

ISSN 2542 - 0291



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2(58) / 2023

2(58)
2023

Подписной индекс
в каталогах Почты России
ПМ652

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск, ул.
Карла Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**ЖУРНАЛ
ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

Федеральная служба по
надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

Включен в новый «Перечень
ведущих рецензируемых
изданий ВАК РФ» по
следующим научным
отраслям: Педагогические
науки

© ШГПУ, 2023, № 2

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Н.В. Скоробогатова, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент (Шадринск, Россия).

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Президент Международной академии наук педагогического образования, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (Москва, Россия);

К.Д. Бузаубакова, доктор педагогических наук, профессор, НАО «Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати» (Тараз, Казахстан);

Н.Д. Бобкова, доктор педагогических наук, доцент, зав.научно-инновационным отделом ГАОУ ДПО ИРОСТ (Курган, Россия);

Н.Г. Дубешко, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий учреждения образования, УО «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь);

Н.В. Инполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор, проректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Россия);

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный по международной деятельности университета экономики и общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия);

2(58)
2023

Index in catalogues of
Russian Post
ПМ652

ISSN2542-0291

JOURNAL

OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical
University”

**ADDRESS OF THE
FOUNDER AND**

EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region,
Shadrinsk, Karl Liebknecht
Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

**THE OFFICIAL WEBSITE
OF THE JOURNAL:**

<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

**REGISTRATION IN THE
SCIENTOMETRIC
DATABASE RSCI:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**THE JOURNAL IS
REGISTERED:**

Federal service for supervision
of communications, information
technology, and mass media;
Certificate of mass media
registration ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

The journal is included in the
updated "List of the leading peer-
reviewed publications of HAC of
the Russian Federation" in the
following scientific branches:
Pedagogical sciences

© ShSPU, 2023, №2

EDITOR-IN-CHIEF

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific and Innovational
Work of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology,
Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

MANAGING EDITOR

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

EDITORIAL STAFF

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President
of International Academy of Science of Pedagogical Education,
Moscow region Moscow State Regional University (Moscow, Russia);

K.D. Buzaubakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional University (Taraz,
Kazakhstan);

N.D. Bobkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Scientific and Innovation Department at the the Institute
of Educational Development and Social Technologies (Kurgan,
Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of
Preschool Education and Technologies of Establishment of Education,
Baranovichy State University (Republic of Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk
State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-
Rector of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk
State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and
Commissioner for International Activities of the University of
Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk
State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Biology,
Professor of South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(Chelyabinsk, Russia);

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.В. Крежевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарыпова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.V. Krezhevskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.

Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.

The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ..... 8

Байбородова Л.В., Кротова М.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в процессе изучения изобразительного искусства..... 8

Басалаева М.В., Хисматова Г.Ф. Представления будущих и работающих учителей начальных классов об учебной мотивации младших школьников 18

Бова Т.И., Дроздович Е.Н., Кузьменко О.И. Об организации дифференцированного обучения математике 25

Жерж Д.О. Ресурсы и дефициты образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции школьников 35

Кашкарева А.П., Сафонова Н.Н., Ермаковская Т.А. Неделя литературы: взаимодействие школы и семьи в формировании читательского интереса обучающихся..... 39

Майя Г.М. Использование мобильных технологий при обучении информатике в сирийских школах..... 45

Пономарева Л.И., Турсунова С.И. Теоретические основы проблемы обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями..... 53

Попова Е.И., Букрина О.О., Дедюхин Д.Д. Формирование финансовой грамотности через проектно-игровую деятельность..... 59

Разливинских И.Н., Губа А, Басаргина О.А. Познавательная активность младшего школьника в свете терминологического анализа..... 64

Семенова Л.Н., Карпова В.В., Кусакина Т.Е. Метапредметные результаты в обучении истории: учительские пробы построения метапредметных заданий (на примере 6 класса) ... 70

Харлова Н.М. Изучение сложных бессоюзных предложений студентами-филологами (на примере произведений И.С. Тургенева) 79

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 85

Буренкова Д.Ю., Гуляева Е.В. Воспитательный потенциал внеучебной деятельности в высших учебных заведениях..... 85

Дмитриева О.А., Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е. Особенности обучения иностранных студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза 89

Истомина С.В. Андрагогические аспекты высшего педагогического образования 95

Качалов Д.В. Формирование методологической культуры аспирантов – будущих преподавателей-исследователей..... 101

Качалова Л.П., Светоносова Л.Г., Кудряшова Д.В. Супервизия как метод практической подготовки студентов педагогического вуза..... 106

Михайлова А.И. Комнаты ed-escape в подготовке будущих педагогов к цифровизации образования 111

Негунаева Ю.Л. Усиление исследовательского потенциала проектной деятельности как условие формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа 116

Панаев А.Е. Влияние волонтерской деятельности на жизнедеятельность добровольцев: обзор зарубежных исследований 123

Позднякова К.А., Фёдорова М.А. Формирование правовой компетентности студента – будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе..... 129

CONTENT

Пономарева Л.И., Калинина О.В. Подготовка педагогов к проектированию образовательной среды по развитию речи детей дошкольного возраста.....	135
Семикин Д.В., Семикина Ю.Г., Кинаш А.А. Образовательно-воспитательный потенциал межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях.....	141
Татарина М.Н., Земскова А.А. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения иноязычной письменной речи студентов лингвистического факультета.....	146
Федорова М.А., Лепехов Д.О. От «почты» до искусственного интеллекта: эволюция дистанционного обучения в образовании.....	162
Информация для авторов	168

Content

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING	8
Bayborodova L.V., Krotova M.V. Spiritual and moral education of younger schoolchildren while studying fine art.....	8
Basalaeva M.V., Khismatova G.F. Presentation of future and working primary school teachers about the educational motivation of younger students	18
Bova T.I., Drozdovich E.N., Kuzmenko O.I. On the organization of differentiated teaching of mathematics.....	25
Zherzh D.O. Resources and deficits of the educational environment for the pupils' communicative competence formation.....	35
Kashkareva A.P., Safonova N.N., Yermakovskaya T.A. Literature week: interaction of school and family in the formation of students' reading interest.....	39
Maya G.M. The use of mobile technology in teaching computer science in Syrian schools...	45
Ponomareva L.I., Tursunova S.I. Theoretical foundations of the problem of teaching reasoning elements to younger schoolchildren during the acquaintance with works of art.....	53
Popova E.I., Bukrina O.O., Dedyukhin D.D. Financial literacy formation through project-game activities.....	59
Razlivinskikh I.N., Guba A., Basargina O.A. Terminological analysis of a junior student's cognitive activity	64
Semenova L.N., Karpova V.V., Kusakina T.E. Meta subject results in teaching history: teachers' tests of constructing meta-subject tasks (on the example of 6 th grade).....	70
Kharlova N.M. The study of complex non-union sentences by philology students (on the example of I.S. Turgenev's works)	79
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	85
Burenkova D.Y., Gulyaeva E.V. Educational potential of extracurricular activities in higher education institutions.....	85
Dmitrieva O.A., Kondaurova T.I., Fetisova N.E. Features of teaching foreign students in the digital educational environment of the university	89
Istomina S.V. Andragogical aspects of higher pedagogical education	95
Kachalov D.V. Formation of methodological culture of graduate students – future teachers-researchers	101
Kachalova L.P., Svetonosova L.G., Kudryashova D.V. Supervision as a method of practical training of pedagogical university students	106
Mikhailova A.I. Ed-escape rooms in preparing future teachers for the digitalization of education	111
Netunaeva Y.L. Strengthening of project activity research potential as a condition for the college students project-research competence formation.....	116
Panaev A.E. The impact of volunteering on the lives of volunteers: a review of foreign research	123
Pozdnyakova K.A., Fedorova M.A. Formation of the legal competence of the student - the future teacher in the process of professional training at the university	129
Ponomareva L.I., Kalinina O.V. Preparing teachers for designing an educational environment for speech development in preschool children	135

CONTENT

Semikin D.V., Semikina Y.G., Kinash A.A. Educational potential of the interdisciplinary method of projects in higher educational institutions.....	141
Tatarinova M.N., Zemskova A.A. The rating system for evaluating the results of teaching foreign-language written speech to students of the linguistic department	146
Fedorova M.A., Lepekhov D.O. From “mail” to artificial intelligence: the evolution of distance learning in education	162
Information for authors	168

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

УДК 373.3.034

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_8

**Людмила Васильевна Байбородова,
Марина Вениаминовна Кротова**
г. Ярославль

**Духовно-нравственное воспитание младших школьников в процессе изучения
изобразительного искусства**

В статье обосновывается актуальность духовно-нравственного воспитания младших школьников, подчеркивается роль педагогов, возможности изобразительного искусства в формировании у школьников духовно-нравственных ценностей, определяются подходы, которые важно учитывать при решении этой проблемы. На основе изучения литературы, актуальных подходов и вызовов общества, проблем воспитания и обучения, а также результатов исследований особенностей современных детей, их потребностей определяются принципы формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Дается краткая характеристика следующих принципов духовно-нравственной направленности изучения учебного предмета; целенаправленность, сознательность и активность учебной деятельности ребенка; индивидуализация, уровневость, вариативность обучения; ризомоподобное обучение и гибкость организации учебной деятельности школьников; сотрудничество и созидательное сотворчество; проблемность и дискуссионность; эмоциональная отзывчивость и эмпатийное взаимодействие; визуализация обучения. На конкретных примерах показаны способы реализации этих принципов. Определяются условия духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Ключевые слова: традиционные российские духовно-нравственные ценности, духовно-нравственное воспитание, подходы, принципы, учебный предмет, изобразительное искусство, начальная школа, педагогические условия.

**Lyudmila Vasilyevna Bayborodova,
Marina Veniaminovna Krotova**
Yaroslavl

Spiritual and moral education of younger schoolchildren while studying fine art

The article substantiates the relevance of the spiritual and moral education of younger schoolchildren, emphasizes the role of teachers and the possibilities of fine art in the formation of spiritual and moral values among schoolchildren, identifies approaches when solving this problem. The principles of the formation of traditional Russian spiritual and moral values are determined on the bases of study literature, current approaches and challenges of society, problems of education and training as well as the results of research on the characteristics of modern children and their needs. A brief description of the following principles is given: spiritual and moral orientation of the study of an educational subject; purposefulness, consciousness and activity of the child's educational activity; individualization, level, variability of learning; rhizome-like learning and flexibility of the organization of educational activities of schoolchildren; cooperation and creative co-creation; problematic and debatable; emotional responsiveness and empathic interaction; visualization of learning. The examples show the ways to implement these principles. The conditions of spiritual and moral education of younger schoolchildren are determined.

Keywords: traditional Russian spiritual and moral values, spiritual and moral education, approaches, principles, educational subject, fine arts, primary school, pedagogical conditions.

Духовно-нравственное воспитание молодого поколения было очевидным и приоритетным направлением в деятельности педагогов во все времена [15; 21; 4]. «Без ценностей и смыслов общества обречено на распад и вырождение. Вопрос о ценностях и смыслах является в этом отношении вопросом цивилизационного выживания России» [2, С.9]. Как никогда, актуальны слова К.Д. Ушинского, основателя российской педагогики, признанного мыслителя: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [23, С. 154].

Сегодня одной из ведущих тенденций образования является усиление ценностно-смысловой парадигмы педагогической деятельности, что под-

тверждается Указом Президента Российской Федерации «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее Указ). В этом документе определены целевые ориентиры в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, возложена ответственность на образовательные организации и каждого педагога за реализацию Указа [22].

Значительные возможности для решения задач духовно-нравственного воспитания имеет учебный процесс. В этой связи цель обучения школьников можно рассматривать в контексте формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей в процессе изучения учебных предметов. Эта цель должна найти от-

ражение в задачах обучения и воспитания, содержании учебного материала, видах деятельности обучающихся, используемых педагогами сред-ствах и результатах изучения учебного предмета.

В Указе отмечается, что «Традиционные цен-ности – это нравственные ориентиры, формирую-щие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе об-щероссийской гражданской идентичности и еди-ного культурного пространства страны, укрепляю-щие гражданское единство, нашедшие свое уни-кальное, самобытное проявление в духовном, исто-рическом и культурном развитии многонациональ-ного народа России» [22].

В Указе определен перечень традиционных ценностей: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служе-ние Отечеству и ответственность за его судьбу, вы-сокие нравственные идеалы, крепкая семья, сози-дательный труд, приоритет духовного над матери-альным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколе-ний, единство народов России». Традиционные ценности составляют «основу российского обще-ства, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей мно-гонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала» [22].

Значительные возможности для решения за-дач духовно-нравственного воспитания имеет учебный процесс. В этой связи цель обучения школьников можно рассматривать в контексте формирования традиционных российских ду-ховно-нравственных ценностей в процессе изуче-ния учебных предметов. Эта цель должна найти от-ражение в задачах обучения и воспитания, содер-жании учебного материала, видах деятельности обучающихся, используемых педагогами сред-ствах и результатах освоения учебного предмета.

Учебный предмет «Изобразительное искус-ство» занимает важное место в учебно-воспита-тельном процессе начальной школы. Этот предмет обладает большим воспитательным потенциалом и играет важную роль в духовно-нравственном вос-питании детей, поскольку его освоение связано с познанием культуры и искусства, которые явля-ются отражением духовно-нравственными ценно-стей человека и общества в целом, осмыслением духовного богатства своего народа, творческим самовыражением детьми своих ценностных смыслов, восприятия и присвоения исторически сформиро-вавшихся российских духовно-нравственных цен-ностей, носителями которых являются произведе-ния искусства и культуры. Вклад учебного пред-мета «Изобразительное искусство» в развитие обу-чающихся начальной школы заключается в «фор-мировании художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, кото-

рая достигается через формирование художествен-ного мышления, развитие наблюдательности и фантазии, самостоятельной художественно-твор-ческой деятельности» [10, С.3].

Обучение школьников в начальной школе – это период активного становления личности ре-бенка, формирования основ нравственности, соци-альных установок, отношения к себе, людям и об-ществу. Изобразительное искусство, являясь сред-ством познания и отражения действительности, формирует мировоззрение младших школьников, позволяет постичь культурное многообразие мира через личный художественный опыт, способствует развитию образного и аналитического мышления, наблюдательности и воображения, этических и эс-тетических чувств обучающихся, учебно-творче-ских способностей и творческого потенциала де-тей. Уроки изобразительного искусства в началь-ной школе содействуют духовно-нравственному воспитанию детей, развивают их индивидуаль-ность, самобытность и уникальность [9, С.3].

Младший школьник в творческом процессе ищет себя, стремится понять себя, свои чувства, мир и свое место в нем. Пережитое и осознанное в детском возрасте психологически более устойчиво. Учитель изобразительного искусства, решая проб-лему воспитания, должен основываться на нрав-ственном и разумном в человеке, содействовать учащимся в следовании ценностным принципам. Развитие ценностно-смысловой сферы личности, способствует формированию не только само-оценки, но и позволяет, на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов, сформировать у ребенка отношение к другим людям, об-ществу и миру [7].

Достижение цели формирования традицион-ных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе изучения пред-метов обеспечивается реализацией **методологиче-ских подходов**, среди которых особенно акту-альны в контексте указанной цели следующие: ак-сиологический, социокультурный, субъектно-ори-ентированный, личностно-ориентированный, ин-дивидуально-ориентированный, рефлексивно-дея-тельностьный, практико-ориентированный [3; 19].

Аксиологический подход предусматривает це-ленаправленную и системную работу педагогов по формированию традиционных, духовно-нравствен-ных смыслов жизнедеятельности обучающихся, рассматривая человека, ребенка в качестве высшей ценности и цели общественного развития и образо-вания. Сам педагог должен быть авторитетным но-сителем этих ценностей, вызывать доверие у обуча-ющихся и их родителей, понимая и подтверждая свое общественное и профессиональное предназна-чение во взаимодействии со всеми субъектами обра-зовательных отношений. Реализация подхода озна-чает понимание, осознание педагогом необходимос-ти поиска эффективных педагогических средств формирования традиционных российских духовно-

нравственных ценностей, с учетом сформировавшихся у обучающихся на данный момент нравственных представлений и социального опыта, имеющихся у них возможностей, индивидуальных интересов и потребностей, особенностей взаимоотношений детей в коллективе, семьях, анализируя конкретную общественную и учебную ситуацию.

В соответствии с аксиологическим подходом при изучении учебной дисциплины педагогу необходимо выявить возможности для формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые должны найти отражение в содержании, видах и способах учебной деятельности младших школьников, при изучении каждой темы, на каждом учебном занятии. Педагогу необходимо предусмотреть закрепление нравственных понятий и представлений, рассмотренных на занятии, во внеурочной деятельности, при выполнении самостоятельной работы по дисциплине, взаимодействуя с родителями, семьей, окружающим миром.

Социокультурный подход предусматривает учет при обучении школьников территориально-географических, культурных, этнических особенностей региона, ценностно-смысловых основ культурного, национального, исторического наследия, природного богатства региона, которые бережно поддерживаются жителями, являются значимыми для разных поколений. Эти особенности и традиции должны найти отражение при решении воспитательных и образовательных задач, определении содержания учебного материала, включающего изучение произведений искусства, отражающих историю и культуру своего региона, города, села, знакомство с местными и национальными традициями, духовными ценностями своего народа. Необходимо приобщить школьников к активному познанию национальных и местных традиций через исследовательскую и проектную, практико-ориентированную деятельность. При организации занятий следует предусмотреть возможности использования ресурсов местных музеев, театров, памятников культуры, искусства, природы, взаимодействие детей с местными художниками, музыкантами, поэтами, писателями, умельцами.

Рефлексивно-деятельностный подход. Суть данного подхода составляет единство личности, ее сознания и деятельности, которое проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах изменяет психическую структуру личности, а личность, в свою очередь, осуществляет выбор видов и форм деятельности, направленных на преобразование себя и окружающей действительности. Любая ценностная позиция, личностное и социально значимое качество проявляются и формируются в деятельности. Деятельность является главным средством становления и развития активности, субъектности, нравственности обучающегося. Успешное развитие нравственных, гражданских, патриотических и других качеств школьника возможно только в процессе осознанного выполнения различных способов и действий созидательной и

сознательной деятельности, что предусматривает рефлекссию. Рефлексия понимается как анализ собственных действий и состояний. Эта способность формируется в начальной школе и проявляется в обращении сознания ребенка на самого себя, на свой внутренний мир, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности.

Субъектно-ориентированный подход нацелен на формирование субъектности обучающегося, его потребности в самореализации и саморазвитии. Присвоение духовно-нравственных ценностей, их осознание и проявление в устойчивом нравственном поведении возможны при сформированности субъектности обучающихся. Этот подход означает необходимость создания условий, при которых школьник проявляет и развивает свою субъектность. Субъектная позиция ребенка – это осознание, понимание, принятие каждым участником цели и задач, как общей совместной деятельности, так и своей деятельности, своего развития; адекватность самооценки, возможностей и способностей, критичность по отношению к себе и окружающим, потребность в самоконтроле; способность каждого действовать целенаправленно и самостоятельно, принимать ответственное решение; активность и заинтересованность ребенка в собственном развитии, в достижении положительного результата, инициативность; потребность в самоопределении и самореализации, способность анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям, результату, принятым решениям.

Личностно-ориентированный подход направлен на выявление и формирование личностно и социально значимых качеств младшего школьника, которые предусматривают успешную интеграцию ребенка в систему социальных отношений, его социализацию, освоение системы социальных ролей в процессе взаимодействия с окружающими людьми, сверстниками, старшими и младшими, взрослыми и детьми.

Индивидуально-ориентированный подход предусматривает создание условий для раскрытия и развития способностей ребенка, выявление и поддержку его уникальности, индивидуальных особенностей, которые представляют особую ценность для семьи, сообщества, объединения, членом которого он является. Реализация этого подхода предусматривает развитие семи сфер индивидуальности (по О.С. Гребенюку): интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, деятельностно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции.

Практико-ориентированный подход. Означает доминирование практической составляющей при организации учебной деятельности обучающихся, то есть освоение теоретических вопросов через практическую деятельность школьников. В этой связи необходимо предусмотреть следующее:

– знания, которые важно усвоить школьникам, должны быть переведены на язык практических действий, т.е. стать средством решения практических задач, связанных с жизненными потребностями ребенка;

– преобладание практической составляющей в образовательных программах, на занятиях, при выборе проверочных работах школьников;

– выполнение практико-ориентированных проектов и творческих заданий, имеющих нравственную ценность, полезность для себя, коллектива класса, школы, своих близких, семьи, других людей;

– учет заказа родителей, опору на личный опыт ребенка и его практический запрос на освоение учебного материала.

Чтобы успешно формировать духовно-нравственные ценности младших школьников в процессе освоения изобразительного искусства, необходимо учесть рассмотренные выше подходы, которые тесно взаимосвязаны и в свою очередь предусматривают использование соответствующего комплекса педагогических принципов. В дидактике и воспитании известны принципы, которые изложены в учебниках [18, С. 163-180, С. 308-317]. Не отрицая их значения при изучении учебных предметов, остановимся на тех принципах, которые в контексте рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, имеют первостепенное значение с учетом рассмотренных выше подходов и учитывают особенности современного школьника [20]. Мы предлагаем краткую характеристику таких принципов и педагогические средства их реализации с целью формирования у младших школьников традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Прежде всего, это **принцип духовно-нравственной направленности освоения учебного предмета**, который предусматривает целенаправленную и системную работу учителя по формированию традиционных, духовно-нравственных смыслов жизнедеятельности обучающихся. Нравственное воспитание обучающихся на уроках изобразительного искусства направлено на:

– знакомство учащихся с нравственными ценностями (беседа по картине художника);

– приобщение учащихся к положительным примерам взаимодействия людей в повседневной жизни, общественно-значимой работе, отношения человека к природе посредством рассказа, разъясняющего задание по рисованию тематической композиции;

– формирование привычки налаживать доброжелательные отношения с окружающими, партнером по работе в паре, микрогруппе (приучение);

– разъяснение, к чему может привести нарушение общепринятых моральных норм человеческого общества (предупреждение) на примере иллюстрирования народных сказок;

– развитие мотивации к добросовестному отношению к учебе, труду, уважение к старшим и т. п.;

– рисование плакатов, тематических композиций, иллюстраций к произведениям детских писателей, пропагандирующих позитивные и осуждающих негативные поступки человека.

Повышение эффективности нравственного воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства может состояться, если

при организации художественной деятельности детей осуществляется органичное включение в материал урока научно подтвержденных фактов из истории родного края, отечественной художественной культуры, фрагментов литературных произведений, народного творчества [12].

Формированию духовно-нравственных ценностей на занятиях по ИЗО способствует соответствующий анализ произведений известных художников: патриотизм в картине «Письмо с фронта» А.И. Лактионова, материнство в картине Ю.П. Кузнецова «У колыбели», любовь к родному краю в картине А.М. Васнецова «Родина» и т.д. Например, детям предлагается ответить на вопросы к произведению А.И. Лактионова «Письмо с фронта»: Какой теме посвящено данное произведение? Какова атмосфера картины, что наполняет её радостью? Как вы думаете, что написано в письме? Какие эмоции герои испытывают при прочтении письма, было ли оно для них долгожданным? Каким на картине представлен солдат-фронтовик, принесший письмо? Каково ваше отношение к сюжету произведения. Эмоциональная и художественная выразительность образов персонажей пробуждает лучшие человеческие чувства и качества: патриотизм, доброту, сострадание, поддержку, заботу, героизм, бескорыстие и т.д.

Духовно-нравственные ценности присваиваются детьми в деятельности, смысл и цели которой ими осознаются, когда обучающийся имеет возможность проявить и реализовать свою активность. В этой связи необходимо предусмотреть **принцип целенаправленности, сознательности и активности учебной деятельности ребенка**. Данный принцип обеспечивает реализацию обозначенных выше подходов и прежде всего, субъектно-ориентированного, что означает:

– сознательное включение школьников в разнообразную учебную и внеучебную деятельность;

– самостоятельное определение обучающимися целей и задач предстоящей деятельности (в начале учебного года, четверти, изучения новой темы);

– организацию различных видов деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых усилий детей (в начальной школе это элементы проектной и исследовательской деятельности, участие в конкурсах и фестивалях детского творчества);

– предоставление учащимся возможности проходить свой индивидуальный путь к поставленной им самим цели, оказывая помощь при составлении индивидуальной программы, плана, маршрута изучения предмета, темы;

– предоставление права школьнику определять самому степень самостоятельности при освоении учебного материала, выбирать формы и способы оказания помощи ему со стороны педагогов, взаимодействия со сверстниками и родителями при выполнении учебной работы;

– обеспечение возможности оценивать самому ученику все виды деятельности, образовательные достижения, сопоставлять самооценку с оценкой других (реализуется посредством групповой (высказывание мнений) и индивидуальной (портфолио) рефлексии преимущественно в игровой форме);

– создание ситуаций ответственности и самостоятельности при выборе и выполнении учебной деятельности на уроке и дома, при изучении отдельных тем, выполнении какого-либо практического задания или его фрагмента, оценке достижений обучающегося по предмету (самооценка и взаимооценка работ учащихся, выполненных на уроке, во внеклассной деятельности), при принятии решения участвовать в творческом конкурсе на социально - значимую тему, например, конкурс экологического рисунка, плакатов на тему безопасного поведения на дороге и пр.

Развитию творчества способствуют *элементы поисковой самостоятельной работы*, например, при изучении модуля «Графика» предлагается: подбор рабочего материала к урокам (графические рисунки растений, животных, птиц, природных объектов, др.), которые могут помочь детям ответить на вопросы: Что заинтересовало художника в изображаемом растении, животном, какую красоту он в нем увидел, какими средствами рассказал об этом нам? Детям может быть предложено подготовить семейный плакат (или в микрогруппах), призывающий людей заботиться о домашних животных, не обижать их, не выбрасывать на улицу, когда они стали им ненужными; собрать информацию о том, как люди помогают бездомным животным, предложить им поучаствовать в аналогичной акции в школе; организовать конкурсе рисунков «Мой любимый домашний питомец» для учеников 1-2 класса и др.

Реализация данного принципа возможна, если педагоги опираются на личный опыт ребенка, его отношения с людьми, окружающим миром, учитывают то, что его волнует, его интересы, проблемы и трудности. Этот принцип тесно связан с **принципом индивидуализации, уровневости, вариативности обучения**.

Индивидуализация сегодня рассматривается как преобразовательная деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации и направлена на развитие индивидуальности и субъектности ребенка, когда он осознает свои возможности, обоснованно ставит цели, сам определяет и организует свою деятельность, чтобы как можно более полно раскрыть и реализовать свои способности. Такое состояние индивидуализации обучении ребенка не возникает сразу, для этого необходима системная целенаправленная деятельность педагога [5; 3, С. 79-85].

На первом этапе педагог создает условия для развития субъектности и самостоятельности ученика, помогая детям актуализировать личную про-

блему, осознать положительные перспективы, понять собственные ресурсы для достижения целей. Педагог обучает их самоорганизации учебной деятельности, то есть самостоятельной постановке цели, планированию, обоснованному выбору способов достижения целей, самоанализу, рефлексии, самооценке, создавая ситуации для принятия самостоятельных решений. При этом педагогу важно развивать мотивацию к самостоятельной деятельности, поддерживать проявления его субъектности, индивидуальности, поощрять достижения, опираться на лучшие, «сильные» стороны ребенка; создавать ситуации успеха, предоставлять ребенку право на ошибку. Важнейшим средством осуществления индивидуализации является субъектно-ориентированная технология, которая может использоваться в любых формах учебной и внеучебной деятельности обучающихся [3, С.192-199].

Развитие индивидуализации обучения существенно зависит от подготовленности учащегося к учебной деятельности, освоению учебного предмета, его способностей. В этой связи необходимо учитывать уровни обученности и обучаемости учащегося при определении целей и задач деятельности ученика, выборе сложности, объема содержания учебного материала, определении способов самостоятельной работы, характера взаимодействия ученика со сверстниками и учителем, форм контроля и самоконтроля за результатами деятельности и др. Ребенку предоставляется возможность самому осуществить выбор характера и способов учебной работы при избыточном наборе вариантов или предложить свой вариант.

На уроках ИЗО предоставляется возможность каждому ребенку организовать свою деятельность в соответствии с зоной его ближайшего развития, чтобы максимально реализовать свои способности, удовлетворить потребности в творческом саморазвитии в удобной и доступной для него форме. Педагог, без ущерба для качества образовательного процесса, может одновременно работать с различными категориями обучающихся, с детьми, обладающими различной подготовкой и опытом в осваиваемом виде деятельности, предлагая детям выполнение учебных заданий разного уровня: *базовый уровень* предполагает выполнение заданий средней сложности, освоение приемов и способов изобразительной деятельности индивидуально, в паре, микрогруппе под наблюдением учителя в классе, *продвинутый уровень* предполагает сотворчество педагога и ребенка на основе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов освоения учебного предмета, включающих внеурочную деятельность художественной направленности, внеклассную творческую работу ученика, выполнение заданий, требующих значительного количества времени и усилий.

Возможность выбора ребенком и его родителями уровня освоения учебной программы по ИЗО (от доступности до высокого уровня сложности)

обеспечивает, с одной стороны, успешность обучения большинства учеников, с другой стороны, удовлетворяет запросы учеников с особыми образовательными потребностями. Важно отметить, что уровень освоения программы по ИЗО не «закрепляется» за ребенком, а может меняться в зависимости от ряда факторов на каждом уроке, что позволяет реализовать следующий *принцип ризомоподобного обучения и гибкости организации учебной деятельности ребенка*. Этот принцип тесно связан с индивидуализацией и уровневостью обучения, усиливает внимание педагогов к тому, что освоение нравственно ценностных знаний и приобретение опыта нравственного поведения ребенком возможно в том случае, если педагог выстраивает свою деятельность не линейно, по составленному заранее конспекту занятия, а идет от ребенка, его потребностей и состояния в данный момент [6; 8].

Кроме того, психологическое состояние ребенка, его эмоциональный настрой на деятельность в конкретный учебный момент времени зависит от многих факторов и произошедших событий в его жизни, о которых педагог, как правило, не может знать, что вполне естественно. Если учитель, придя на урок, будет выстраивать деятельность ребенка под свой запланированный формат, то есть будет идти от своих замыслов, не учитывая состояние, настрой ребенка, это может привести к внутреннему или внешнему конфликту с учеником, его агрессивной реакции на действия учителя. В этом случае даже самая нравственно ценностная информация может вызвать у ученика отторжение, противодействие положительным намерениям учителя, то есть негативное отношение к информации и действиям педагога.

Вышеизложенное объясняет необходимость взаимодействия с ребенком, опираясь на принцип ризомоподобного обучения, противоположного преподаванию с заранее определенными результатами обучения и специально для этого заранее отобранным учебным материалом. Для педагога ризомоподобное обучение означает создание таких ситуаций, внутри которых и образовательный процесс, и собственно знание конструируются учениками, при этом процесс обучения может быть в любой момент изменен, перестроен под ученика. Учебные замыслы, планы педагога перестраиваются, гибко реагируя на изменившуюся обстановку в классе, на изменения в поведении ученика. Для обучающегося ризома – это контент, разнообразный, разноуровневый, в котором можно двигаться в любом направлении [11].

Развивая индивидуальность, субъектность ученика, не менее важно организовать его взаимодействие с людьми, взрослыми и детьми. Поэтому необходимо обеспечить реализацию *принципа сотрудничества и созидательного сотворчества*, означающего взаимодействие педагога и учащихся в процессе совместной учебной деятельности, в которой создаются совместные и индивидуальные оригинальные продукты как результат совместного

поиска, приобретается опыт совместного творческого решения учебных задач, коммуникации, командной работы, активности, ответственности, самодисциплины, толерантности. Реализация данного принципа, прежде всего, способствует формированию таких традиционных нравственных ценностей как созидательный труд, приоритет духовного над материальным, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение. Совместная творческая и созидательная деятельность предполагает взаимную ответственность обучающихся, сопереживание, взаимоподдержку, способность вместе преодолевать трудности. При этом творчество, сотрудничество, продуктивность и созидательность рассматриваются учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе [17];

Важными средствами сотрудничества и созидательного сотворчества, формирования многих традиционных ценностей у младших школьников при изучении учебных предметов являются проектная и поисковая деятельность на основе культурного краеведения, (изучение народных традиций, искусства, художественных промыслов родного края), творческое решение исследовательских задач, коллективные (групповые) обсуждения произведений искусства, раскрывающих историю нашей страны, посвященных боевым и трудовым подвигам нашего народа; и решения вопросов и проблемных ситуаций, поиск преодоления трудностей, выполнение творческих работ на уроке и во внеурочное время, организация и обсуждение выставок рисунков учащихся, художественного оформления помещений школы к праздникам, в том числе с участием родителей, семьи (оформление окон в рамках акций: «Окна Победы», «Новый год стучит в окно» и пр.).

Взаимодействие учителя с детьми на уроках ИЗО предполагается преимущественно партнерское (педагог - старший товарищ, равноправный участник занятия). Позиция педагога близка к тьюторской: не осуществляет явного руководства в ходе выполнения задания на уроке, наблюдает, при необходимости, направляет, задавая наводящие вопросы, помогает создавать пары и микрогруппы для совместного преодоления возникшего затруднения, таким образом, реализуя педагогическое сопровождение как деятельности каждого обучающегося, так и образовательного взаимодействия детей в классе [13].

«Художественно-эстетическое развитие учащегося рассматривается как важное условие социализации личности, как способ его вхождения в мир человеческой культуры и в то же время как способ самопознания и самоидентификации и осуществляется в практической, деятельностной форме в процессе художественного творчества каждого ребенка. Цели художественного образования состоят в развитии эмоционально-нравственного потенциала ребенка, его души средствами приобщения к художественной культуре как форме духовно-нравственного поиска человечества» [10, С. 3].

У ребенка немало вопросов, на которые он хотел бы получить ответ, проблем, требующих обсуждения с одноклассниками, взрослыми, педагогами и родителями. Дискуссионность характеризует современный стиль взаимодействия, взаимоотношений субъектов учебной деятельности, взрослых и детей. У современных школьников есть свое мнение, часто ошибочное, которое требует обсуждения. Данная ситуация обосновывает важность **принципа проблемности и дискуссионности**, что означает создание таких условий, при которых педагог может выявить проблемы, которые волнуют детей, лучше узнать внутренний мир ученика, удовлетворить его потребность в познании и общении, научить детей выражать и отстаивать свою точку зрения, уважать и принимать мнение других. Учебный материал предметов предусматривает знакомство с разными точками зрения по обсуждаемой проблеме, что позволяет приобщить детей к дискуссии и выбору своей позиции. При изучении учебного материала достаточно много сюжетов, ситуаций нравственного содержания, которые позволяют выявлять и обсуждать проблемы, формировать нравственную оценку событий, поступков героев, анализировать и выбирать способы собственного поведения на основе осмысления духовно-нравственных ценностей.

Дискуссионность в классе, коллективе возможна, если введена система коллективного обсуждения проблем, планируемых занятий, видов учебной деятельности, домашних заданий, при этом ни одно решение не принимается волевым усилием учителя без обсуждения с детьми. Проблемы для обсуждения могут задаваться педагогом, но наиболее ценно, когда дети сами определяют вопросы для дискуссии. Дискуссия может составлять основу всего занятия и предусматривать обсуждение логично выстроенных вопросов. Также используются конкретные ситуации в ходе занятия, которые заранее планируются учителем или импровизируются.

Технология «Образ и мысль» позволяет реализовать этот принцип. Анализ художественных произведений с использованием технологии предполагает просмотр детьми произведений известных художников, авторская позиция в которых прочитывается не сразу и может трактоваться неоднозначно, например, «Опять двойка» Ф. Решетникова. Обсуждение начинается традиционно: Какой теме посвящено данное произведение? Какова атмосфера картины? «Что передает ситуацию напряженности? Далее следуют дискуссионные вопросы: Как вы думаете, как относится автор к главному герою: сочувствует ему или осуждает? и т.д. Восприятие произведений искусства в ходе ответов на проблемные вопросы создают условия для более глубокого осознания и переживания каждой предложенной темы.

Любое полезное знание, которое ребенок осваивает, каждое важное действие, совершаемое учеником, присваивается, становится лично

значимым для него, отражается в экзистенциальной, интеллектуальной сферах ребенка, если это эмоционально им проживается. Эмоции и чувства, которые переживает ребенок, оказывают сильное влияние на восприятие, понимание информации, поведение, на присвоение нравственных ценностей, закрепление в его сознании и поведении ценностных смыслов жизнедеятельности человека. Это объясняет необходимость реализации **принципа эмоциональной отзывчивости и эмпатийного взаимодействия**. От эмоциональной атмосферы в коллективе, эмоциональной отзывчивости педагога зависит психологическое и психическое состояние ребенка, его отношение к информации, изучаемому материалу, учебной деятельности [14]. Одна из задач изучения ИЗО в школе - развитие у ребенка интереса к внутреннему миру человека, способности углубления в себя, осознание своих внутренних переживаний [10, С. 10].

Восприятие произведений искусства и практические творческие задания, подчиненные общей задаче, создают условия для глубокого осознания и переживания каждой предложенной темы. С этой целью используются соответствующие методы. *Метод арт-терапии* позволяет ребенку выразить свои чувства и переживания посредством творчества. Учащиеся развивают рефлекссию и анализ своего поведения, мыслей, своих собственных поступков. Такой метод особенно полезен в начальной школе, ведь дети младшего возраста не всегда могут выразить свои эмоции. Работа может быть, как индивидуальной, так и коллективной. В групповой работе при выполнении коллективного творческого продукта необходимо делать акцент на взаимодействие между детьми. Имеет большое значение разговор о том, кто что выполнял, и насколько детям было комфортно вместе.

Метод иллюстрирования литературных произведений (стихи, сказки, произведения известных писателей) развивает эмоциональную отзывчивость у ребенка. Иллюстрации помогают детям больше вникнуть в суть литературного произведения. Метод направлен на развитие умения представления поведения героев, пробуждение добрых чувств, сопереживание героям. Сначала учитель обсуждает с детьми то или иное произведение, учащиеся рассказывают, что им больше всего запомнилось или понравилось, анализируют поступки персонажей. После этого учащиеся выбирают эпизод из произведения и на основе представления образов героев создают иллюстрацию [1, С.14].

Реализация данного принципа означает проникновение в эмоциональные и иные состояния ребенка, постижение, понимание его внутреннего мира, стремление эмоционально откликнуться и вникнуть в его проблемы. Педагогу важно обладать гибкостью поведения, нестандартностью мышления, творчеством, креативностью, способностью выстраивать партнерские отношения с обучающимися, вызывая у них доверие и желание быть естественным, открытым во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

Принцип визуализации обучения. Данный принцип – это трансформация известного в дидактике принципа наглядности, когда наглядность и наглядные образы не только используются для более доступного и прочного усвоения учебного материала, но и создаются самими обучающимися в процессе переработки информации, что повышает их субъектность, осознанность в учебной деятельности и развивает познавательные интересы. В качестве заданий здесь может быть полезен подбор *визуального ряда* по теме занятия. Такое задание может быть предложено как на закрепление изученного на уроке материала, так и на опережение в качестве подготовки к изучению новой темы. Представляется к проверке в виде электронной презентации или фотоколлажа, включает как репродукции картин (книжные иллюстрации студенческие работы, рисунки детей) на тему урока, так и рабочий материал к уроку (фотографии животных, птиц, растений, природных объектов и др.)

Визуализация – это перевод мысленных представлений в зрительные образы, когда ребенок осознанно воображает желаемую ситуацию или объект в целях их физического воплощения, это средство достижения целей путем использования силы воображения. Визуализация информации, которую осваивают дети, – это представление данных в таком виде, который обеспечивает наиболее эффективную деятельность обучающегося по их изучению [16, С. 260-264].

Визуализация означает использование детьми приёмов для представления информации, какого-либо явления в удобном для зрительного наблюдения и анализа виде. Существует множество *способов визуального представления информации*: графики, схемы, таблицы, матрицы, диаграммы, опорные схемы и др. Визуально можно представить любую идею, объект, явление или пространство в стилизованной или реалистичной визуальной форме. Реализация данного принципа стимулирует присвоение нравственных ценностей, осознанное усвоение учебного материала, поскольку данный вид деятельности вызывает интерес у учащихся, является творческим и предусматривает определенные волевые усилия, а также отражает их интеллектуальные способности и нравственные ориентиры. Содержание программы по ИЗО учитывает возрастание роли визуального образа как средства познания и коммуникации в современных условиях [10, С. 10].

Повышению воспитательного потенциала учебного процесса, сознательному усвоению традиционных духовно-нравственных ценностей, реализации изложенных выше принципов способствует создание ряда **педагогических условий**. Прежде всего, это **интеграция педагогических средств учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования школьников, межпредметные связи в образовательном процессе**. Интеграционные процессы обеспечивают более разностороннее развитие детей, формирование целостной картины

мира, удовлетворение их потребностей и интересов, целостное влияние на формирование духовно-нравственных ценностей школьников.

Не менее важно развивать **взаимодействие педагогов с семьей, родителями**. Невозможно решить ни одну проблему воспитания, и прежде всего, формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей без участия родителей, без формирования соответствующих ценностей в семье. Родители являются главными и необходимыми союзниками в решении этой проблемы. Задача педагога организовать взаимодействие с родителями таким образом, чтобы сделать их своими единомышленниками в духовно-нравственном воспитании и развитии ребенка. Важно способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания между родителями и детьми, созданию комфортных, благоприятных условий для формирования духовно-нравственной атмосферы в семье. Так, например, организации совместной деятельности детей и родителей могут способствовать выставки фотографий домашних питомцев, сделанных с помощью родителей. На уроке желающие могут рассказать о том, как его семья заботится о своем домашнем питомце, или о том, как их семья помогает бездомным животным (птицам) в холодное время года и др.

Учебный процесс содержательно, эмоционально и духовно может обогатить **использование ресурсов социума**. Создание этого условия способствует решению ряда важных образовательных и воспитательных задач: формирование нравственных ценностей, воспитание гражданственности, чувства гордости за свою Родину, уважения к людям, труженикам города и села и многих других социально важных качеств; расширение связей ребенка с окружающим миром, обогащение его опыта социальных отношений; усиление практической направленности учебной деятельности детей, приобщение их к обсуждению и решению социально значимых проблем; освоение опыта жизнедеятельности и хозяйствования на примере лучших образцов и др.

На примере изучения учебного предмета «Изобразительное искусство», мы попытались рассмотреть возможности и средства духовно-нравственного воспитания младших школьников, основу и целевые ориентиры которого составляют традиционные российские духовно-нравственные ценности. Рассмотренные выше подходы и педагогические принципы важно учитывать при организации проектирования образовательного процесса и изучении школьниками учебных предметов, при определении содержания учебного материала и отборе педагогических средств обучения предмету. Анализируя результаты развития детей, целесообразно оценить, как реализованы указанные принципы при организации учебной и внеучебной деятельности школьников, их взаимодействии с одноклассниками, старшими и младшими, взрослыми, окружающим ми-

ром. Такой анализ позволит педагогу выявить неиспользованные ресурсы, которые целесообразно учесть при поиске путей совершенствования дальнейшего изучения учебного предмета.

Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-

методическое обеспечение формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста в рамках реализации Федеральной образовательной программы начального общего образования».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антропова, Д.В. Нравственное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства / Д.В. Антропова, О.А. Овсянникова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 13-16.
2. Багдасарян, В.Э. Традиционные ценности: стратегия цивилизованного возрождения / В.Э. Багдасарян. – Ярославль : ООО «СПК», 2022. – 256 с. – Текст : непосредственный.
3. Байбородова, Л.В. Воспитательная деятельность : учебник / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Москва, КНОРУС, 2023. – 402 с. – Текст : непосредственный.
4. Бездухов, В.П. Воспитание добродетелей молодого поколения как фактор сохранения традиционных ценностей / В.П. Бездухов. – Текст : непосредственный // Духовная безопасность и традиционализм : избр. материалы междунар. науч.-просветит. конф. / отв. ред. А.Г. Поляков. – Киров : ВЕСИ, 2023. – С.15-21.
5. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы / Т.В. Бурлакова. – Шуя : ШГПУ, 2008. – 179 с. – Текст : непосредственный.
6. Гарифуллин, Р.Р. Основы постмодернистской педагогики : монография / Р. Р. Гарифуллин. – Казань : Бриг, 2021. – 127 с. – Текст : непосредственный.
7. Евсеева, О.Ю. Изобразительное искусство как средство нравственного воспитания обучающихся / О.Ю. Евсеева, Д.С. Ершова. – Текст : непосредственный // StudNet : науч.-образоват. журн. для студентов и преподавателей. – 2021. – № 6. – С. 1127-1134.
8. Елкина, И.М. О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение / И.М. Елкина. – Текст : непосредственный // Философские науки. – 2016. – № 11. – С. 82-95.
9. Изобразительное искусство. 1-4 классы : рабочая прогр. / С.П. Ломов, Н.В. Долгоаршинных, С.Е. Игнатъев [и др.]. – Москва : Дрофа, 2017. – 41 с. – Текст : непосредственный.
10. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. 1-4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горяева [и др.] ; под ред. Б.М. Неменского. – Москва : Просвещение, 2015. – 128 с. – Текст : непосредственный.
11. Гречушкина, Н.В. Педагогика онлайн-курсов: ризоматическое обучение / Н.В. Гречушкина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2020. – № 4. – С. 161-171.
12. Козлов, В.И. Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / В.И. Козлов. – Текст : непосредственный // Наука и Школа. – 2017. – № 5. – С. 173-179.
13. Кротова, М.В. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности обучающихся на занятиях по изобразительному искусству в разновозрастной группе / М.В. Кротова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 87-96.
14. Курносова, С.А. Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников / С.А. Курносова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 194-196.
15. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание современной молодежи / В.И. Лотовинов. – Москва : Русайнс, 2020. – 342 с. – Текст : непосредственный.
16. Макарова, Е.А. Визуализация как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды / Е.А. Макарова, В.И. Писаренко. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Сер. Технические науки. – 2011. – № 12. – С. 260-264.
17. Рожков, М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах : учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 156 с. – Текст : непосредственный.
18. Слостенин, В.А. Педагогика : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – 10-е изд., перераб. – Москва : Академия, 2011. – 608 с. – Текст : непосредственный.
19. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – Москва : Сфера, 2008. – 220 с. – Текст : непосредственный.
20. Тамарская, Н.В. Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен / Т.В. Тамарская, О.В. Белова. – Калининград : Изд-во БФУ им.И. Канта, 2019. – 109 с. – Текст : непосредственный.
21. Тонких, В.А. Духовно-нравственные традиции русского народа: становление и эволюция / В.А. Тонких. – Текст : непосредственный // Духовная безопасность и традиционализм : избр. материалы междунар. науч.-просветит. конф. / отв. ред. А.Г. Поляков. – Киров : ВЕСИ, 2023. – С. 164 – 169.

22. Российская Федерация. Президент (2000- ; В. В. Путин). Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ от 9 нояб. 2022 г. № 809. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.04.2023). – Текст : электронный.
23. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // Избранные произведения. – Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1946. – Вып. 3. – С. 154.

REFERENCES

1. Antropova D.V., Ovsjannikova O.A. Nравstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva [Moral education of younger schoolchildren by means of fine arts]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2020, no. 2 (46), pp. 13-16.
2. Bagdasarjan V.Je. Tradicionnye cennosti: strategija civilizovannogo vozrozhdenija [Traditional values: strategy of civilized revival]. Jaroslavl': ООО «СПК», 2022. 256 p.
3. Bajborodova, L.V., Rozhkov M.I. Vospitatel'naja dejatel'nost': uchebnik [Educational activity]. Moscow, KNORUS, 2023. 402 p.
4. Bezduhov V.P. Vospitanie dobrodetel'j molodogo pokolenija kak faktor sohraneniya tradicionnyh cennostej [Education of the virtues of the younger generation as a factor in preserving traditional values]. Poljakov A.G. (ed.) *Duhovnaja bezopasnost' i tradicionalizm: izbr. materialy mezhdunar. nauch.-prosvetit. konf. [Spiritual Security and Traditionalism]*. Kirov: VESI, 2023, pp.15-21.
5. Burlakova T.V. Individualizacija professional'noj podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze: konceptual'nye osnovy [Individualization of professional training of students at a pedagogical university: conceptual foundations]. Shuja: ShGPU, 2008. 179 p.
6. Garifullin R.R. Osnovy postmodernistskoj pedagogiki: monografija [Fundamentals of postmodern pedagogy]. Kazan': Brig, 2021. 127 p.
7. Evseeva O.Ju., Ershova D.S. Izobrazitel'noe iskusstvo kak sredstvo nравstvennogo vospitanija obuchajushhihsja [Fine art as a means of moral education of students]. *StudNer: nauch.-obrazovat. zhurn. dlja studentov i prepodavatelej*, 2021, no. 6, pp. 1127-1134.
8. Elkina I.M. O novyh didakticheskikh konceptah: rizomopodobnoe obuchenie [About new didactic concepts: rhizome-like learning]. *Filosofskie nauki [Philosophical Sciences]*, 2016, no. 11, pp. 82-95.
9. Lomov S.P., Dolgoarshinnij N.V., Ignat'ev S.E., et al. Izobrazitel'noe iskusstvo. 1-4 klassy: rabochaja progr. [Fine Arts. grades 1-4]. Moscow: Drofa, 2017. 41 p.
10. Nemenskij B.M., Nemenskaja L.A., Gorjaeva N.A., et al. Izobrazitel'noe iskusstvo. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov pod redakciej B. M. Nemenskogo. 1-4 klassy: posobie dlja uchitelej obshheobrazovat. organizacij [Fine art. Work programs. The subject line of textbooks edited by B. M. Nemensky. grades 1-4]. In B.M. Nemenskogo (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2015. 128 p.
11. Grechushkina N.V. Pedagogika onlajn-kursov: rizomaticheskoe obuchenie [Pedagogy of online courses: rhizomatic training]. *Problemy sovremenogo obrazovanija [Problems of modern education]*, 2020, no. 4, pp. 161-171.
12. Kozlov V.I. Nравstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah izobrazitel'nogo iskusstva [Moral education of younger schoolchildren in art lessons]. *Nauka i Shkola [Science and School]*, 2017, no. 5, pp. 173-179.
13. Krotova M.V. Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj dejatel'nosti obuchajushhihsja na zanjatijah po izobrazitel'nomu iskusstvu v raznovozrastnoj gruppe [Designing individual educational activities of students in visual arts classes in a multi-age group]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of Vyatka State University]*, 2019, no. 3, pp. 87-96.
14. Kurnosova S.A. Tehnologija vospitanija jemocional'noj otzyvchivosti u mladshih shkol'nikov [Technology of education of emotional responsiveness in younger schoolchildren]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [World of Science, Culture, Education]*, 2012, no. 1 (32), pp. 194-196.
15. Lutovinov V.I. Patrioticheskoe vospitanie sovremennoj molodezhi [Patriotic education of modern youth]. Moscow: Rusajns, 2020. 342 p.
16. Makarova E.A., Pisarenko V.I. Vizualizacija kak odna iz strategij sozdaniya innovacionnoj obrazovatel'noj sredy [Visualization as one of the strategies for creating an innovative educational environment]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Ser. Tehnicheskie nauki [Izvestiya SFedU. Engineering Sciences]*, 2011, no. 12, pp. 260-264.
17. Rozhkov M.I. Razvitie samoupravlenija v detskih kolektivah: ucheb.-metod. posobie [Development of self-government in children's collectives]. Moscow: VLADOS, 2002. 156 p.
18. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. Pedagogika: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija [Pedagogy]. In V.A. Slastenina (ed.). Moscow: Akademija, 2011. 608 p.
19. Stepanov E.N., Luzina L.M. Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitanija [To the teacher about modern approaches and concepts of education]. Moscow: Sfera, 2008. 220 p.
20. Tamarskaja N.V., Belova O.V. Roditeljam pokolenija Z. Kak perestat' bespokoit'sja i pomoch' svoemu rebenku v jepohu stremitel'nyh peremen [To parents of Generation Z. How to stop worrying and help your child in an era of rapid change]. Kaliningrad: Izd-vo BFU im.I. Kanta, 2019. 109 p.
21. Tonkih V.A. Duhovno-nравstvennye tradicii russkogo naroda: stanovlenie i jevoljucija [Spiritual and moral traditions of the Russian people: formation and evolution]. Poljakov A.G. (ed.) *Duhovnaja bezopasnost' i tradicionalizm: izbr. materialy mezhdunar. nauch.-prosvetit. konf. [Spiritual Security and Traditionalism]*. Kirov: VESI, 2023, pp. 164–169.

22. Rossijskaja Federacija. Prezident (2000- ; V. V. Putin). Ob utverzhenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej: ukaz ot 9 nojab. 2022 g. № 809 [On the approval of the foundations of the state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (Accessed 01.04.2023).

23. Ushinskij K.D. O нравственном jelemente v russkom vospitanii. Vyp. 3 [About the moral element in Russian education]. *Izbrannye proizvedenija* [Selected works]. Moscow; Leningrad: APN RSFSR, 1946, pp. 154.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.В. Байбородова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», Ярославль, Россия, e-mail: lvbai@mail.ru.

М.В. Кротова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», Ярославль, Россия, e-mail: crotow.marina@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.V. Bayborodova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department Chair of the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: lvbai@mail.ru.

M.V. Krotova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Design, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: crotow.marina@yandex.ru.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_18

**Мария Владиславовна Басалаева,
Галина Фирдинатовна Хисматова**
г. Красноярск

Представления будущих и работающих учителей начальных классов об учебной мотивации младших школьников

В статье представлены результаты эмпирического исследования, цель которого заключалась в определении содержания представлений будущих и работающих учителей начальных классов об учебной мотивации обучающихся младшей школы. Основным вопросом исследования состоял в наличии и определении сходств и различий представлений об учебной мотивации у будущих учителей начальных классов и учителей со стажем. Гипотеза исследования заключалась в проверке предположения о разном содержании представлений об учебной мотивации обучающихся младшей школы у студентов и работающих учителей. Мы предположили, что содержание представлений об учебной мотивации у студентов и учителей со стажем будут совпадать и носить научный характер, но в представлениях учителей будет выражена практическая ориентированность, а у студентов будет превалировать научный характер содержания. В проведенном анкетировании приняли участие учителя начальной школы образовательных учреждений г. Красноярска (стаж более 5 лет) и студенты выпускных курсов КГПУ им. В. П. Астафьева направления 44.03.05 начальное образование и русский язык. При проведении анкетирования анализировались представления о: понятии учебной мотивации; доминирующих учебных мотивах современного школьника; инструментах формирования учебной мотивации; показателях недостаточной сформированности учебной мотивации у современных школьников. Результаты исследования показали, что большинство опрошенных студентов ориентируются в своих ответах на теоретическую базу, учителя же на практический опыт своей профессиональной деятельности. Результаты данного исследования могут быть полезны при подготовке выпускников педагогических вузов, использоваться учителями начальных классов в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное представление, учебная деятельность, формирование учебной мотивации, целеполагание, профессиональная деятельность.

**Mariia Vladislavovna Basalava,
Galina Firdinатовna Khismatova**
Krasnoyarsk

Presentation of future and working primary school teachers about the educational motivation of younger students

The article presents the results of an empirical study determining the content of the ideas of future and working primary school teachers about the primary school students' educational motivation. The main issue of the study was the presence and the definition of similarities and differences in educational motivation ideas among future primary school teachers and experienced teachers. The hypothesis of the study was to test the assumption about the different content of ideas about the primary school students' educational motivation among future primary school teachers and experienced teachers. We have assumed that the content of the ideas about learning motivation among future primary school teachers and experienced teachers would coincide and be of a scientific nature, but the experienced teachers would express the practice-oriented ideas and students would express the scientifically-oriented ideas. The survey was attended by primary school teachers in Krasnoyarsk (experience more

than 5 years) and graduate students of the KSPU named after. V.P. Astafyeva directions 44.03.05 primary education and the Russian language. During the survey, ideas about: the concept of educational motivation were analyzed; dominant educational motives of a modern student; tools for the educational motivation formation; indicators of insufficient educational motivation formation among modern schoolchildren. The results of the study have showed that the majority of the students surveyed are guided in their answers by the theoretical base while the teachers are guided by the practical experience of their professional activities. The results can be useful in the preparation of graduates of pedagogical universities and for primary school teachers in their professional activities.

Keywords: professional representation, educational activity, formation of educational motivation, motivation of elementary school students, professional activity.

Актуальность исследования формирования учебной мотивации в начальной школе обуславливается обновлением образовательной парадигмы, которая характеризуется системно-деятельностным подходом к организации достижения образовательных результатов, что влечет за собой серьезные изменения в целях и содержании обучения. В современном мире основная задача школьника не накопление знаний, а умение их находить, пользоваться ими для решения широкого круга задач. Это становится возможным, когда у обучающихся успешно формируется учебная деятельность [18, С. 2]. Начальная школа обеспечивает старт формирования учебной деятельности, которая в дальнейшем станет фундаментом для будущего образования и развития личности человека. А учебная мотивация является одним из обязательных структурных элементов учебной деятельности и неотъемлемой частью целенаправленного формирования учебной мотивации одна из задач современного учителя начальной школы.

Проблемой формирования учебной мотивации в разное время занимались многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги: Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов J. Bosch и другие. Они отмечали, что учебная мотивация является одним необходимых и важнейших компонентов учебного процесса. Учебная мотивация – отправная точка, которая позволяет запустить механизм учебной деятельности, реализовать системно-деятельностный подход и прийти к ожидаемым результатам Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [8, С.16]. Формирование у обучающихся учебной деятельности коренным образом изменяет роль учителя, который в самом начале обучения конструирует деятельность обучающихся, выступая в качестве организатора и модератора, а также создает условия для раскрытия потенциала обучающихся к самосовершенствованию, самореализации в познавательной деятельности и позволяет развивать и поддерживать учебную мотивацию [17, С. 13]. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования «формирование мотивации к познанию и обучению» определяется как личностный результат и как одна из образовательных целей «у выпускника начальной школы должна сформироваться готовность к саморазвитию, мотивация к познанию и обучению; обучающийся должен овладеть саморегуляцией, самоконтролем» [13, С. 7]. Очевидно,

многое в этих условиях зависит от профессиональных представлений учителей о том, что есть учебная мотивация, какова ее структура и механизмы, как меняет содержание этих представлений учительский опыт. Важно и то, как учитель понимает роль обучающегося в этом процессе и как понимает свою роль в процессе формирования учебной мотивации у обучающегося.

Анализ последних исследований и публикаций.

В педагогической науке на данный момент нет единого определения учебной мотивации. Это объяснимо, вероятнее всего, сложностью самого рассматриваемого явления, которое постоянно находится в движении в связи с научными и социокультурными изменениями в мире. Современные определения учебной мотивации так или иначе продолжают определение Л.И. Божович «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [17, С. 17]. В исследованиях современных ученых последнего десятилетия подробно не рассматривается определение понятия, а раскрываются особенности развития учебной мотивации обучающихся младшего школьного возраста, факторы, влияющие на уровень мотивированности, и подчеркивается важная роль мотивации учения в формировании учебной деятельности младших школьников [3, 11, 12, 16]. Особое внимание уделяется такой характеристике учебной деятельности как полимотивированность, которая определяет наличие и соотношение познавательных, социальных и творческих мотивов у обучающихся [14, С. 122]. Рассматриваются вопросы структуры учебной мотивации, которые позволяют вычленить проблемы ее развития [2, С. 22]. Описаны педагогические условия, помогающие учителю корректировать направлять развитие учебной мотивации младших школьников [7, С. 148-150].

По-прежнему, актуальными остаются исследования о ведущих типах учебных мотивов у современного школьника. Ю.М. Жаворонкова и И.А. Кильмасова отмечают, что у современных школьников по-прежнему доминируют социальные мотивы. Также исследование Ю.М. Жаворонковой [4, С. 19] показывает, что у 25% учеников 3 класса, где доминируют социальные мотивы, имеется 20% учеников, у которых мотив ещё не сформирован, а познавательные мотивы не являются доминирующими. В социальных мотивах большое место занимает «мотив получения хорошей отметки» (10%).

Данные параллели позволяют сделать вывод о том, что проблема формирования учебной мотивации актуальна и на сегодняшний день.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме позволил нам сделать вывод о том, что роль учителя как наиболее значимой личности для обучающегося очевидна большинству исследователей данной проблемы. Н.В. Елфимова, рассуждая о стандарте баланса социальной и познавательной мотивации к учению, основывается на выдвинутой Л.И. Божович идее о доминировании вышеозначенных мотивов, тоже отмечала особую роль учителя в процессе развития учебной мотивации. Подобное понимание проблемы актуально и для современных исследователей. Например, Ю.М. Жаворонкова и И.А. Кильмасова [4, С. 20] в своей работе говорят о важности роли учителя при формировании учебной мотивации и важности того «чтобы у школьника был мотив, связанный с внутренним содержанием предмета усвоения». Д.А. Крылова приходит к выводу о том, что «любопытность и положительное отношение к учению, непосредственно зависит от работы учителя» [10, С. 437]. В.С. Чернявская и А.Е. Мишарева отмечают, что «учебный процесс в начальной школе фокусируется на педагоге» [15, С. 353].

В обсуждении проблемы становления учебной мотивации значимыми будут и профессиональные представления учителя. Очевидно, представления учителей о структуре и механизмах учебной мотивации влияют на многое в учебном процессе. Изучение содержания и структуры профессиональных представлений специалистов отражено в работах Л.В. Андреевой [1], С.В. Жолудевой [6], А.О. Антоновой [5], Е.Е. Роговой и др. И.А. Панкратов и Я.С. Яковлева вслед за О.А. Конопкиным полагают, что образ профессиональной деятельности не ограничен только конкретными знаниями в

рамках какой-либо области человеческой деятельности. Это «представление о деятельности, куда входят: принятая субъектом цель деятельности; критерии успешности деятельности – программа исполнительских действий; субъективная модель значимых условий деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решения о коррекциях системы деятельности» [9, С. 75]. Именно эти показатели использовались нами для изучения профессиональных представлений учителей об учебной мотивации.

Цель статьи заключается в описании и анализе результатов исследования содержания представлений будущих и работающих учителей начальных классов об учебной мотивации обучающихся младшей школы.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что содержание представлений об учебной мотивации у студентов и учителей со стажем будут совпадать и носить научный характер. Но в представлениях учителей будет выражена практическая ориентированность, а у студентов будет превалировать научный характер содержания.

Методы исследования: В статье представлен анализ литературы по проблеме исследования и опосредованный опрос с использованием приложения Google form.

Изложение основного материала. В опросе приняли участие 100 респондентов: учителя начальных классов со стажем более 5 лет (50%) – 50 человек; студенты выпускных курсов педагогического университета обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (50%) – 50 человек.

Первый вопрос анкетирования предлагал участникам дать свое определение учебной мотивации. Полученные варианты ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Варианты ответов респондентов (понятие учебной мотивации)

Группы	Учителя	Студенты
Варианты ответов	<ul style="list-style-type: none"> – совокупность факторов, побуждающая к включению в учебную деятельность (20%) – желание учиться (16%) – включение в работу (14%) – потребность в знаниях (12%) – осознание обучения (12%) – стремление к учёбе (10%) – составляющая успешности обучения (8%) – комфортная среда обучения (4%) – методы и средства обучения (4%) 	<ul style="list-style-type: none"> – совокупность факторов, побуждающая к включению в учебную деятельность (24%) – желание учиться (24%) – осознание обучения (16%) – интерес (12%) – внутренняя установка (8%) – целенаправленное обучение (8%) – вид учебной деятельности (4%) – активность учащегося (4%)

Примерно пятая часть опрошенных – учителя (20%), студенты (24%) – написали научное определение учебной мотивации. Это был ожидаемый ответ. Сравнительно большой процент у учителей – 26%, у студентов – 24% - дали ответ «желание учиться» или «стремление к учёбе». Определили учебную мотива-

цию как «осознание обучения» по 16% в обеих группах. Это может говорить о том, что в группах опрошенных в определении учебной мотивации часть респондентов ориентируются на бытовые представления о мотивации, видят в желании учиться школьника наличие учебной мотивации. Исследователи

считают, что желание учиться может и не быть точным индикатором наличия учебной мотивации. Варианты ответов студентов «целенаправленное обучение» и «внутренняя установка» свидетельствуют, скорее всего, о том, что респонденты видят учебную мотивацию как некоторый объект, который связан с учебной деятельностью и ее формированием, но не определяют ее точно как структурный элемент. Также стоит отметить, что 8% ответов в обеих группах не имеют прямой связи с данным понятием – «вид учебной деятельности», «комфортная среда», «методы и средства обучения» и являются ошибочными. Это говорит о том, что и среди студентов, и среди

учителей есть те, кто вообще не имеет представления о том, что такое учебная мотивация. Здесь, однако можно заметить, что делать однозначный вывод в пользу незнания тоже нельзя. Если человек не знает определения понятия, то это не означает, что у него нет представлений о нем. Тем не менее, для формирования полноценной учебной деятельности учителя должны оперировать точным научным понятием. Таким образом получается, что верные научные представления есть только у пятой части опрошенных.

Второй вопрос анкеты был о доминирующих мотивах современного школьника. Полученные варианты ответов представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Варианты ответов респондентов (доминирующие мотивы современного школьника)

Группы	Учителя		Студенты	
	Познавательные	Социальные	Познавательные	Социальные
Варианты ответов	<ul style="list-style-type: none"> – успешность в выборе профессии (16%) – желание узнать новое (12%) – интерес (8%) – познавательный мотив (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> – нежелание получать отрицательные отметки (32%) – похвала взрослых (20%) – требуют хорошо учиться родители (16%) – быть не хуже (16%) – внешние награды (16%) 	<ul style="list-style-type: none"> – учение для отметки (32%) – самосовершенствование (10%) – групповая деятельность (6%) – познавательная потребность (6%) – коммуникативная активность (6%) 	<ul style="list-style-type: none"> – поощрение родителями (20%) – хорошо сданные экзамены (16%) – похвала (16%) – наказание (8%) – избегание неприятностей (8%)

И учителя, и студенты называют доминирующими мотивами современных школьников – социальные. У 26% учителей, и 36% студентов в социальных мотивах важная роль отводится родителям, которые действуют как стимуляторы учебной деятельности ребёнка. Исследователи не отрицают значение роли семьи в формировании учебной мотивации, но обозначают ведущей ролью – учительскую. По 32% респондентов в обеих группах отмечают «нежелание получать отрицательные отметки» и «учёба для отметки» – 32%. Это может говорить о том, что для двух групп очевиден тот факт, что многих школьников интересуют не сами знания, а то, как они будут оценены. Эта позиция, вероятнее всего, говорит о нежелании обучающихся быть хуже других и о страхе вызвать негативную реакцию родителей, либо лишиться чего-то. Также стоит отметить, что в обеих группах удельный вес познавательных мотивов меньше, чем у социальных. Заметим, что учителя выделяют социальные не потому, что не знают, какие должны доминировать для успешного формирования учебной деятельности, а опираются как раз на свой практический опыт, который показывает, что соци-

альные мотивы являются ведущими у современного младшего школьника. С одной стороны, здесь вопросом остается то, почему процент социальных мотивов такой большой: образовательный стандарт действует довольно давно и, если формирование учебной деятельности идет успешно, то познавательных мотивов должно быть значительно больше, чем социальных. С другой стороны, совсем низкий процент таких мотивов был бы, скорее всего, неправдоподобен. Социум и его требования играют важную роль в жизни современного младшего школьника. У студентов же, которые не имеют еще большого реального опыта, социальные и познавательные равнозначимы. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что на практике удалось увидеть как раз то, что есть в реальной школе – это же отмечают учителя. А вот наличие большого процента социальных мотивов в выборе говорит о недостаточности теоретической подготовки по данному вопросу.

В третьем вопросе анкеты необходимо было отметить лучшие инструменты формирования учебной мотивации. Полученные варианты ответов представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Варианты ответов респондентов (инструменты формирования учебной мотивации)

Группы	Учителя	Студенты
Варианты ответов	<ul style="list-style-type: none"> – ситуация успеха (28%) – похвала (20%) – деятельностный подход (8%) – профессионализм учителя (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> – профессионализм учителя (24%) – методы обучения (20%) – создание проблемной ситуации (16%) – похвала (10%)

<ul style="list-style-type: none"> – интерес (6%) – эмоциональная среда (6%) – организация – самостоятельной работы (6%) – поисковый метод обучения (6%) – осознание обучения (4%) – игра (4%) – ценность образования в семье (4%) – отметки (4%) 	<ul style="list-style-type: none"> – деятельностный подход (8%) – интерес (6%) – новые технологии (4%) – игра (4%) – осознание обучения (4%) – эмоциональная среда (4%)
--	---

Почти половина опрошенных учителей – 48% дали ответы о социальных инструментах формирования учебной мотивации «ситуация успеха» – 28% и «похвала» – 20%. Здесь сложно сказать, под ситуацией успеха понималась именно эмоциональная составляющая, то есть наличие чувства успешности или один из этапов урока постановки учебной задачи, где создание ситуации успеха помогает убедиться в том, что обучающийся освоил какой-то прием и успешно его применяет. Второе как раз дает возможность организовать процесс целеполагания, который успешно идет от наличия познавательного мотива. Только 8% опрошиваемых сказали о профессионализме учителя. Это может говорить о том, что для учителей считается важным в формировании учебной мотивации «поддержка» и оценка внешней стороны познавательных результатов ребёнка. Стандарт же ориентирует на воспитание самостоятельности и саморегуляции в учебной деятельности школьника. Есть вероятность, что в таком случае учебная мотивация и учебная деятельность в представлениях некоторых учителей не связаны. Методы и приемы «организация самостоятельной работы», «поисковый метод обучения» отметили только 10 % респондентов, а они, по мнению исследователей должны занимать значительную долю, так как позволяют формировать и поддерживать учебную мотивацию как этап учебной деятельности. Учителя не назвали содержание учебных предметов в качестве инструмен-

тов. Это, скорее всего, объяснимо тем, что эта проблема совершенно не описана в современной научной литературе, и не обсуждается в современном методическом сообществе. Еще отметим ответ «ценность образования в семье» - 4%. Такой маленький процент может объясняться как тем, что его не видят инструментом, так и тем, что на данный момент ценность образования в обществе не является одной из основных. Большая часть студентов – 44% дали ответы о познавательных инструментах формирования учебной мотивации «профессионализм учителя» – 24% и «методы обучения» – 20%. Студенты первостепенную роль в формировании учебной мотивации отдают инструментам организации учебной деятельности, фигуре учителя, что соответствует современным положениям теории. Также стоит отметить, что ответ «осознание обучения» дают по 4% опрошенных в обеих группах. Осознание процесса обучения не может быть инструментом развития мотивации, оно скорее результат наличия прочных познавательных мотивов. Думается, что этот ответ показывает, что и учителя, и студенты, которые выбрали этот ответ, связывают мотивацию и учебную деятельность, но не совсем понимают структуру. Заметим также, что по этому вопросу ответы учителей и студентов очень похожи.

Четвертый вопрос о показателях недостаточной сформированности учебной мотивации у современных школьников. Полученные варианты ответов представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Варианты ответов респондентов (показатели недостаточной сформированности учебной мотивации или её отсутствия)

Группы	Учителя	Студенты
Варианты ответов	<ul style="list-style-type: none"> – низкая успеваемость (24%) – нет желания учиться (20%) – избегание учёбы (18%) – доминирование игровых мотивов над познавательными (16%) – низкая включённость (12%) – проблемы в общении (12%) – безразличие к результату процесса (8%) – низкая готовность к обучению (8%) – отсутствие ответственности за свои результаты (8%) – агрессия (4%) 	<ul style="list-style-type: none"> – нет желания учиться (24%) – нет интереса (20%) – ориентируется на отметку (16%) – низкая успеваемость (16%) – результаты и поведение (12%) – нет осознания учебы (8%) – доминирует игровой мотив над познавательными (8%) – отрицательное отношение к учебе (8%)

Обе группы опрашиваемых в большинстве своём сошлись на ответах: «низкая успеваемость»: учителя – 24%, студенты – 16% и «нет желания учиться» – 20% и 24% соответственно. Это говорит о том, что для студентов и учителей ярким показателем того, что у ребёнка не сформирована учебная мотивация, является его успеваемость, оценка результата познавательной деятельности ребёнка. Низкая успеваемость может быть вызвана и рядом других проблем, не только отсутствием учебной мотивации, поэтому будет ошибочно опираться только на данный критерий. Также значительная часть учителей – 34% говорят о психологических факторах поведения ученика, таких как «проблемы в общении», «избегание учёбы», «агрессия». Это может говорить о том, что данная группа видит прямое влияние психологического настроения на учёбу школьника и его взаимодействие в классе на формирование учебной мотивации. Студенты говорят о психологических факторах только в 8% случаев. Учителя отмечают «низкую включённость» – 12% как один из показателей, у студентов такого ответа нет. Это объясняется, на наш взгляд тем, что учителя имеют реальный опыт профессиональной деятельности. Ответ «доминирование игровых мотивов над познавательными» мы понимаем уже как вывод учителей, а не столько как показатель. У студентов такого ответа тоже нет. Никто из респондентов не говорит про неосознанность обучения, которую хорошо видно из того, как идет формирование учебной деятельности у обучающихся, хотя этот показатель является значительным и хорошо описан в теории. Добавим, что непонимание целей учения принято выделять как один из главных показателей несформированной учебной мотивации. И такой показатель тоже отсутствует в ответах респондентов.

ВЫВОДЫ. Гипотеза нашего исследования подтвердилась лишь частично. Студенты в большей части своих ответов действительно демонстрировали теоретические знания об учебной мотивации младших школьников, учителя же ориентировались на свой профессиональный опыт. Но обе группы опрашиваемых показали в своих ответах и значительную ориентацию на бытовые представления об учебной мотивации. Так, и студенты, и учителя, по большей части, видят учебную мотивацию,

прежде всего, как желание учиться. Считают, что признаки успешности формирования учебной мотивации – «успешность обучения», «интерес», «активность ребёнка». Это говорит о том, что большинство студентов и учителей не выделяют учебную мотивацию как отдельный процесс или составляющую учебной деятельности, а значит, может возникнуть сложность в регулировании процесса формирования учебной мотивации школьников, что, в свою очередь может иметь влияние на процесс целеполагания, формирования регулятивных универсальных учебных действий и на формирование учебной деятельности в целом. Также обе группы опрошенных выделяют доминирование у современных школьников социальных мотивов. Что, в свою очередь, может сказаться на организации учебной деятельности детей в пользу внешних инструментов, которые не должны преобладать в учебной деятельности, о чем нам говорит федеральный стандарт начального образования. Опрашиваемые в группах отдают главную роль взрослым в формировании учебной мотивации школьника. И учителя, и студенты не до конца видят суть своей профессиональной роли в формировании учебной мотивации ребёнка и её поддержке на протяжении всего обучения. В ответах совсем не проявлена роль самого обучающегося как субъекта учебной деятельности. Группы учителей и студентов не расходятся во мнении, что отметочная система тормозит учебную мотивацию. Хотя важная роль самооценки из ответов не просматривается. Также следует отметить, что никто в анкетах не упомянул связь учебной мотивации с регулятивными учебными действиями, о которых говорится в современном стандарте. Нет ни одного ответа про то, что содержание образования, прежде всего предметное научное содержание учебных дисциплин, является одним из инструментов формирования учебной мотивации. В ответах не просматривается связь учебной мотивации и формирования функциональной грамотности. При ответах на вопросы респонденты не оперировали понятиями теории учебной деятельности. Это всё может быть показателем того, что и у учителей, и у студентов в данных группах в профессиональных представлениях об учебной мотивации преобладают бытовые.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Л.В. Профессиональные представления студентов / Л.В. Андреева. – Текст : непосредственный // Профессиональные представления : сб. науч. тр. интернет-конф. «Значение представлений в образовании и профессиональном становлении личности» / под ред. Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону : МАРТ, 2013. – С. 74-84.
2. Арутюнян, Г.Н. Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике / Г.Н. Арутюнян. – Текст : непосредственный // Проблемы современной науки и образования. – 2021. – № 9. – С. 21-24.
3. Гуссоева, А.И. Особенности развития познавательного интереса младших школьников / А.И. Гуссоева, И.Л. Качмазова, Н.В. Тимошкина. – Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 6. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19337> (дата обращения: 22.03.23).
4. Жаворонкова, Ю.М. Мотивация учебной деятельности у детей младшего школьного возраста / Ю.М. Жаворонкова, И.А. Кильмасова. – Текст : непосредственный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 1-2. – С. 18-22.

5. Жолудева, С.В. Профессиональные представления студентов технических гуманитарных специальностей / А.О. Антонова. – Текст : непосредственный // Профессиональные представления : сб. науч. тр. интернет-конф. «Значение представлений в образовании и профессиональном становлении личности» / под ред. Е. И. Рогова. – Ростов-на-Дону : MART, 2013. – С. 121-128.
6. Жолудева, С.В. Особенности профессиональных представлений в вынужденной и предпочитаемой деятельности / С.В. Жолудева, И.А. Панкратова, Я.С. Яковлева. – Текст : непосредственный // Науковедение : Интернет-журн. – 2015. – Т. 7, № 3. – С. 3-9.
7. Зотова, Т.В. Структура мотивации учения младших школьников с первого по четвёртый класс / Т.В. Зотова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2021. – № 4. – С. 148-155.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с. : ил. – Текст : непосредственный.
9. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Москва : Вымпел, 1995. – 186 с. – Текст : непосредственный.
10. Крылова, Д.А. Учебная мотивация младших школьников / Д. А. Крылова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 437-439. – URL: <https://moluch.ru/archive/127/35135> (дата обращения: 22.03.2023).
11. Летучева, Е.А. Развитие учебной мотивации у учащихся начальных классов / Е.А. Летучева, Л.В. Мамедова, В.Ф. Рочев. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2021. – №11. – С. 208-211.
12. Миназова, В.М. Эмпирическое исследование процесса формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста в условиях реализации разных форм обучения / В.М. Миназова, А.М. Батырова, З.З. Магомедова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6. – С. 230-233.
13. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. № 286. – Текст : электронный // ГАРАНТ. РУ : информ.-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 22.03.22).
14. Формирование учебной мотивации в начальной школе / И.И. Беркетова, С.Г. Гордиенко, Е.А. Гуськова, Н.Ю. Колпакова. – Текст : непосредственный // Форум. – 2022. – № 1 (27). – С. 121-125.
15. Чернявская, В.С. Педагогическая интенциональность учителя и ее влияние на учебную мотивацию учеников начальной школы / В.С. Чернявская, А.Е. Мишарева. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4. – С. 352-356.
16. Шкежева, Л.Ю. Исследование мотивации учебной деятельности у младших школьников / Л.Ю. Шкежева. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 55. – С. 127-131.
17. Bojovic, I. Students' Motivation to Learn in Primary School / I. Bojovic, R. Antonijević. – Text : direct // Open Journal for Psychological Research. – 2017. – № 1. – P. 11-20.
18. Bosch, J. Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule / J. Bosch. – Text : electronic // Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung. – URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIFBlog/Bosch_2015_Lernmotivation.pdf (accessed: 12. 03. 2023).

REFERENCES

1. Andreeva L.V. Professional'nye predstavlenija studentov [Professional ideas of students]. In Rogova E.I. (ed.) *Professional'nye predstavlenija*: sb. науч. тр. интернет-конф. «Znachenie predstavlenij v obrazovanii i professional'nom stanovlenii lichnosti» [*Professional ideas*]. Rostov-na-Donu: MART, 2013, pp. 74-84.
2. Arutjunjan G.N. Problema uchebnoj motivacii mladshih shkol'nikov v sovremennoj pedagogike [The problem of educational motivation of younger schoolchildren in modern pedagogy]. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovanija* [*Problems of modern science and education*], 2021, no. 9, pp. 21-24.
3. Gussoeva A.I., Kachmazova I.L., Timoshkina N.V. Osobnosti razvitiya poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov [Features of the development of cognitive interest of younger schoolchildren]. *Mezhdunarodnyj studentcheskij nauchnyj vestnik* [*European Student Scientific Journal*], 2018, no. 6. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19337> (Accessed 22.03.23).
4. Zhavoronkova Ju.M., Kil'masova I.A. Motivacija uchebnoj dejatel'nosti u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Motivation of educational activity in primary school children]. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik* [*Vestnik of Saint Petersburg University*], 2017, no. 1-2, pp. 18-22.
5. Zholudeva S.V. Professional'nye predstavlenija studentov tehniceskikh gumanitarnyh special'nostej [Professional representations of students of technical humanities]. In Rogova E.I. (ed.) *Professional'nye predstavlenija*: sb. науч. тр. интернет-конф. «Znachenie predstavlenij v obrazovanii i professional'nom stanovlenii lichnosti» [*Professional performances*]. Rostov-na-Donu: MART, 2013, pp. 121-128.
6. Zholudeva S.V., Pankratova I.A., Jakovleva Ja.S. Osobnosti professional'nyh predstavlenij v vyzhdennoj i predpochitaemoj dejatel'nosti [Features of professional representations in forced and preferred activities]. *Naukovedenie*: Internet-zhurn. [*Science studies*], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 3-9.
7. Zotova T.V. Struktura motivacii uchenija mladshih shkol'nikov s pervogo po chetvjortyj klass [The structure of the motivation of the teaching of younger schoolchildren from the first to the fourth grade]. *Gumanitarnye nauki* [*Humanities*], 2021, no. 4, pp. 148-155.

8. Asmolov A.G., Burmenskaja G.V., Volodarskaja I.A., et al. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli: posobie dlja uchitelja [How to design universal Learning activities in elementary school: from action to thought]. In A.G. Asmolova (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2008. 151 p.
9. Konopkin O.A. Psihologicheskie mehanizmy reguljarii dejatel'nosti [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Vypel, 1995. 186 p.
10. Krylova D.A. Uchebnaja motivacija mladshih shkol'nikov [Educational motivation of younger students]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2016, no. 23 (127), pp. 437-439. URL: <https://moluch.ru/archive/127/35135> (Accessed 22.03.2023).
11. Letucheva E.A., Mamedova L.V., Rochev V.F. Razvitie uchebnoj motivacii u uchashhihsja nachal'nyh klassov [Development of educational motivation in primary school students]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2021, no. 11, pp. 208-211.
12. Minazova V.M., Batyrova A. M., Magomedova Z.Z. Jempiricheskoe issledovanie processa formirovanija uchebnoj motivacii u detej mladshego shkol'nogo vozrasta v uslovijah realizacii raznyh form obuchenija [Empirical study of the process of formation of educational motivation in children of primary school age in the conditions of implementation of different forms of education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of Science, Culture, Education], 2022, no. 6, pp. 230-233.
13. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija: prikaz ot 31 maja 2021 g. № 286. [On the approval of the Federal state educational standard of primary general education]. *GARANT.RU: inform.-pravovoj portal* [GARANT.RU]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (Accessed 22.03.22).
14. Berketova I.I., Gordienko S.G., Gus'kova E.A., Kolpakova N.Ju. Formirovanie uchebnoj motivacii v nachal'noj shkole [Formation of educational motivation in primary school]. *Forum* [Forum], 2022, no. 1 (27), pp. 121-125.
15. Chernjavskaja V.S., Mishareva A.E. Pedagogicheskaja intencional'nost' uchitelja i ee vlijanie na uchebnuju motivaciju uchenikov nachal'noj shkoly [Teacher's pedagogical intentionality and its influence on the educational motivation of primary school students], 2020, vol. 9, no. 4, pp. 352-356.
16. Shkezhheva L.Ju. Issledovanie motivacii uchebnoj dejatel'nosti u mladshih shkol'nikov []. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2016, no. 55, pp. 127-131.
17. Bojovic I., Antonijević R. Students' Motivation to Learn in Primary School. *Open Journal for Psychological Research*, 2017, no. 1, pp. 11-20.
18. Bosch J. Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIFBlog/Bosch_2015_Lernmotivation.pdf (Accessed 12.03.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.В. Басалаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: m.basalaeva@mail.ru.

Г.Ф. Хисматова, студентка 4 курса, направление подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Начальное образование и русский язык», ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия, e-mail: xismatova02@mail.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

M.V. Basalaeva, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: m.basalaeva@mail.ru.

G.F. Khismatova, 4th year student, field of training - Pedagogical education (with two training profiles), profile "Primary education and the Russian language", Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: xismatova02@mail.ru.

УДК 371.016:51

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_25

**Татьяна Ивановна Бова,
Евгения Николаевна Дроздович,
Ольга Ивановна Кузьменко**
г. Омск

Об организации дифференцированного обучения математике

Практика реализации дифференциации постоянно развивается: появляются новые формы дифференциации обучения, видоизменяются старые. В условиях классно-урочной системы обучения реализация дифференцированного подхода к учащимся подразумевает наличие у педагога знаний и умений по моделированию и проведению дифференцированных занятий. Поэтому необходимо постоянное теоретическое осмысление практики, выявление ее определяющих черт и тенденций, дидактических ориентиров эффективной организации учебного процесса в условиях дифференциации. Цель исследования: в условиях классно-урочной системы обучения рассмотреть процесс моделирования дифференцированных уроков математики.

В статье на основе анализа литературы по теме исследования определены психолого-педагогические основы организации дифференцированного урока математики и рассмотрен процесс моделирования дифференцированных уроков математики. Проблемы, рассмотренные в данной статье, далеко не исчерпывают всех вопросов, связанных с дифференцированным обучением. Освещены, в основном, те аспекты дифференциации, которые могут быть интересны педагогам, которые организуют дифференцированное обучение.

Ключевые слова: дифференциация обучения, процесс обучения математике, дифференцированный урок математики.

**Tatyana Ivanovna Bova,
Evgenia Nikolaevna Drozdovich,
Olga Ivanovna Kuzmenko**
Omsk

On the organization of differentiated teaching of mathematics

The practice of implementing differentiation is constantly evolving due to the new ones and modification of old ones. The implementation of a differentiated approach to students implies that the teacher has knowledge and skills in modeling and conducting differentiated classes in the conditions of a classroom-based learning system. The authors consider that there is a necessity for constant theoretical understanding of practice, identification of its defining features and trends, didactic guidelines for the effective organization of the educational process in conditions of differentiation. The purpose of the study is to examine the process of modeling differentiated mathematics lessons in the conditions of a classroom-based learning system.

The article determines the psychological and pedagogical foundations of the organization of a differentiated mathematics lesson and views the process of modeling differentiated mathematics lessons. The problems do not exhaust all the issues related to differentiated learning. The article highlights mainly those aspects of differentiation that may be of interest to teachers who organize differentiated education.

Keywords: differentiation of teaching, process of teaching mathematics, differentiated lesson of mathematics.

Одно из направлений Концепций развития образования РФ [8], ориентирующей на создание необходимых условий достижения нового качества образования, связано с осуществлением индивидуализации образования на основе вариативности образовательных программ. Ещё в 1992 г. на государственном уровне нормативно провозглашён курс на индивидуализацию обучения (ст.50, п.1 Закона РФ «Об образовании»). Вместе с тем массовая практика фактически не располагает необходимыми для этого условиями, что вынуждает проанализировать состояние проблемы индивидуализации обучения в общеобразовательной школе [9].

Одним из средств реализации индивидуального подхода к ученикам является дифференциация обучения, при котором управление учебно-познавательной деятельностью учащихся происходит на основе учета их индивидуальных особенностей.

Проблемы дифференциации в учебном процессе привлекают в настоящее время внимание многих ученых. Одни [5, 13, 16] поддерживают дифференциацию обучения и относятся к ней с большой надеждой, так как видят в ней важнейшее условие повышения эффективности учения и развития каждого ученика. В условиях классно-урочной системы учитель ориентируется на «среднего» ученика, не давая достаточную нагрузку «сильному», не успевая доступно объяснить и добиться усвоения материала «слабым». Другие [18] относятся к ней с большим недоверием, скептически. Особенно много возражений вызывает разделение учащихся по уровню их интеллектуальных способностей. Они утверждают, что у одаренных детей это может вызвать ощущение превосходства, а у тех, кто не обладает какими-либо талантами, по-

рождает чувство ущербности. Кроме того, в практике, дифференциация по способностям считается тождественной дифференциации по успеваемости, что на самом деле не одно и то же. Более того, способности развиваются неравномерно, и ученик, считающийся в начальной школе неспособным, в дальнейшем может обогнать в интеллектуальном развитии сверстников. Но сделать это ему будет гораздо сложнее, если он попал в группу пониженного уровня обучения, где и программа сужена, и требования учителей снижены. Хотя дифференциация в настоящее время широко вошла в практику работы школ, однако часто её реализация осуществляется без достаточного теоретического обоснования, интуитивно.

В современной педагогической практике широко распространена так называемая внешняя дифференциация – различные типы образовательных учреждений, профильные классы, гимназические классы и др. Однако, чем сильнее выражена внешняя дифференциация, тем большую потребность испытывает школа во внутренней дифференциации.

В данной статье будет рассматриваться внутренняя дифференциация обучения в условиях классно-урочной системы, так как урок в школе был и остается основной формой организации учебной работы, при помощи которой осуществляется воспитание и развитие личности. В настоящее время урок претерпевает значительную модификацию и модернизацию, в том числе и урок математики.

Анализируя проблему реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения, психологи дают различные обоснования выбору критериев классификации учащихся по типологическим группам для осуществления дифференцированного обучения. Будем придерживаться

Е.С. Рабунского [13], взявшего за основу индивидуализации обучения такие особенности как, уровень успеваемости, уровень познавательной самостоятельности и интерес к учению.

1. Уровень успеваемости учащихся, прежде всего, соответствует качеству выполнения ими учебных заданий. Учитель с помощью школьной отметки устанавливает уровень знаний и навыков учащихся согласно требованиям учебной программы, а также относительный уровень умений – в соответствии с известными учителю алгоритмами усвоения и применения знаний, с его опытом творческого пути решения познавательных задач.

2. Уровень познавательной самостоятельности. Познавательная самостоятельность в широком смысле слова – это готовность школьника к самообразованию, это результат всей учебно-воспитательной работы в школе. Е.С. Рабунский вкладывает в это понятие единство двух сторон личности – способностей к учению (обучаемости) и организованности в учении.

Можно установить следующие три уровня обучаемости:

а) низкий уровень, характеризующийся, как правило, беспомощностью в решении любых познавательных задач, в том числе типовых, уже неоднократно решавшихся в классе;

б) средний уровень, который в большинстве случаев характеризуется быстрыми прочным усвоением разъясненной операции, решением без помощи извне типовых задач, но затруднениями в новых, нетиповых познавательных ситуациях;

в) высокий уровень, который обычно характеризуется решением без помощи извне любых познавательных задач, доступных ученикам, в том числе нетиповых.

Обучаемость каждому учебному предмету может быть в той или иной мере специфична, но всегда она характеризуется степенью потребности ученика в помощи со стороны. Эта характеристика является основной и в оценке уровня познавательной самостоятельности в целом.

Соответственно можно говорить также о трех уровнях второго компонента познавательной самостоятельности – организованности в учении:

а) низкий уровень – ученик неорганизован, неаккуратен, "разбросан"; постоянно нарушает режим дня; не умеет планировать "отсроченных заданий", выполняет их обычно в последний день работы, "штурмом";

б) средний уровень – ученик не всегда организован и аккуратен, бывают срывы; умеет планиро-

вать "отсроченные задания", однако зачастую поверхностно; такие планы не являются для ученика руководством к самостоятельной деятельности и часто не выполняются;

в) высокий уровень – ученик организован, аккуратен, собран; систематически, умело планирует "отсроченные задания"; строго выполняет планы работы, но не бездумно, а творчески, уточняя их, внося необходимые коррективы.

Уровни обучаемости и организованности в познавательной самостоятельности не всегда совпадают.

3. Интересы по признаку действенности Рабунский Е.С. условно подразделяет на три уровня:

а) нулевой уровень характеризуется отсутствием интереса к предмету: отрицательное или безразличное отношение к нему, пробуждение положительных эмоций при занимательности, при первых успехах в учении. Такие учащиеся учатся, как правило, по принуждению;

б) потенциальный интерес к предмету характеризуется обычно положительным отношением к учению, любознательностью, желанием и отдельными попытками преодолеть трудности в учебной деятельности. У таких учеников зачастую недостает прилежания, иногда возникает конфликт между сравнительно глубоким познавательным и "скучной необходимостью учить урок";

в) действенный интерес характеризуется осознанной устойчивой познавательной направленностью ученика, основанной на глубокой потребности самостоятельно добывать знания, овладевать навыками, умениями. Вместе с тем нередко встречаются весьма прилежные ученики, у которых нет глубокого интереса к знаниям, так как невысок уровень их познавательной самостоятельности. Таких учеников следует, видимо, также относить к данной условной группе: ведь мотивы их учения действительны, и при оказании помощи со стороны учителя их интерес, как правило, становится глубже, устойчивее.

Рабунский Е.С. не указывает конкретных способов изучения целостной личности школьника в процессе его учебной работы. Поэтому возникла необходимость их разработки.

Определение *успеваемости* по учебным предметам учащихся в классе можно осуществить с помощью изучения документации;

Уровень *организованности* можно определить по результатам таблицы, в которой перечислены компоненты, включающиеся в содержание понятия "организованность".

	ученик	родители	одноклассник	классный руководитель	среднее
аккуратность					
собранность					
умение планировать отсроченные задания					
соблюдение режима дня					

Эту таблицу предлагается заполнить самому ученику, его родителям, классному руководителю и однокласснику. Необходимо оценить каждое качество по трехбалльной шкале:

- 1 балл – качество выражено слабо;
- 2 балла – качество выражено в средней степени;
- 3 балла – качество выражено в достаточной степени.

Затем берется среднеарифметический балл по каждому качеству, потом среднее значение суммируется. Полученный результат сверяется с ключом и определяется уровень организованности учащихся:

- от 9 до 12 – высокий уровень организованности,
- от 5 до 8 – средний уровень организованности,
- от 0 до 4 – низкий уровень организованности.

Для выявления уровня *способности к учению* исследователю необходимо:

1. Предложить учителю математики отнести каждого учащегося к одной из трёх групп по уровню обучаемости.
2. Учитывая три уровня обучаемости предложить учащимся решить задачи на выбор, при этом заранее оговариваются какие задачи на "5", на "4" (нетиповые), на "3" (типовые).

3. Организовать наблюдение за учащимися в ходе урока, чтобы определить степень самостоятельности каждого ученика при выполнении задания.

4. Сделать выводы по результатам п.п. 1 – 3 и отнести каждого учащегося к одной из трех групп.

Для выявления *уровня интереса* к предмету по признаку действенности можно предложить учащемуся заполнить следующую анкету и по результатам отнести каждого учащегося к одной из трех групп:

АНКЕТА

Школа _____

Класс _____

Фамилия _____

Имя _____

1. Что вас больше всего привлекает в школе?

- а) общение с товарищами
- б) получение отметок
- в) общественная работа
- г) узнавание нового
- д) сам процесс учения
- е) самостоятельная работа
- ж) другое (укажите, что именно) _____

2. Какие школьные предметы тебе больше всего нравятся?

3. Нравится ли тебе урок математики? Если да, то почему:

- а) нравится учитель
- б) знания пригодятся в жизни
- в) на уроках всегда интересно
- г) легко запоминается материал
- д) укажи свой вариант _____

4. Какие учебные предметы, по твоему мнению, можно было бы не изучать и почему?

5. Что тебе больше всего нравится на уроках математики:

- а) слушать учителя
- б) узнавать новое
- в) решать задачи
- г) отвечать у доски
- д) выполнять контрольные работы
- е) ничего
- ж) напиши свой вариант _____

6. Читаете ли вы дополнительную литературу по математике?

- а) да
- б) нет
- в) иногда

7. Когда у вас возникают трудности при подготовке к уроку математики, обращаетесь ли вы за помощью (к родителям, к одноклассникам, к учителю и т.д.):

- а) да
- б) нет
- в) иногда
- г) в помощи не нуждаюсь.

В реальном учебном процессе индивидуальные особенности учащихся должны быть учтены на конкретных уроках.

Анализ литературы по проблеме организации урока [1, 2, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19] позволяет сделать вывод о том, что авторы хотя и не ставят целью своих работ организацию дифференцированных уроков, но в неявном виде она прослеживается.

Так, например, П.И. Пидкасистый и М.А. Портнов [12] рассматривают самостоятельную работу как средство организации деятельности ученика на уроке. Они выделяют такие виды самостоятельных работ, как самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные, частично-поисковые, исследовательские. Таким образом, здесь происходит учет уровня познавательной самостоятельности, который является одним из критериев для разделения на типологические группы при дифференциации учебной работы учащихся. В этой же работе рассматривается индивидуальный подход в процессе воспитания и учет способностей в обучении.

Зильберберг Н.И. [4] рассматривает следующие вопросы: как учесть особенности отдельных групп учащихся при подготовке урока решения обучающих задач, как разбить класс на "близкие" группы и как планируется работа отдельных групп на уроке анализа результатов зачета, как учесть особенности разных групп учащихся при письменном контроле и оценке знаний учащихся на контрольной работе.

Дробышева И.В. описывает [3] как учесть интересы учащихся при дифференцированном подходе на уроке.

В дальнейшем под дифференцированным уроком математики будем понимать такой урок на каждом этапе, которого реализована внутренняя дифференциация по всем компонентам методической системы обучения математике. Исходя из этого определения, выясним, какие индивидуальные особенности учащихся и каким образом могут

и должны быть учтены при реализации каждого из этапов моделирования урока.

Процесс моделирования любого урока математики, как правило, осуществляется в 7 этапов:

- 1) определение целей урока и его типа;
- 2) определение стратегии обучения и дидактической структуры урока;
- 3) отбор содержания, адекватного целям и структуре урока;
- 4) выбор методов, приемов и форм обучения, использование которых позволяет овладеть содержанием и достичь целей урока;
- 5) конструирование методической подструктуры урока;
- 6) моделирование элементов методической подструктуры урока;
- 7) формирование типологических групп в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся класса, являющимися ведущими для различных этапов урока.

Так как в основу индивидуализации обучения мы положили такие особенности, как: уровень успеваемости, уровень познавательной самостоятельности и интерес к учению, то в дальнейшем при моделировании дифференцированных уроков математики:

- при определении целей урока будем проводить анализ учебного содержания с точки зрения возможностей учета и формирования познавательного интереса учащихся;
- при определении стратегии обучения и дидактической структуры урока – учитывать уровень организованности учащихся;

– при отборе содержания и выборе методов, приемов и форм обучения – уровень познавательной самостоятельности, интерес;

– при конструировании методической подструктуры урока – ведущие индивидуальные особенности учащихся для всех этапов урока;

– при моделировании элементов методической подструктуры урока – характер и направленность познавательных интересов и уровень познавательной самостоятельности учащихся;

– при формировании групп – уровень познавательной самостоятельности, интересы и успеваемость учащихся.

Рассмотрим способы организации дифференцированного урока, используя классификацию современных уроков Ю.А. Конаржевского [7]. На уроке *открытия новых знаний* учитель делит класс на однородные группы по уровню познавательной самостоятельности, каждой из которых дает задание. Если это *урок, на котором вводится новое понятие*, то задания для групп будут следующие: для первой группы – самостоятельно составить схему понятия с использованием учебника и поработать с готовой системой упражнений; для второй группы – самостоятельно составить схему понятия и систему упражнений к нему, а также схему взаимосвязи понятий, изученных в теме; для третьей группы – самостоятельно составить схему понятия, систему упражнений к нему и алгоритм распознавания понятия.

Так, например, при изучении понятия «Перпендикулярность прямой и плоскости» результаты работы групп будут следующие:

Схема понятия (рис. 1).

Прямая, перпендикулярная плоскости:

1. Прямая и плоскость;
2. Прямая, перпендикулярная любой прямой, лежащей в плоскости.

Рис. 1. Схема понятия

Система упражнений (рис. 2).

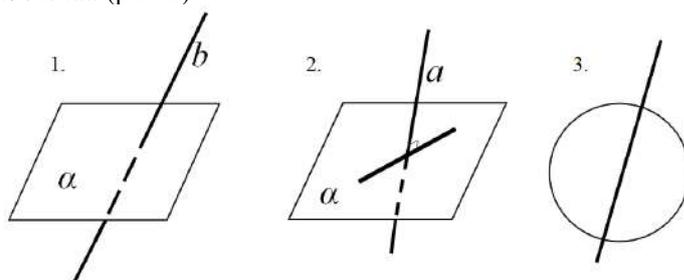


Рис. 2. Система упражнений

Схема взаимосвязи понятий (рис. 3).

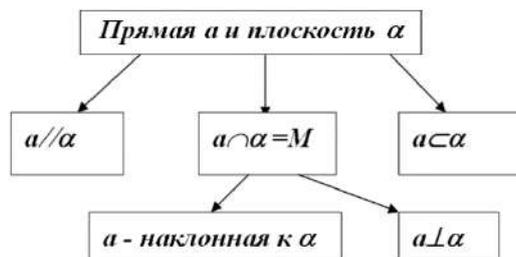


Рис. 3. Схема взаимосвязи понятий

Алгоритм распознавания понятия (рис. 4).

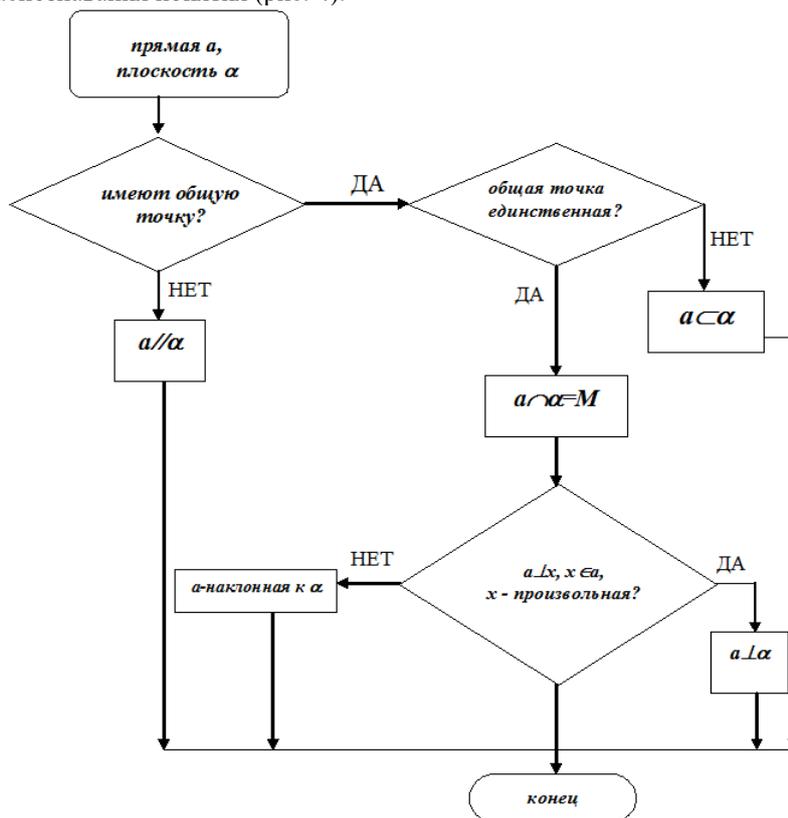


Рис. 4. Алгоритм распознавания понятия

Если же это урок, на котором изучается теорема, то задания будут выглядеть следующим образом: для первой группы – самостоятельно создавать знаковую модель теоремы с использованием учебника; для второй группы – создать знаковую модель теоремы с использованием учебника, составить план доказательства и выделить базис доказательства; для третьей группы – создать знаковую модель теоремы с использованием учебника, составить план доказательства, выделить базис доказательства

и реализовать доказательство с помощью схемы поиска.

Результаты работы группы при изучении первого признака параллелограмма будут следующие.

Теорема: если в четырехугольнике две противоположные стороны параллельны и равны, то этот четырехугольник – параллелограмм.

Дано: ABCD – четырехугольник (рис. 5).

AB = CD, AB // CD

Доказать: ABCD – параллелограмм

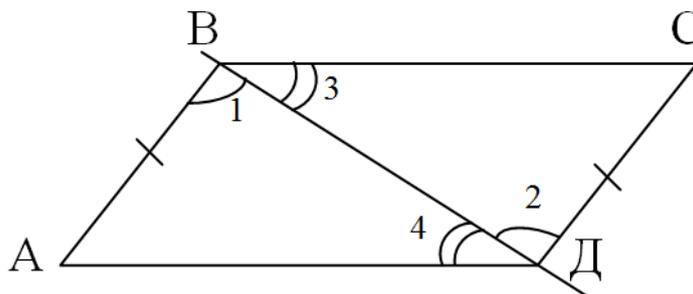


Рис. 5. Рисунок к теореме

- План доказательства:
1. Провести секущую BD и доказать, что углы, образованные параллельными прямыми и этой секущей равны;
 2. Доказать, что $\triangle ABD = \triangle CDB$;
 3. Доказать, что $BC \parallel AD$;
 4. Сделать выводы.

- Базис доказательства:
- свойства параллельных прямых;
 - первый признак равенства треугольников;
 - определение равных треугольников;
 - признаки параллельности прямых;
 - определение параллелограмма.
- Схема поиска доказательства (рис. 6):

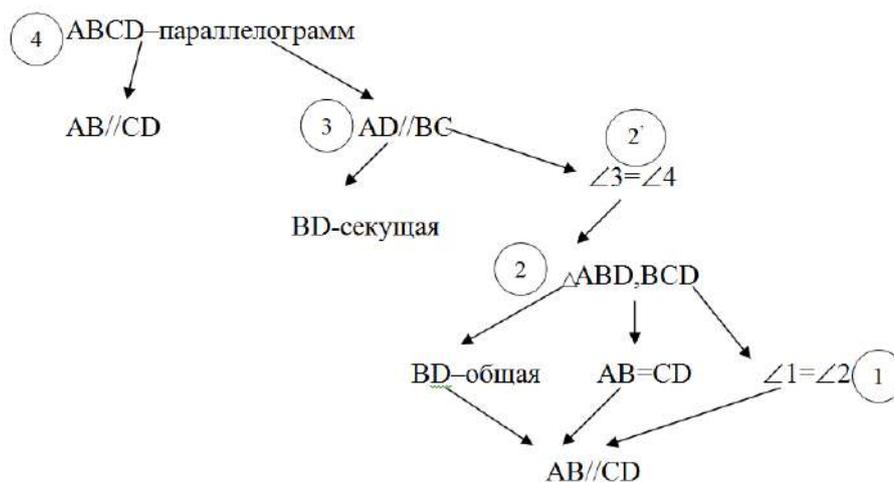


Рис. 6. Схема поиска доказательства

Доказательство:

1) т.к. $AB//CD$, BD – секущая, то $\angle 1 = \angle 2$ – накрест лежащие (свойства параллельных прямых).

2) т.к. в $\triangle ABD$ и $\triangle BCD$: BD – общая, $\angle 1 = \angle 2$, $AB = CD$, то $\triangle ABD = \triangle BCD$ (по 1-му признаку равенства треугольников) \Rightarrow все элементы соответственно равны, т.е. $\angle 3 = \angle 4$ (по определению равных треугольников).

3) т.к. BC и AD – пр., BD – секущая, $\angle 3 = \angle 4$ – накрест лежащие, то $BC//AD$ (по признаку параллельности прямых).

4) т.к. в четырехугольнике $ABCD$: $AB//CD$ и $BC//AD$, то $ABCD$ – параллелограмм (по определению параллелограмма).

В конце урока подводятся итоги, и учитель дает задания учащимся: сформулировать вопросы по теме, которые можно было бы включить в общий перечень вопросов к зачету. Лучшие вопросы он использует на следующем уроке, включая их в математический диктант. В течение урока учитель следит за работой в группах, указывает на ошибки. Перед тем, как выступать со своим докладом, учащиеся в группах осуществляют взаимопроверку при помощи выданных учителем карточек-информаторов, на которых отображен результат их работы.

На уроке открытия новых знаний *при решении задач* учащиеся первой группы сравнивают решение однотипных задач первого уровня сложности,

классифицирует эти задачи. Учащиеся второй группы обобщают решения одного типа, составляют приемы их решения с помощью подсказки первого уровня, а учащиеся третьей группы составляют приемы решения типов задач самостоятельно или с помощью подсказки второго уровня.

Рассмотрим организацию урока решения тригонометрических неравенств графическим методом. Ученики первой группы сравнивают решение следующих задач:

$$\cos x > \frac{1}{2}; \sin x > -\frac{1}{2}; \cos x \leq \sqrt{3};$$

$$\cos x < -1; \cos x (x/3 + 2) \geq 1/2; 2 \sin 3x > -1;$$

$$-\sin x \geq 1; \sin x \leq -\sqrt{2}/2; -\cos x > \sqrt{3}/2.$$

Классифицируют эти задачи по следующим типам:

$$\sin t \geq a$$

$$\cos t \geq a$$

$$\sin t > a$$

$$\cos t > a$$

Пример: решить неравенство $\sin x \geq -1/2$;

Решение: Ординату, не меньшую $-1/2$, имеют все точки дуги M_1MM_2 единичной окружности (рис. 7). Поэтому решениями неравенства $\sin x \geq -1/2$ являются числа x , принадлежащие промежутку $-\pi/6 \leq x \leq 7\pi/6$. Все решения данного неравенства – множество отрезков $-\pi/6 + 2\pi n \leq x \leq 7\pi/6 + 2\pi n, n \in \mathbb{Z}$.

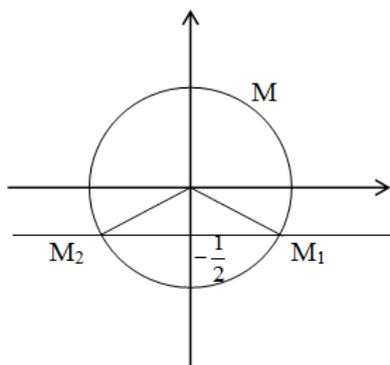


Рис. 7. Рисунок к примеру

Ученики второй группы обобщают решение задач типа $\sin x \geq a$ и составляют алгоритм решения

тригонометрического неравенства $\sin x \geq a$ с помощью единичной окружности, заполняя пустые блоки готовой схемы (рис. 8).

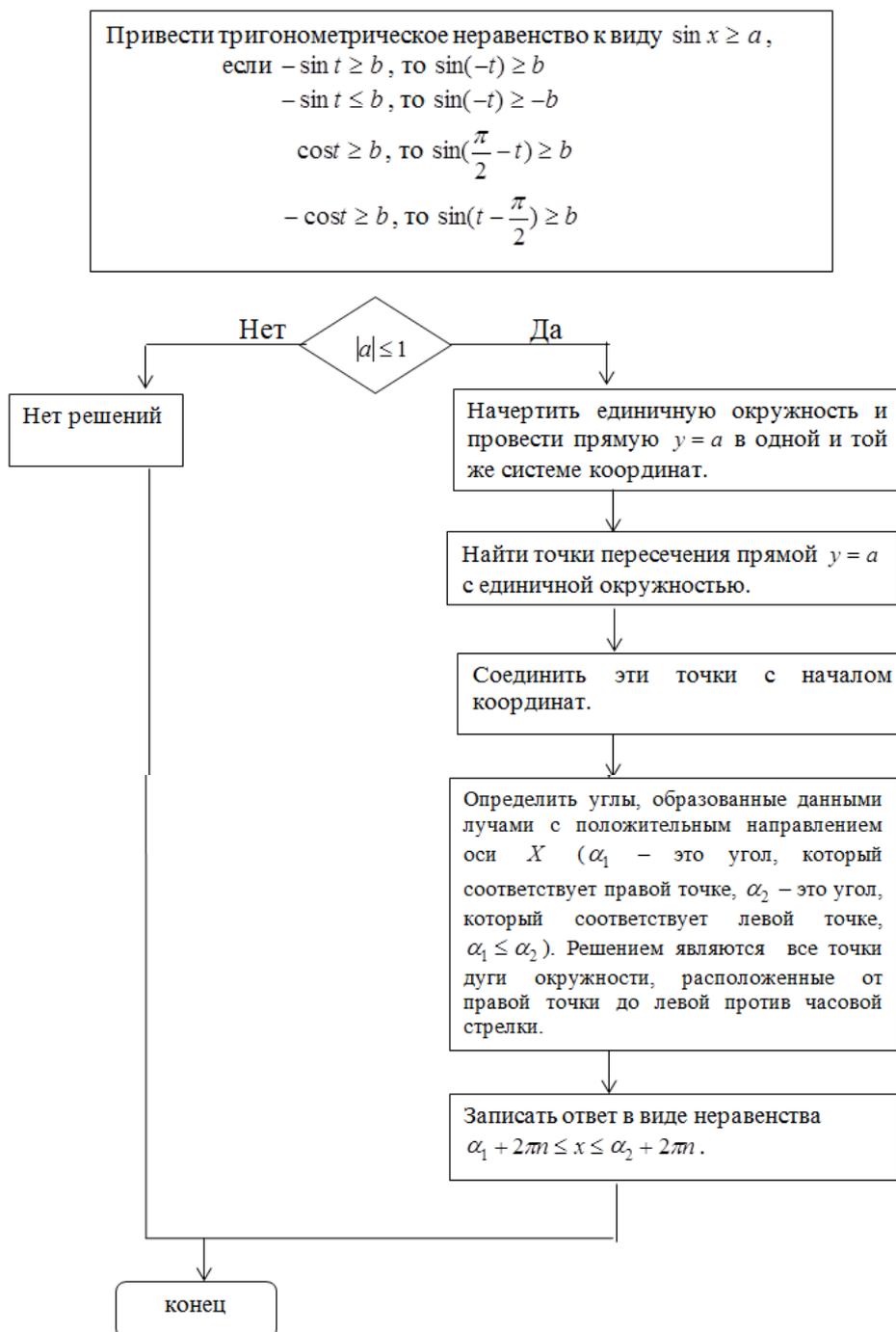


Рис. 8. Алгоритм решения тригонометрического неравенства с помощью единичной окружности

Ученики третьей группы самостоятельно составляют алгоритм решения тригонометрического неравенства с помощью единичной окружности.

Замечание: если неравенство строгое, то ответ записывается строгим неравенством.

В конце урока отчитываются о проделанной работе учителю, затем сильные учащиеся объясняют алгоритм решения тригонометрических неравенств с помощью единичной окружности.

На уроке применения изучаемого материала к решению задач учащиеся делятся на группы однородного состава, с учётом их уровня познавательной самостоятельности и выполняют задание определенной сложности. В течение урока педагог отвечает на вопросы, используя подсказки разного уровня. В конце занятия сильные ученики отчитываются о проделанной работе учителю и помогают ему осуществлять проверку остальных учащихся,

рецензируя ответы товарищей с аргументацией и обоснованием, используя следующие вопросы:

1. Излагалось ли содержание последовательно, по плану?
2. Был ли ответ достаточно полным и аргументированным?
3. Сделаны ли обобщающие выводы?
4. Была ли грамотной и выразительной устная и письменная речь?
5. Какие допущены ошибки?

Урок повторения может быть организован следующим образом. Учащиеся просматривают дома материал данного раздела математики. На уроке учитель предлагает наборы задач и вопросов разного уровня сложности и объявляет критерии отметок. Ученики в соответствии со своим уровнем подготовленности имеют возможность выбора соответствующего задания. В конце урока организуется самопроверка или взаимопроверка при помощи образцов решенных заданий, записанных на «закрытой» доске, а также дается время для того, чтобы сильные учащиеся объяснили решение сложных задач.

Урок систематизации и обобщения нового материала целесообразно провести в виде конференции. Между учащимися за две недели распределяются темы докладов. Такое распределение делается с учетом индивидуальных особенностей (интереса и уровня познавательной самостоятельности). Учитель контролирует весь процесс подготовки докладов: направляет в подборе литературы, даёт советы по составлению плана, схем, плакатов и т.д. Урок

начинается со вступительного слова учителя, а затем выступают докладчики. В ходе урока учащиеся внимательно слушают излагаемый материал, придумывают вопросы докладчикам, записывают их и передают их группе оппонентов (двум сильным ученикам), которые отбирают наиболее интересные вопросы и после завершения выступления задают их докладчику. В конце урока учитель даёт возможность желающим ученикам высказать свои мнения и дополнения к докладам, выставляет оценки докладчикам и отвечающим с места.

На каждом из рассмотренных уроков ставятся цели обучения, причём главной целью сегодняшнего математического образования является развитие учащихся средствами математики. Естественно, что в рамках дифференцированного урока цели также должны дифференцироваться.

Были апробированы уроки математики, основанные на учете (предварительно выявленных) индивидуальных особенностей учеников десятого класса. Результаты работы позволяют утверждать, что организация уроков на основе постановки и реализации дифференцированных целей обучения математике способствует повышению качества образовательного процесса, ведет к развитию индивидуальности учащегося. Разработка дифференцированных уроков выявляет множество сложностей, поэтому необходимо постоянное теоретическое осмысление практики, выявление способов и условий эффективной организации учебного процесса в условиях индивидуализации и дифференциации обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гердо, Н.В. Индивидуализация обучения учащихся старших классов в современной общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гердо Наталия Владимировна. – Чебоксары, 2012. – 23 с. – Текст : непосредственный.
2. Древницкая, Н.Л. Индивидуализация обучения учащихся профильных классов общеобразовательного лица : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Древницкая Наталья Леонидовна. – Магнитогорск, 2003. – 26 с. – Текст : непосредственный.
3. Дробышева, И.В. Мотивация: дифференцированный подход / И.В. Дробышева. – Текст : непосредственный // Математика в школе. – 2001. – № 4. – С. 46–47.
4. Зильберберг, Н.И. Урок математики: подготовка и проведение : кн. для учителя / Н.И. Зильберберг. – Москва, 1995. – 178 с. – Текст : непосредственный.
5. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 224 с. – Текст : непосредственный.
6. Когнитивные образовательные технологии : учеб.-метод. пособие / Е.В. Борисова [и др.]. – Астрахань, 2017. – 128 с. – Текст : непосредственный.
7. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – Москва, 2000. – 336 с. – Текст : непосредственный.
8. Концепция развития образования РФ до 2020 г. – URL: <http://edu.mari.ru> (дата обращения: 23.03.2023). – Текст : электронный.
9. Лебединцев, В.Б. Индивидуализация обучения в общеобразовательной школе / В.Б. Лебединцев. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4088 (дата обращения: 02.04.2022). – Текст : электронный.
10. Орлова, Ю.В. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся при формировании лексических понятий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Орлова Юлия Владимировна. – Казань, 2001. – 23 с. – Текст : непосредственный.
11. Петрова, Ю.А. Дифференцированный подход при обучении объектно-ориентированному программированию в старшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрова Юлия Александровна. – Санкт-Петербург, 2002. – 18 с. – Текст : непосредственный.

12. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – Москва, 1999. – 212 с. – Текст : непосредственный.
13. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения / Е.С. Рабунский. – Москва, 1990. – 248 с. – Текст : непосредственный.
14. Рыбникова, Е.В. Дифференциация и индивидуализация обучения предметам естественно-научного цикла с учетом когнитивно-стилевых особенностей обучающихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рыбникова Елена Владимировна. – Ярославль, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.
15. Соколов, П.В. Психологические основы дифференциации и индивидуализации обучения / П.В. Соколов. – URL: <https://refdb.ru/look/2417185.html> (дата обращения: 23.03.2023). – Текст : электронный.
16. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – Москва, 1990. – 192 с. – Текст : непосредственный.
17. Юнина, Е.А. Новые педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / Е.А. Юнина. – Пермь, 2008. – 148 с. – Текст : непосредственный.
18. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва, 2000. – 175 с. – Текст : непосредственный.
19. Ярулов, А.А. Технология построения индивидуально-ориентированной системы обучения (ИОСО) в современной школе / А.А. Ярулов. – Текст : непосредственный // Управление образованием. – 2010. – № 2. – С. 59–96.

REFERENCES

1. Gerdo N.V. Individualizacija obuchenija uchashhihsja starshih klassov v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Individualization of teaching high school students in a modern comprehensive school. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Cheboksary, 2012. 23 p.
2. Drevnickaja N.L. Individualizacija obuchenija uchashhihsja profil'nyh klassov obshheobrazovatel'nogo liceja. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Individualization of teaching students of specialized classes of a comprehensive lyceum. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Magnitogorsk, 2003. 26 p.
3. Drobysheva I.V. Motivacija: differencirovannyj podhod [Motivation: differentiated approach]. *Matematika v shkole [Mathematics at school]*, 2001, no. 4, pp. 46–47.
4. Zil'berberg N.I. Urok matematiki: podgotovka i provedenie: kn. dlja uchitelja [Math lesson: preparation and conducting]. Moscow, 1995. 178 p.
5. Kirsanov A.A. Individualizacija uchebnoj dejatel'nosti kak pedagogicheskaja problema [Individualization of educational activity as a pedagogical problem]. Kazan', 1982. 224 p.
6. Borisova E.V., et al. Kognitivnye obrazovatel'nye tehnologii: ucheb.-metod. vosobie [Cognitive educational technologies]. Astrahan', 2017. 128 p.
7. Konarzhevskij Ju.A. Analiz uroka [Lesson Analysis]. Moscow, 2000. 336 p.
8. Konceptija razvitija obrazovanija RF do 2020 g. [The concept of the development of education in the Russian Federation until 2020]. URL: <http://edu.mari.ru> (Accessed 23.03.2023).
9. Lebedincev V.B. Individualizacija obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole [Individualization of education in secondary schools]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4088 (Accessed 02.04.2022).
10. Orlova Ju.V. Individual'no-differencirovannyj podhod k uchashhihsja pri formirovanii leksicheskikh ponjatij. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Individually differentiated approach to students in the formation of lexical concepts. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Kazan', 2001. 23 p.
11. Petrova Ju.A. Differencirovannyj podhod pri obuchenii ob'ektno-orientirovannomu programmirovaniju v starshej shkole. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Differentiated approach in teaching object-oriented programming in high school. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Sankt-Peterburg, 2002. 18 p.
12. Pidakasistij P.I., Portnov M.L. Iskusstvo prepodavanija. Pervaja kniga uchitelja [The Art of Teaching. The first book of the teacher]. Moscow, 1999. 212 p.
13. Rabunskij E.S. Individual'nyj podhod v processe obuchenija [Individual approach in the learning process]. Moscow, 1990. 248 p.
14. Rybnikova E.V. Differenciacija i individualizacija obuchenija predmetam estestvenno-nauchnogo cikla s uchetom kognitivno-stilevyh osobennostej obuchajushhihsja. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Differentiation and individualization of teaching subjects of the natural science cycle, taking into account the cognitive and stylistic characteristics of students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Jaroslavl', 2008. 23 p.
15. Sokolov P.V. Psihologicheskie osnovy differenciacii i individualizacii obuchenija [Psychological foundations of differentiation and individualization of learning]. URL: <https://refdb.ru/look/2417185.html> (Accessed 23.03.2023).
16. Unt I.Je. Individualizacija i differenciacija obuchenija [Individualization and differentiation of learning]. Moscow, 1990. 192.
17. Junina E.A. Novye pedagogicheskie tehnologii: ucheb.-metod. posobie [New pedagogical technologies]. Perm', 2008. 148 p.
18. Jakimanskaja I.S. Tehnologija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija [Technology of personality-oriented education]. Moscow, 2000. 175 p.
19. Jarulov A.A. Tehnologija postroenija individual'no-orientirovannoj sistemy obuchenija (IOSO) v sovremennoj shkole [Technology of building an individually-oriented learning system in a modern school]. *Upravlenie obrazovaniem [Education Management]*, 2010, no. 2, pp. 59–96.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.И. Бова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика», ФГАОУ ВО «Омский государственный технический университет», Омск, Россия, e-mail: tatjana-bova@rambler.ru.

Е.Н. Дроздович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика», ФГАОУ ВО «Омский государственный технический университет», Омск, Россия, e-mail: jeka_kach@mail.ru.

О.И. Кузьменко, кандидат педагогических наук, e-mail: fedotova109@rambler.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.I. Bova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Omsk State Technical University, Omsk, Russia, e-mail: tatjana-bova@rambler.ru.

E.N. Drozdovich, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Higher Mathematics, Omsk State Technical University, Omsk, Russia, e-mail: jeka_kach@mail.ru.

O.I. Kuzmenko, Ph.D. in Pedagogical Sciences, место работы, город-страна, e-mail: fedotova109@rambler.ru.

УДК 371.3

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_35

Дарья Османовна Жерж

г. Тюмень

Ресурсы и дефициты образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции школьников

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме ресурсов и дефицитов образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции. В данной статье рассматриваются параметры образовательной среды. Кроме того, выделены те параметры, которые, на наш взгляд, имеют большее влияние на формирование коммуникативной компетенции. В статье также описана экспертиза образовательной среды на примере конкретного образовательного учреждения.

Данная экспертиза призвана выявить ресурсы и дефициты образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции в любом образовательном учреждении. Такое исследование можно использовать в дальнейшем для создания организационно-педагогической модели улучшения параметров образовательной среды, которые, в свою очередь, способствуют формированию коммуникативной компетенции. Это позволит образовательному учреждению выявлять ресурсы и профилировать дефициты образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, коммуникативная компетенция, компоненты коммуникативной компетенции, экспертиза образовательной среды, параметры образовательной среды.

Darya Osmanovna Zherzh

Tyumen

Resources and deficits of the educational environment for the pupils' communicative competence formation

This article is devoted to the urgent issue of resources and deficits of the educational environment for the communicative competence formation. This article discusses the parameters of the educational environment. The author highlights those parameters which have a greater influence on the communicative competence formation. The article also describes the examination of the educational environment on the example of a particular educational institution.

This examination is designed to identify the resources and deficits of the educational environment for the communicative competence formation in any educational institution. Such a study can be used to create an organizational and pedagogical model for improving the parameters of the educational environment which contribute to the communicative competence formation. It will allow the educational institution to identify resources and prevent deficits in the educational environment.

Keywords: educational environment, communicative competence, components of communicative competence, examination of the educational environment, environment parameters.

Образование, являясь средством коммуникации, имеет своей целью вводить обучающихся в огромный мир коммуникации, формировать способности к общению, выпускать в жизнь личность, владеющую коммуникативной компетенцией. Однако на формирование коммуникативной компетенции оказывает влияние большое количество как внешних, так и внутренних факторов: среда, уровень культуры и образования близких людей, тип темперамента и многое другое [4, С.320]. Феномен коммуникативной компетенции играет немаловажную роль в психолого-педагогическом дискурсе. В

мире данный термин был впервые введен в научный обиход американским языковедом Н. Хомским [6, С.10]. Изначально это понятие обозначало способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке [8, С.18]. В российской науке данный термин был впервые употреблен автором учебно-методических пособий по преподаванию иностранных языков М.Н. Вятютневым в конце 70-х годов 20 века. М. Н. Вятютнев трактует коммуникативную компетенцию «как выбор реализации программ речевого поведения в зависимости от

способности ориентироваться в той или иной обстановке общения; умения классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [1, С.3].

Существенный вклад в развитие понятия внесла отечественный ученый Н.И. Гез. Она предлагает следующее определение коммуникативной компетенции: «коммуникативная компетенция является способностью правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [2, С.39].

С точки зрения психологии, советский ученый - педагог и психолог И. А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [3, С.5].

С. Савиньон представляет коммуникативную компетенцию как комплекс следующих компонентов: компетенция высказывания, социолингвистическая компетенция, грамматическая компетенция, компетенция речевой стратегии [10, С.93], что подробно отражено в ее работе «Communicative competence: Theory and Classroom Practice» [10].

Являясь неотъемлемой частью «гибких навыков» или «soft skills» 21 века, коммуникативная компетенция имеет собственную структуру. В соответствии с лингвистическим словарем Т.В. Матвеевой, структура коммуникативной компетенции включает следующие компоненты: предметный (неречевая компетенция), языковой (речевая компетенция), социально-культурный (включающий в себя знание и опыт в области социальных отношений, психологии общения), прагматический (непосредственно связанный с общением адресанта и адресата речи в определенной ситуации – мотивами, установками и целями общения). [4, С.499]. Понятие коммуникативной компетенции не может существовать отдельно от среды обитания. Рассмотрим понятие коммуникативной компетенции в контексте образовательной среды. Известный российский ученый-психолог В.В. Рубцов понимает образовательную среду как форму сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися [5, С.57]. Исходя из этого понятия, мы можем сделать вывод об очевидной связи образовательной среды и коммуникативной компетенции.

В рамках исследования нами был рассмотрен комплекс параметров для оценки образовательной среды, разработанный российским ученым в области психологии и педагогики В.А. Ясвиным [7, С.97]. В.А. Ясвин выделяет 11 параметров образовательной среды: модальность, интенсивность, широта, осознаваемость, устойчивость, мобильность, эмоциональность, обобщенность, доминантность, активность и когерентность.

Однако не все параметры, на наш взгляд, отражают сущность коммуникативной компетенции и потому могут быть рассмотрены в контексте способствующих ее формированию. Исходя из сущности коммуникативной компетенции, особый интерес для нас представляют следующие параметры: широта, интенсивность, осознаваемость, активность, мобильность. Рассмотрим подробнее данные параметры.

Широта образовательной среды — это структурно содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду. Чем больше процессов, субъектов и объектов в образовательной среде, тем она шире [7, С. 99].

Интенсивность образовательной среды – это ее структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Чем более среда насыщена мероприятиями, тем она интенсивнее [7, С. 99].

Осознаваемость образовательной среды – это степень вовлеченности в нее субъектов образовательного процесса. Этот показатель обозначает степень сознательной вовлеченности в него всех субъектов образовательного процесса. Также он отражает осознание субъектами причастности к истории, традициям, атрибутам, задачам образовательного учреждения, он показывает, насколько субъект разделяет ценности среды [7, С. 99].

Активность образовательной среды выступает показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и интеграции данной образовательной среды в среду обитания [7, С. 100]. Активность также отображает интенсивность влияния процессов, происходящих внутри образовательной среды на среду обитания [7, С. 101].

Мобильность образовательной среды является показателем ее способности к эволюционным изменениям в контексте отношений со средой. Этот параметр включает в себя мобильность кадров, мобильность образовательных средств, целей и содержания. Можно говорить о высокой степени мобильности образовательной среды при использовании педагогами новейших методических разработок; адаптировать деятельность в контексте определенных событий, происходящих в окружающей среде; легко варьирует содержание учебных программ в зависимости от конкретных обстоятельств, сложившихся в окружающей среде. Этот показатель тесно связан с устойчивостью, поскольку образовательная среда не может стабильно функционировать без соотношения своей образовательной стратегии с изменениями условий внешней среды. Речь идет о продуманной и планомерной адаптации к неизбежным социальным изменениям, такой перестройке образовательной среды, которая, с одной стороны, учитывала бы новый со-

циальный порядок, а с другой - не привести к деструктивным ситуациям в самой образовательной среде [7, С. 102].

Рассмотрев данные параметры, мы перешли к практической части исследования - диагностике образовательной среды по модели, предложенной В.А. Ясвиным [7, С. 110]. Для оценки образовательной среды нами было предложено продиагностировать 5 параметров. Экспертиза проводилась в МАОУ «СОШ №27» города Тюмени. Для экспертизы образовательной среды нами был использован метод анкетирования педагогических работников образовательного учреждения, всего приняло

участие 45 респондентов. Участникам анкетирования было предложено анонимно оценить выделенные параметры образовательной среды по шкале от 0 баллов (самое низкое значение) до 5 баллов (самое высокое значение). Все параметры оценивались согласно модели В.А. Ясвина в пределах от 0 до 5 баллов. Далее все результаты подсчитывались методом количественного анализа. Результаты экспертизы представлены в таблице 1, где к каждому параметру предложена оценка по шкале от 0 баллов (самый низкий показатель) до 5 баллов (самый высокий показатель), а также количество респондентов, поставивших данную оценку.

Таблица 1

Экспертиза образовательной среды в МАОУ "СОШ №27" города Тюмени

	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Широта	0 человек	5 человек	7 человек	3 человека	7 человек	23 человека
Осознаваемость	0 человек	10 человек	10 человек	3 человека	5 человек	17 человек
Активность	2 человека	30 человек	9 человек	3 человека	2 человека	1 человек
Мобильность	2 человека	29 человек	4 человека	4 человека	4 человека	2 человека
Интенсивность	1 человек	9 человек	3 человека	5 человек	9 человек	18 человек

Далее при помощи количественного метода обработки информации (подсчет среднего арифметического) мы выявили ресурсный и дефицитный уровни параметров образовательной среды. Таким образом, если расположить параметры по мере

убывания от ресурсов до дефицитов, они будут выглядеть так: широта, интенсивность, осознаваемость, мобильность, активность. Наглядно они представлены на Рисунке 1.

Показатель параметра

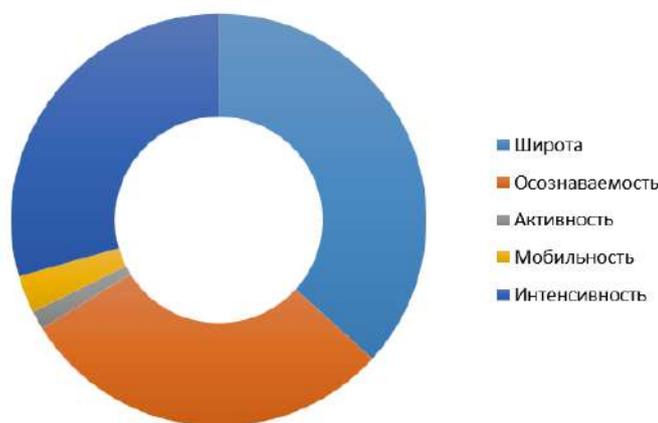


Рис 1. Экспертиза образовательной среды МАОУ «СОШ №27» города Тюмени (ресурсы и дефициты)

Экспертиза показала, что наиболее высокий показатель имеет такой параметр образовательной среды как широта (23 респондента – наибольшее количество участников- отметили значение «5»). Это говорит об обширном круге вовлеченных в среду объектов и субъектов образовательного процесса данного учреждения. Данный параметр мы можем отнести к ресурсам образовательного учреждения наряду с таким параметром как активность. Интенсивность и осознаваемость относятся скорее к ресурсам, чем к дефицитам (18 человек и 17 человек соответственно отметили наивысшие значения). Данные показатели говорят о том, что в данном образовательном учреждении ведется работа

по включенности и приобщению субъектов образовательного процесса к ценностям и нормам учреждения, однако уровень осведомленности об учреждении средний. Требования к освоению навыков в данном учреждении находятся в рамках государственных образовательных стандартов, программа учебных дисциплин не усилена повышенными требованиями. Такие показатели, как мобильность и активность образовательной среды являются самыми низкими показателями в данном образовательном учреждении (всего 2 респондента и 1 респондент соответственно из 45 отметили этот параметр значением «5»). Это говорит о том, что созидательный потенциал данного образовательного

учреждения недостаточно развит. Низкий уровень мобильности образовательной среды говорит о медленной реакции данного образовательного учреждения на изменения, в том числе экономического и политического характеров, происходящие в государстве. Активность и мобильность мы можем отнести к дефицитам образовательной среды. На эти параметры следует обратить внимание.

Таким образом, при помощи модели В.А. Ясвина мы выявили ресурсы и дефициты образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Известно, что для успешного освоения образовательных программ образовательному учреждению необходимо поддерживать на стабильном уровне ряд парамет-

ров. Исходя из сущности коммуникативной компетенции нами были выделены пять параметров, которые, на наш взгляд, наиболее способствуют развитию коммуникативной компетенции обучающихся: широта, осознанность, активность, мобильность и интенсивность. При помощи методики экспертизы образовательной среды, предложенной В.А. Ясвиным, нами был произведен анализ ресурсов и дефицитов образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции. Так, к ресурсам образовательной среды мы отнесли широту, интенсивность и осознанность. К дефицитам – мобильность и активность. Данное исследование может иметь практическую значимость при дальнейшей разработке модели повышения параметров образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев. – Текст : непосредственный // Вятютнев, М.Н. Русский язык за рубежом / М.Н. Вятютнев. – Москва : Астрель, 1977. – С. 38-35.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Зимняя, И.А. Эксперимент и инновации в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Академия, 2009. – С. 44-49.
4. Казакова, О.В. Проблема коммуникативной компетентности в психологической науке / О.В. Казакова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2 (27). – С. 319-321.
5. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с. – Текст : непосредственный.
6. Рубцов, В.В. Динамика метапредметных результатов начального образования на этапе перехода в основную школу / В.В. Рубцов. – Текст : непосредственный // Психология : журн. Высшей школы экономики. – 2019. – № 3. – С. 30-31.
7. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. [SEP]– 123 с. – Текст : непосредственный.
8. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда / В.А. Ясвин. – Москва : Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 332 с. – Текст : непосредственный.
9. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, MA : MIT Press, 1965. – 228 p. – Text : direct.
10. Savignon, S.J. Communicative Language Teaching / Sandra J. Savignon. – New-York : McGraw-Hill, 2002. – 352 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Vjatjutnev M.N. Kommunikativnaja napravlenost' obuchenija russkomu jazyku v zarubezhnyh shkolah [Communicative orientation of Russian language teaching in foreign schools]. Vjatjutnev M.N. *Russkij jazyk za rubezhom* [Russian abroad]. Moscow: Astrel', 1977, pp. 38-35.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam [Theory of teaching foreign languages]. Moscow: Akademija, 2004. 336 p.
3. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija [Key competencies – a new paradigm of the result of education]. Zimnjaja I.A. *Jeksperiment i innovacii v shkole* [Experiment and Innovation in School]. Moscow: Akademija, 2009, pp. 44-49.
4. Kazakova O.V. Problema kommunikativnoj kompetentnosti v psihologičeskoj nauke [The problem of communicative competence in psychological science]. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of scientific research: Pedagogy and Psychology], 2019, no. 2 (27), pp. 319-321.
5. Matveeva T.V. Polnyj slovar' lingvističeskikh terminov [Complete Dictionary of Linguistic Terms]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010. 562 p.
6. Rubcov V.V. Dinamika metapredmetnyh rezul'tatov nachal'nogo obrazovanija na jetape perehoda v osnovnuju shkolu [Dynamics of meta-subject results of primary education at the stage of transition to primary school]. *Psihologija: zhurn. Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology], 2019, no. 3, pp. 30-31.
7. Homskii N. Jazyk i myshlenie [Language and Thinking]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1972. 123 p.
8. Jasvin V.A. Shkola kak razvivajushhaja sreda [School as a developing environment]. Moscow: Institut nauchnoj informacii i monitoringa RAO, 2010. 332 p.
9. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 228 p.
10. Savignon S.J. Communicative Language Teaching. New-York: McGraw-Hill, 2002. 352 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.О. Жерж, аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: ddzhandarova@gmail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.O. Zherzh, Graduate Student, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: ddzhandarova@gmail.ru.

УДК 378.147:811.161.1

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_39

**Алена Петровна Кашкарева,
Наталья Николаевна Сафонова,
Татьяна Александровна Ермаковская**
г. Сургут

Неделя литературы: взаимодействие школы и семьи в формировании читательского интереса обучающихся

В статье рассматривается вопрос о способах взаимодействия школы и семьи в формировании читательского интереса обучающихся 5-11 классов. Предложены и прокомментированы возможные сценарии совместной деятельности учителей-словесников, школьников и родителей по созданию нового имиджа чтения в рамках предметной недели в школе. Авторами обозначены перспективы использования различных форм учебных и внеучебных занятий в процессе изучения предмета «Литература». Доказывается, что современный урок (внеклассное мероприятие) – это программируемый путь по совместному поиску читателями (школьниками, учителями-предметниками, родителями, представителями учреждений культуры и т.д.) смысла художественных произведений, а также по поддержке досугового чтения детей и подростков. Результатом целенаправленной работы по развитию мотивационной сферы читателя-школьника становится предметная неделя – неделя литературы.

Ключевые слова: литература, школа, образовательное учреждение, семья, читательский интерес, имидж чтения.

**Alena Petrovna Kashkareva,
Natalia Nikolaevna Safonova,
Tatyana Alexandrovna Yermakovskaya**
Surgut

Literature week: interaction of school and family in the formation of students' reading interest

The article deals with the issue of interaction ways between the school and the family in the formation of the reader's interest of 5-11 grades students. Possible scenarios for the joint activities of language teachers, schoolchildren and parents to create a new image of reading within the subject week at school are proposed and commented on. The authors outlined the prospects for using various forms of educational and extracurricular activities in studying the subject "Literature". It is proved that a modern lesson (extracurricular activity) is a programmable way for readers (schoolchildren, subject teachers, parents, representatives of cultural institutions, etc.) to jointly search for the meaning of works of art as well as to support leisure reading for children and teenagers. The result of purposeful work on the development of the reader-student motivational sphere becomes a subject week - a week of literature.

Keywords: literature, school, educational institution, family, reader's interest, image of reading.

Введение. Чтение – это важнейший способ освоения и поддержания знаний (профессионального характера, общекультурного и т.д.), ценностей и норм прошлого и настоящего. Снижение интереса к чтению – это общемировая тенденция, обусловленная глобализацией СМИ, цифровизацией, стремительным развитием индустрии развлечений и мира гаджетов, она приводит к вытеснению чтения как престижного и достоверного источника получения информации и как формы досуга. Очевидно, что «в некоторых случаях это становится серьёзным препятствием для освоения литературных произведений и почвой, на которой расцветает имитационная читательская деятельность (чтение кратких пересказов, использование готовых сочинений и рефератов и др.)» [5, С. 3].

Указанные обстоятельства ставят практическую задачу перед современной школой – задачу воспитания, социально-педагогической поддержки становления и развития высоко нравственного, ответственного, инициативного обучающегося, способного к творческой креативной деятельности. И в этом процессе чтение рассматривается не как средство, а как возможность – «чтение для жизни». Одним из наиболее действенных способов формирования нового отношения к познанию является проведение предметных недель (декад), так как «приобщение к чтению осуществляется посредством открытого социально-педагогического взаимодействия в активных формах образовательной и социокультурной деятельности» [10, С. 12].

Предметные недели, помимо мотивационной и развивающей, выполняют и другие функции. Например, позволяют учителям и руководителям образовательных учреждений определить основные направления по совершенствованию методик и приёмов обучения и воспитания современных школьников. Но основная цель любой предметной недели – повышение интереса учеников к предмету, формирование познавательной активности, расширение кругозора, потому что «... именно начитанность может гарантировать как глубину понимания искусства слова, так и широту культурного кругозора» [4, С. 24] современных школьников.

Приоритетным направлением в данном контексте является учёт потенциала учебно-образовательной триады – «школа – ученик – семья», что позволит по-новому взглянуть на перспективы взаимодействия участников в указанной системе и оценить их. Справедливо отметила доктор филологических наук, профессор Н.А. Дворяшина: «Школе, учителям-словесникам необходимо разрабатывать, планировать совместные с семьями своих воспитанников дела, шаги, проекты, прививающие вкус к чтению. Важно “разбудить” взрослых, вовлечь их в такую объединяющую всех членов семьи деятельность» [3, С. 7].

Цель статьи – описать возможные сценарии совместной деятельности учителей-словесников, школьников и родителей по созданию нового имиджа чтения в рамках предметной недели в школе.

Материалы и методы. В работе использован метод теоретико-методологического анализа, предусматривающий изучение степени разработанности проблемы, и метод дискурсивной рефлексии, основанный на построении теоретических положений и формулировке рекомендаций на основе имеющегося практического опыта.

Научная новизна исследования обусловлена потребностью в разработке проблемы, связанной с созданием нового имиджа чтения среди обучающихся 5-11 классов в рамках взаимодействия школы и семьи (на примере организации предметной недели), где учитель-словесник становится лидером «читательского “ансамбля индивидуальностей” (В.И. Тюпа) в пространстве филолого-педагогической “службы понимания” (С.С. Аверинцев)» [7, С. 371].

В работе впервые представлены конкретные формы мероприятий, рекомендуемые для проведения в период недели литературы в школе с привлечением родителей обучающихся; сформулированы практические рекомендации, адресованные учителям-словесникам, заинтересованным в создании нового имиджа чтения, повышении читательской активности обучающихся. В методических комментариях предложены пути преодоления (хотя бы частичного) кризиса читательской культуры, который характеризуется падением интереса детей и подростков к чтению, изменением каналов получения книг и читательских практик [6; 9].

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в научно-исследовательской, вузовской (в рамках преподавания курса «Методика обучения и воспитания (литература)» и спецкурсов соответствующей тематики) и школьной практике (примеры современных (или традиционных, но с обновлённым содержанием) форм работы, приведённые авторами, одинаково эффективны как при проведении уроков, так и во внеурочной деятельности).

Результаты и обсуждение результатов. Внеурочная деятельность обучающихся поддерживает освоение школьных дисциплин, поэтому неделя литературы, помимо общих задач развития интеллектуальных, творческих и иных способностей школьников, имеет и более узконаправленную задачу – приобщать учащихся к чтению художественной литературы, развивать литературный вкус, совершенствовать умение понимать художественный текст. И – самое главное – получать удовольствие от чтения книг. Воспитывать *ЧИТАТЕЛЯ*. Отметим некоторые возможные варианты мероприятий в рамках недели литературы с привлечением родителей обучающихся.

1. Флешмобы и акции. Указанные формы работы предназначены для школьных перемен или могут стать одним из значимых элементов урока на этапе мотивации. Продуманная, логически выверенная система проведения экспресс-мероприятий позволит поддержать «большие» события в контексте уроков литературы или серии внеклассных занятий [8].

Идеи литературных флешмобов: «*Стихи вслух*» (школьник и члены его семьи в определённое время и в конкретном месте, после сигнала, данного организаторами, начинают читать громко вслух любимые стихотворения российских/зарубежных авторов); «*Любимая книга моей семьи*» (все участники открывают книгу, которую принесли с собой на мероприятие, и в течение 5 минут читают вслух); «*Литературный бессмертный полк*» (по своему наполнению данный флешмоб органично примыкает к акции «Бессмертный полк», только на штендерах – портреты писателей); «*На века*» (ученик может прочитать вместе с членами семьи любимое стихотворение / прозаический отрывок, выложив видеозапись в любую социальную сеть под указанным организаторами хэштегом).

Рекомендуем к проведению акцию «*Читаем любимое*», которая может быть как тематической («О любви в творчестве М.Ю. Лермонтова», «О дружбе в стихотворениях русских классиков» и т.д.), так и свободной (каждый пришедший на акцию читает своё любимое стихотворение / прозаический отрывок). Кроме того, подобная форма подходит не только для недели литературы, но может стать частью учебного процесса.

Возможный сценарий проведения акции. Ведущий (ученик, учитель-словесник) объявляет тему акции, правила участия в ней, далее каждый

пришедший читает стихотворение / отрывок из художественного текста. Выступления поддерживаются аплодисментами. После того как все прочитали любимые тексты (отрывки из них), ведущий произносит заключительное слово и вручает сертификаты за участие в акции.

Оставит яркое воспоминание о школьной жизни акция «Коротко и ясно». Цель акции – за 30 секунд убедить слушателей в справедливости своих суждений на заданную тему. Примерные варианты тем:

– «Часто сквозь видимый миру смех льются невидимые миру слёзы» (Н.В. Гоголь). (По одному или нескольким произведениям русской литературы XIX века).

– «Человек – целый мир» (Ф.М. Достоевский): духовно-нравственные искания героев романа «Преступление и наказание».

– «Любовь выскочила перед нами, как изпод земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих! Так поражает молния, так поражает финский нож!» (М.А. Булгаков).

В рамках внеклассных мероприятий или уроков развития речи, на родительских собраниях учителю-словеснику необходимо провести серию опережающих мастер-классов на тему «Основы ораторского искусства» (или/и разработать памятку), что позволит обучающимся и их родителям убедительно выступить в период проведения акции и доказать слушателям верность своей позиции.

2. Коммуникационные площадки (круглый стол, дебаты, литературный стендап). Под коммуникационными площадками мы подразумеваем такие формы обучения, с помощью которых учитель-словесник может организовать «воспитывающее» обучение коммуникации (применение разных типов аргументации, контакт с аудиторией, грамотное изложение мыслей и т.д.). Ключевая роль в организации принадлежит учителю-словеснику, который способен «пропустить живые токи Слова через себя...» [4, С. 26] и готов «постараться “подключить” к ним тех, кого мы называем “обучаемыми”, “экзаменуемыми” и “воспитуемыми”...» [4, С. 26].

Литературный стендап — зрелищная и интересная форма выступления. Стендап – это всего лишь жанр, в рамках которого может быть что угодно. Но основу мы оставили: слушатели, один микрофон, один человек, который рассказывает о себе искренне, эмоционально, не по бумажке в течение 10 минут. Выступление надо готовить заранее дома, обдумывать, обсуждать, репетировать. Цель – развивать умение вдумчиво читать, формулировать мысли, приобрести опыт публичных выступлений. Победителя выбирает зал: чем громче аплодисменты, тем сильнее реакция на выступление. После каждого монолога члены жюри и зрители в зале могут задавать вопросы стендаперам. На мероприятие можно пригласить болельщиков – родителей, членов семьи, которые помогали в подготовке выступления.

За основу адаптированного стендапа можно взять технологию сторителлинга. *Сторителлинг* – искусство донесения поучительной информации с помощью знаний, рассказов, историй, которые вызывают у человека эмоции и наводят на размышления. Задача – удержать внимание, заинтересовать, вызвать эмоции. Важность освоения технологии сторителлинга – умение вдохновлять, убеждать, увлекать.

Предложения для тематики стендапа в старших классах:

– Антиутопия (Евгений Замятин «Мь», Джордж Оруэлл «1984», Рэй Бредбери «450 градусов по Фаренгейту», Олдос Хаксли «О дивный новый мир»).

– Книга, которая перевернула моё сознание.

– Книга, отражающая мой мир.

– Книга, которая размывает границы реальности (Жан-Поль Сартр «Тошнота», Юкио Мисима «Золотой храм», Герман Гессе «Степной волк», Виктор Пелевин «Чапаев и пустота»).

– Книги Даниила Гранина.

– Женская проза «Сама о себе» (Наталья Баранская «Неделя как неделя», Лиза Си «Снежный цветок и заветный ветер», Джоан Харрис «Пять четвертинок апельсина», Джойс Оутс «Сад радостей земных», Симона Дэ Бовуар «Второй пол», Гузель Яхина «Зулейха открывает глаза»).

– «Что читаешь?» (о той книге, которую читаю сейчас).

3. Литературный брейн-ринг «Читательская дуэль». Брейн-ринги, в том числе на литературные темы, стали традиционными мероприятиями в образовательных (и не только) учреждениях. Именно в силу распространенности этой игровой формы у организаторов часто возникает проблема с подбором вопросов для игры. Несмотря на то, что в интернет-пространстве есть специальные сайты с вопросами разных уровней, эти материалы имеют существенный недостаток: вместе с вопросами даются ответы. Поэтому задания для брейн-ринга необходимо составлять организаторам мероприятия. Уточним, что составление вопросов может стать самостоятельным конкурсом, например, «Лучший вопрос по повести/роману/рассказу», который должен быть объявлен не менее чем за неделю до проведения командного состязания. Этот прием позволит не только самим школьникам, но и их родителям, выступающим в роли экспертного жюри, еще раз обратиться к тексту художественного произведения, осмыслить его содержание. Данный способ подготовки к брейн-рингу является одновременно и его же рекламой.

Итоги конкурса могут быть выставлены на сайте школы (страница недели литературы) во время непосредственного проведения игры, где будут указаны имена тех, чьи вопросы вошли в общий перечень заданий. Награждение участников и победителей конкурса – на торжественной церемонии закрытия недели.

Как правило, проведение брейн-ринга в школе стараются приурочить к юбилею книги, отдельного писателя, к любому другому знаковому литературному событию. Это позволяет сосредоточить внимание школьников на конкретном литературном материале. Кроме того, готовя обучающихся к игре, учитель сможет включить какие-либо дополнительные сведения о произведении, его авторе и в плановые уроки по предмету как до проведения мероприятия, так уже и после его окончания. Однако выбор книг для проведения брейн-ринга может быть обусловлен и другими причинами, каждая из которых заслуживает внимания: расширение читательского опыта учащихся по одной из школьных литературных или лингвистических тем; мотивирование учащихся к прочтению программных произведений; формирование умения смыслового чтения произведений и т.д.

Обязательное условие, чтобы члены семей школьников стали активными участниками команд, поскольку совместная работа по поиску ответов, решению неочевидных вопросов позволит по-новому взглянуть на своего ребёнка, почувствовать силу команды, ощутить дух соперничества, но главное в том, что это один из действенных способов организации системной работы, направленной на развитие у детей и их родителей устойчивого интереса к книге.

4. Квест-игры. Несмотря на кажущуюся «лёгкость», подобные игры позволяют учителю-предметнику выстроить процесс повторения пройденного материала (или изучения нового) нестандартным образом. Во время игры главным становится преодоление стереотипного отношения к писателям-классикам как к «памятникам», безусловно, ценным, но не очень интересным. Историко-литературный контекст, в творческой, неназидательной форме преподносимый учащимся, становится выражением национальной духовной культуры, важнейшим элементом духовного наследия, освоение которого – основа подлинного литературного образования.

Квест может проводиться как на общелитературные темы, так и по творчеству какого-либо автора, что позволит в интересной, увлекательной форме повторить пройденный материал, закрепить полученные знания, кроме того, подобный формат деятельности позволит учащимся усвоить и новые, ранее неизвестные литературные сведения.

Предлагая разнообразные задания для выполнения, словесник может включить в них работу, связанную с освоением следующих понятий: окказионализм, парафраз, каламбур и т.д. Кроме того, подобранные упражнения позволяют учащимся работать в группах, выстраивать ассоциативные связи, формируют умения создавать мини-проекты.

Вариант проведения квеста. В начале игры учителю необходимо разделить класс (сборную) на группы методом жеребьевки (по 4-6 человек в каждой). Команда получает лист с заданием, время на его подготовку (не более 30 минут) и необходимые

материалы (ватманы, цветные листы, фломастеры и проч.).

По завершении этого времени начинается презентация групповой работы в следующих формах: каждая команда отдельно (если таковых не много); каждое задание поочередно представляется всеми группами.

За выполненное задание команды получают буквы (П, У, Ш и т.д.) и из них складывают слово, например, «Пушкин» и проч.

II – Вспомните псевдонимы А.С. Пушкина. Поразмыслите, какова причина обращения к псевдонимам? Какие сочинения Пушкин подписывал псевдонимами? Предложите новый псевдоним Пушкина и объясните причину выбора.

У – Назовите литературный журнал, редактором которого был А.С. Пушкин. Охарактеризуйте деятельность Пушкина-редактора. Какие советы мог бы дать Пушкин современным редакторам и журналистам?

III – Инсценируйте фрагмент любого известного вам пушкинского произведения.

К – Александр Пушкин создавал иллюстрации к своим произведениям. Выступите в роли художника-оформителя издания пушкинских сказок. Создайте набросок иллюстрации к одной из сказок.

И – Хрестоматийной стала фраза «Пушкин – солнце русской поэзии». Предложите свой вариант. Пушкин - ...

Н - Составьте небольшое стихотворение/торжественную речь о роли А.С. Пушкина в русской и мировой литературе.

Игровая форма позволяет учителю, с одной стороны, завуалировать свою педагогическую позицию, а с другой – воздействовать на ученика более активно.

Главное отличие (и преимущество) литературных квест-игр – мозаичность содержания и видов творческой деятельности, которые предусматривает выполнение заданий. Почти все задания в большей или меньшей степени связаны со знаниями и умениями, приобретёнными на уроках литературы. Но игра непосредственно связана и с творческой деятельностью обучающихся и членов их семей: драматической, музыкальной, сочинительской, художественной и т.д.

5. Конкурсы. *Конкурс эссе «Открой книгу – и целый мир!».* Жанр эссе давно вошёл в школьную практику на уроках гуманитарного цикла. Это не значит, однако, что конкурс эссе обязательно повторит домашние задания по литературе или русскому языку. Есть несколько принципиальных отличий школьного сочинения на литературную тему от эссе: отсутствие классического сюжета; неопределённость формы; объём эссе достаточно мал, однако чётких границ не имеет; в центре размышлений – какая-то актуальная проблема или неразрешимый вопрос; исключительно субъективное мнение; имитация живого разговора; эмоциональность и образность.

Конкурс экранизаций / буктрейлеров «Классика жанра». Конкурс проводится в целях воспитания молодежи через создание видеofilьмов, раскрывающих необходимость чтения и демонстрирующих нравственный потенциал художественных текстов. Новизна конкурса и его результативность заключаются в следующем: создание коллекции ранее не экранизированных произведений русских классиков; обеспечение возможности реализации творческого потенциала школьников; предоставление возможности смены позиции «зрителя» на любую другую из возможных в процессе создания фильма.

Педагогам школьной киностудии необходимо заниматься обучением участников таким необходимым в кинопроизводстве умениям, как написание сценария, отработка навыков видеосъёмки, актерское мастерство, работа с программами обработки видео, умение по известным критериям оценить получившийся видеоматериал и т.д.

Конкурс «Маски литературных героев». Итог данного мероприятия – выставка масок литературных героев. Естественно, для того чтобы данная выставка состоялась, от учителя требуется организовать школьников и настроить их не просто на механическое изготовление масок, а на осмысленную работу, благодаря которой они смогут через маску воплотить ключевые черты характера, образа героя того или иного художественного текста.

Требования к маскам литературных героев: маска должна стать отражением особенностей образа героя произведения; орнамент, используемый для украшения маски, должен соответствовать эпохе/литературному направлению/жанру; цвет маски, её размер, элементы декора выбираются автором маски самостоятельно, при этом учитываются ключевые черты образа героя.

Возможные этапы предварительной работы:

- Внеклассное мероприятие: «История возникновения масок».
- Проблемный семинар: «Лица и маски литературных героев»
- Мастер-класс (совместно с учителем технологии, рисования): «Техника изготовления маски».
- Защита изготовленной маски перед классом: «Маска, я Вас знаю!».
- Презентация маски: слово об авторе произведения/эпохе; рассказ о технике изготовления маски; обоснование выбранных цветов, элементов декора и проч.; визуализация образа посредством чтения фрагмента текста; ответы на вопросы.
- Карнавал литературных героев / Выставка масок литературных героев.

Конкурс литературных мемов. Мем – это единица культурной информации. Им может быть любая фраза, любая идея, символ, изображение или звук, которые передаются от человека к человеку на основе подражания. Интернет-мемы имеют гра-

фическое воплощение и чаще представлены картинкой с определёнными надписями. Общий доступ в интернет позволил научиться каждому пользователю создавать мемы. Существует несколько сайтов с готовыми шаблонами, например: Mr-mem, Рисовач, Imgflip. Все эти ресурсы имеют тысячи шаблонов для создания своего уникального мема. Мемы возможно создать в любом фоторедакторе. Например, на сайте Photopea есть весь необходимый набор инструментов и шрифтов для создания мемов. Можно предложить учащимся смоделировать собственный мем:

- мем, содержанием которого являются основные особенности, традиции русской литературы;
- мем как выражение оценки литературного стиля писателя;
- мем как эмоциональный отклик на произведение;
- мем, с помощью которого представлен образ персонажа, дана его характеристика.

«Литературная классика, которая используется в качестве прецедентной основы мемов, выступает <...> в качестве “ядра культурной памяти”» [2, С. 9]:

Удачно созданный мем, привлекающий внимание пользователей, вирусно распространяясь в сети интернет, способствует появлению интереса к герою, сюжету, ситуации из художественного произведения, к литературной традиции или к писателю и тем самым может выполнять образовательную и познавательную функцию.

Предложим и другие методические идеи совместной конкурсной деятельности школьников и их семей: конкурс социальной рекламы «Мой выбор – литература», фотоконкурсы «Литература в лицах и «Я люблю читать», конкурс мотиваторов «Читай!», конкурс «Самая читающая семья».

Каждый творчески настроенный учитель всегда в поиске новых форм постижения предмета, поэтому мы предлагаем в заключение обратить внимание и на такие формы, которые не вошли в основное содержание статьи, но представляют интерес, благодаря своему воспитательному и учебно-образовательному потенциалу.

Книжное кафе – игровой вариант информационно-аналитической работы со школьниками. Необходимые декорации: вывеска с названием кафе, столики, интерактивная доска. В меню – пицца фактов: баранья требушка, печеная тыква, яшния с салом, соленые арбузы, холодец из бараньих ножек, узвар из сухофруктов и проч. (примеры из художественных текстов М.А. Шолохова в рамках темы книжного кафе «Кухня донского казачества»).

Книжный фреш. Библиографический обзор новинок.

Гурман-вечер. Вечер, посвящённый определённому жанру (или направлению) литературы, конкретному произведению.

Литературная перемена (блиц, конкурс бу-риме/хайку, экспресс-викторина). Школьные перемены – это пространство не только для создания атмосферы праздника, но и для реализации задач образовательного процесса.

Бал литературных героев. Мероприятие, посвящённое презентации костюмов литературных героев. Модели для книжного дефиле подбираются под впечатлением сюжетов и образов художественной литературы и отражают творчество конкретного писателя, либо конкретное литературное произведение. Возможно подготовить и дефиле обложек книг в рамках проекта «Реклама книги».

Литературный суд / ролевой семинар. Сама ситуация в рамках подобного занятия, конечно, условна и служит способом всесторонне представить школьникам главных героев художественного текста, их отношения с окружающими, мотивы их поступков. Таким образом, каждый участник мероприятия, вживаясь в образы персонажей, примеряя на себя ту или иную роль (подсудимый, прокурор, адвокат и т.д.), имеет полную свободу выражения в контексте, который определён текстом произведения и стилем эпохи. Школьникам необходимо заранее продумать вопросы и выступления таким образом, чтобы максимально точно раскрыть «своего» персонажа, подойти к постижению его идейно-художественного своеобразия.

Выводы. Совершенно очевидно, что семьи школьников должны стать не просто активными

участниками мероприятий предметной недели, а единомышленниками в решении одной из проблем времени – создании нового имиджа чтения. Но без инициативы учителя-словесника, его фантазии и чувства юмора, увлечённости своим предметом и безусловной любви к общему делу ничего не получится. Убеждены вслед за профессором Н.А. Дворяшиной в том, что «дети не читают там, где с ними не работают. И неправда, что сегодняшний школьник равнодушен к книге, к Слову. Он откликается с живым участием на творческие школьные уроки, интересную литературную школьную жизнь, внимание к его внутреннему миру в семье» [3, С. 7]. Предлагаемые нами мероприятия для проведения в рамках предметной недели или вне её позволяют создать благоприятные условия для развития творческих, коммуникативных способностей учеников, формирования умения работать в команде, расширения кругозора.

Неделя литературы – уникальная форма системной методической, учебной и воспитательной работы с обучающимися в школе, выстроенная на основе единства мероприятий, объединённых общими задачами. Привлечение семей к участию в этих мероприятиях-событиях повышает интерес к чтению в обществе, читательскую культуру, создаёт имидж чтения как неотъемлемой части совместной деятельности в семье, играющей важную роль на пути воспитания высоконравственной, высокоинтеллектуальной, творчески активной личности ребёнка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антипова, А.М. Свободное чтение школьника как социопедагогический феномен / А.М. Антипова. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2021. – № 2. – С. 66-77.
2. Боева, Г.Н. «Литературный интернет-мем» как средство коммуникации / Г.Н. Боева. – Текст : непосредственный // Современный дискурс-анализ. – 2020. – № 2-2 (26). – С. 4-9.
3. Дворяшина, Н.А. Растить читателя: роль семьи в приобщении ребёнка к книге / Н.А. Дворяшина. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2015. – № 3. – С. 2-8.
4. Зинин, С.А. Литература в школе или школа без литературы? / С.А. Зинин. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2009. – № 9. – С. 23-26.
5. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. –Текст : электронный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIIKHUKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 05.12.2022).
6. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 3.06.2017 г. № 1155-р. – Текст : электронный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy70A5XldAz9LMukDyQ.pdf> (дата обращения: 05.12.2022).
7. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход / С.П. Лавлинский // Учебное пособие для студентов-филологов. – Москва : Прогресс-Традиция ; ИНФРА&М, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.
8. Галян, С.В. Неделя литературы в школе : метод. пособие для учителей общеобразоват. шк. и студентов направления подгот. «Пед. образование» / С.В. Галян, А.П. Кашкарева ; Сургут. гос. пед. ун-т. – Сургут : РИО СурГПУ, 2017. – 141 с. – Текст : непосредственный.
9. Сметанникова, Н.Н. Чтение, которое нас объединяет / Н.Н. Сметанникова // Человек читающий = Homo legens – 5. – Москва : Русская ассоциация чтения ; Канон + ; Реабилитация, 2013. – 224 с. – Текст : непосредственный.
10. Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное : коллект. моногр. / под ред. Е.С. Романовой, Е.А. Асоновой. – Москва : Совпадение, 2016. – 200 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Antipova A.M. Svobodnoe chtenie shkol'nika kak sociopedagogicheskij fenomen [Literature at school]. *Literatura v shkole* [Literature at school], 2021, no. 2, pp. 66-77.

2. Boeva G.N. «Literaturnyj internet-mem» kak sredstvo kommunikacii [Modern Discourse Analysis]. *Sovremennyy diskurs-analiz [Modern Discourse Analysis]*, 2020, no. 2-2(26), pp. 4-9.
3. Dvorjashina N.A. Rastit' chitatel'ja: rol' sem'i v priobshhenii rebjonka k knige [Literature at school]. *Literatura v shkole [Literature at school]*, 2015, no. 3, pp. 2-8.
4. Zinin S.A. Literatura v shkole ili shkola bez literatury? [Literature at school]. *Literatura v shkole [Literature at school]*, 2009, no. 9, pp. 23-26.
5. Konceptcija prepodavaniya russkogo jazyka i literatury v Rossijskoj Federacii [The concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf> (Accessed 05.12.2022).
6. Konceptcija programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 3.06.2017 g. № 1155-r [The concept of the program to support children's and youth reading in the Russian Federation]. URL: <http://static.government.ru/media/files/QxIKuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf> (Accessed 05.12.2022).
7. Lavlinskij S.P. Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod: ucheb. posobie dlya studentov-filologov [Technology of literary education. Communicative-activity approach]. Moscow: Progress-Tradiciya; INFRA&M, 2003. 384 p.
8. Galjan S.V., Kashkareva A.P. Nedel'ja literatury v shkole [Literature Week at School]. Surgut: RIO SurGPU, 2017. 141 p.
9. Smetannikova N. N. CHtenie, kotoroe nas ob"edinyayet [Reading that unites us]. *CHelovek chitayushchij = Homo legens – 5*. Moscow: Russkaya asociaciya chteniya: Kanon +: Reabilitaciya, 2013. 224 p.
10. In Romanichevoj E.S. (eds.) *Chtenie sovremennogo shkol'nika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe: kollektiv. monografija [Reading of a modern schoolboy: software, free, problematic]*. Moscow: Sovpadenie, 2016. 200 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.П. Кашкарева, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: alynochka_6@mail.ru.

Н.Н. Сафонова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: natniksaf@rambler.ru.

Т.А. Ермаковская, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: etad2009@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.P. Kashkareva, Ph.D. in Philology, Senior Lecturer, Department of Philological Education and Journalism, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: alynochka_6@mail.ru.

N.N. Safonova, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Philological Education and Journalism, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: natniksaf@rambler.ru.

T.A. Yermakovskaya, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Philological Education and Journalism, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: etad2009@mail.ru.

УДК 371.315.3

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_45

Гада Мохаммад Майя

г. Хомс, Сирийская Арабская Республика

Использование мобильных технологий при обучении информатике в сирийских школах

Статья посвящена актуальной для Сирии проблеме технологического и содержательного обеспечения школьного курса информатики. Анализируются общие тенденции трансформации сирийского образования и с ними увязывается введение в школьную программу курса информатики и информационных технологий на основе общенациональных образовательных стандартов. Выявляются проблемы реализации курса информатики, часть из которых предлагается решить за счет использования в учебной работе технологий мобильного обучения. Формулируются исходные принципы, на основании которых проведен и описан пример разработки фрагмента учебной программы и контента для обучения информационным технологиям учащихся 5-го класса начальной школы Сирии. Разработка выполнена на арабском языке. Предполагается подготовка полных учебно-методических комплексов для пропедевтического курса информатики и их последующая апробация в учебной работе со школьниками.

Ключевые слова: информатика в сирийской школе, технологии мобильного обучения, цифровая образовательная среда, конструктор Udoba.

Gada Mohammad Maya
Homs, Syrian Arab Republic

The use of mobile technology in teaching computer science in Syrian schools

The article is devoted to the problem of technological and substantive support of the school informatics course which is relevant for Syria. The general trends in the transformation of Syrian education are analyzed and the introduction of a course of informatics and information technologies into the school curriculum based on national educational standards is linked to them. The problems of informatics course implementation are identified some of which are proposed to be solved through using the mobile learning technologies in educational work. The initial principles are formulated on the basis of which an example of the development of a fragment of the curriculum and content for teaching information technology to students in the 5th grade of a primary school in Syria was carried out and described. The development is made in Arabic. It is planned to prepare complete educational and methodological complexes for the propaedeutic course of informatics and their subsequent approbation in educational work with schoolchildren.

Keywords: informatics in the Syrian school, mobile learning technologies, digital educational environment, Udoba constructor.

Существенная цифровая трансформация общества, свидетелем которой мы являемся, требует от образовательных учреждений перехода от традиционных и применявшихся ранее методов обучения и управления к современным технологическим методам. Поэтому Сирия в свете увеличивающегося цифрового разрыва между ней и ведущими странами обязана модернизировать сектор образования в том числе, в области обучения информатике и информационным технологиям. Стратегическая цель развития образования в Сирийской Арабской Республике на современном этапе социально-политического и социокультурного развития страны заключается в создании гибкой, эффективной системы обучения и воспитания, обеспечивающей удовлетворение потребностей сирийского государства, запросов личности и общества [1, С. 26]. Примерами комплексных реформ, затрагивающих экономику, образование, средства массовой информации, могут служить открытие Сирийского виртуального университета в соответствии с Законодательным декретом № 25 от 2002 года и Сирийского образовательного канала [10]. В настоящее время в стране вводятся национальные стандарты довузовского государственного образования – их отсутствие приводило к заметным различиям программ подготовки в разных школах и, как следствие, невозможности сопоставления образовательных результатов. Наличие общенациональных стандартов, обязательных к исполнению во всех школах страны, позволяют учителям, учащимся и родителям ориентироваться в целях обучения, его содержании, ожидаемых результатах, средствах и методах контроля [12].

При разработке национальных стандартов особое внимание уделялось следующим трем подходам:

1. Введение в основы знаний.

Фокус делается на обучении тому, что необходимо для получения знаний, включая понятия, общие принципы и методы исследования; при этом развиваются способы мышления, формируются практические навыки.

2. Интегративный вклад (интеграция в образование)

Для достижения взаимозависимости между различными учебными материалами и предметами был принят комплексный подход, который требует:

- прослеживание связей между каждой темой и другими темами по горизонтальной оси для достижения принципа единства и когнитивной интеграции;
- развитие знаний, навыков и ценностей и отслеживание взаимозависимости, интеграции и согласованности между классами образования по вертикальной оси;
- интеграция знаний, навыков и ценностей между учебными единицами и в рамках содержания каждой единицы.

Интегративный подход позволяет учащемуся целостно обрабатывать информацию и знания, что развивает его мышление, а также позволяет решать проблемы, с которыми он сталкивается в жизни, так как решение проблем требует объединения различных знаний и навыков, а также экономии времени и усилий ученика.

3. Внедрение навыков (когнитивные навыки)

Принятие подхода, основанного на навыках, стало настоящей необходимостью в современную эпоху быстрого роста знаний и разработок, поскольку навыки позволяют учащемуся использовать их в управлении своей повседневной жизнью и решением стоящих перед ним проблем. К наиболее важными из этих навыков отнесены:

- самообразование;
- организация, тайм-менеджмент и расстановка приоритетов;
- исследование и расследование;
- умение решать проблемы;
- критическое и творческое научное мышление;
- устное, письменное и электронное общение;
- использование передовых методов сбора и анализа информации, вывода и интерпретации результатов;
- проводить экспериментов и научной деятельности [7, С.130].

Задачи формирования перечисленных навыков можно увидеть в учебных программах всех

дисциплин и, безусловно, информатики. В настоящее время в Сирии при поддержке государства происходит становление информационного общества: реализована целевая программа «Электронная Сирия», приняты «Стратегия развития информационного общества» и государственная программа «Информационное общество» [8, С. 136]. Это требует повышения информационной культуры как взрослого населения, так и школьников. Национальным центром разработки образовательных программ были подготовлены и утверждены программы, предусматривающие возможность непрерывного изучения информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сирийских школах с 5-го по 11-й класс. При этом выделяется три основных этапа обучения:

– Пропедевтический курс (5-6 классы, объем 1 уч. ч. в неделю) – формирование компьютерной грамотности. На этом этапе происходит первоначальное знакомство с компьютером и информационными технологиями, осваиваются элементы информационной культуры путем изучения основ компьютерных технологий, программного обеспечения для редактирования текста, элементов алгоритмизации и начального программирования [14, 15].

– Основной курс (7-9 классы, объем 2 уч. ч. в неделю в 7 и 8 кл., 1 уч. ч. в неделю в 9-м кл.). На этом этапе учащиеся должны освоить работу с операционной системой, элементы алгоритмизации и программирования, понятия информационной безопасности, прикладные программы (тестовый редактор, электронные таблицы, компоненты веб-сайтов, поиск информации и современные сервисы коммуникации).

– Прикладная информатики (10-11 классы, объем 1 уч. ч. в неделю) – формирование прикладных навыков и умений, необходимых для применения идей и методов информатики в других отраслях человеческой деятельности, изучение системы основных положений информатики как науки в соответствии с ее местом в современной системе научных знаний.

Изучение информатики в сирийских школах направлено на решение следующих задач. *Во-первых*, это освоение школьниками системы базовых знаний, в которых отражен вклад информатики в формирование современной научной картины мира, роль информационных процессов в обществе, развитии техники и технологии. *Во-вторых*, это овладение навыками анализа, применения и преобразования информационных моделей реальных объектов и процессов с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе при изучении других школьных предметов. *В-третьих*, это развитие интеллектуальных и творческих способностей, познавательных процессов путем освоения и использования методов информатики и средств ИКТ при изучении различных предметов. *В-четвертых*, это воспита-

ние ответственного отношения к соблюдению правовых и этических норм информационной деятельности. *В-пятых*, это приобретение опыта использования информационных технологий в индивидуальной и коллективной учебной и познавательной, в том числе проектной деятельности.

В целом, следует считать, что Министерством образования Сирии достаточно правильно поставлены задачи школьного курса информатики и обозначены цели обучения. Однако, при практической реализации этих программных установок в государственных школах возникает ряд проблем технологического, содержательного и методического характера. К наиболее важным из них в контексте данной статьи следует отнести:

1. Недостаточно развитая информационная инфраструктура школ, наличие устаревшей техники, трудности в ее обслуживании. В некоторых школьных компьютерных классах недоступен Интернет или имеются перебои в доступе к нему. Практически полное отсутствие компьютерной техники у учащихся дома, что не позволяет проводить самостоятельную работу по предмету. Следствием является низкая мотивация учащихся к изучению информатики.

2. Диспропорция в уровне социально-экономического и технологического обеспечения между общеобразовательными школами городов и сельской местности.

3. Высокая стоимость и дефицит системного и прикладного (в частности, учебного) программного обеспечения. Недостаточность производства программного обеспечения на арабском языке и отсутствие стимулов для разработчиков образовательных программ. Следствием является дефицит учебных ресурсов для обучения информатике и другим дисциплинам.

4. Отсутствие научно обоснованных методик обучения информатике и методов ее применения при изучении других дисциплин.

5. Недостаточная подготовка и квалификация учителей информатики, их нежелание осваивать современные методики, слабая мотивация к инновациям и развитию методов обучения. Это связано с отсутствием осведомленности о важности этой технологии и неумением использовать компьютер. Перед руководством образования Сирии стоит задача обеспечения получения всеми преподавателями Международного компьютерного сертификата ICIDL, что позволит им перейти от простых потребителей или получателей к производителям информации, используя Интернет и современные технологии. Однако, пока этого не сделано.

6. Озабоченность родителей по поводу неправомерного использования Интернета, электронных источников информации, а также степени их способности и способности учителя защитить своих детей от неподходящих материалов; некоторые родители считают метод обучения через Интернет пустой тратой времени [11].

Вместе с тем, можно выделить ряд положительных моментов, умелое использование которых позволяет преодолеть некоторые из перечисленных трудностей.

1) В Сирии отсутствуют ограничения на использование программного обеспечения (подобные тем, что существуют в школах России) – это позволяет учителю применять те платформы, среды, приложения и сервисы (в том числе, облачные), которые, на его взгляд, наилучшим образом соответствуют решаемым образовательным задачам.

2) В школах Сирии отсутствует явный запрет на использование учащимися на уроках мобильных техники – смартфонов, планшетов. Тем более, нет ограничений в применении мобильных технологий в домашней самостоятельной работе. Это позволяет построить единые технологические схемы обучения для всех форм организации учебной деятельности – аудиторной и домашней.

3) Наличие в свободном для учителя доступе значительного числа инструментальных систем, позволяющих произвести самостоятельную разработку необходимых цифровых учебных ресурсов (учебно-методических комплексов), в частности, для изучения информатики в конкретных классах.

Совокупность описанных условий определила наш интерес к применению при обучении информатике технологий мобильного обучения (m-learning). Для сирийских школ это новая форма электронного обучения, позволяющая, как известно, учиться в любом месте и в любое время посредством использования мобильных устройств и беспроводного доступа в Интернет. При этом для учащегося создается интерактивная образовательная среда с помощью множества приложений, таких как социальные сети, электронная почта, текстовые беседы, видеоконференции и другие приложения.

Среди областей оптимального внедрения этой технологии в сирийские школы на институциональной основе отметим следующие:

1. *На уровне учителя:* смартфоны предоставляют учителям и администрации образования широкие, важные и удобные области для облегчения учебных и образовательных задач с помощью технических приложений для электронной подготовки, средств разъяснения, моделирования, обучения, выполнения заданий, взаимодействия с родителями ученика.

2. *На уровне учащегося* смартфоны предоставляют возможность для взаимодействия учеников друг с другом, осуществления совместной работы, развития навыков командной работы, непрямого обучения и развития их навыков рисования и создания заметок в аудио- и видеоматериалах. Помимо этого, использование технологий смартфонов обеспечивает высокую самомотивацию учащихся к выполнению учебных заданий.

3. *На уровне учебной программы* смартфоны можно использовать для работы приложений для электронных книг в различных технических фор-

матах, что позволяет создавать электронные учебные программы для предоставления источников, научных ссылок, заметок, заданий и тестов на одной платформе, которая делает знания доступным для ученика и учителя.

4. *На уровне образовательной среды* технологии смартфонов можно использовать для связи с умными классами и лабораториями, чтобы облегчить методы обучения и развивать самостоятельное и совместное обучение таким образом, чтобы воплотить знания и достигать высокого уровня ясности, понимания и практического применения [13].

Исходя из указанных идей, автором данной статьи была проведена разработка электронного учебно-методического комплекса для курса информатики 5-го класса сирийской школы. Ключевой в разработке была ориентация на использование учащимися своих мобильных устройств. О целесообразности применения мобильных технологий в образовательном процессе неоднократно указывалось во многих публикациях и, в частности, в рекомендациях ЮНЕСКО [4, 9]; методика создания и проведения мобильных учебных квестов в сирийских школах описана в нашей предыдущей статье [3, С. 47-56]. Целью настоящей работы явилось исследование возможности построения школьного курса информатики, основанного на комплексном использовании учащимися мобильных устройств, технологий и сервисов во всех видах и формах учебной деятельности.

К исходным положениям нашей разработки можно отнести следующие:

1. Технической основой работы учащихся в школе и дома являются их собственные мобильные устройства (концепция BYOD [22, С. 82-88]) с беспроводным доступом в Интернет; в школе также используются компьютеры с предустановленным программным обеспечением.

2. Необходимые учебные приложения и ресурсы подбираются или создаются таким образом, чтобы работа с ними была бы возможна как в десктопном, так и мобильном вариантах.

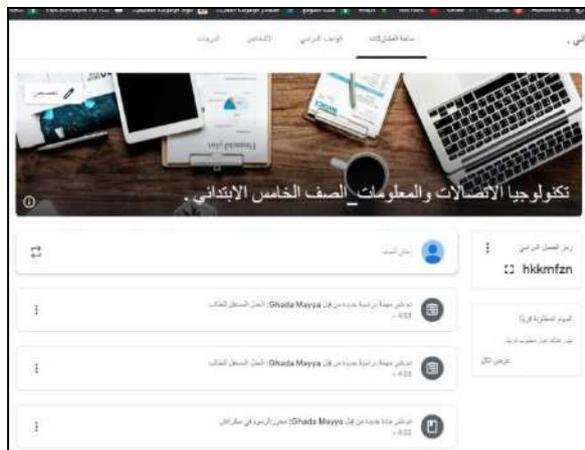
3. Для размещения учебных материалов и доступа к ним учеников используется облачная цифровая образовательная среда (ЦОС), реализованная на платформе Google Classroom. Предусматривается также обращение к облачным сервисам Google [5].

4. Комплексный характер использования мобильных устройств и приложений подразумевал два аспекта: (1) охватывается как аудиторная деятельность учеников в школе, так и их домашняя самостоятельная работа; (2) максимальный охват видов учебной деятельности: изложение и усвоение теоретического материала, освоение алгоритмов, тренаж, контроль.

5. При привлечении имеющихся доступных образовательных ресурсов или разработке собственных предпочтение отдавалось интерактивным учебным материалам.

Далее приведена последовательность разработки и использования учебно-методического комплекса для курса информатики 5 кл.

Шаг 1. Создание цифровой образовательной среды (ЦОС).



Для размещения образовательного контента, удаленного доступа к нему и обеспечения взаимодействия с учениками с помощью облачной платформы Google Classroom была создана ЦОС, охватывающая все разделы курса информатики 5 кл. (см. рис. 1).



Рис. 1. Вид ЦОС по дисциплине «Информатика», 5 кл.

Последующие шаги разработки будут показаны на примере темы «Структурирование информации с помощью списков. Нумерованные, маркированные и многоуровневые списки», на изучение которой планом отводится 2 уч. часа.

Шаг 2. Планирование использования цифровых технологий.

Планирование проводилось в соответствии с рекомендованным для 5-го класса учебником [14] (см. таблицу).

Таблица 1

Планирование использования цифровых технологий при изучении темы «Списки в MS Word»

№ урока	Аудиторная работа		Домашняя работа	
	Деятельность	Ресурсы	Деятельность	Ресурсы
1 (13)	1) Изложение теории 2) Работа в MS Word 3) Контроль	Презентация PP Компьютер Учебная игра, моб. устройства	1) Просмотр учебного видео 2) Прохождение теста	Видеофрагмент Облачный тест
2 (14)	1) Контроль 2) Работа в MS Word	Облачный тест Задания из ЦОС	1) Просмотр учебного видео 2) Прохождение итогового теста	Видеофрагмент Интерактивное видео

Шаг 3. Подбор и разработка необходимых образовательных ресурсов.

Для обеспечения намеченного плана проведения уроков был произведен информационный поиск в сети Интернет с целью выявления подходящих цифровых образовательных ресурсов. На арабском языке удалось найти видеофрагмент с объяснениями и демонстрациями по теме уроков – ссылка на него размещена в ЦОС:

– <https://www.youtube.com/watch?v=uGK4WAhtsBM&t=7s>

– <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#inbox/KtbxLvHgSCfFKrtrZtKJZnSTRxXDWBhkGV?projector=1>

Остальные необходимые ресурсы разрабатывались автором с помощью конструктора Udoba [6], сервиса Google Forms и приложения MS PowerPoint.

Шаг 4. Организация процесса обучения.

Согласно учебному плану на изучение темы отводится 2 уч. часа. Предложен следующий порядок учебной работы.

Урок 1. Работа в школе.

Действия учителя: объяснение нового материала по работе в редакторе MS Word с демонстрацией (рис. 2).



Рис. 2. Кадр презентации теоретического материала по теме

Действия ученика:

- 1) Прослушивание нового материала (возможен просмотр с мобильных устройств).
- 2) Изучение новых приемов работы в Word на школьных компьютерах.
- 3) Участие в проверочной игре на мобильных устройствах (вход по QR-коду) (рис. 3).

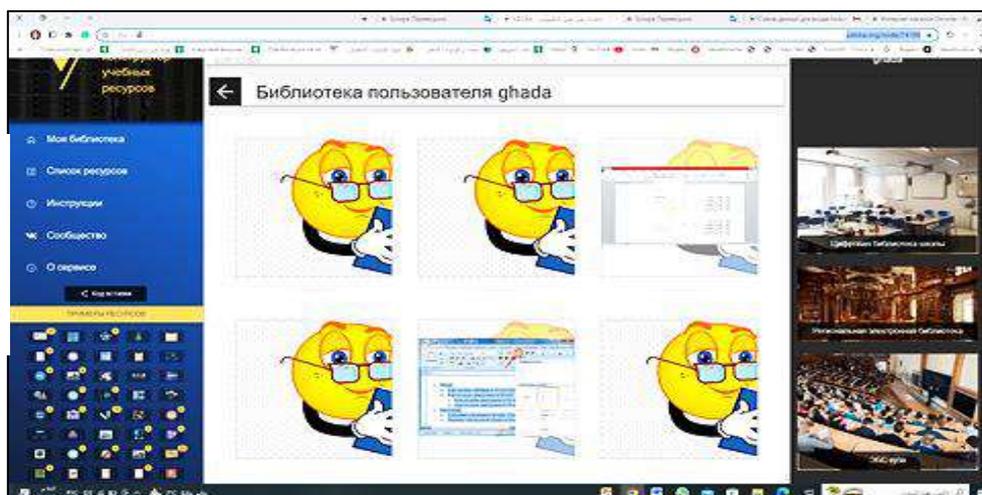


Рис. 3. QR-ссылка и проверочная игра теме

Урок 1. Самостоятельная домашняя работа

Поскольку учитель не может ориентироваться на наличие компьютеров для использования учениками в домашней работе, им предлагается просмотр с помощью своих мобильных устройств

учебного видео по теме {<https://www.youtube.com/watch?v=vr55S18sNNM>} с последующим выполнением теста, подготовленного с помощью сервиса Google Forms (см. рис. 4):



Рис.4. Облачный тест по изучаемой теме

Урок 2. Работа в школе.

Действия учителя

Организация деятельности учеников; отслеживание тайминга, переключение видов учебной деятельности.

Действия учеников

- 1) Повторное (проверочное) выполнение домашнего мобильного теста.
- 2) Выполнение индивидуальных заданий по теме в MS Word на школьных компьютерах; полу-

чение заданий – из ЦОС. Результат выполнения сохраняется в файле doc и посредством ЦОС направляется на проверку учителем. При отсутствии Интернет в учебном классе ученики получают задания через мобильные устройства.

Урок 2. Самостоятельная домашняя работа

Просмотр видеофрагмента по теме. Работа с интерактивным видео-тестом (см. рис. 5).

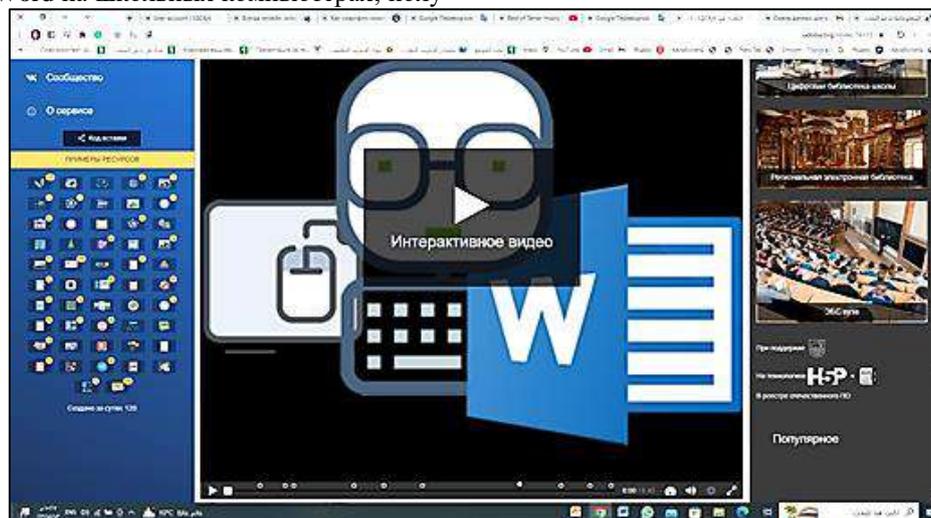


Рис. 5. Интерактивный тест, выполненный в конструкторе Удоба

По образцу описанной темы спроектирован и разработан полный учебно-методический комплекс для обучения информатике в 5-х классах сирийских школ, основанный на последовательном применении учащимися мобильных устройств. В

дальнейшем планируется разработка подобных комплексов для других классов и этапов обучения информатике, а также широкая апробация материалов в образовательной практике сирийских школ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абу, А.А. Школьное образование в Сирии в новое и новейшее время / А.А. Абу. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Науки об образовании. – 2021. – № 5 (158). – С. 21-28.
2. Любанец, И.И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе / И.И. Любанец. – Текст : непосредственный // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 3. – С. 82-88.

3. Майя, Г.М. Образовательный web-квест по биологии для сирийской школы / Г.М. Майя, Б.Е. Стариченко. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2021. – № 6. – С. 47-56.
4. Рекомендации ЮНЕСКО по политике мобильного обучения. – ИИТО ЮНЕСКО. 2015. – 44 с. – URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (дата обращения: 25.04.2023). – Текст : электронный.
5. Стариченко, Б.Е. Использование дисциплинарных облачных образовательных сред в учебном процессе / Б.Е. Стариченко, Е.Б. Стариченко, Л.В. Сардак. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 72-78.
6. УДОБА - конструктор и хостинг открытых образовательных ресурсов на базе H5P и ЭБС. – URL: <https://udoba.org/> (дата обращения: 25.04.2023). – Текст : электронный.
7. Шамсин, Н. Введение в национальные стандарты общеобразовательных программ довузовского образования / Н. Шамсин. – Латакия : Университет Тишрин, 2011. – Текст : непосредственный.
8. Шегри, Х. Информационное общество в Сирийской Арабской Республике / Х. Шегри. – Текст : непосредственный // Научные и технические библиотеки. – 2020. – № 8. – С. 129-138.
9. ЮНЕСКО рекомендует: используйте мобильные для обучения. – URL <https://newtonew.com/app/UNESCO-Mobile-Learning> (дата обращения: 25.04.2023). – Текст : электронный.
10. Syrian Virtual University. – URL: <https://www.svuonline.org/> (дата обращения: 24.05.2023). – Текст : electronic.
11. معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم وسبل التغلب عليها = Барьеры использования компьютера в образовании и пути их преодоления. – URL: https://araa.sa/index.php?view=article&id=237:2014-06-13-15-24-29&Itemid=294&option=com_content (дата обращения: 24.05.2023). – Текст : электронный.
12. مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام قبل الجامعي في المدارس السورية = Введение в национальные стандарты общеобразовательных программ довузовского образования в Сирии, 2014 г.]. – URL: <https://sites.google.com/site/mostafaabushaheen/standards> (дата обращения: 25.04.2023). – Текст : электронный.
13. الهواتف الذكية مطلب مهم وحاجة ملحة يجب استثمارها في تجويد العملية التعليمية = Образование: смартфоны являются важным требованием и насущной потребностью, которую необходимо инвестировать в улучшение образовательного процесса. – URL: <https://www.okaz.com.sa/local/na/1661648> (дата обращения: 24.05.2023). – Текст : электронный.
14. تحميل وشرح منهاج المعلوماتية 2023 للصف الخامس الابتدائي المنهاج السوري = Скачайте и объясните учебную программу по информатике для пятого класса начальной школы, сирийскую учебную программу 2023 г.]. – URL: <https://eduschool40.blog/2022/09/11/الخ-للصف-المعلوