the activities and people that can be seen on the streets of a city
- Suburbs - the residential areas outside of the city center
- Tourist attractions - places that tourists visit in a city
- Traffic - the movement of vehicles and people in a city
- Transportation - the ways in which people and goods move around a city

Рис. 1. Терминологический словарь модуля *My city*

структурированном виде; и операционно-дидактического компонента, реализующегося активизацией методов и форм предъявления иноязычного материала посредством емких когнитивных моделей, схем и алгоритмов [1, с. 132]. В рамках настоящего исследования ChatGPT рассматривается нами как инструмент операционно-дидактического компонента методической компрессии, позволяющий задействовать ресурсы новейших технологий и возможности искусственного интеллекта с целью обеспечения оптимальной вариативности, индивидуализированности и бустеризации подачи материала на иностранном языке для его активного усвоения.

Рассмотрим более подробно возможные способы применения ChatGPT для реализации компрессионной подачи необходимого для активного усвоения лексико-грамматического материала в рамках вузовского профессионально-ориентированного иноязычного образования. ChatGPT позволяет организовать формирование терминологического словаря по изучаемому модулю. Перечень лексических единиц формируется с учетом уровня владения языком обучающихся с указанием функционального стиля и контекста использования ключевых слов и словосочетаний. Это преимущество позволяет подобрать нужное значение слова для конкретной ситуации в тексте. Значимым аспектом для компрессионной подачи материала с полным погружением в языковую среду выступает наличие дефиниций. Так по запросу *Key words and word combinations related to the topic “My city”* мы получаем оптимально достаточный список (рис. 1).

ChatGPT является инструментом для генерирования корпуса упражнений на первичную активизацию и закрепление профессиональной лексики. На запрос *Create ex-*

Here are some engaging exercises for memorizing vocabulary related to the topic "My City".

Exercise 1: Vocabulary Flashcards

Create flashcards with the following vocabulary words. On one side, write the word; on the other side, write the definition or a related picture.

Vocabulary Words:

1. Skyscraper
2. Park
3. Museum
4. Traffic
5. Neighborhood
6. Public transportation
7. Market
8. Historical site
9. Fire station
10. Library

Exercise 2: Fill in the Blanks

Complete the sentences using the vocabulary words provided.

1. The _____ is always crowded during rush hour.
2. I often take the _____ to avoid traffic.
3. There is a beautiful _____ in the center of the city where families can relax.
4. My favorite _____ is the one where I can learn about local history.
5. The _____ near my house has a variety of shops.

(Keys: 1. Traffic, 2. Public transportation, 3. Park, 4. Museum, 5. Market)

Exercise 3: Matching Game

Match the vocabulary words with their definitions.

Vocabulary Words **Definitions**

- | | |
|-----------------|---------------------------------|
| 1. Skyscraper | A. A place with books and media |
| 2. Park | B. A tall building in a city |
| 3. Museum | C. A place to buy fresh produce |
| 4. Traffic | D. A green space for recreation |
| 5. Library | E. Vehicles on the road |
| 6. Neighborhood | F. A residential area |

Keys: 1-B, 2-D, 3-C, 4-E, 5-A, 6-F

Exercise 4: Speaking Practice

Choose five vocabulary words and discuss them. Answer the following questions:

1. What is your favorite place in your city?
2. How does traffic affect your daily routine?
3. What type of public transportation do you prefer?
4. Describe a local historical site you like to visit.
5. How important are parks in urban areas?

Exercise 5: Create a Story

Write a short story or paragraph about a day in your city using at least five vocabulary words. For example: "Yesterday, I took the **public transportation** to the downtown area, where I visited a new **museum**. After that, I walked through the **park** and enjoyed the scenery while the **traffic** buzzed around me. I ended the day at a local **market**, picking up fresh vegetables for dinner."

Exercise 6: Crossword Puzzle

Create a crossword puzzle using the vocabulary words. Here are some clues you can use:

1. Across: A tall building in a city (9 letters)
2. Down: A green area for leisure activities (4 letters)
3. Across: A place filled with books (7 letters)
4. Down: Vehicles on the road (7 letters)

(Keys: 1. Skyscraper, 2. Park, 3. Library, 4. Traffic)

Final Tips

- Review vocabulary daily and practice using them in sentences.
- Engage with locals to reinforce vocabulary in conversation.
- Use apps or websites for additional exercises and games related to vocabulary building.

Рис. 2. Корпус упражнений модуля *My city*

Setting: In the university cafeteria, Alex and Maria are sitting at a table during lunch.
Alex: Hey Maria! How's your project coming along for that robotics class?
Maria: Hey Alex! It's going pretty well, actually. We finally got our robot to navigate through the obstacle course. How about you? How's your group handling the software part?
Alex: We're still debugging a few issues. It's a bit frustrating, but I think we'll get it sorted out soon.
Maria: Debugging can be a pain. Have you talked to Professor Chen? She might have some tips.
Alex: Yeah, I emailed her last night, and she replied with some useful resources. I'm planning to meet her during office hours tomorrow.
Maria: That's smart! I should probably do the same. I need some help with the programming language she mentioned. It's kind of new to me.
Alex: Which language is it? I can help you with it if you want.
Maria: It's Python. I've heard it's pretty beginner-friendly, but I'm struggling a bit with the syntax.
Alex: No worries, I can explain the basics. We could meet up later this week and go through it together.
Maria: That would be awesome! Thanks, Alex. By the way, have you heard about the upcoming tech fair next month?
Alex: Yeah! I heard there will be some cool presentations and companies looking for interns. Are you planning to participate?
Maria: Definitely! I think it's a great opportunity to network. I might even showcase our robotics project if we get it working perfectly.
Alex: That sounds like a great idea! It could really help us get noticed. We should both set aside some time to prepare for it.
Maria: Agreed! Let's meet tomorrow after class to brainstorm ideas for our presentations.
Alex: Perfect! I'll bring some snacks too. See you then!
Maria: See you, Alex! Good luck with your debugging!
Alex: Thanks, Maria! You too!

Рис. 3. Пример диалога по заданной теме

ercises for memorizing vocabulary on the topic of My city преподаватель получает сет заданий, сопровождаемых инструкциями по их выполнению, способствующих усвоению профессионального вокабуляра по модулю с выводом на коммуникативный уровень (рис. 2).

Анализ корпуса упражнений, предложенного ChatGPT, позволил сделать вывод о том, что он представляет собой сет оптимально достаточных форм коммуникативно-ориентированных видов деятельности в рамках усвоения обучающимися лексики по обозначенному модулю, а также может быть реализован в качестве дополнительного средства для еще более эффективного усвоения иноязычного материала.

На этапе закрепления лексических единиц перспективным видится моделирование социальной ситуации в диалоговом режиме. С помощью ChatGPT можно создать разные аутентичные сценарии, на основе которых преподаватель генерирует разнообразные формы работы, предлагая обучающимся сценарии разговора, позволяющие прорабатывать скрипты по ролям, отрабатывая необходимые умения и навыки по аспектам языка или видам речевой деятельности. Моделирование социальной ситуации позволяет в креативном и живом формате организовать продуктивное усвоение запланированного лексико-грамматического материала по любому моду-

Passive Voice Exercises for Construction Students

Exercise 1: Fill in the Blanks

Instructions: Fill in the blanks with the correct passive voice form of the verb in parentheses.

1. The building _____ (construct) by the local workers last year.
2. The blueprints _____ (approve) by the architect before construction began.
3. The concrete _____ (pour) into the foundation yesterday.
4. The safety regulations _____ (review) by the project manager before the site was opened.
5. The roof _____ (install) last week by the roofing team.

Exercise 2: Rewrite the Sentences

Instructions: Rewrite the following active sentences in passive voice.

1. The engineer designs the structural framework.
The structural framework _____ (design) by the engineer.
2. The contractor will supervise the project.
The project _____ (supervise) by the contractor.
3. Workers painted the building last summer.
The building _____ (paint) last summer by the workers.
4. The city approved the construction permit.
The construction permit _____ (approve) by the city.
5. A team of architects will review the plans.
The plans _____ (review) by a team of architects.

Exercise 3: Identify the Passive Voice

Instructions: Read the sentences below and identify whether they are in the active or passive voice.

Write "Active" or "Passive" next to each sentence.

1. The walls were reinforced with steel. _____
2. The foreman scheduled the delivery of materials. _____
3. The foundation will be laid by the excavation team. _____
4. The guidelines were provided by the safety officer. _____
5. The workers are organizing the tools for the project. _____

Exercise 4: Transform the Sentences

Instructions: Change the following sentences from the passive voice back to the active voice, specifying the agent where possible.

1. The project was completed ahead of schedule.
The team _____ (complete) the project ahead of schedule.
2. The scaffolding has been removed by the contractors.
The contractors _____ (remove) the scaffolding.
3. The new safety protocols are implemented by the management.
The management _____ (implement) the new safety protocols.
4. The measurements were taken by the surveyor.
The surveyor _____ (take) the measurements.
5. The plans had been modified by the design team.
The design team _____ (modify) the plans.

Exercise 5: Create Sentences

Instructions: Using the provided verbs, create sentences in the passive voice related to construction.

Verbs: • approve • design • construct • inspect • install

Example: • The plans were approved by the architect.

Рис. 4. Корпус упражнений модуля *Passive Voice*

лю, начиная с непринужденной беседы об организации свободного времени и заканчивая интервью при устройстве на работу. При этом есть возможность как участвовать в диалоге, так и наблюдать за тем, как разыгрывает ту или иную ситуацию онлайн-бот. Так как у нейросети «родной язык» английский, в тексте будут использоваться сленг и устойчивые выражения.

На запрос преподавателя *Make up a dialogue between students from the full-time department at a technical university* составить диалог студентов очного отделения технического вуза нейросеть представила ситуацию о подготовке к предстоящей технической выставке (рис. 3 на стр. 127), на основе которой преподаватель планирует дальнейшие формы работы.

Из сгенерированного нейросетью сценария преподаватель извлекает необходимый для поставленных задач лингводидактический максимум. Необходимо отметить, что такой значимый для овладения иностранным языком аспект, как произношение, не является потенциально сильной стороной ChatGPT. Не все нейросети имеют функцию воспроизведения текста, так как это достаточно сложно реализуемая команда для онлайн-бота. Для того, чтобы проработать произношение, лучше воспользоваться специальным сервисом для озвучивания текстов NaturalReader. Эта программа предоставляет возможность озвучивать текст мужским, женским и детским голосом, включать субтитры, замедлять или ускорять воспроизведение, что видится важным при реализации дифференцированного и индивидуально направленного обучения в группах с разным уровнем иноязычной подготовленности.

ChatGPT выступает мощным методическим ресурсом для совершенствования умений и навыков в таком виде речевой деятельности, как грамматика. Сервис подробно объясняет правила изучаемого иностранного языка, предоставляет правила употребления времен в каждой конкретной ситуации. Закрепить теорию помогают упражнения, составленные ChatGPT. Онлайн бот обладает безграничным потенциалом генерации идей для организации деятельности по предъявлению, активизации и закреплению функционально значимых грамматических конструкций с фокусом на уровень владения языком обучающимися, их направление подготовки, тематическое сопровождение. По запросу о создании комплекса упражнений для усвоения страдательного залога студентами инженерно-строительного вуза *Create a set of exercises for learning the Passive Voice using vocabulary for construction students* нейросеть генерирует сет заданий на основе лексики с учетом их профессионального профиля (рис. 4).

Созданный нейросетью корпус упражнений, с одной стороны, представляет собой схему общепринятых в методике заданий на идентификацию изучаемого грамматического явления с анализом его формальных и функциональных характеристик, заполнение пропусков, с другой – являет собой инструмент креативной и инновационной подачи материала, насыщенного аутентичной профессионально-ориентированной лексикой.

Формат подачи грамматических явлений, предлагаемый ChatGPT, позволяет добиться вариативности и разнообразия в процессе отработки наиболее сложных аспектов в усвоении изучаемого грамматического модуля. Так, после выполнения упражнений обучающиеся могут объединиться в пары с целью анализа ответов друг друга или обсудить их в небольших группах. Преподаватель курирует деятельность студентов, проясняя возможные сомнения и неточности.

Обеспечение максимальной продуктивности в реализации потенциала ChatGPT как инструмента операционно-дидактического компонента методической компрессии обуславливается факторами высокой степени структурированности аутентичной информации на иностранном языке, вариативности ее подачи, возможности индивидуализации, что в максимальной степени способствует интенсификации иноязычной профессиональной подготовки.

Анализ методического потенциала ChatGPT как мощного информационного ресурса позволяет рассматривать возможности новейших технологий и искусственного интеллекта в качестве емкого продуктивного инструмента методической компрессии, способствующего значительному повышению качества вузовского иноязычного образования.

Список литературы

1. Бганцева И.В. Методическая компрессия в системе иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной подготовки студентов вузов физической культуры // Перспективы науки и образования. 2018. №4(34). С. 132–137.
2. Васьбиева Д.Г. К вопросу об использовании современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в вузе. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. №13(2). С. 24–31.
3. Гугина Е.Т., Стриканова Е.Н. Высшая школа в эпоху глобальной компьютеризации и виртуализации информации // Альманах мировой культуры. 2018. №6(28). С. 46–48.
4. Рыбакова М.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций // ПНиО. 2021. №1(49). С. 232–248.
5. Dmitrenko T. Modern Technologies of Teaching Foreign Languages in the Context of Digitalization of Foreign Language Education // Professional Discourse & Communication. 2022. №4(4). P. 33–41.

* * *

1. Bganцева I.V. Metodicheskaya kompressiya v sisteme inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kommunikativnoj podgotovki studentov vuzov fizicheskoy kul'tury // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2018. №4(34). S. 132–137.
2. Vas'bieva D.G. K voprosu ob ispol'zovanii sovremennyh cifrovyyh tekhnologij v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2023. №13(2). С. 24–31.
3. Gugina E.T., Strikanova E.N. Vysshaya shkola v epohu global'noj komp'yuterizacii i virtualizacii informacii // Al'manah mirovoj kul'tury. 2018. №6(28). S. 46–48.
4. Rybakova M.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij // PNiO. 2021. №1(49). S. 232–248.



The use of digital technologies in the process of implementation of methodological compression in the sphere of foreign language education

The urgency of the theme is provided by the study of the potential of digital technologies of the platforms (Proficonf, EzTalk, Google Hangouts, FreeConferenceCall, etc.) while realizing the methodological compression in teaching the foreign language of students of non linguistic university. There is revealed the methodological potential of the neural network ChatGPT as the tool of methodological compression allowing to use the resources of the newest technologies and the potential of artificial intelligence to provide the optimal variation and the individualization of presentation of foreign language material for its active mastering.

Key words: *digital technologies, neural network, methodological compression, artificial intelligence, individualization.*

(Статья поступила в редакцию 09.01.2025)

М.А. АГАПОВА
Псков

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается креолизованный текст (КТ) как средство формирования грамматических навыков в обучении английскому языку, способствующее поддержанию коммуникативной направленности обучения. Описана структура поликодовых текстов и их общедидактические функции. Выделены особенности и этапы работы с КТ на уроке иностранного языка. Показаны приемы и методы работы с креолизованными текстами на материале комикса.



Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, креолизованный текст, грамматический навык, обучение английскому языку, комикс.*

В обучении английскому языку на уровне основного общего образования на сегодняшний день реализуется практическая цель – формирование у обучающихся возможности и реальной готовности вступать в коммуникацию на иностранном языке для решения конкретных задач, т.е. формирование у школьника иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Однако для установления успешного контакта на иностранном языке (ИЯ) обучающимся необходимо не только овладеть лексическими единицами изучаемого языка, но и уметь эффективно структурировать и комбинировать их на разных уровнях в устной и письменной речи; т.е. преподавателю необходимо сформировать у обучающихся грамматическую компетенцию, подразумевающую внутреннее знание ситуационной уместности языка, способность, позволяющую быть участником речевой деятельности [14, с. 293].

Подходы к обучению грамматическому аспекту ИЯ и определению его роли в обучении иностранному языку менялись в процессе развития методики как науки. Значимость грамматики в преподавании являлась либо незначительной, т.е. формирование грамматических навыков у обучающихся происходило в большей степени интуитивно; либо становилась первостепенной, что привело к выдвигению переводного метода обучения грамматике на передний план в XX веке. Необходимо отметить, что и на сегодняшний день обучение грамматическому аспекту иностранного языка зачастую является оторванным от коммуникативной направленности занятий в целом. Впервые об этой проблеме заговорили еще в 1961 году, когда в СССР вышло постановление Совета Министров «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором была затронута основная проблема в обучении ИЯ: все знания, получаемые обучающимися в ходе занятий в школе, не могут быть использованы ими на практике. «Человек может знать правила какого-либо языка, но не владеть его речевыми нормами» [13, с. 295–296].

За шестьдесят лет многое изменилось в образовательном процессе. На сегодняшний день обучение ИЯ стало носить коммуникативную направленность, однако у обучающихся по-прежнему наблюдается снижение уровня учебно-познавательной мотивации, а оперирование грамматическими единицами и конструкциями зачастую и сейчас происходит на уровне интуиции [2, с. 305].

Таким образом, актуальность нашей исследовательской работы заключается в изучении и описании дидактических средств, способствующих формированию грамматических навыков у обучающихся без утраты коммуникативной направленности урока английского языка. Одним из этих средств является креолизованный текст (КТ), под ко-

торым, согласно определению Ю.А. Сорокина, понимаются «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [11, с. 15]. На сегодняшний день существует ряд исследований, рассматривающих использование креолизованных текстов в процессе обучения иностранному языку в рамках высшего образования (А.Г. Сонин, Е.Е. Анисимова, Ю.А. Сорокин, Л.В. Головина). В нашей статье дается описание внедрения КТ как дидактического средства в обучение грамматическому аспекту ИЯ на уровне основного общего образования.

Целью нашего исследования является изучение и описание дидактического потенциала креолизованных текстов как средства формирования грамматических навыков в обучении английскому языку на уровне основного общего образования. Данная цель может быть конкретизирована в следующих **задачах**:

- установление проблематики обучения грамматическому аспекту в обучении иностранным языкам на уровне основного общего образования и возможностей снижения потенциальных затруднений посредством ситуативно-уместного внедрения креолизованных текстов в урок;
- изучение структуры и характеристик КТ, позволяющих повысить учебно-познавательную мотивацию школьника и уровень сформированности у него грамматических навыков;
- описание общедидактических функций КТ, способствующих их интеграции в учебный процесс, а также дидактического потенциала поликодовых текстов, заключающегося в возможности инкорпорации нового грамматического материала в процесс обучения английскому языку без утраты коммуникативной направленности занятия посредством ситуативно-обусловленного использования креолизованных текстов;
- раскрытие особенностей и этапов работы с креолизованными текстами в процессе формирования грамматических навыков у обучающихся на материале комиксов, разработанных в рамках данного исследования;
- оценивание эффективности креолизованных текстов как средства формирования грамматических навыков у обучающихся в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Предметом изучения в нашей статье являются креолизованные тексты как средство формирования грамматических навыков у обучающихся. Под объектом исследования подразумевается процесс обучения английскому языку на уровне основного общего образования. Впервые термин «креолизованный текст» был введен Ю.В. Кнорозовым, описывавшим тексты древней цивилизации Майя, в которых послание в основном передавалось при помощи графических изображений животных, птиц, людей и т.д. [7, с. 45–49]. Как уже было отмечено ранее, в структуру КТ, помимо вербального текста, входит иконический (изобразительный) компонент. Таким образом, кодирование информации в креолизованных текстах происходит сразу на двух уровнях: как на вербальном, так и на визуальном, что повышает общий процент принятия новой информации реципиентом сразу по нескольким каналам восприятия [3, с. 9]. Отметим, что изображение и текст в КТ не представляют сумму семиотических знаков, его компоненты взаимоинтегрируются и «образуют сложный смысл» [1, с. 17].

О важности использования наглядности в обучении ИЯ говорят многие исследования в области методики и педагогики. Эта необходимость использования средств визуализации в учебном процессе обусловлена также и психологическими исследованиями. По статистике, представленная в текстовом формате информация усваивается только на 7%, в голосовом – на 38%, в то время как визуальный образ повышает восприятие до 55% [9]. Таким образом, использование КТ на уроках иностранного языка способствует визуальному подкреплению новой языковой информации, получаемой обу-

чающимися в учебном процессе; способствует лучшему ее закреплению в памяти обучающихся за счет яркого и запоминающегося изображения КТ, тем самым реализуется принцип наглядности в обучении.

О необходимости визуального подкрепления на этапе формирования грамматического навыка у обучающихся для более эффективного его закрепления упоминает и Е.И. Пассов. Он подразделяет «двигательные и зрительные» вспомогательные средства на 3 основные подгруппы: вербальные, схематические и смешанные (вербально-схематические), к которым в нашей работе мы и относим креолизованный текст [8, с. 158].

Мир креолизованных текстов очень богат и разнообразен. Человек ежедневно просматривает массу рекламных объявлений, вывесок и заметок на сайтах. Все эти сообщения являются наглядным примером КТ, где иконический (изобразительный) компонент выполняет аттрактивную функцию, т.е. нацелен на привлечение внимания читателя. Научно-технические тексты часто требуют изображения для выполнения познавательной функции. Изобразительный компонент таких текстов лишен эмоциональности, он помогает точно и предельно ясно донести смысл вербальной составляющей КТ до читателя, т.е. выполняет когнитивную функцию. Визуальный компонент обычно представлен в научных текстах в виде таблиц, графиков, формул.

Несмотря на разнообразие КТ и их жанрово-функциональные особенности, мы можем выделить следующие функции креолизованных текстов как дидактического средства в обучении: коммуникативную, образовательную, воспитательную, эстетическую и контролирующую [4].

1. Коммуникативная функция креолизованных текстов заключается в непосредственной связи между автором КТ и обучающимся, извлекающим информацию из прочитанного материала, сознательно или подсознательно дающим ему оценку и отклик. Помимо данной связи между реципиентом, получающим информацию из текста, и создателем конкретного изучаемого КТ на уроке ИЯ происходит коммуникация «учитель-ученик», целью которой является непосредственное обсуждение материалов изученных КТ и дальнейшая работа с ними.

2. Образовательная функция КТ заключается в получении новой информации читателем. К примеру, прочитав афишу театра, человек может узнать о премьерах театральных постановок, дате и времени событий. В процессе обучения иностранным языкам и формирования грамматических навыков у обучающихся креолизованный текст является средством передачи информации, а также выступает в качестве смысловой опоры при понимании и продуцировании речи на иностранном языке. КТ помогает разгрузить оперативную память от удержания логической последовательности, ведь всегда легче говорить о том, что находится в поле зрения и имеет визуальное подкрепление.

3. Воспитательная функция креолизованных текстов состоит в возможности их использования для формирования у обучающихся системы ценностей, убеждений, уважительного отношения как к культуре страны изучаемого языка, так и к культуре родной страны.

4. Эстетическая функция КТ подразумевает формирование у обучающихся эстетических предпочтений и хорошего вкуса за счет используемого в креолизованных текстах яркого и запоминающегося иконического компонента, помогающего формированию у школьников общей насмотренности [Там же].

5. Под контролирующей функцией креолизованных текстов понимается возможность использования изложенного в них материала как предмета для дальнейшего контроля усвоения новой информации обучающимися, полученной непосредственно из креолизованных текстов, изученных в процессе обучения.

Таким образом, мы видим, что креолизованные тексты обладают высоким дидактическим потенциалом и могут быть эффективно использованы в обучении английскому

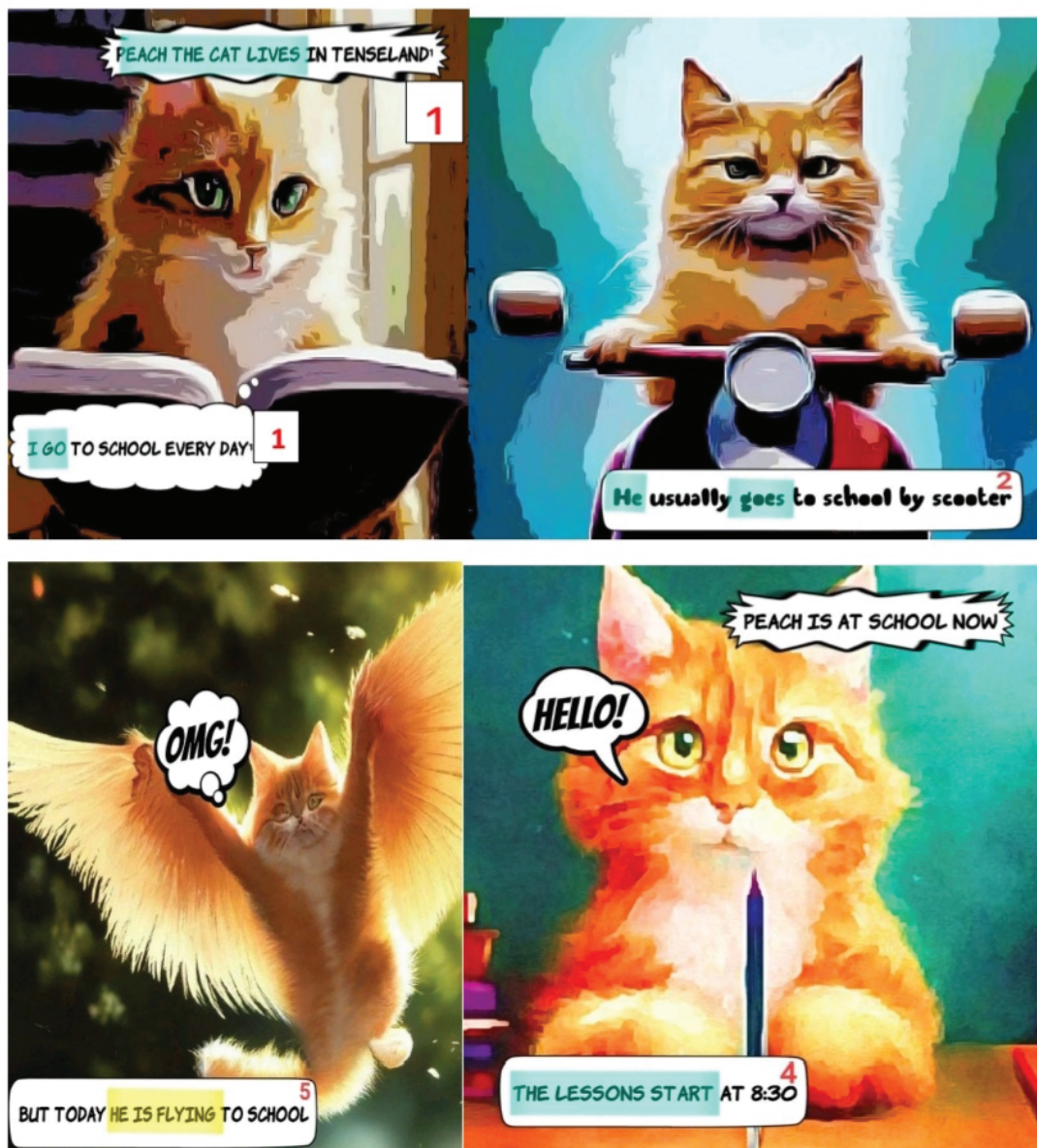


Рис. 1. Фрагмент комикса "Peach the Cat in Tenseland" по видо-временным формам глаголов английского языка

языку на уровне основного общего образования, на который приходится основная доля работы по формированию грамматических навыков у обучающихся.

Отметим, что обучающиеся 5–9 классов – подростки, для которых характерно стремление к самостоятельности. На этапе основного общего образования обучающиеся отрицают «готовые знания», стремятся к самостоятельному получению информации, что не может не отразиться на процессе обучения. Сеем предположить, что креолизованные тексты дают школьникам отличную возможность проявить свою самостоятельность в процессе обучения на данном этапе, т.е. в значительной степени со-



Рис. 2. Фрагмент комикса “Peach the Cat in Tenseland”
по видо-временным формам глаголов английского языка

ответствуют упомянутой нами особенности обучающихся на уровне основного общего образования [6].

Мир креолизованных текстов довольно разнообразен, будь то рекламные вывески, схемы, таблицы, графики, статьи в газете или журнале, или видео, однако наиболее часто используемым видом КТ в образовательном процессе на сегодняшний день является комикс (от англ. “Comic” – веселый, смешной), представляющий собой графическое

повествование, т.е. историю, в которой визуальный и вербальный компонент представляют смысловое и содержательное единство.

Несмотря на восприятие комикса как развлекательного средства, необходимо отметить, что данный вид КТ обладает огромным дидактическим потенциалом. Существуют различные жанры и издания комиксов, адресованные определенной читательской аудитории – детям, подросткам, молодежи, людям среднего и старшего возраста. Отбор комиксов стоит проводить с учетом особенностей целевого читателя и его характеристик: языковым или речевым опытом, жизненным опытом читателя, его возрастными интересами и т.д. Объем комикса как дидактического средства не должен превышать 1–2 страницы. Произведения большого объема можно предложить обучающимся в качестве домашнего чтения. Изображения, которые используются в комиксах, могут отражать как существующих, так и вымышленных созданий, людей, животных, живых или неживых существ, и одновременно формировать денотативное значение невербального компонента [12].

Также важно помнить и об этапах работы с КТ, в частности, с комиксами, на уроках иностранного языка, которые не столь принципиально отличаются по своей структуре от фаз работы с классическим вербальным текстом и включают предтекстовый (before-reading), текстовый (while-reading), послетекстовый (after-reading) и творческий этап.

На начальном **предтекстовом** (before-reading) этапе работы с КТ происходит снятие языковых трудностей у обучающихся, а также повышение их интереса и мотивации для выполнения последующих познавательных действий. На рисунках 1, 2 представлен отрывок разработанного нами в рамках научного исследования фрагмент комикса “Peach the Cat in Tenseland” по видео-временным формам глаголов английского языка, I глава которого посвящена Настоящему Простому (Present Simple) и Настоящему Продолженному (Present Continuous) временам (рис. 1 на стр. 134, рис. 2 на стр. 135).

На предтекстовом этапе работы с данным комиксом учитель может предложить обучающимся «пофантазировать» над сюжетом, высказать свои предположения относительно его развития, действующего лица КТ; задать наводящие вопросы и тем самым подкрепить интерес обучающихся в выполнении дальнейших учебно-познавательных действий.

Пример наводящих вопросов для обучающихся может быть следующим:

1. Where does Peach the Cat live?- He lives in the country called Tenseland.
2. What does he do every day?- He goes to school every day.
3. How does he get to school? – He usually gets to school by scooter.

На этапе основной работы с КТ, **текстовом этапе** (while-reading), преподаватель акцентирует внимание обучающихся на использовании конкретных грамматических времен в вербальной части КТ, обособленных друг от друга цветом, и просит выразить предположения о ситуативности использования Настоящего Простого и Продолженного (Present Simple and Continuous tenses) времен. Этим действием преподаватель подводит обучающихся к выводу о том, что Present Simple используется в ситуациях, когда речь идет о повседневных (обыденных) действиях (т.е. о фактах, привычках, расписаниях), а Present Continuous употребляется для действий, происходящих в момент речи (т.е. сейчас), непривычных явлений, планов на будущее и т.д.

На этапе чтения текста происходит декодирование информации, заложенной в КТ, которое можно изложить в следующей последовательности деятельности обучающихся:

1. Первичный анализ прочитанного обучающимися, соотнесение вербального и изобразительного элементов КТ между собой;
2. Синтез и установление логических и смысловых связей в тексте;
3. Соотнесение иконического и вербального компонентов и их дальнейшая интерпретация как структурного единства;

4. Оценка прочитанного и последующая рефлексия обучающихся [5, с. 182].

Таким образом, обучающиеся не получают новый грамматический материал дедуктивно (т.е. в готовом виде от учителя), а самостоятельно извлекают новые грамматические конструкции на основе прочитанного, что способствует большей осознанности в изучении нового языкового материала [10, с. 116].

На **послетекстовом** (after-reading) этапе преподаватель может попросить обучающихся ответить на вопросы, касающиеся содержательного компонента изученного фрагмента КТ, с использованием новых грамматических конструкций, пересказать прочитанный отрывок и пр. Целью работы на данном этапе является закрепление пройденного на занятии языкового материала и внедрение его как в устную, так и в письменную речь обучающимися.

Творческий этап работы с креолизованными текстами является добровольным и возможен по усмотрению педагога. Он предполагает создание обучающимися своего учебного продукта. Учитель может предложить обучающимся создать собственный КТ на основе изученной на уроке информации с использованием нового грамматического, лексического и прочего языкового материала.

Таким образом, креолизованный текст не только является средством обучения английскому языку и формирования грамматических навыков у обучающихся на уровне основного общего образования, но и дает возможность школьнику проявить свой творческий потенциал, применить полученные знания на практике в коммуникативных ситуациях. Творческий этап работы с КТ также можно использовать как для индивидуальной работы обучающихся, так и для их парной / групповой деятельности как в рамках аудиторной (классной) работы, так и для домашнего задания.

Подводя итоги проделанной работы, выделим ключевые моменты:

1. Обучение грамматическому аспекту ИЯ на сегодняшний день до сих пор вызывает затруднение у обучающихся, т.к. зачастую новый грамматический материал оказывается оторванным от коммуникативного контекста урока. В нашем исследовании мы пришли к выводу о том, что для повышения процента усвоения новых грамматических явлений у обучающихся помимо вербального комментария требуются визуальные подкрепления, способствующие получению новой языковой информации сразу по нескольким каналам восприятия.

2. Исследования доказывают, что креолизованные тексты, содержащие в своей структуре как вербальный, так и иконический (визуальный) компонент, помогают в усвоении обучающимися нового языкового материала, в том числе грамматического. Изображение, являющееся важным компонентом КТ, выполняет аттрактивную функцию, тем самым подкрепляя интерес школьника к обучению и изучению новой языковой информации, в том числе и грамматической. Креолизованные тексты стимулируют обучающихся на учебно-познавательную деятельность как в классе, так и вне учебной аудитории, помогают им проявить себя в процессе обучения, а также реализовать свой творческий потенциал; развивают воображение школьников и их способность самостоятельно извлекать из прочитанного новый языковой материал, лучше осознавать его коммуникативную пользу, т.е. практическую значимость новых языковых единиц.

3. Креолизованные тексты помогают интегрировать новый грамматический материал в коммуникативный процесс, тем самым поддерживают коммуникативную направленность уроков по английскому языку, способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся.

4. КТ являются эффективным дидактическим средством в обучении английскому языку и формировании у обучающихся грамматических навыков, обладают рядом обще-дидактических функций: коммуникативной, образовательной, воспитательной, эсте-

тической и контролирующей. Все это предоставляет возможность интегрировать поликодовые тексты в учебный процесс не только в рамках высшего образования, но и на всех остальных этапах обучения, в том числе и на уровне основного общего образования.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М., 2003.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2006.
3. Дубовицкая Л.В. Феномен креолизованного текста: на материале креолизованных текстов письменной коммуникации. М., 2013.
4. Корнишина М.А. Функции креолизованных текстов в методике преподавания иностранного языка // Молодой ученый. 2015. №10(5). С. 13–14.
5. Котова Е.Г., Кузьмина Е.В., Обучение студентов неязыковых специальностей иноязычному высказыванию на основе креолизованного текста (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №6(72). Ч. 2. С. 180–184.
6. Макарова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М., 1990.
7. Матвеев М.О., Нистратов А.А., Поликарпов Д.М., Тарасов Е.Ф. Смысловое восприятие креолизованного текста // Филологические науки в МГИМО. 2021. Т. 7. №1(25). С. 45–59.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
9. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. М.; Киев, 2006.
10. Рябцева О.М. Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. №10. С. 115–118.
11. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. М., 2008.
12. Сонин А.Г. Комикс: психолингвистический анализ. Барнаул, 1999.
13. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи и общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М., 1991.
14. Hymes D.H. "On communicative Competence" In J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics Readings. Harmondsworth, 1972.

* * *

1. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov). M., 2003.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I., Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. M., 2006.
3. Dubovickaya L.V. Fenomen kreolizovannogo teksta: na materiale kreolizovannyh tekstov pis'mennoj kommunikacii. M., 2013.
4. Kornishina M.A. Funkcii kreolizovannyh tekstov v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka // Molodoy uchenyj. 2015. №10(5). S. 13–14.
5. Kotova E.G., Kuz'mina E.V., Obuchenie studentov neyazykovyh special'nostej inoyazychnomu vyskazyvaniyu na osnove kreolizovannogo teksta (na materiale anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. №6(72). Ch. 2. S. 180–184.
6. Makarova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya. M., 1990.
7. Matveev M.O., Nistratov A.A., Polikarpov D.M., Tarasov E.F. Smyslovoe vospriyatие kreolizovannogo teksta // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2021. T. 7. №1(25). S. 45–59.
8. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M., 1989.
9. Pochepcov G.G. Imidzhelogiya. M.; Kiev, 2006.
10. Ryabceva O.M. Formirovanie grammaticheskoy sostavlyayushchej inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki. 2010. №10. S. 115–118.
11. Sorokin Yu.A. Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. M., 2008.

12. Sonin A.G. Komiks: psiholingvističeskij analiz. Barnaul, 1999.
13. Shatilov S.F. Teoreticheskie osnovy metodiki obučeniya grammatičeskomu aspektu inoyazyčnoj reči i obščaya metodika obučeniya inostrannym yazykam: Hrestomatiya. M., 1991.

*Creolized text as the means of development of grammar skills
in teaching English*

The creolized text as the means of development of grammar skills in teaching English, supporting the communicative orientation of education, is considered. The structure of polycode texts and their common didactic functions are described. There are revealed the peculiarities and stages of work with creolised text at the lesson of foreign language. The techniques and methods of work with creolised texts at the comic material are demonstrated.

Key words: *foreign language communicative competence, creolized text, grammar skill, teaching English, comic.*

(Статья поступила в редакцию 21.10.2024)

ЧЖАО И
Урумчи, Китай

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ:
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ***

Анализ результатов проведенного исследования выявил важность аудирования для формирования языковой компетенции, определил текущий уровень владения навыком и трудности, с которыми сталкиваются студенты-филологи на начальном этапе обучения. Исследование определило предпочтения студентов в отношении методов и способов обучения аудированию, а также необходимые условия для успешного овладения этим навыком. На основе полученных результатов предлагаются рекомендации по оптимизации процесса обучения аудированию с учетом специфики обучения китайских студентов-филологов.

Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности обучения аудированию на русском языке в китайских вузах.

Ключевые слова: *обучение аудированию, русский язык как иностранный, китайские студенты-филологи, начальный этап изучения русского языка, проблемы и трудности, ошибки, рекомендации.*

Обучение аудированию является неотъемлемым компонентом овладения иностранным языком, особенно на начальном этапе. Для студентов-филологов, изучающих русский язык, аудирование не только представляет собой основу для развития речевых навыков, но и часто сопряжено с определенными трудностями. Актуальность исследо-

* Исследование, представленное в данной статье, было поддержано Центром изучения Центральной Азии и России при Китайском национальном исследовательском центре «Один пояс – один путь» Государственного комитета по делам национальностей.

вания обусловлена необходимостью повышения качества преподавания аудирования в вузах Китая, а также выявлением ключевых проблем и трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты-филологи при изучении русского языка.

Целью исследования является разработка практических рекомендаций по совершенствованию методов обучения аудированию на русском языке для китайских студентов-филологов на начальном этапе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: основываясь на взгляд китайских студентов-филологов, провести анализ трудностей в обучении аудированию на начальном этапе; выявить типичные ошибки при аудировании; изучить предпочтения студентов-филологов в методах обучения; сформулировать рекомендации по оптимизации методов обучения аудированию.

В статье применяются следующие **методы** исследования: анкетирование китайских студентов-филологов, анализ полученных данных, сравнительный анализ методической литературы по обучению иностранным языкам.

Теоретическая база исследования опирается на труды ведущих специалистов в области методики обучения аудированию и русскому языку как иностранному (А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, И.А. Бредихина, А.А. Акишина, О.Е. Каган, Л.С. Крючкова, Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина, Лу Чуньюэ). Анализ статистических данных о важных исследованиях обучения аудированию на русском языке позволил выявить наиболее актуальные и распространенные проблемы в данной области.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования являются ценным ресурсом для преподавателей русского языка в Китае, способствуя определению эффективных методов обучения аудированию и выявлению таких недостатков в процессе обучения аудированию на русском языке, как нехватка времени для практики аудирования и недостаток аутентичных материалов, что подтверждается данными анкетирования. Это позволяет повысить качество обучения и улучшить результаты студентов-филологов. Полученные данные могут быть использованы для проведения дальнейших исследований в области обучения аудированию в Китае, что способствует практической применимости данного исследования в области обучения русскому языку.

В исследовании приняли участие 518 китайских студентов-филологов из 25 вузов 30 регионов Китая (рис. 1 А, Б). Было выявлено, что большинство (72,78%) находятся на начальном уровне владения русским языком, 20,66% – на переходном, а 6,56% – на продвинутом (рис. 1 В).

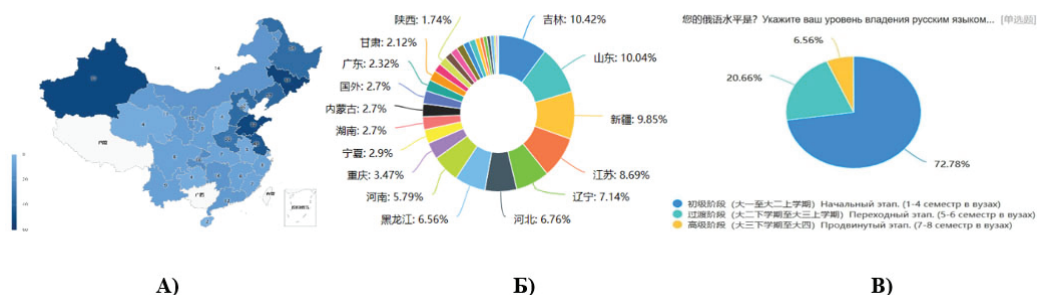


Рис. 1. Географическое распределение респондентов и их уровни владения русским языком

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

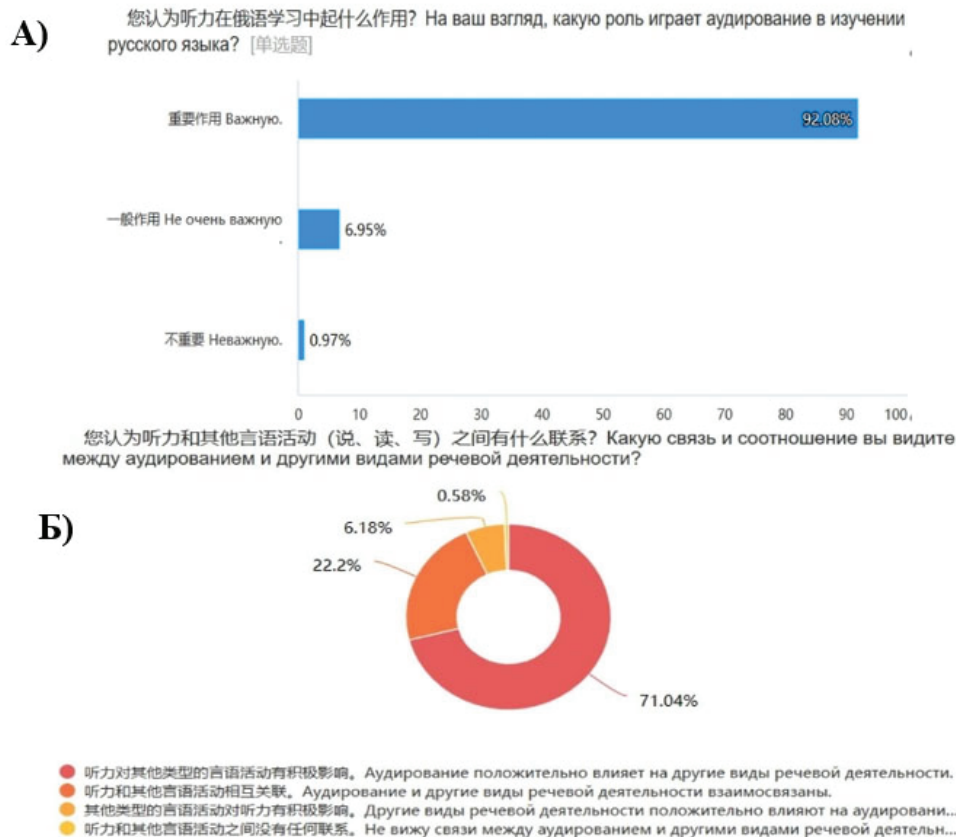


Рис. 2. Ответы респондентов на вопросы о роли аудирования и его связи с другими речевыми деятельностями

Роль аудирования и его место в системе обучения

«Учебная сфера – это особая область, где роль и доля аудирования значительно выше, чем в других сферах. Особенно при изучении иностранного языка на начальном уровне, когда учащиеся слушают объяснения и комментарии преподавателей часто по несколько часов в день» [3].

Согласно результатам опроса, 92,08% китайских студентов-филологов считают аудирование ключевым фактором в изучении русского языка. 6,95% опрошенных оценивают его важность как не очень высокую, и только 0,97% считают аудирование неважным (рис. 2 А). Эти данные свидетельствуют о том, что китайские студенты-филологи в целом осознают ключевую роль аудирования в освоении русского языка.

Аудирование как ключевой элемент языковой компетенции тесно связано с говорением, письмом и чтением. Результаты опроса, посвященного взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности, подтверждают тезис о его значимости для языковой компетенции. Подавляющее большинство респондентов (71,04%) признают по-

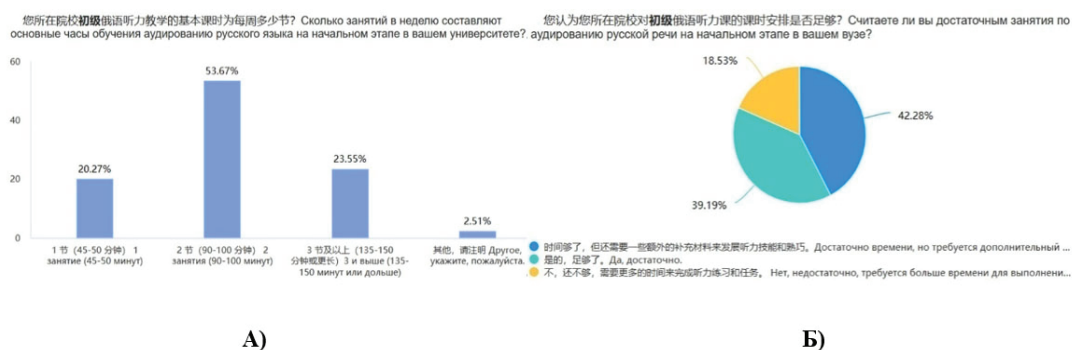


Рис. 3. Ответы респондентов на вопросы об академических часах обучения аудированию и удовлетворенности существующей учебной нагрузкой

положительное влияние аудирования на развитие других речевых навыков. Примечательно, что 22,02% респондентов отметили взаимосвязь аудирования с другими видами речевой деятельности, а 6,18% уверены в том, что другие речевые навыки способствуют улучшению аудирования (рис. 2 Б на стр. 141).

Данные опроса показывают, что студенты-филологи убеждены в том, что аудирование способствует развитию говорения, чтения и письма, являясь неотъемлемой частью успешного овладения языком. Они видят в нем основу для развития других речевых навыков и повышения уровня языковой компетенции, что обеспечивает комплексное ее развитие.

Оценка текущего обучения аудированию на начальном этапе

Согласно «Учебной программе обучения русскому языку по специальности в вузах Китая» (далее – «Программа»), занятия по аудированию проводятся два академических часа (90–120 минут) в неделю, начиная со 2-го семестра 1-го учебного года [11, с. 2–9]. Анализ данных анкет показывает, что 53,67% учебных заведений действительно проводят занятия по аудированию дважды в неделю (90–100 минут), что соответствует требованиям «Программы».

Однако в организации учебных курсов разных вузов существуют отличия. Так, 23,55% респондентов сообщили о проведении 3 и более занятий (135–150 минут или более) в неделю. Это свидетельствует о том, что некоторые университеты делают упор на аудирование на начальном этапе, уделяя больше времени обучению этому навыку для достижения лучших результатов. В то же время, 20,27% вузов проводят лишь одно занятие (45–50 минут) в неделю (рис. 3 А). Среди вузов с наименьшим количеством часов, отведенных на курсы аудирования, выделяются Синьцзянский университет, Синьцзянский педагогический университет и Северо-Западный сельскохозяйственный и лесной университет.

В аспекте организации учебных курсов 42,28% опрошенных считают количество часов аудирования на начальном этапе достаточным, однако указывают на необходимость дополнительных тренировок. 39,1% респондентов удовлетворены текущим расписанием, в то время как 18,53% считают, что часов аудирования недостаточно и требуется больше времени для практики (рис. 3 Б).

Из полученных данных видно, что большинство учебных заведений соблюдает требования «Программы» и проводит занятия по аудированию дважды в неделю. Одна-

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

您课后多久进行一次自主俄语听力练习? Как часто вы занимаетесь самостоятельным аудированием на русском языке после занятий?

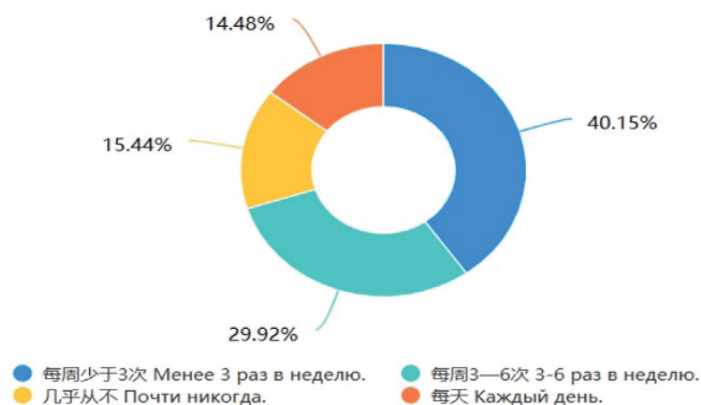
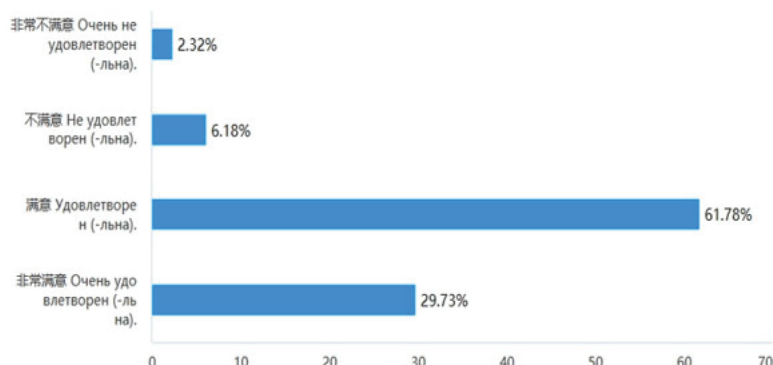


Рис. 4. Ответы респондентов на вопрос о частоте самостоятельной практики аудирования

А)

您对初级阶段的俄语听力教学满意吗? Удовлетворены ли вы обучением аудированию русской речи на начальном этапе?



Б)

您对初级俄语听力教学不满意的原因是什么? (选择合适的选项, 最多不超过3项) Каковы причины вашей неудовлетворенности обучением аудированию русской речи на начальном уровне?



Рис. 5. Ответы респондентов на вопросы об удовлетворенности обучением аудированию на начальном этапе и причинах неудовлетворенности

您在初级俄语听力学习中遇到过哪些困难？（选择合适的选项，最多不超过6项） Какие трудности, проблемы или сложности вы испытываете при аудировании на русском языке на начальном этапе?



Рис. 6. Ответы респондентов о трудностях обучения аудированию на начальном этапе

ко наблюдаются различия в организации обучения. В некоторых вузах уделяется больше внимания аудированию на начальном этапе, в то время как другие ограничиваются одним занятием в неделю. Несмотря на то, что большинство студентов-филологов считают количество часов аудирования достаточным, многие отмечают необходимость дополнительных тренировок. Это подчеркивает важность практики аудирования, которую необходимо усилить, особенно в вузах, где проводится лишь одно занятие в неделю; следует ввести дополнительные методы и подходы, направленные на развитие навыков восприятия речи на слух.

Студенты-филологи по-разному подходят к самостоятельной тренировке аудирования: 40,15% занимаются менее 3 раз в неделю, 29,92% – 3–6 раз, 15,44% практически не тренируются, а 14,48% делают это ежедневно (рис. 4 на стр. 143).

Такое неравномерное распределение может быть связано с разным уровнем мотивации, а также с недостатком методической поддержки самостоятельного обучения аудированию. Поскольку значительная часть студентов-филологов предпочитает ежедневное погружение в языковую среду через практику аудирования, важно развивать методические ресурсы и стратегии, которые помогут им эффективно учиться самостоятельно.

Исследование уровня удовлетворенности обучением аудированию на начальном этапе показало, что 61,78% опрошенных студентов-филологов выразили удовлетворение, а 29,73% оценили его как очень удовлетворительное. Таким образом, большинство студентов (91,51%) положительно оценивают обучение аудированию, однако 8,5% опрошенных (44 человека) выразили неудовлетворенность (рис. 5 А на стр. 143).

Анализ отзывов 44 студентов-филолога позволил выделить следующие ключевые проблемы в обучении аудированию русского языка: 45,45% считают учебные материалы недостаточно информативными и не соответствующими реальности; 40,91% отмечают традиционность и однообразие методов преподавания, не способствующих стимуляции интереса к аудированию; 38,64% отмечают отсутствие систематизированных онлайн-ресурсов для самостоятельной практики; 34,09% выражают мнение о неэффектив-

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

在初级俄语听力学习中，您认为使用哪些方法能最有效克服上述困难？（选择合适的选项，最多不超过4项）
Какие методы, по вашему мнению, были бы наиболее эффективны для преодоления вышеуказанных трудностей при аудировании русского языка для начинающих? [多选题]



Рис. 7. Ответы респондентов на вопрос об эффективных методах преодоления трудностей в обучении аудированию на начальном этапе

ности классных занятий и недостатке взаимодействия между преподавателями и студентами; 25% подчеркивают недостаток внеклассной поддержки и обратной связи от преподавателей (рис. 5 Б на стр. 143).

Эти данные указывают на необходимость комплексного улучшения курса аудирования, включая обновление учебных материалов, разнообразие методик преподавания, разработку онлайн-ресурсов и усиление взаимодействия между преподавателями и учащимися.

Типичные трудности и ошибки при обучении аудированию на начальном этапе

Китайские студенты-филологи, изучающие русский язык на начальном этапе, сталкиваются с рядом проблем в области аудирования: 83,01% респондентов испытывают трудности с распознаванием звуков и слов (например, «начало» слышится как «начала»), «увлечение» слышится как «увречение») [7, с. 120], 77,41% указывают на проблемы с пониманием из-за ограниченного словарного запаса, 51,16% отметили незнание базовой грамматики и структуры предложений, 46,53% – трудности с определением интонации и эмоциональной окраски речи (например, ИК-3), 36,49% студентов сообщили об отсутствии навыков аудирования, в частности, о слабой кратковременной памяти; 33,4% указали на проблемы со временем реакции, не успевают за звуком. Менее 30% респондентов отметили другие трудности (рис. 6).

Данные исследования означают, что основные препятствия для студентов-филологам связаны с фундаментальными аспектами языка, такими как фонетика и лексика. Это объясняет, почему важно интегрировать в учебную программу комплексные упражнения, направленные на развитие словарного запаса и грамматических навыков, а также на улучшение кратковременной памяти и реакции на аудиальные стимулы. Такой подход поможет студентам-филологам преодолеть указанные трудности и повысить эффективность обучения аудированию.

Для преодоления вышеуказанных трудностей при аудировании русского языка для начинающих наиболее эффективными методами, составляющими более 50% от общего

在初级阶段俄语听力学习中您最常犯的错误有? (选择合适的选项, 最多不超过5项) Какие наиболее распространенные ошибки вы допускаете при аудировании русского языка на начальном уровне? |



Рис. 8. Ответы респондентов на вопрос о типичных ошибках при обучении аудированию на начальном уровне

числа, являются: фонетическая тренировка, включающая изучение особенностей произношения русского языка, распознавание звуков и акцентов, подражание интонации голоса (76,45% респондентов); расширение лексического запаса и понимание основных фраз, предложений и выражений (68,15%); регулярный просмотр и прослушивание аудио- и видеоматериалов различной тематики и уровня сложности (54,44%); регулярное выполнение упражнений на аудирование и повторение пройденного материала (50,19%) (рис. 7 на стр. 145).

Данные результаты подтверждают, что многогранная практическая деятельность и самостоятельное изучение играют важную роль в успешном освоении аудитивных навыков. Они также свидетельствуют о том, что для успешного освоения аудирования необходимо комплексное и систематическое развитие необходимых навыков с опорой на практику разнообразных материалов.

Среди наиболее распространенных ошибок, допускаемых студентами-филологами при аудировании русского языка на начальном уровне, часто встречаются следующие:

- *орфографические ошибки* (83,59%): например, «Россия» пишется как «россия», «глава» пишется как «глова», «цирк» пишется как «цырк», «учиться» пишется как «учитса», «Вера Ивановна Петрова» пишется как «Вера Иванна Петрова»;
- *графические ошибки* (65,06%): например, пропуск букв («был» пишется как «бы»), «маленький» – «маленкий»), смешение букв с похожими звуками («исчезла» – «исчесла»);
- *грамматические ошибки в диктанте* (41,7%): например, неправильное употребление падежных окончаний («я пошла в магазин» пишется как «я пошла в магазине»), неправильное согласование прилагательных с существительными («красивый цветок» пишется как «красивая цветок»);
- *пунктуационные ошибки* (39,58%): например, неправильное использование тире, запятых, двоеточий в диктанте;
- *ошибки в разделении смысловых абзацев в диктанте* (32,05%) (рис. 8).

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

Вы更喜欢以下哪些俄语听力的学习方式? (选择合适的选项, 最多不超过3项) Какой из перечисленных ниже методов и способов обучения аудированию на русском языке вы предпочитаете? [多选题]



Рис. 9. Ответы респондентов о любимых методах обучения аудированию

在培养俄语听力技能方面, 请问下列哪些类型的习题是您有兴趣完成的? (选择合适的选项, 最多不超过4项) Какие из следующих типов упражнений вам было бы интересно выполнять для развития навыков аудирования на русском языке? [多选题]



Рис. 10. Ответы респондентов о любимых типах упражнений для развития аудирования

Менее распространенными (менее 20%) оказались ошибки, связанные с упущением деталей текстового содержания, непониманием логической структуры текста, общего смысла и затруднениями с ответом на вопросы после прослушивания.

Предпочтения студентов-филологов и поиск оптимальных методов

В целях выявления предпочтений студентов-филологов в отношении методов и способов обучения аудированию им был предложен многовариантный выбор. Анализ полученных данных показал, что 78,38% респондентов отдают предпочтение регулярным практическим упражнениям по аудированию, 61% следуют за методикой обучения в аудитории, 55,02% предпочитают просмотр видеоматериалов на русском языке,

您对下列哪些听力主题感兴趣? (选择合适的选项, 最多不超过4项) Какие из следующих тем по аудированию вас интересуют? [多选题]

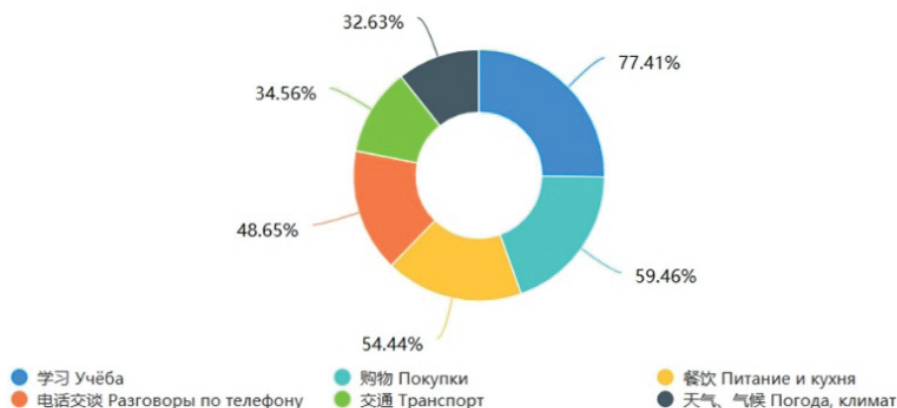


Рис. 11. Ответы респондентов на вопрос об интересных темах для начинающих изучать аудирование

在俄语听力学习方面您希望获得来自学校或教师的哪些帮助和支持? (选择合适的选项, 最多不超过4项) Какую помощь и поддержку вы хотели бы получить от преподавателей в обучении аудированию на русском языке? [多选题]



Рис. 12. Ответы респондентов на вопрос о желаемой помощи и поддержке от преподавателей в обучении аудированию

50,97% выбирают слушание радио, аудиокниг, подкастов и песен, и всего 19,11% обращаются к онлайн-курсам (рис. 9 на стр. 147).

Результаты исследования показывают, что студенты-филологи высоко ценят практический аспект обучения аудированию, предпочитают регулярные практические упражнения и аудиторские занятия. Это заставляет задуматься о возможности и необходимости внедрения ИКТ для решения регулярного выполнения упражнений по аудированию. Одновременно с этим значительная часть опрошенных отметила важность ви-

зуальных и аудиальных материалов, что подчеркивает необходимость использования мультимедийных ресурсов в обучении. Несмотря на это, относительно низкий процент выбора онлайн-курсов, вероятно, связан с нехваткой подходящих ресурсов, отсутствием индивидуальной обратной связи и ограниченным доступом. Это подчеркивает необходимость дальнейшего развития и интеграции онлайн-курсов в учебный процесс, чтобы сделать их более доступными и эффективными для студентов-филологов.

Анализ предпочтений студентов-филологов в отношении типов упражнений для развития навыков аудирования на русском языке показал, что большинство (72,2%) предпочитают упражнения на аудирование и чтение. Более половины опрошенных (55,41%) отметили предпочтение заданий с множественным выбором, немного меньше (52,12%) – к заданиям на соединение информации. Однако более сложные типы заданий, такие как проверка правильности утверждений, ответы на вопросы, диктанты, заполнение пробелов и упорядочивание предложений, оказались менее востребованными, получив поддержку лишь 10–30% респондентов (рис. 10 на стр. 147).

Результаты показывают, что студенты-филологи отдают предпочтение более простым и доступным типам упражнений, таким как аудирование и чтение, а также заданиям с множественным выбором и соединением информации. Это может быть связано с тем, что студенты на начальном этапе обучения предпочитают упражнения, которые не требуют глубокого понимания грамматики и лексики, а также с ограниченными возможностями в овладении более сложными типами заданий. Необходимо учитывать эти предпочтения при планировании и проведении занятий по аудированию.

Исследование предпочтений учащихся по темам курса русского языка выявило, что тема «Учеба» пользуется наибольшей популярностью (77,41%), за ней следует тема «Покупки» (59,46%). Темы «Телефонные разговоры» (48,65%), «Транспорт» (34,56%) и «Погода и климат» (32,63%) оказались менее востребованными (рис. 11).

Полученные данные показывают, что учащиеся предпочитают практические темы, близкие к их жизненному опыту. Это дает нам идею начать обучение аудированию с тем, которые вызывают у учащихся наибольший интерес, например, с тем «Учеба» или «Покупки». Такой подход может повысить мотивацию учащихся и сделать процесс обучения более эффективным.

Для выявления потребностей студентов-филологов в отношении поддержки преподавателей в обучении аудированию на русском языке также было проведено анкетирование. Анализ ответов показал, что наиболее востребованными являются следующие виды поддержки: использование аутентичных материалов по аудированию, приближенных к реальному контексту (70,27%); обогащение типов упражнений по аудированию и создание библиотек упражнений и заданий (59,46%); обеспечение эффективного времени урока для обучения аудированию (55,98%); дополнительная подготовка по аудированию со стороны преподавателей (42,28%) (рис. 12).

Данные свидетельствуют о том, что студенты-филологи ожидают от преподавателей активного использования реалистичных аутентичных материалов, разнообразных упражнений и эффективного распределения времени урока. Кроме того, они отмечают важность дополнительной подготовки по аудированию со стороны преподавателей.

В практическом курсе русского языка для иностранцев аудирование выполняет двойную функцию: является и целью, и средством обучения. Как отмечает А.Н. Щукин, «аудирование как средство обучения способствует развитию фонетики, лексики, грамматики, а также формированию таких речевых навыков, как говорение, чтение и письмо» [8, с. 98]. В то же время, «аудирование как цель обучения обеспечивает возможность понимать на слух аудиотексты разного содержания и уровня сложности» [10, с. 174].

«Реализация целей обучения аудированию осуществляется на занятиях в виде задач, которые варьируются в зависимости от этапа обучения, программы обучения и ис-

пользуемого учебного пособия» [9, с. 332]. «В результате достигаются практические, общеобразовательные и воспитательные цели обучения, а также формируется иноязычная личность» [10, с. 174].

Результаты исследования подтверждают, что китайские студенты-филологи осознают значимость аудирования в овладении языком. Они рассматривают его не как изолированный навык восприятия, а как важный элемент языковой компетенции, тесно интегрированный с говорением, письмом и чтением. Это создает благоприятные условия для эффективного применения методик, направленных на развитие аудирования и укрепление его взаимосвязи с другими речевыми навыками.

Несмотря на важность аудирования, оно, как отмечает Л.С. Крючкова, «считается наиболее сложным видом речевой деятельности» [4, с. 18]. Лу Чунью подчеркивает, что «при аудировании русского языка процесс понимания является сложным психологическим процессом. Оно требует от слушателей разносторонних знаний, связанных с языком, знаний по фонетике, по грамматике, необходимого запаса лексики, определенного страноведческого фона, навыка языковой догадки и логического мышления» [5, с. 106].

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучение аудированию на русском языке представляет значительные трудности для китайских студентов-филологов. Недостаток практики аудирования, ограниченный словарный запас, незнание грамматики, проблемы с восприятием интонации и недостаток навыков аудирования – все эти факторы осложняют процесс обучения. На начальном этапе обучения особенно часто встречаются ошибки, связанные с орфографией, графикой, грамматикой и пунктуацией, что подчеркивает важность тренировки этих навыков в контексте восприятия устной речи.

Согласно рекомендациям А.А. Акишиной, «на начальном этапе обучения аудированию целесообразно использовать следующие элементы: различение на слух звуков, слов, фраз; прослушивание небольших текстов; рассказы преподавателя о реальных событиях, новостях. Особое внимание следует уделить намеренному ошибочному пересказу преподавателем текста (событий), чтобы студенты могли услышать и осознать ошибку» [1, с. 90].

Результаты анкетирования подтверждают, что обучение аудированию требует комплексного подхода, который позволяет развивать не только восприятие речи, но и укреплять взаимосвязь этого навыка с другими речевыми навыками.

«Аудирование как рецептивный навык наряду с чтением направлен на восприятие и понимание информации» [6, с. 21]. В сочетании с говорением аудирование формирует устную речь. Понимание речи на слух необходимо для эффективного говорения, а практика говорения способствует развитию аудирования. Аудирование и письмо взаимосвязаны: оба навыка требуют знания грамматики и лексики и способствуют развитию друг друга. Аудирование и чтение также взаимосвязаны: чтение расширяет словарный запас и улучшает понимание речи на слух, а аудирование способствует скорочтению и пониманию текста.

Учитывая тесную взаимосвязь аудирования с другими речевыми навыками, важно использовать разнообразные методы и средства обучения, вызывающие интерес у китайских студентов-филологов, особенно с самого начала обучения. Студенты-филологи с удовольствием применяют как традиционные практические упражнения и аудиторные занятия, так и современные мультимедийные ресурсы, что свидетельствует о потенциале инновационных подходов к обучению. Это побуждает преподавателей русского языка постоянно исследовать эффективность различных моделей обучения для повышения уровня языковой компетенции студентов-филологов.

В связи с этим важно разрабатывать новые методы и подходы, направленные на усиление практики аудирования, повышение интереса к учебному процессу, а также создание условий для самостоятельной работы студентов. Такой подход позволит им за-

креплять и развивать свои навыки, учитывая индивидуальные предпочтения и используя разнообразные методы и способы обучения. Наиболее востребованными являются следующие: использование аутентичных материалов по аудированию, обогащение типов упражнений по аудированию, обеспечение эффективного времени урока для обучения аудированию, дополнительная подготовка по аудированию со стороны преподавателей.

Рекомендации по оптимизации обучения аудированию на начальном этапе следующие. Обучение аудированию требует комплексного подхода, включающего как традиционные методы, так и современные технологии. Доступ к разнообразным аудиоматериалам, интерактивным упражнениям и онлайн-платформам позволяет студентам улучшить самостоятельную работу и закрепить полученные знания. Важным элементом является создание языковой среды, предполагающей взаимодействие с носителями языка. Это способствует привыканию к живой речи и улучшению понимания устной речи. Комплексное развитие языковых навыков, включая «аудирование и говорение», «аудирование и чтение», «аудирование и письмо», способствует значительному улучшению общей способности к аудированию. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении русскому языку позволяет комплексно развивать навыки аудирования, а также другие навыки, способствуя гармоничному развитию личности.

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о том, что обучение аудированию на начальном этапе освоения русского языка китайскими студентами-филологами нуждается в существенной оптимизации. Необходимо уделять первоочередное внимание развитию навыков аудирования, применяя разнообразные методические подходы и приемы обучения, а также создавая условия для самостоятельной отработки аудирования. При этом следует учитывать индивидуальные предпочтения студентов-филологов в отношении методов и способов обучения, а также обеспечивать им необходимую поддержку со стороны преподавателей.

Результаты проведенного исследования представляют собой ценный материал для разработки и реализации новых учебных программ по аудированию, а также для совершенствования методики преподавания аудирования на начальном этапе изучения русского языка. С целью определения оптимального подхода к обучению аудированию необходимы дополнительные исследования, направленные на выявление наиболее эффективных методических приемов и технологий.

В контексте современных тенденций в образовании представляется целесообразным продолжить исследования и интегрировать онлайн-курсы в учебный процесс, чтобы сделать их более доступными и эффективными для студентов-филологов.

Важно помнить, что обучение аудированию требует не только от студентов, но и от преподавателей осознанного и ответственного подхода. Необходимо продолжать исследовать и внедрять новые методы обучения, чтобы сделать процесс более эффективным, интересным и увлекательным для студентов.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие. Екатеринбург, 2018.
3. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. [Электронный ресурс] // Мир русского слова. 2001 №3. URL: <https://istina.fnkrr.ru/publications/article/6225303/> (дата обращения: 12.09.2024).
4. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009.

5. Лу Чуньюэ. Проблемы в обучении аудированию русской речи китайских студентов и способы их решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. №1(8). С. 106–109.
6. Пассов Е.И. Обучение аудированию: учебное пособие. Воронеж, 2002.
7. Чжао И, Азимов Э.Г. Изменения субтеста «аудирование» после реформы тестирования по русскому языку (IV уровень) // Русский язык за рубежом. 2023. №5. С. 117–125.
8. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов. М., 2003.
9. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2012.
10. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. М., 2015.
11. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会编. «高等学校俄语专业教学大纲». 北京:, 2012.

* * *

1. Akishina A.A., Kagan O.E. Uchimsya učit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2002.
2. Bredihina I.A. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2018.
3. Klobukova L.P., Mihalkina I.V. Problemy obucheniya audirovaniyu v zerkale real'noj kommunikacii. [Elektronnyj resurs] // Mir russkogo slova. 2001 №3. URL: <https://istina.fncrr.ru/publications/article/6225303/> (data obrashcheniya: 12.09.2024).
4. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie dlya nachinayushchego prepodavatelya, dlya studentov-filologov i lingvistov, specializiruyushchihsya po RKI. M., 2009.
5. Lu Chun'yue. Problemy v obuchenii audirovaniyu russkoj rechi kitajskih studentov i sposoby ih resheniya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2011. №1(8). S. 106–109.
6. Passov E.I. Obuchenie audirovaniyu: uchebnoe posobie. Voronezh, 2002.
7. Chzhao I, Azimov E.G. Izmeneniya subtesta «audirovanie» posle reformy testirovaniya po russkomu yazyku (IV uroven') // Russkij yazyk za rubezhom. 2023. №5. S. 117–125.
8. Shchukin A.N. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2003.
9. Shchukin A.N. Obuchenie rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2012.
10. Shchukin A.N., Frolova G.M. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. M., 2015.



The features of teaching listening at the initial stage of studying the Russian language by the Chinese philology students: the analysis of the results of the survey

The analysis of the results of the conducted study revealed the importance of listening for the formation of language competence, and determined the current level of proficiency of the skill and the difficulties that the philology students face at the initial stage of training. The study also identified the students' preferences regarding the methods and ways of teaching listening, as well as the necessary conditions for the successful mastery of this skill. Based on the obtained results the recommendations are offered for optimizing the process of teaching listening, taking into account the specifics of teaching the Chinese philology students. The results of the study can be used to improve the effectiveness of teaching listening in the Russian in Chinese universities.

Key words: *teaching listening, Russian as a foreign language, Chinese philology students, initial stage of learning Russian, problems and difficulties, mistakes, recommendations.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2024)

Н.В. КРЮКОВА,

В.Е. БУТЕВА

Севастополь

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

Представлен анализ характерных особенностей обучения фонетике в процессе обучения немецкому языку. Объектом исследования являются методические приемы, используемые при формировании фонетических навыков. Предмет исследования – методика обучения фонетике в ходе преподавания учебной дисциплины «Второй иностранный язык (немецкий)». Материалом исследования послужил способ обучения данному аспекту в Севастопольском государственном университете, применяемый авторами статьи.

Ключевые слова: *акцентирование, интонация, артикуляционные упражнения, фонематическая правильность речи, фонетический навык.*

Целью данной статьи является исследование особенностей преподавания фонетики в курсе обучения немецкому языку. Этой проблеме в современной методической литературе уделяется, к сожалению, недостаточно внимания, однако нельзя отрицать ее актуальность, поскольку необходимый уровень сформированности фонетических навыков является одним из условий успешной коммуникации [1–6]. Необходимо отметить методические указания по данному вопросу Е.И. Пассова [5], однако они касаются преподавания немецкого языка в средней школе. Е.И. Пассов подчеркивает, что работа над правильностью произношения иноязычных звуков – одна из главных задач начальной ступени. Однако учитель, отрабатывая необходимую речевую единицу, опирается на имитационные способности учеников. Он может давать некоторые инструкции профилактического характера, но описание звуков и их артикуляции не производится. Достаточно подробно эта проблема освещена в статье Л.И. Хицко [6], методические указания которой касаются преподавания фонетики в вузе. Авторы данной статьи опираются на собственный опыт преподавания этого предмета.

Специфика курса фонетики определяется конкретными целями. В качестве глобальной цели фонетического курса можно определить развитие навыков устной речи. Звуки речи не только определяют значение слова и морфологические формы, но и влияют на синтаксические структуры и стили речи, поэтому одной из важнейших предпосылок коммуникации является развитие слухопроизносительных навыков, что представляет собой способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки, которые соответствуют определенным значениям. Нарушение фонематической правильности речи, ее неверное интонационное оформление говорящим ведет к недоразумениям и непониманию со стороны слушающего. К изменению смысла ведет и неправильное членение фразы. Человек успешно осуществляет коммуникацию, если его речь артикуляционно и интонационно построена так, что его легко понимают. Для достижения этой цели студенты должны не только изучить стандартное произношение, но и освоить основные принципы речевой культуры (Sprechkultur).

В то время как дети легко имитируют (3 года – это оптимальный возраст тренировки фонетических навыков) и очень быстро усваивают особенности звукового строя языка и интонацию, взрослые при изучении иностранного языка используют имеющиеся теоретические знания и способны анализировать получаемую информацию. Этот факт нельзя не принимать во внимание. Если не фокусировать взгляд на анализ и

пренебрегать теоретической основой, то таким образом игнорируется методика обучения для взрослых.

Невозможно, обучая иностранному языку и его фонетической структуре, игнорировать основополагающие знания. Разъяснение помогает обучающемуся понять сущность фонетических явлений, запомнить их структурные особенности, осмыслить важные фонетические признаки и усвоить динамику артикуляции. Обучающиеся должны достигать цели не только посредством изучения правил, но и имитации аудиозаписей (фонограмм), упражняясь и слушая. Произношение должно при этом постоянно контролироваться как преподавателем, так и самим студентом.

Требование программы высшей школы преследует цель преподавать студентам нормативное (аутентичное) произношение. Обучающиеся должны усвоить произносительную норму – стандарт.

Не подлежит сомнению, что обучение произношению в целом подчинено развитию речевой деятельности. Вызывал полемику вопрос, стоит ли сконцентрировать работу над произношением на начальном этапе, либо постепенно совершенствовать навыки в течение всего периода обучения. При обучении немецкому языку как основному иностранному первый вариант представляется более целесообразным, обоснование мы находим в трудах Л.Р. Зиндер [3]. Следствием этого является использование «вводных фонетических курсов». Однако такой подход имел ряд существенных недостатков. Во-первых, будучи одной из основных задач, отработка произношения на начальном этапе препятствовала формированию навыков и, как следствие, умений практического пользования языком, так как ввиду малого количества времени возможность работы в этом направлении резко сокращалась. Во-вторых, на продвинутом и завершающем этапах обучения работа над произношением прекращалась, поскольку считалось, что навыки сформированы на начальном этапе; хотя именно этот тип навыков можно считать наиболее подверженным деавтоматизации. Используя в процессе преподавания немецкого языка как второго иностранного принципы интенсивного обучения, авторы, опираясь на теорию и метод Г.А. Китайгородской [4], считают, что работа над совершенствованием произношения должна проводиться в течение всего срока обучения, хотя роль этой работы и ее характер меняются на различных этапах.

Безусловно, на занятиях необходимо уделять внимание живой коммуникации как таковой, то есть учитывать ситуативность, межличностные отношения, социально-психологический аспект. Однако нельзя при этом забывать о воспитании речевой культуры, ибо только тогда речь станет собственно средством коммуникации. Ведь при осуществлении речевой коммуникации структурно-аналитические и коммуникативно-психологические аспекты составляют единое целое. Это особенно важно при обучении иностранному (в том числе немецкому языку) по интенсивной методике, где все аспекты обучения являют собой единое целое.

При обучении фонетике необходимо учитывать, что коммуникативное воздействие речи имеет для будущего учителя или переводчика огромное значение. Четкость речи, верное дыхание, полнота голоса, логическое членение речи облегчают процесс коммуникации.

На занятии проблемы речевой техники и изучение произношения тесно связаны, так как усвоение фонетических средств является решением коммуникативных задач.

Особенно важны три аспекта, которые обеспечивают активность работы речевого аппарата:

- работа над четкостью (отчетливостью) речи;
- работа над дыханием;
- работа над голосом.

Под четкостью речи понимают хорошо артикулированное нормативное говорение, то есть каждый гласный и согласный звук должен быть произнесен фонетически корректно.

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

Чтобы этого достичь, с одной стороны, артикуляционные органы должны быть хорошо тренированы, с другой стороны, обучаемый должен уметь в полной мере сознательно управлять своими артикуляционными органами. Для этого необходимы два типа упражнений:

1. Упражнения для тренировки артикуляционных органов:

- тренировка движений нижней челюсти;
- тренировка губной артикуляции (нельзя забывать, что губы в немецкой артикуляции более активны, чем в русской);
- тренировка языковой артикуляции, контактное положение языка, движения вверх, вниз, в стороны;
- тренировка правильного дыхания при речи – сочетание грудного и брюшного типа дыхания;
- тренировка и развитие физических характеристик голоса – силы и полноты звучности.

Существует ряд упражнений для расслабления, дыхания, резонирования. Все подобные упражнения рекомендуется использовать при обучении фонетике в полной мере.

2. Упражнения для тренировки определенных артикуляционных движений при произношении отдельного звука:

Артикуляционные упражнения. Основа этих упражнений – три параметра артикуляции: положение нижней челюсти; положение губ; положение языка.

Усвоение каждого из аспектов в отдельности и сочетание всех трех имеет большое значение. Работу следует проводить, начиная с произношения отдельных фонем, до произношения слогов и акцентных групп. Например:

1. Lesen Sie folgende Silben (прочитайте следующие слоги):

mö	mü	öp	üp	öm	mön	üm	mün
pö	pü	öf	üf	öp	pön	üp	pün
bö	bü	öt	üt	ön	bön	ün	bün
fö	fü	ön	ün	öl	fön	ül	fün
wö	wü	öl	ül	ös	wön	üs	wün
tö	tü	ös	üs	öt	tön	üt	tün

2. Lesen Sie folgende Wörter (прочитайте следующие слова):

- üben, Übel, Güte, fühlen, führen, grün, prüfen, Süden, Füße, Grüße, müde, blüht, Züge.
- hübsch, Nüsse, müsst, Glück, fünf, füllen, Würze, türkisch, Rücken, Brücke, Küsse.
- günstig üben, Küche lüften, Brüder grüßen, Schüler beglücken, Rückenübung führen.
- Öl, Öde, Öfen, mögen, Möbel, fröhlich, schön, Flöte, Tragödie, hören, französisch.
- Öffnung, östlich, zwölf, Löffel, Köpfe, können, Töchter, Köln, öfters, Löcher.
- köstliche Brötchen, schöne Töchter, böse Köcher, höchstens Können, ölige Stöcke.

3. Lesen und vergleichen Sie (прочитайте следующие слова и сравните артикуляцию):

[y:]	[i:]	[y]	[i]
Tür	Tier	Brüllen	Brillen
für	vier	küssen	Kissen
spülen	spielen	müssen	Missen
lügen	liegen	Küste	Kiste
fühlen	vielen	Nüsse	Nisse
[e:]	[ø:]	[ε]	[oe]
Lesen	lösen	Kellner	Kölner
Meere	Möhre	Mächte	möchte
Stehst	Stößt	Kennen	können
Heer	Hör	Wärter	Wörter
Sehne	Söhne	fällig	völlig

4. *Hören Sie die Wörter und zählen die Wörter mit [y] (прослушайте и определите количество слов с кратким [y]).*

5. *Schreiben Sie das phonetische Diktat (напишите фонетический диктант).*

Упражнения на уровне слова – предложения, которые особенно важны для постановки речи при чтении / говорении. При этом студент должен правильно делать акцент в слове и предложении и уметь объяснить его. Особое значение при этом имеет умение определить коммуникативный центр предложения и интонационные средства его выделения (интонация, ее компоненты, деление на синтагмы, мелодика, паузация, акцентуация).

Необходимо отдельно остановиться на значении категории «акцентирование». Эта категория имеет большое практическое значение в преподавании иностранных языков. Ведь владение акцентирующим механизмом (знание средств реализации акцентирования и умение правильного употребления их в речи) в равной степени важно как для отправителя информации, так и для ее получателя. Говорящему акцентирование дает возможность успешно реализовать коммуникативную стратегию, достигнуть оптимального коммуникативно-прагматического эффекта, то есть максимального целенаправленного и сознательного воздействия высказывания на слушателя, что зависит не только от содержания, но и от формы, организации речевого акта. Слушателю акцентирующий механизм облегчает адекватное декодирование информации. Знание микросистемы средств выделения элементов речи, так называемых акцентуаторов, помогает говорящим управлять вниманием слушателя на протяжении всего акта коммуникации.

Можно привести следующие примеры соответствующих заданий:

Intonieren Sie die Sätze.

a) Machen Sie aus einem kleinen Satz einen größeren. Gebrauchen Sie die in Klammern stehenden Wörter.

b) Denken Sie dabei daran, wo die Satzbetonung liegen wird.

(Составьте интонационную схему предложения.)

a) Расширьте предложение, используя слова в скобках.

b) Определите положение синтагматического, логического и главного ударения в предложении).

a) Ich habe viel zu tun. (heute; zu Hause; wirklich)

b) Otto ist um sechs Uhr ins Werk gefahren. Was haben Sie für heute geplant? Ist das Lebensmittelgeschäft weit von hier? Sie ist nicht gekommen, weil sie zu Hause viel zu tun hat.

Упражнения на уровне текста (чтение / говорение). Работа над текстом предполагает следующие этапы: осмысленное чтение, анализ, тренировка.

Основная задача первого этапа – вычленив главную мысль текста, выразить ее собственными словами.

Основная задача второго этапа – определить положение главного логического ударения в каждом предложении и провести анализ интонации.

Цели и задачи третьего этапа можно определить следующим образом:

- устранение ошибок при произношении звуков и звукосочетаний, при этом особое внимание уделяется наложению типичных русскоязычных фонетических ошибок (долгота – краткость гласных, напряжение артикуляционного аппарата и др.);

- устранение аномального напряжения при артикуляции;
- корректировка акцентов в слове, синтагме, предложении;
- устранение ненужных пауз;
- устранение монотонности чтения и чтения по слову;
- правильная техника дыхания: в начале предложения – вдох, неглубокий вдох в паузах между синтагмами, что обеспечивает верное членение предложения и текста;
- устранение влияния родного языка на произношение.

Материалом для тренировки могут служить тексты и диалоги, над которыми работают студенты на занятиях по практике устной речи. Такой выбор материала является оптимальным, поскольку тексты уже максимально семантизированы, их понимание не представляет сложности.

При изучении иностранного языка особенно важно сознательное употребление фонетических явлений изучаемого языка. Переход от сознательно контролируемых действий к автоматизму составляет важнейший этап. Чем чаще явление повторяется, тем быстрее развивается навык.

При работе над текстом артикуляционная и дыхательная техника находится на втором месте. На переднем плане – выразительность речи, интонационная правильность и содержательность.

При работе над диалогами должен учитываться не только фонетический аспект, но и коммуникативный. Для тщательного фонетического тренинга и развития автоматизма речи необходимо следующее:

- использование лексического материала в полном объеме;
- введение общеупотребительных слов и клише в диалоге;
- характеристика лиц, предметов, действий.

Для осознанной имитации целесообразно давать студентам материал, ценный с точки зрения содержания: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки. На начальном этапе – скороговорки и поговорки, на более поздних – истинные образцы поэтического слова. Особую привлекательность в этой связи представляют художественные произведения или их фрагменты, при усвоении которых наблюдаются межпредметные связи, в частности, с литературой, искусством. В результате ценный материал не только обогатит память студентов произносительными эталонами, но будет одновременно способствовать расширению общеобразовательного горизонта, что в конечном итоге сыграет положительную роль в развитии мотивации обучения.

Одной из неотъемлемых частей обучения является самостоятельная работа студента. В качестве заданий для самостоятельной работы целесообразно предложить обучающимся подготовить чтение ряда текстов, заучивание наизусть в этом случае необязательно. При этом темп чтения должен приближаться к темпу разговорной речи. Данный вид работы преследует две цели: добиться, во-первых, максимальной правильности произношения и, во-вторых, автоматизации навыка произношения, что реализуется в беглом чтении предложенного текста. В этой связи различают две стадии работы. На первой текст разучивается студентом, в результате чего он получает оценку за правильность чтения. Только после этого наступает вторая стадия работы, направленная на ускорение темпа чтения уже разученного диалога / стихотворения / отрывка из текста: от обучающегося требуется не только правильное произношение, но и беглое чтение. Преподаватель сообщает время, которое должно занимать чтение вслух соответствующего текста, и студенты тренируются самостоятельно. Они получают за чтение положительную оценку, если укладываются в заданное время, сохраняя при этом правильное произношение.

Итак, опыт преподавания немецкого языка позволяет сделать вывод, что конкретная цель работы над произношением – развитие навыков свободного говорения при соответствующей сформированности фонетических умений, чего и старается добиться преподаватель в ходе всего процесса обучения. В связи с этим целесообразно отметить, что перспективы изучения данной проблемы заключаются в дальнейшем совершенствовании системы упражнений при обучении фонетике и соблюдении при этом лексического единства материала изучения в рамках преподавания дисциплины «Второй иностранный язык (немецкий)».

Список литературы

1. Акулина Е.В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка // Иностранный язык в школе. 2001. №5. С. 94–97.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранных языках. М., 1978.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи. СПб.; М., 2007.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам Теория и практика. М., 1992.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
6. Хицко Л.И. Практическая фонетика немецкого языка. М., 2002.

* * *

1. Akulina E.V. Problema yazykovoj interferencii pri obuchenii fonetike nemeckogo yazyka // Inostrannyj yazyk v shkole. 2001. №5. S. 94–97.
2. Zimnyaya I.A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannyh yazykah. M., 1978.
3. Zinder L.R. Obshchaya fonetika i izbrannye stat'i. SPb.; M., 2007.
4. Kitajgorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam Teoriya i praktika. M., 1992.
5. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M., 1991.
6. Hicco L.I. Prakticheskaya fonetika nemeckogo yazyka. M., 2002.



Practical peculiarities of teaching Phonetics in the process of teaching the German language as a foreign language

The analysis of specific peculiarities of teaching Phonetics in the process of teaching the German language is presented. The object of study is the methodological techniques used in the development of phonetic skills. The subject of study is the methodology of Phonetics in the process of teaching the learning discipline “The second foreign language (German)”. The material of study was the way of teaching thi aspect in Sevastopol State University used by authors of the article.

Key words: emphasis, intonation, articulation exercises, phonematic correctness of speech, phonetic skill.

(Статья поступила в редакцию 29.11.2024)

Н.И. РОГОВСКАЯ,

Л.М. МАТВИЕНКО

Москва

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
(особенности и сложности перевода)**

Рассмотрены основные шаги процесса обучения студентов-лингвистов письменному переводу художественных текстов для детей на начальном этапе. Описывается схема переводческого анализа и подчеркивается значение данного вида работы. Выделяются некоторые из основных особенностей и сложностей перевода художественной литературы. Приведены примеры практической работы на начальном этапе обучения письменному переводу простых стихотворных текстов для детей.



Ключевые слова: *перевод, студенты-лингвисты, будущие переводчики, художественные тексты для детей, переводческий анализ, особенности и сложности перевода.*

Перевод художественной детской литературы всегда вызывал огромный интерес у начинающих и профессиональных переводчиков. Неполные знания о жизни, невыраженная лингвистическая компетенция и неустоявшееся видение принципов бытия – все это отличается от взрослой системы ценностей и является характерной чертой юной аудитории читателей. Но это не все особенности и сложности, которые следует учитывать при обучении студентов-лингвистов основным правилам письменного перевода художественной литературы для детей.

На занятиях, прежде чем приступить к практическому переводу, необходимо рассмотреть примеры профессиональных переводов и научиться делать переводческий анализ. Следует объяснить будущим переводчикам значение и предназначение данного анализа, а именно то, что он необходим для восприятия исходного текста единым целым в начале, а в последствии – это умение разложить текст на части, выделить его основные признаки, а затем понять, какие сложности и особенности он имеет и, наконец, определить нужную стратегию дальнейшей переводческой работы. Переводческий анализ помогает правильному пониманию переводимого текста и определению основных его особенностей, которые должны быть учтены при создании текста на целевом языке [2, с. 4].

Мы придерживаемся схемы переводческого анализа, предложенной отечественным переводоведом И.С. Алексеевой, в которую включены следующие пункты:

1. *Внешние сведения* (автор оригинального текста, время создания текста, источник и реципиент). Данный этап помогает определить стиль переводимого текста, а также стратегию работы с ним. К примеру, если исходный текст написан в прошедшем веке, необходимо придерживаться архаизации целевого текста. А если текст предназначен для детей, то недопустимы конструкции, затрудняющие его восприятие юной аудиторией читателей.

2. *Состав информации и ее плотность* (насколько и в каком процентном соотношении текст содержит когнитивную, оперативную, эмоциональную и эстетическую информацию). Плотность текста может быть высокой, средней и низкой, в зависимости от количества содержащихся в нем терминов, фразеологизмов, метафор и т.п.

3. *Коммуникативная цель* (для чего был написан данный текст). Это могут быть убеждение, установление контакта, инструктирование, развлечение, поучение и т.д.

4. *Определение речевого жанра.* Данный этап помогает установить правильные языковые средства для оформления дальнейшего перевода, учитывая, что целевой текст должен будет иметь аналогичную оригиналу структуру и схожий лексический состав [1].

Следует объяснить студентам, что проведение данного анализа помогает избежать переводческих ошибок и повысить качество переводимых текстов. В дальнейшем у переводчика вырабатывается автоматизм выполнения переводческого анализа, и он уже занимает минимум времени.

На начальном этапе обучения письменному переводу студенты выполняют переводческий анализ, а затем – перевод несложных публицистических текстов. И лишь потом можно приступать к работе с художественными литературными произведениями. В данной статье рассматриваются некоторые основные особенности и сложности перевода художественных текстов для детей.

Обращаясь к историческому анализу такого феномена, как перевод произведений для детей, не можем не вспомнить выдающихся специалистов в данной области – Корнея Ивановича Чуковского, Самуила Яковлевича Маршака, Бориса Заходера и др. На начальном этапе обучения письменному переводу художественной детской литературы приводятся образцы работ вышеназванных профессионалов, затем студенты выполняют свой собственный перевод тех же текстов с предварительным переводческим анализом и опорой на уже готовые переводы.

На начальном этапе анализа и последующей практической переводческой деятельности были выбраны стихотворные переводы С.Я. Маршака и К.И. Чуковского английских фольклорных рифмовок (*English Folk Rhymes*). Следует заметить, что тут содержится еще одна сложность работы переводчика, т.е. здесь необходимы основные знания правил стихосложения. Таким образом, прежде чем начать практическую работу, пару занятий нужно посвятить изучению данных правил стихосложения: вспомнить из курса школьной литературы, что такое рифма, размер, строфа, а также научиться определять размер стихотворного произведения (ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест). Только после этого можно приступать к дальнейшим шагам переводческой работы.

Первый шаг – это изучение и анализ оригинального и полученного текстов. Образец – переводы английской народной рифмовки “*Robin the Bobbin*” С.Я. Маршака и К.И. Чуковского.

Оригинал:

Robin the Bobbin

*Robbin the Bobbin
the big-bellied Ben,
He ate more meat
than fourscore men;
He ate a cow,
he ate a calf,
He ate a butcher
and a half,
He ate a church,
he ate a steeple,
He ate a priest
and all people!
A cow and a calf,
An ox and a half,
A church and a steeple,
And all good people,
And yet he complained
that his stomach wasn't full.*

Перевод С.Я. Маршака:

Робин-Боббин

*Робин-Боббин
Кое-как
Подкрепился
Натоцак:
Съел теленка
Утром рано,
Двух овечек
И барана,
Съел корову
Целиком
И прилавок
С мясником,
Сотню жаворонков в тесте
И коня с телегой вместе,
Пять церквей и колоколен —
Да еще и недоволен!*

Перевод К.И. Чуковского:

Барабек

(как нужно дразнить обжору)

*Робин Бобин Барабек
Скушал сорок человек,
И корову, и быка,
И кривого мясника.
И телегу, и дугу,
И метлу, и кочергу.
Скушал церковь, скушал дом,
И кузницу с кузнецом,
А потом и говорит:
«У меня живот болит» [4, с. 59–60].*

При выполнении переводческого анализа рифмовки “Robin the Bobbin” (в интерпретации Чуковского – «дразнилки») было отмечено, что в оригинале отсутствуют правила соблюдения стихотворного размера, который варьируется почти в каждой строке; это происходит из-за того, что данное произведение является образцом народного английского творчества, где размер четко не определяется, однако в стихотворении присутствуют рифма и определенный ритм. В переводах Маршака и Чуковского было замечено, что они выполнены по всем правилам стихосложения (этого мы и рекомендуем студентам придерживаться в дальнейшем при выполнении собственных стихотворных переводов). Оба перевода сделаны в размере хорей (ударение на первый из двух слогов). Также следует подчеркнуть авторский подход к переводу данного текста. Каждый из переводчиков по-своему интерпретировал целевой текст, сохранив общий смысл и передав аутентичность и самобытность английского фольклора.

Второй шаг. Помимо переводческого анализа и изучения образцов перевода студенты выполняют практическую творческую работу – создание собственного перевода с опорой на образцы. Для данной работы были использованы переводы английского фольклорного джингла “The Crooked Man” С.Я. Маршака и К.И. Чуковского.

Оригинал:

The Crooked Man (Jingle)

*There was a crooked man,
And he walked a crooked mile,*

*He found a crooked sixpence
Against a crooked stile;
He bought a crooked cat,
Which caught a crooked mouse,
And they all lived together
In a little crooked house.*

Перевод С.Я. Маршака:

*Жил-был человек кривой на мосту.
Прошел он однажды кривую версту.
И вдруг на пути меж камней мостовой
Нашел потускневший полтинник кривой.
Купил на полтинник кривую он кошку,
А кошка кривую нашла ему мышку.
И так они жили втроем понемножку,
Покуда не рухнул кривой их домишко.*

Перевод К.И. Чуковского:

Жил на свете человек

*Жил на свете человек,
Скрюченные ножки,
И гулял он целый век
По скрюченной дорожке.*

*А за скрюченной рекой
В скрюченном домишке
Жили летом и зимой
Скрюченные мышки.*

*И стояли у ворот
Скрюченные елки,
Там гуляли без забот
Скрюченные волки.*

*И была у них одна
Скрюченная кошка
И мяукала она,
Сидя у окошка [4, с. 56–57].*

Выполнив переводческий анализ джингла “The Crooked Man”, мы, как и в случае со стихотворением “Robin the Bobbin”, также отметили отсутствие в оригинале правил соблюдения стихотворного размера, что характерно для народного английского творчества, где размер четко не определяется, однако в стихотворении присутствуют рифма и определенный ритм, свойственные английским джинглам. В переводах Маршака и Чуковского вновь замечаем, что они выполнены по всем правилам стихосложения. Перевод С.Я. Маршака выполнен в размере амфибрахий (ударение на второй из трех слогов), а перевод К.И. Чуковского – в размере хорей (ударение на первый из двух слогов). Кроме того, следует отметить, что перевод Маршака ближе к оригинальному тексту, нежели перевод Чуковского. С.Я. Маршак сохранил всех героев и сделал свой вариант похожим по структуре, форме и даже количеству строк. В переводе Чуковского наблюдается полет фантазии поэта-переводчика. Здесь он добавил красок, новых персонажей и окружение («И стояли у ворот скрюченные елки, там гуляли без забот скрюченные волки»), а также разделил стихотворение на четверостишья. Однако оба переводчика интерпретировали джингл в своем неповторимом стиле, сохранив при этом основной колорит англоязычного фольклорного юмора.

Далее студенты под руководством преподавателя создают свои собственные переводы-интерпретации того же произведения. Приведем пример одного из таких переводов, выполненного с сохранением структуры оригинала, но с соблюдением правил стихосложения в размере амфибрахий, как в вышеуказанном образце перевода С.Я. Маршака:

Кривой человечек (джингл)

*Кривой человечек когда-то жил-был,
Кривою дорожкой всегда он ходил.
Нашел у забора кривую монетку,
Купил на нее себе кошку-соседку.
А кошка, под стать ему так же крива,
Мышонка кривого поймала сперва.
И ныне живут они с кошкой и мышкой*

В таком же кривом несурзном домике. (Перевод наш)

Подводя итог данной работы, следует отметить, что переводы-интерпретации Корнея Чуковского и Самуила Маршака английских фольклорных рифмовок (English Folk Rhymes) передают особый английский литературный колорит, сохраняя аутентичность детских произведений для русскоязычных юных читателей. При этом их переводы адаптированы для восприятия детской русскоязычной читательской аудитории. К примеру, Маршак заменил аутентичное английское слово “sixpence” – «шестипенсовик» на понятное русскоязычному юному читателю «полтинник» (мы в целях адаптации стихотворения для детей заменили это понятие на «монетка», т.к. слово «полтинник» для современных юных читателей является устаревшим). Такой прием позволяет переводчику не загромождать текст, предназначенный для детей, переводческими примечаниями.

Значение интерпретации перевода детской литературы с иностранного на русский язык весьма велико, т.к. чтение зарубежной литературы играет для детей немаловажную роль не только в формировании и развитии их кругозора, но и в воспитании познавательного интереса по отношению к социокультурным особенностям другой страны.

На более поздних этапах обучения письменному переводу студентов-лингвистов будут встречаться другие сложности и особенности художественного перевода как детской литературы, так и произведений, предназначенных для взрослой аудитории, такие как игра слов, идиомы, диалектизмы, жаргонизмы, устойчивые лексические обороты и т.д. Немаловажной частью работы переводчика художественной литературы является сохранение стиля автора исходного текста. Стилистику писателя можно передать путем переноса и интерпретации фразеологических единиц, идиом, оборотов и т.п. из оригинального текста. Таким образом, переводчик творчески воспроизводит стиль литературного произведения с помощью средств выразительности речи, которые на русском языке будут близки по значению к таковым на иностранном.

Большое значение имеет культура страны, на языке которой написана книга, т.к. автор описывает социокультурные черты своих персонажей. Каждый герой книги может обладать собственными речевыми особенностями, которым необходима весьма точная передача на целевой язык. Переводчик для этого использует специфические слова и, при необходимости, употребляет неправильное произношение, жаргонную лексику и т.п., если этого требует задумка автора исходного текста.

Трудность для начинающего переводчика детской художественной литературы представляют также различные топонимы (географические объекты), зоонимы (клички животных), антропонимы (имена собственные, относящиеся к человеку), т.к. в произведениях часто встречаются говорящие имена собственные, которые позволяют юному читателю узнать о личностных качествах персонажа еще до того, как автор начнет описывать его или ее характер.

Еще одной особенностью является учет эмоционального компонента авторского текста. Дети при чтении используют чувственные, фантазийные и лингвистические воз-

возможности своей личности, следовательно, переводчику необходимо сохранить те эмоциональные составляющие, которые содержатся в исходном тексте.

В данной статье были рассмотрены лишь некоторые особенности перевода художественных произведений для детей. В заключении отметим, что переводчик, как начинающий, так и профессиональный, сталкивается с множеством трудностей. Таким образом, качественный перевод детской художественной литературы возможен при условии правильного понимания, тщательного переводческого анализа оригинала и передачи его как целого с учетом социокультурных особенностей страны исходного языка, авторской стилистики, своеобразия речи персонажей и эмоционального компонента, заложенного писателем, а также лексических и когнитивных способностей юной аудитории.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. СПб.; М., 2012.
2. Гараева М.Р., Гиниятуллина А.Ю. Учебное пособие «Переводческий анализ текста. Translation analysis» / под ред. В.Н. Хисамовой. Казань, 2016.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник и практикум для вузов. М., 2024.
4. English Rhymes for Children. Английские стихи для детей / сост. В.А. Верхогляд. М., 1986.

* * *

1. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. SPb.; M., 2012.
2. Garaeva M.R., Giniyatullina A.Yu. Uchebnoe posobie «Perevodcheskii analiz teksta. Translation analysis» / pod red. V.N. Hisamovoi. Kazan', 2016.
3. Garbovskij N.K. Teoriya perevoda: uchebnik i praktikum dlya vuzov. M., 2024.
4. English Rhymes for Children. Anglijskie stihy dlya detej / sost. V.A. Verhoglyad. M., 1986.



Teaching linguist students of written translation of fictional texts for children at primary stage (peculiarities and difficulties of translation)

The basic steps of teaching the linguist students of written translation of fictional texts for children at primary stage are considered. There is described the scheme of translation analysis, there is underlined the significance of this kind of work. Some peculiarities and difficulties of translation of fictional literature are revealed. The examples of practical work at primary stage of teaching the written translation of simple poems of texts for children are given.

Key words: *translation, linguist students, future translators, fictional texts for children, translation analysis, peculiarities and difficulties of translation.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

Ф.Ш. АЛИМОВ
Андижан, Узбекистан

ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-УЗБЕКОВ

Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования профессиональной письменно-речевой компетенции у студентов нефилологического вуза с использованием моделирования учебного процесса. Рассматривается создание коммуникативно-ориентированной учебной модели, относящейся к формированию письменно-речевой, профессионально ориентированной компетенции студентов на базе дифференцированного подхода к письму и письменной речи, и анализа трудностей для студентов-узбеков в формировании письменно-речевых профессиональных умений. Предлагаются модели, развивающие письменные и письменно-речевые умения.



Ключевые слова: *письменная речь, модель, формирование, виды диктантов, моделирование, цифровизации, компонент.*

В современном мире образование приобретает большое значение, так как опасность отставания от системы образования передовых стран побуждает принятие эффективных мер в сфере образования каждой отдельной страны. Модернизация образования сыграет ключевую роль в обеспечении устойчивого и динамического развития общества. Моделирование содержания и процесса формирования письменно-речевой профессиональной компетенции у студентов нефилологических вузов является одной из насущных проблем в подготовке высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям настоящего времени.

Изучение опыта моделирования в научно-методической литературе свидетельствует о том, что усовершенствование эффективности подготовки специалистов в высших учебных заведениях на современном этапе необходимо осуществлять в логике модернизации системы образовательного процесса. Следует отметить, что модели являются важным дидактическим средством, направленным на осуществление речевой деятельности, в том числе письменно-речевой деятельности. Обучающая функция модели проявляется в поэтапном формировании письменно-речевых навыков и умений, а также письменно-речевой компетенции студентов нефилологических вузов.

Термин «модель» происходит от латинского слова “modulus”, которое обозначает важное средство обучения. Модель является фундаментальным концептом науки [6], который включает в себя логически совершенный учебный материал. Моделирование процесса обучения считается одной из самых перспективных систем изучения языка, так как она является когнитивным процессом, позитивно влияющим на усвоение языка. В этом контексте целесообразно считать модель «клеткой» в учебном процессе.

Вопросы моделирования и формирования письменно-речевой компетенции рассматриваются в исследовательских работах Л.Д. Апушкина, М.А. Павлова, Н.О. Балакина, А.Ю. Сулова, В.Н. Копытко, В.Э. Штейнберг, С.В. Титова, Х. Фанг, М. Малик и др.

Изучение методической литературы, посвященной письменной речи, свидетельствует о том, что ряд авторов предлагает такие способы развития умений письменной речи, как написание в письменной форме содержания прочитанного или прослушанного текста, выражение своих мыслей с использованием языковых средств изучаемого иностранного языка и с использованием таких приемов, как аналогии и сравнения;

при этом требуется, чтобы студенты выразили свои мысли аргументированно в письменной форме.

Письменный текст является продуктом письменно-речевой деятельности. Л.Х. Цику отмечает насыщенность, плотность и информативность письменного текста, а также невозможность мгновенной обратной связи в письменном сообщении [11]. Письменная речь требует развития таких умений, как написание письма, описание прослушанного или увиденного, написание рефератов, докладов, поздравительных открыток. При этом пишущему необходимо развивать умения выражать свою точку зрения аргументированно в форме эссе или доклада, так как для письменной речи характерно «речевое творчество» [13]. Вопросы выявления и раскрытия способов и путей реализации интеллектуальной мыслительной активности студентов являются одной из важных проблем в создании коммуниктивно-основанной учебной модели, направленной на формирование письменно-речевой профессиональной компетенции [1] студентов нефилологических вузов.

Изучение явлений иностранного языка в формировании речевых навыков и умений на основе языковых и речевых моделей составляет суть метода моделирования. Объектами моделирования в лингвистике и лингводидактике могут служить тематические и содержательные стороны письменно-речевой деятельности обучаемых [9]. Здесь моделированию подвергается письменно-речевой процесс обучения.

Письменная речь, будучи одним из видов речевой деятельности, имеет коммуникативную функцию, которая является специфической формой взаимодействия в процессе обучения иностранному языку. Как известно, в основе коммуникативной деятельности преподавателя и студентов лежит модель взаимодействия, которая состоит из трех компонентов: отправителя сообщения (преподавателя), текста сообщения (письменного текста) и получателя сообщения (студентов). Задача преподавателя в этом процессе состоит в умелом общении со студентами для эффективной организации учебного процесса и в правильном выборе соответствующих приемов и методов.

Однако следует отметить, что в настоящее время роль преподавателя в учебном процессе несколько снижена. Хотя направляющая роль сохраняется за преподавателем, он уже не доминирует в организации учебного процесса, как это было в традиционном «класс-ориентированном» (class-oriented) обучении. Сейчас настало время «студент-ориентированного» (student-oriented) обучения. В этом плане преподаватель участвует в учебном процессе как «модератор», а студенты являются активными участни-

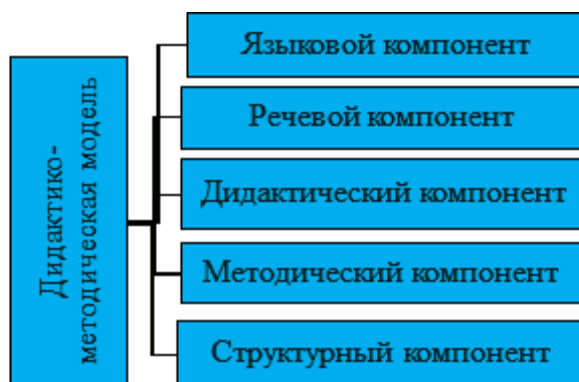


Рис. 1. Компоненты дидактико-методической модели

ками учебного процесса. Взаимодействию преподавателя и студентов способствуют дидактико-методическая модель и коммуникативно-ориентированная учебная модель, так как это многосторонняя коммуникация, что содействует активизации студентов в учебном процессе.

Профессор О. Михайлова отмечает, что каждому виду урока соответствует своеобразная «дидактико-методическая модель», и выделяет факторы, необходимые в моделировании (рис. 1) [3].

Коммуникативная модель позволяет создать такую ситуацию общения, в которой студентам предоставляется возможность взаимодействия в общении друг с другом, а также с преподавателем, что способствует развитию умений слушания, говорения, воспроизведения услышанного, интерпретирования прочитанного и услышанного. В моделировании речевого процесса основной задачей является побуждение студентов к речевой коммуникации, в которой участники общения передают и получают информацию, выражают свои точки зрения в устном или письменном виде. Моделирование учебного процесса представляет собой определенную систему, для которой характерна внутренне организованная совокупность взаимосвязанных действий преподавателя и студента.

Основной целью коммуникативно-ориентированной учебной модели является развитие умений письменной речи и формирование письменно-речевой профессиональной компетенции студентов нефилологических факультетов. Предварительная работа по формированию коммуникативно-ориентированной учебной модели предполагала проведение методического анализа трудностей формирования письменных и письменно-речевых навыков и умений в обучении английскому языку студентов-узбеков, а также изучение психологических и лингвистических факторов формирования письменных и письменно-речевых умений в условиях цифровизации образовательного процесса и возможности использования цифровых образовательных технологий в формировании письменно-речевой профессиональной компетенции у студентов (узбеков) нефилологических вузов (рис. 2).

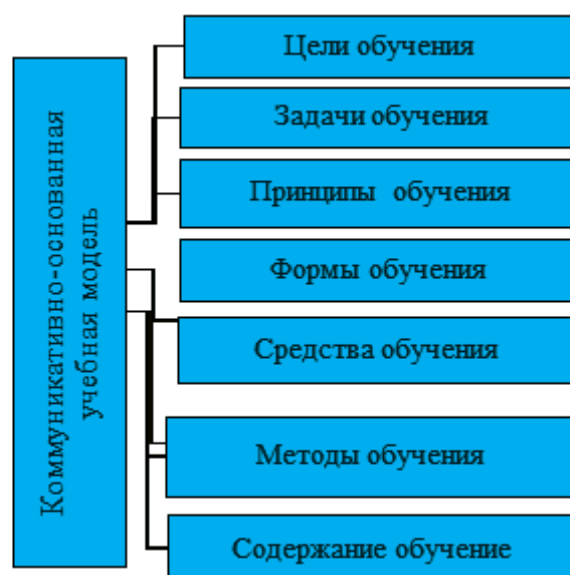


Рис. 2. Компоненты коммуникативно-ориентированной учебной модели

Необходимо использование интерактивных форм и методов обучения с применением цифровой технологии, которая способствует выявлению специфических характеристик данной модели. Использование цифровой технологии соответствует задачам модернизации образовательной сферы [5]. В обучении письменной речи необходимо выявить и четко определить единицы мышления, к которым относятся понятия, суждения, умозаключения и различные мыслительные операции, связанные с письмом и письменной речью. Взаимоотношения языка и речи позволяют использовать дифференцированный подход к выявлению своеобразных характерных черт письма и письменной речи. Это дает возможность разработать письменные и письменно-речевые модели, которые тесно связаны с аспектами языка и видами речевой деятельности. Исследование специфических особенностей письма и письменной речи выявило динамическое взаимодействие видов письма и письменной речи, основанное на потребности человека, участвующего в речевой деятельности. Коммуникативная задача письменно-речевой деятельности решается с использованием речевых ситуаций. Коммуникативно-ориентированная учебная модель состоит из двух компонентов:

1. Модель, развивающая письменные навыки;
2. Модель, развивающая речевые навыки и умения.

Моделирование письменно-речевой деятельности студентов способствует выявлению и раскрытию способов развития интеллектуальной мыслительной активности обучающихся. В этом плане использование речевых задач создает обусловленность к выполнению коммуникативно-направленных письменно-речевых действий. Использование интерактивных форм и методов обучения благоприятно влияет на формирование умений, которые характерны для таких мыслительных операций, как суждение, умозаключение [4], и их соотнесения с видами письменно-речевых действий, а также с другими видами речевой деятельности.

Интерактивные методы также положительно влияют на развитие индивидуальных способностей обучаемых. Преподавателям следует учесть данный фактор в развитии письменно-речевых умений, так как письменный текст является продуктом письменно-речевой деятельности индивида. Это обуславливает использование индивидуально-подхода в разработке задач и выборе форм и методов обучения письменной речи (например, в написании аннотации, тезисов, рефератов, изложения, статьи, доклада, письма, в том числе деловых писем).

При формировании письменно-речевой профессиональной компетенции следует также учитывать наряду с речемыслительной индивидуальной активностью студентов также и взаимодействие письма с другими видами речевой деятельности, такими как чтение, говорение и аудирование. Взаимодействие письменно-речевой деятельности с чтением проявляется в получении информации из письменных источников, когда студентам дается задание найти информацию, относящуюся к их профессиональной деятельности, и законспектировать ее, чтобы написать деловое письмо, статью, подготовить доклад и т.п.

Интеграция письменно-речевой деятельности студентов с говорением происходит во время лекции и слушания доклада с последующим конспектированием или письменной фиксацией. В.Э. Штейнберг отмечает моделирование как «дидактическую технологию» [14], поскольку процесс моделирования состоит из ряда мыслительных операций, которые включают сравнение, анализ, обобщение.

В результате изучения вопросов моделирования в научно-методической литературе была создана коммуникативно-ориентированная учебная модель, направленная на формирование письменно-речевой и профессиональной компетенции студентов нефилологического вуза. Данная модель состоит из двух компонентов:

1. Задача первого компонента – формирование и развитие навыков письма, т.е. письменно-орфографической компетенции.

2. Задача второго компонента состоит в формировании письменно-речевых умений – письменно-речевой компонент.

Использование принципа градации учебных материалов предполагает градуированный ввод письменных материалов, направленный на формирование навыков письма. Как известно, письмо связано с чтением. Динамические свойства полученных знаний о графическом и орфографическом письме создают благоприятное взаимодействие чтения и письма, так как графемно-фонемные соответствия происходят одновременно, что позволяет узнавать конфигурации букв, их звуковые образы и соединять их в слова и предложения.

Формирование письменно-речевых навыков во многом обусловлено типами речевых задач и речевых ситуаций. Это требует от преподавателя учет данных факторов при создании письменно-речевых задач и ситуаций, так как пишущим необходимо умение адаптироваться к изменяющимся ситуациям и, следовательно, к коммуникативным задачам.

Письменная речь – это сложная умственная деятельность. Логическая связанность, развернутость и аргументированность являются основными характерными чертами письменной речи, обеспечивающими коммуникативную функцию и требующими сознательного усвоения профессионально-направленной лексики и текстов. Это обязывает студентов хорошо осознавать инструкции и способы выполнения письменно-речевых задач, так как выполнение коммуникативной задачи во многом зависит от того, насколько точно осознаны цель и установки выполнения данных задач. Принцип разнообразности применения различных методов и инструкций предполагает формирование грамматических структур и использование различных приемов логичной организации содержания профессионально-направленного текста.

Основная задача корректирующей модели письменной речи состоит в корректировке письменных навыков, сформированных в школьном образовании. Корректировка письменных навыков предполагает работу над графикой и орфографией изучаемого английского языка. Переход к латинской графике в Узбекистане в какой-то степени облегчил обучение графике английского языка, несмотря на ряд трудностей, возникающих на



Рис. 3. Виды диктантов

основе звукобуквенного несоответствия. Следовательно, первоначальной задачей являлось преодоление этих трудностей, т.е. устранение интерферирующего влияния звукобуквенных несоответствий. Для этого необходимо выполнять следующие упражнения:

- узнавание конфигураций букв и различных звуко-буквенных соотношений;
- написание букв и буквосочетаний с учетом их произношения;
- написание слов, словосочетаний и предложений.

В формировании навыков письма диктант является одним из наиболее эффективных способов обучения. Различают визуальный и аудитивный типы диктантов. Визуальный диктант включает такие задачи, как списывание (слов, словосочетаний и кратких предложений), прочитывание и запоминание букв, буквосочетаний и слов с данными буквами и буквосочетаниями с последующим использованием их в предложениях (рис. 3 на стр. 169). Это способствует развитию словарного запаса, относящегося к будущей профессии студентов.

Аудитивные диктанты проводятся с использованием современных технических средств и технологий. Такие диктанты способствуют развитию навыков слухового восприятия, что является весьма ценным для восприятия слуховой формы слов, а также понимания их значения. Цель, задачи и виды диктантов чрезвычайно разнообразны. На данном этапе можно использовать самодиктант, который предполагает чтение одного предложения и написание его без повторного чтения. В таких случаях целесообразно делить предложения на синтагмы и вспоминать их. Это развивает зрительное восприятие и навыки вспоминания у пишущего. В других видах диктанта записываются слова, предложения, текст под диктовку преподавателя. В написании диктанта спеллинг играет важную роль, поэтому необходимо развивать навыки спеллинга у студентов на начальных стадиях обучения письму.

В формировании письменно-речевой компетенции целесообразно различать упражнения, направленные на формирование навыков письменной речи; креативно-речевые упражнения, дифференциация которых во многом способствует точному определению цели, задачи и характера упражнений, направленных на формирование письменно-речевых умений и навыков, а также последовательности их выполнения.

К письменным упражнениям относятся такие упражнения, как:

- написание букв, буквосочетаний, слов;
- написание слов, контрастирующих в произношении или в графическом оформлении: *ale – ail, bite – bight, cell – sell, dye – die, guilt – gilt* и т.п.
- вставка пропущенных букв в слово;
- вставка пропущенных слов в предложение;
- списывание слов или предложений, относящихся к будущей профессии.
- написание диктанта: а) словарный диктант (написание слов под диктовку); б) написание словосочетаний под диктовку; в) написание отдельных предложений со словами, относящимися к будущей профессии студентов; г) написание текста под диктовку; е) самодиктант.

Для самодиктанта необходимо сформировать умение понимать содержание текста и удерживать его в памяти. Следует отметить, что диктант является высшим уровнем упражнений, способствующих развитию навыков письма.

Следующий вид упражнений – это реченаправленные письменные упражнения. К ним относятся следующие виды упражнений:

- дополнение предложений, состоящих из подлежащего и сказуемого;
- письменный ответ на заданные вопросы;
- заполнение анкеты;
- завершение предложений из прочитанного или прослушанного текста;
- составление вопросов к прочитанным текстам;

- описание картин, демонстрируемых на экране компьютера;
- письменный перевод текстов на английский язык.

В этих упражнениях имеется речевая направленность, в отличие от письменных упражнений.

Упражнения, направленные на формирование креативно-речевых навыков, предполагают творческий подход в их выполнении. Сознательность и логическое выражение мысли – необходимые умения, характерные для пишущего при выполнении креативно-речевых письменных упражнений. Для упражнений подобного типа свойственны развернутость, четкость, связанность, широкое использование языковых структур, орфографических правил и знаков для выражения эмоционального характера содержания текста и для выполнения коммуникативной функции сообщаемой информации.

Третья группа упражнений требует от студентов логичность, сознательность, обоснованность и креативность при выражении мысли в соответствии с целью письменной речи и с задачей речевой ситуации. Одним из самых распространенных видов письменно-речевой деятельности является письмо. Очень важно, чтобы студенты имели четкое представление о человеке, которому адресовано письмо. Затем определяются цель, содержание и формы письма. Существуют письма личного или официального характера, а также письма, в которых пишущие выражают запрос о дополнительной информации о ком-либо или о чем-либо.

К третьей группе относятся следующие виды упражнений:

- написание аннотации;
- написание докладов, сообщений, статьи (научного характера);
- написание эссе на различные профессионально-направленные темы (например, “The life cycle of butterfly”).

Степень формирования письменно-речевой профессиональной компетенции у студентов нефилологических вузов при изучении английского языка определяется с помощью различных критериев. К ним относятся овладение техникой письма, правильное с точки зрения изучаемого иностранного языка использование орфографических и пунктуационных правил, содержание текста (насколько оно соответствует цели письменно-речевой деятельности) и степень выполнения коммуникативной задачи текста письма. Необходимо также уделять внимание тому, в какой степени студенты выражают их социокультурные знания при написании письма (как официальные, так и неофициальные).

Таким образом, в формировании письменно-речевой профессиональной компетенции преподавателю приходится преодолевать психологические, лингвистические и лингво-культурологические трудности, возникающие у студентов при выполнении письменно-речевых креативных упражнений. Для этого педагогу следует умело выбирать различные способы, методы и задания с широким использованием цифровых технологий. В распоряжении преподавателя имеется большое количество современных технических средств и цифровых технологий обучения, что позволяет выборочно использовать их в формировании письменно-речевых профессиональных компетенций. Различные виды цифровых технологий создают благоприятные возможности для создания речевых ситуаций и заданий. Мобильное обучение, технология облака, онлайн-курсы, игрофикация и веб-квест вызывают интерес и мотивацию у студентов в написании аудиодиктантов и аудио-визуальных диктантов, а также формируют уверенность в своих силах, чтобы преодолеть возможные психологические трудности.

Уровень сформированности письменно-речевой профессиональной компетенции зависит не только от мастерства и опыта преподавателя, но и от умелого и целесообразного использования различных видов цифровых технологий, в частности, модульных технологий. Для решения поставленных в процессе учебной деятельности письменно-речевых задач, а также при выполнении индивидуальных задач могут быть использова-

ны сочетания нескольких методов. Коммуникативно-ориентированная учебная модель письменной речи основана на речевой ситуации и речевой задаче и побуждает студентов к коммуникации. Следует отметить, что речевая задача, исходящая из речевых ситуаций, приближает речевой акт студентов к естественным условиям. Выявленные письменные и письменно-речевые модели во многом позитивно влияют на развитие письменно-речевых умений у студентов и являются основой для формирования профессионально направленной письменно-речевой компетенции в будущем.

Список литературы

1. Алиева М.Н., Рустамова Р.А. Сущность понятий компетенции и компетентности // Теория и практика современной науки. 2019. №6(48). С. 578–583.
2. Апушкина Л.Д., Жуковская Т.Д. Пути обучения студентов академическому письму: правила формулирования тезиса // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. №1(11). С. 177–180.
3. Балакина Н.О. Дидактико-методическая модель взаимосвязанного развития универсальных и предметных действий у обучающихся профильных классов средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2013.
4. Бурлова Л.Н. Психологические условия развития творческого иноязычного мышления студентов в обучении иностранным языкам: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2010.
5. Грошев И.В., Коблов С.В. Векторы развития моделей компетенций сотрудников в цифровой среде организации // Менеджмент в России и за рубежом. 2023. №4. С. 74–80.
6. Завьялова В.А. Модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ // Мир университетской науки: Культура, Образование. 2022. №6. С. 72–78.
7. Копытко В.Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. С. 170–172.
8. Павлова М.А., Сахарова Е.Е. Принципы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Молодой исследователь Дона. 2019. №5(20). С. 141–144.
9. Суслова А.Ю. Проблемы обучения академическому письму на английском языке: лингвокультурологический аспект // Бизнес-образование в экономике знаний. 2018. №2(10). С. 68–73.
10. Титова С.В. Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. №2. С. 302–316.
11. Цику Л.Х. Текст как результат речевой деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №86. С. 262–265.
12. Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Давлетов О.Б. Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационнообразовательная среда // Образование и наука. 2014. №1(4). С. 69–90.
13. Fang X. English-language creative writing in a Chinese context: translation as a supplement // Journal New Writing. 2023. №20(4). P. 420–438.
14. Malik, M.A., Azam T., Pathan H., Khatoon S. Influence of Mother Tongue on English Writing: An Error-analysis Study about Grade 9 Students in Pakistan // 3 L: Language, Linguistics, Literature. 2022. №28(2). P. 83–95.

* * *

1. Alieva M.N., Rustamova R.A. Cushchnost' ponyatij kompetencii i kompetentnosti // Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2019. №6(48). S. 578–583.
2. Apushkina L.D., Zhukovskaya T.D. Puti obucheniya studentov akademicheskomu pis'mu: pravila formulirovaniya tezisa // Molodezhnyj vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2019. №1(11). S. 177–180.
3. Balakina N.O. Didaktiko-metodicheskaya model' vzaimosvyazannogo razvitiya universal'nyh i predmetnyh dejstvij u uchayushchihsya profil'nyh klassov srednej shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Petrozavodsk, 2013.

4. Burlova L.N. Psihologicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo inoyazychnogo myshleniya studentov v obuchenii inostrannym yazykam: dis. ... kand. psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
5. Groshev I.V., Koblov S.V. Vektory razvitiya modelej kompetencij sotrudnikov v cifrovoj srede organizacii // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. 2023. №4. S. 74–80.
6. Zav'yalova V.A. Model' professional'noj gotovnosti prepodavatel'ya k primeneniyu cifrovogo obucheniya pri realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm // Mir universitetskoj nauki: Kul'tura, Obrazovanie. 2022. №6. S. 72–78.
7. Kopytko V.N. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh vuzov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №64-1. S. 170–172.
8. Pavlova M.A., Saharova E.E. Principy kommunikativnogo podhoda v obuchenii inostrannym yazykam // Molodoy issledovatel' Dona. 2019. №5(20). S. 141–144.
9. Suslova A.Yu. Problemy obucheniya akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke: lingvokul'turologicheskij aspekt // Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy. 2018. №2(10). S. 68–73.
10. Titova S.V. Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj rechi v cifrovoj srede vuza // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023. T. 28. №2. S. 302–316.
11. Ciku L.X. Tekst kak rezul'tat rechevoj deyatelnosti // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2008. №86. S. 262–265.
12. Shtejnberg V.E., Vahidova L.V., Davletov O.B. Didakticheskoe modelirovanie: didakticheskaya mnogomernaya tekhnologiya i personificirovannaya informacionoobrazovatel'naya sreda // Obrazovanie i nauka. 2014. №1(4). S. 69–90.



Target component of modeling writing speech activity of Uzbek students

The actuality of the topic is due to the need to develop professional written and speech competence among the students of non-philological universities with the use of the model of educational process. The creation of a communicative-based educational model, related to the formation of professionally oriented written speech competence of students, based on a differential approach to writing and written speech, and the analysis of difficulties for the Uzbek students in the formation of written and speech professional skills are considered. There are recommended the models, developing writing and written speech skills.

Key words: *written speech, model, formation, types of dictations, modeling, digitalization, component.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2024)



Г.Е. САВВИНОВА
Якутск

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ
В ПРОЗЕ П.А. ОЙУНСКОГО**

Проза П.А. Ойунского приобретает литературность при переходе от ранних фольклорных произведений к художественным. Необходимость изучения проблемы фольклорной традиции в прозе П.А. Ойунского продиктована как насущными запросами художественной практики, так и задачами чисто теоретического плана. Цель работы – выявление специфики художественной интерпретации фольклорных мотивов, персонажей в повести П.А. Ойунского «Николай Дорогунов – удалой молодец».

Ключевые слова: якутская литература, проза, фольклор, образы, поэтика, трансформация.

В произведениях якутских писателей начала XX в. устное народное творчество сыграло определяющую роль в осуществлении художественных принципов изображения мироздания. Приобретая статус универсального принципа в создании художественной действительности, якутский писатель, основоположник якутской советской литературы П.А. Ойунский находит новую форму стиля. Для литературного творчества П.А. Ойунского естественным преддверием стали якутский героический эпос олонхо, устное народное творчество.

Известно, что за каждым фольклорным произведением стоит историческое событие или жизнеописание исторической личности. В произведениях П.А. Ойунского «Кудангса Великий» (Улуу Куданса) (1929), «Николай Дорогунов – удалой молодец» (Дойду оҕото Дорогуунап Ньюкулай) (1935) [9] главные герои – наиболее яркие образы. В повестях представлены типы переломной эпохи – новые модели национального героя. П.А. Ойунский развил, расширил и углубил традицию философии якутского народа, введя и переработав фольклорные сюжеты, распространенные предания о народных героях [Там же, с. 282–292]. Характерно, что тексты легенд о Кудангсе и Николае Дорогунове имеют несколько вариантов, которые представлены во многих тойуках (песнях), номохах (преданиях), спектаклях. Вместе с тем, сюжеты легенд настолько редкостны, что различаются не только по жанру, но и по содержанию, месту действия трагедий, именам действующих лиц и др. Такая разновидность произведений объясняется тем, что, как выразил С.Ю. Неклюдов, «фольклорный текст не создается, а воссоздается, причем каждое последующее воссоздание, как правило, не тождественно предшествующему» [4, с. 23].

В произведении «Николай Дорогунов – удалой молодец» П.А. Ойунский использовал сюжет предания о Василие Мачаяре (Василий Мачайар), который имеет самостоятельный народнопоэтический источник. «Возможно, что писатель услышал эту поэму еще в 1927 г., будучи председателем ревкома в Олекминском уезде» [6, с. 26]. Из множества вариантов песен-поэм о В. Мачаяре известны четыре. Один из них был записан Г.У. Эргисом в 1936 г. от Г.И. Кычкина, жителя Мегино-Кангаласского района Якутии.

Другой вариант был записан Г.И. Егоровым-Билиным от певца Тараса Тарабукина, жителя Чурапчинского района, в 1936 г. Третий вариант был записан М.Д. Кривогорничным от А.Т. Захаровой, жительницы Чурапчинского района, в 1940 г. Четвертый, наиболее объемный, был воссоздан А.С. Порядиным [Там же]. Вот как выстроен в хранящемся архиве Якутского Фонда АН один из сюжетов воссозданной поэмы о В. Мачаяре: «Василий Мачаяр родился на долине Туймаада. Был богат, красив. Имеет редкого коня-иноходца. Женат, но жену не любит. Торгуя в дальних краях-окраинах, встречает молодую красивую женщину по имени Арину Юрюмэджис (Үрүмэдьиис Өрүүнэ) и добивается ее любви. Затем в другом месте попадает на уловку Дарьи Дородной (Лаглардыыр Даарыйа), жены купца Павла – его избивают и обируют до нитки. Возвращается к Арине, та сначала встречает сурово. Но затем прощает, дает ему лошадей с пушной кладью. В городе встречает его больная жена, просит повременить с отъездом, он не слушается. В. Мачаяр приезжает к Арине, она встречает его с сыном на руках. По наущению возлюбленной, разоряет обидчика, еще пуще богатеет. Через года три возвращается в город, а жена умерла, дом опустел, доверенные обокрали-разорили его. Решил он поправить дела карточной игрой – все промотал, что осталось. На могиле жены просит прощения, уезжает к Арине и умирает там убогим рабом» [1].

Таблица

Обзор произведений о новом типе героя из якутского народа на рубеже XIX–XX вв.

	Василий Мачаяр (вариант 1)	Василий Мачаяр (вариант 2)	Дитя долины писарь Дорогунов	Повесть П.А. Ойунского «Николай Дорогунов – удалой молодец»
Имя главного героя	Василий Мачаяр, сын Гришки Заики	Василий Мачаяр, сын купца Гришки Заики	Писарь Дорогунов – дитя долины	Николай Дорогунов – удалой молодец
Герой родом из	Кангаласского наслега	Кангаласского наслега	города Якутска	Кангаласского наслега
Женщины, возлюбленные главных героев	Настасья Дородная	Арина Прекрасная	Дарья Дородная, жена наследного главы Сонтор	Дарья Дородная, жена наследного главы Никитина
	Дуня Белолицая, жена писаря Гаврильева	Марфа Некрасивая, жена князца Трофима	-	Ирина
Развернутое описание женской красоты	отсутствует	отсутствует	отсутствует	развернутое описание красоты Дарьи Дородной
Рассказ о любви главного героя к возлюбленной	отсутствует	о помолвке Мачаяра и Арины	отсутствует	развернутый рассказ о любви героя к Дарье Дородной

Повесть П.А. Ойунского «Николай Дорогунов – удалой молодец» имеет сложную композицию. В повести художественные приемы передаются с наибольшей выразительностью: применяются фольклорные тропы, используется для усиления экспрессивности разнообразие стилистических приемов, которые раскрывают народное мироощущение. Интересна мысль А.Н. Мыреевой о том, что П.А. Ойунский в своих произведениях «сознательно архаизирует язык, который позволил воссоздать духовную атмосферу далекого прошлого народа» [3, с. 118].

Каждое историческое время порождает свой способ отражения действительности. Во второй половине XIX в. в якутском устном народном творчестве появился *новый тип* – «вольный человек», предприимчивый искатель «выгодных дел». Сюжеты преданий и легенд, посвященные данной теме, заключались в авантюрных действиях,ключениях купцов – *удалых молодцев*.

Итак, рассмотрим повесть «Николай Дорогунов – удалой молодец». В произведении речь идет о новом типе героя из якутского народа на рубеже XIX–XX веков. Для обзора нами дается три версии фольклорного источника об искателе «прибыльных дел», а также произведение П.А. Ойунского «Николай Дорогунов – удалой молодец» (таб.).

Как видим, в сюжетах преданий и повести П.А. Ойунского не указывается семейное положение главных героев. Происхождение героев и их родины сходятся в «Василии Мачаяре», при этом имена их возлюбленных разные. Мотив «помощи женщин» главному герою четко показаны в обоих вариациях предания «Василий Мачаяр» и повести «Николай Дорогунов – удалой молодец». Мотив «приключений купца» присутствуют во всех произведениях. Мотив «сватовства на любимой женщине» из преданий присутствует только во втором варианте «Василий Мачаяр». Таким образом, писатель, опираясь на фольклорном сюжете, значительно видоизменяя их, по-новому трактует традиционные мотивы и образы.

По композиционной структуре повесть «Николай Дорогунов ...» состоит из двух частей: 1. «Приключения Николая Дорогунова»; 2. «Любовь Дорогунова к Дородной Дарье (Лагларыйа Даайыс)». Повесть изобилует песнями-тойуками, пословицами, которые прослеживают сюжетную линию героев, выявляют особенности сюжетного конфликта. Вступительная часть повести начинается со вставной сюжетной линии – повествования о любви рассказчика по имени Бытыа Василий (прототип в повести), – которая не имеет прямую связь к основной линией. Бытыа, рассказывая о любовных приключениях и страданиях Дорогунова, включает в сюжет и свои воспоминания о своей любви. В сюжете соединяются две жанрово-стилевые линии: историко-приключенческая (приключения Дорогунова) и любовно-романтическая (любовь Дорогунова к Дарье). Примечателен ввод в повести разных сюжетных линий: авторский и фольклорный.

В повести «Николай Дорогунов ...» основной идеей является не приумножение богатства, не погоня героя за наибольшей прибылью, как кажется на первый взгляд, а, прежде всего, – трагедия человека из народа конца XIX – начала XX веков, трагическая судьба умных и энергичных людей своего времени, трагедия их подлинной любви в условиях пережитков капитализма. Отсюда и двухлинейный сюжет формируется вокруг одного конфликта – трагедии главного героя – Дорогунова. Устойчивые мотивы составляют сюжетный каркас и канву всех вариантов преданий о В. Мачаяре и имеют функцию образования сюжета повести. Основными сюжетобразующими мотивами в повести являются следующие: мотив встречи главного героя для увеличения своих доходов с помощью городских купцов-шулеров, мотив разорения доходов главного героя, мотив встречи главного героя с любимой женщиной. Если в фольклорных источниках о В. Мачаяре мотивами являлись «путь и встреча с возлюбленной», то в повести «Николай Дорогунов ...» – события вокруг «гостиного дома» и встреча героя с Дарьей, любовь к ней.

Таким образом, писатель активно использует фольклорный материал преданий о Мачаяре для создания литературного образа Дорогунова: автор обрисовывает характер До-

рогунова, вносит изменения и дополнения, художественно варьируя их. Народный образ Дорогунова, «удалого молодца», сначала получает сниженную трактовку: лихой молодец, который бахвалится своей удалейю. В первой части сюжета герой показался бравурным, удалым молодцем, главным смыслом жизни которого были вечные развлечения. Он был постояльцем гостиного дома, где «за него переживали»; «переживали из-за его длительного отсутствия и встречали, принимали с радостью, в объятия», поговаривая: «Ох! Изволили прибыть наконец!» (“*Дьэ биш кини бэйэкэлээх [...] дьэ кэллэ эбээт!*” [8, с. 45]).

В создании образа автор широко использует пословицы и поговорки, которые как нельзя лучше характеризуют героя: «Добрый молодец воскреснет трижды» (“*Уол оьо, эр кини үстэ өлөн тиллэр*”), «Добрый молодец богат везением, бог – милостью» (“*Уол оьо дьоллоох, танара баайдаах*”) и др. Образ удалого в якутском устном творчестве является излюбленным; аккумулирует особенность художественного сознания народа, лежащая в основе духовной и практической жизни этноса.

В повествовании о происхождении героя писатель использует устойчивые эпические формулы: «В давние те времена, в былой той, далекой жизни происходил он от Кангаласского предка, поселился на земле Кильдямцы» (“*Былыргы дьылларга, ааспыт куннэргэ Хангалас тойонтон хааннанан үөскээбит, Киллэм сиригэр кини буолан ...*” [Там же, с. 27]). Вместе с тем, Кангалассы, Кильдямцы, откуда родом герой, зафиксированы, наслегу основаны в конце XIX в. Все это говорит о том, что происхождение героя относится к более позднему времени и отражает тип «нового человека».

Как во втором источнике о В. Мачаяре, образ Дорогунова изображается так, что герой обладает такими качествами, как тяга к светской, праздной жизни. Например, герой «причесывается-прихорашивается; помадой, духами мажется». Дорогунов способен чувствовать красоту, восхищаться ею и в результате оказывается у нее в плену. Как отмечает С.Ю. Неклюдов, «в процессах литературно-фольклорной трансмиссии играли тексты, воспроизводящие стилистические и сюжетные трафареты городского фольклора» [4, с. 10].

Дорогунов более активен и деятелен, о чем свидетельствует несметное число его поступков, передвижений по наслегам и городам (его приключения, любовные похождения, светские разговоры, его «пути-дороги» и др.). В создании главного героя играет важную роль и жизнь в городском гостинном доме, куда часто ездил герой повести. Описание гостиного дома необходимо для воплощения авторского замысла: интерьер гостиного дома, посуда, столовые приборы из серебра, хрусталя и др. В доме арсеналом развлечений в основном были карточные игры; о чем бы ни заговорили купцы, везде на первом месте были разговоры о купле-продаже. Следует отметить, что приемы, которые использует писатель, оказались созвучными творчеству русских писателей конца XIX века. «Богатое одеяние Дорогунова, убранство его лошади, отдых в лучшем доме города Якутска», его остроумие, невероятное везение быстро разбогатеть, свидетельствующие о тщеславии «нового человека», представлены ярко, с внесением национального, этнографического элементов. Эпизод из «гостиного дома» более развернуто показан из всех вариантов во втором источнике-предании о В. Мачаяре. Следовательно, второй вариант фольклорного источника может быть более поздним произведением, нежели другие.

Мотив «дороги» в произведениях П. Ойунского многозначный и национальный. Испокон веков для якутского народа *пути-дороги* всегда играли важную роль. В жизни якутов присутствовали *олонхосуты* (сказители эпоса олонхо), жизнь которых была связана с постоянными странствиями. Именно *дорога* дает ключ к пониманию космического значения жизни, места человека в этом мире. В «Николае Дорогунове ...» достаточно широко представлен мотив «путей-дорог». Как и в жизни олонхосутов, «пути-дороги» в сюжете повести часто сливаются с философской темой жизненного пути героя, символизируют такие процессы, как движение, поиск и испытания: «Ездил по Олекминскому-

Виллюйскому, Мюрюонскому-Таттинскому улусам. Заезжал на берег реки Аллах, пересекая реку Алдан. Добрался до реки Татта, недалеко от Амги. Не доезжая до Чычымах, добрался на поляну берега реки Тарагана ...» («Олоохунанан-Булүүнэн, Мүрүнэн-Тааттанан, Алланы туораан Ааллаахха тиийбитэ ..., Таатта эбэ хотунна тиийэн, Амма чугаһыгар, Чычымах бэтэрээ өттүгэр, кизн Тарагана эбэ хотун хонуутугар ...» [8, с. 41]). Прочно укоренившийся в сознании якутского народа образ *дороги* в повести представляет собой весь жизненный путь главного героя.

Для осмысления образа главного героя требовалось «воспроизведение какой-то одной части мифа или некоторых архетипических образов, иллюстрирующих авторскую идею» [7, с. 88]. Для этого был введен важный персонаж из якутского олонхо – образ коня. Равнозначность образа Дорогунова и его коня очевидна: динамичность, сила духа главного героя и коня отражается и в их именах: Дорогунов – удалой молодец и его конь Эгил Дугул Сюрюк. Наречение главного героя и коня эпитетами «удалой» и «сюрюк» (с як. *сюрюк* (“сүүрүк”) – «бегун») – явление неслучайное, этим писатель усиливает героическое, романтическое начало в сюжете. Как видим, семантика имен героя и коня имеет ярко выраженное эпическое содержание. Во многих якутских олонхо наречение богатыря и его коня дается одновременно. Конь Дорогунова, характерный образу коня в олонхо, отличается благородством, мудростью, умом, всегда выступает как советчик и предугадывает события. Следует отметить, что во многих тюркских эпосах «конь заботится не только об успехе боя, но и о дальнейшей судьбе героя, беспокоится о продолжении рода богатыря, хлопочет о приискании ему невесты и т.д.» [3, с. 333].

Дорогунов пользуется расположением и милостью судьбы: хорошим конем, дорогой одеждой, любовью женщин. Однако ему полюбилась чужая жена, жена наследного главы Никитина – Дарья Дородная. Образ Дарьи – яркий, запоминающийся образ якутской литературы века острых противоречий. Писатель прекрасно описал ее в роли Дарьи, с ее необычайно природной красотой, с ее качествами: добротой, внутренней силой. Во второй части сюжета очевидна тема разочарования в жизни главного героя. По стечению обстоятельств и времени проявляются волевые качества главного героя, прикрываемая показным весельем его душевная чуткость. Постепенное узнавание героя, проникновение в его внутренний мир делает произведение более захватывающим и глубоким. В его образ автор закладывает четкую народную оценку: он – герой. Яркий и трагичный Дорогунов проходит определенного рода испытание, которое заставляет задуматься о вечных вопросах: о судьбе и правах человеческой личности, о чести, свободе, причинах произвола и насилия, о способах противостоять им. Повесть «Николай Дорогунов ...» завершается разрывом главного героя с прошлой жизнью. Дорогунов готов пожертвовать самым дорогим, что у него есть – любовью к Дарье. Повесть оканчивается гибелью Дорогунова.

Таким образом, фольклорные традиции в повести П.А. Ойунского «Николай Дорогунов ...» в интерпретации писателя трансформируются в литературные. Народные песни-тойук, пословицы, фольклорные мотивы, образы в повести выполняют важную художественную функцию в развитии сюжета. Фольклорные традиции способствуют раскрытию семантики образов (романтических, лирических и трагических), что помогает создать представление о самобытном духовном мире народа, его картине мира и мировоззрении. В литературе образ Николая Дорогунова – новый тип – «вольный человек». Взгляды и действия героя контрастируют с устоями общества конца XIX – начала XX веков. Он одинок в своих взглядах, которые могут противостоять стереотипам, доминирующим в обществе. П. Ойунский выстраивает текст произведения сквозь призму «народного мировидения». В этом выражается особенность произведения и мастерство писателя. Трансформация вариантов фольклорных источников о В. Мачаяре становится ключевой в понимании художественного концепта повести «Николай Дорогунов – удалой молодец».

Список литературы

1. Архивный фонд. **Якутский филиал АН**. ф. 5, оп. 3, ед. хр. 792.
2. Мелетинский Е.М. Происхождение героического эпоса. М., 1963.
3. Мыреева А.Н. Фольклорные традиции и развитие философской прозы в якутской литературе // Вестник СВФУ. Т. 7. 2010. №4. С. 115–120.
4. Неклюдов С.Ю. Новотворчество в эпической традиции. [Электронный ресурс] // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика. URL: <https://ruthenia.ru/folklore/neckludov10.htm> (дата обращения: 01.12.2024).
5. Неклюдов С.Ю. Фольклорные традиции современного города // Современный городской фольклор. М., 2003. С. 5–24.
6. Русская проза рубежа XX–XXI веков: учебное пособие / под ред. Т.М. Колядич. М., 2011.
7. Якутские народные песни / под ред. С.П. Ойунской. Ч. 3. Якутск, 1980.
8. Ойуунускай П.А. Талыллыбыт айымньылар: Үс томнаах: кэпсээннэр, сэһэннэр, пьесалар, ахтыы. Т. 2: Дьокуускай, 1993.
9. Окурокова В.Б. Ойуунускай: олобо уонна айар үлэтэ: [монография] Дьокуускай, 2013.

* * *

1. Arhivnyj fond. Yakutskij filial AN. f. 5, op. 3, ed. hr. 792.
2. Meletinskij E.M. Proiskhozhdenie geroicheskogo eposa. M., 1963.
3. Myreeva A.N. Fol'klornye tradicii i razvitie filosofskoj prozy v yakutskoj literature // Vestnik SVFU. T. 7. 2010. №4. S. 115–120.
4. Neklyudov S.Yu. Novotvorchestvo v epicheskoy tradicii. [Elektronnyj resurs] // Fol'klor i postfol'klor: struktura, tipologiya, semiotika. URL: <https://ruthenia.ru/folklore/neckludov10.htm> (data obrashcheniya: 01.12.2024).
5. Neklyudov S.Yu. Fol'klornye tradicii sovremennogo goroda // Sovremennyj gorodskoj fol'klor. M., 2003. S. 5–24.
6. Russkaya proza rubezha XX–XXI vekov: uchebnoe posobie / pod red. T.M. Kolyadich. M., 2011.
7. Yakutskie narodnye pesni / pod red. S.P. Ojunskoj. Ch. 3. Yakutsk, 1980.



Continuity of folklore traditions in the prose of P.A. Oyunsky

The prose of P.A. Oyunsky acquires the literary character while transferring from the early folklore works to the fictional ones. The necessity of studying the issue of folklore tradition in the prose of P.A. Oyunsky is dictated both by the urgent demands of fictional practice and the theoretical tasks. The aim of the work is to reveal the specific features of interpretation of folklore motives and the figures in the story “Nikolay Dorogunov – the Hawk of the Lena” by P.A. Oyunsky.

Key words: *Yakut literature, prose, folklore, images, poetics, transformation.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2025)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Агапова
Мария Александровна* – ассистент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений, Псковский государственный университет. E-mail: agarovamasha1998@mail.ru
- Алимов
Фарход Шарабидинович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Андижанский государственный университет. E-mail: alimovfarhod1976@gmail.com
- Аранова
Светлана Владимировна* – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: svet-aranova@yandex.ru
- Астафурова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет; профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Бганцева
Ирина Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет; профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин, Волгоградская государственная академия физической культуры. E-mail: irina07085@rambler.ru
- Белова
Светлана Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и менеджмента профессионального образования, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова. E-mail: belijsvet@mail.ru
- Богдан
Виктор Валерьевич* – аспирант, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. E-mail: bogdan_viktor@bk.ru
- Бондаренко
Елена Александровна* – старший преподаватель кафедры истории, Луганский государственный университет имени Владимира Даля. E-mail: wise_elephant@bk.ru
- Боровик
Людмила Константиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
- Бутева
Валерия Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дидактики, методики и технологии обучения, Севастопольский государственный университет. E-mail: valerija.buteva@yandex.ru
- Городнянская
Юлия Сергеевна* – ассистент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственный технический университет. E-mail: Yuliay2291@mail.ru

- Данильчук
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: daniev@yandex.ru
- Донгак
Светлана Чондан-ооловна* – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, руководитель группы этнографии, Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва. E-mail: svetlanadongak@mail.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvz@vspu.ru
- Зудина
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Крюкова
Наталья Васильевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Севастопольский экономико-гуманитарный институт. E-mail: nkrjukowa1969@mail.ru
- Кузина
Юлия Алексеевна* – аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: razmacheva_julia@mail.ru
- Лунина
Елена Борисовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативная психология, Донской государственный технический университет.
- Матвиенко
Людмила Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации, Московский международный университет. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Нахметова
Мария Сергеевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: miss.maria.srgeevna@mail.ru
- Некрасова
Светлана Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучного образования, Саратовский областной институт развития образования. E-mail: nekrasovasv@soiro.ru
- Новикова
Ольга Николаевна* – заместитель начальника Управления образования, Управление образования администрации Чусовского городского округа. E-mail: novikova.no@yandex.ru
- Петрова
Татьяна Модестовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: modest63@yandex.ru
- Пономарева
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: 29jialu@gmail.com

- Попова
Ксения Александровна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Примчук
Надежда Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
- Прихода
Игорь Викторович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Луганский государственный университет имени Владимира Даля. E-mail: ip-doctor@yandex.com
- Роговская
Наталья Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский международный университет. E-mail: natasha050@bk.ru
- Розар
Артем Александрович* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: rozar.artem@yandex.ru
- Саввинова
Гульнара Егоровна* – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. E-mail: savgul6767@mail.ru
- Сагиян
Валерий Робертович* – аспирант, Армавирский государственный педагогический университет. E-mail: valera.bokser.00@mail.ru
- Самохина
Елена Владимировна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: hsamohina@mail.ru
- Смыковская
Татьяна Константиновна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: smikov_t@mail.ru
- Чжао И* – старший преподаватель факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: acr2250806@126.com
- Щеголева Галина Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: Galina89@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Artem Rozar* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: rozar.artem@yandex.ru
- Elena Bondarenko* – Senior Lecturer, Department of History, Lugansk Vladimir Dahl National University, E-mail: wise_elephant@bk.ru
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: daniev@yandex.ru
- Elena Lunina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University.
- Elena Samokhina* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: hsamohina@mail.ru
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zudina1972@gmail.com
- Farhod Alimov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Andijan State University, E-mail: alimovfarhod1976@gmail.com
- Galina Shchegoleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: Galina89@mail.ru
- Gulnara Savvinova* – PhD (Philology), Senior Research Scientist, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, E-mail: savgul6767@mail.ru
- Igor Prikhoda* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Conflict Studies, Lugansk Vladimir Dahl National University, E-mail: ip-doctor@yandex.com
- Irina Bgantseva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University; Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Communication Disciplines, Volgograd State Physical Education Academy, E-mail: irina07085@rambler.ru
- Kseniya Popova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Lyudmila Borovik* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia.
- Lyudmila Matvienko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow, E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru

- Mariya Agapova* – Assistant, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Profiles, Pskov State University, E-mail: agapovamasha1998@mail.ru
- Mariya Nakhmetova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: miss.maria.srgeevna@mail.ru
- Nadezhda Primchuk* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia.
- Nataliya Kryukova* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of the Humanities and Social Disciplines, Sevastopol Economic and Humanitarian Institute, E-mail: nkrjukowa1969@mail.ru
- Nataliya Rogovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, International University in Moscow, E-mail: natasha050@bk.ru
- Olga Novikova* – the Deputy Head of Education Management, Education Management of Administration of Chusovsky city district, E-mail: novikova.no@yandex.ru
- Svetlana Aranova* – Advanced PhD (Pedagogy), Leading Research Worker, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: svet-aranova@yandex.ru
- Svetlana Belova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Management of Vocational Education, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: belijsvet@mail.ru
- Svetlana Dongak* – PhD (History), Leading Research Scientist, Head of Ethnography Group, Tuva State Research Institute for Humanities and Applied Socio-Economic Research under the Government of the Republic of Tuva, E-mail: svetlanadongak@mail.ru
- Svetlana Nekrasova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Natural Science Education, Saratov Regional Institute of Educational Development, E-mail: nekrasovasv@soiro.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University; Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University, E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Petrova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: modest63@yandex.ru
- Tatyana Smykovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: smikov_t@mail.ru
- Valeriya Buteva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Didactics, Methodology and Technology of Education, Sevastopol State University, E-mail: valerija.buteva@yandex.ru

- Valeriy Sagiyan* – Post Graduate Student, Armavir State Pedagogical University, E-mail: valera.bokser.00@mail.ru
- Viktor Bogdan* – Post Graduate Student, Yanka Kupala State University of Grodno, E-mail: bogdan_viktor@bk.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
- Yuliya Gorodnyanskaya* – Assistant, Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University. E-mail: Yuliay2291@mail.ru
- Yuliya Kuzina* – Post Graduate Student, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: razmacheva_julia@mail.ru
- Yuliya Ponomareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: 29jialu@gmail.com
- Zhao Yi* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: acr2250806@126.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Шукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff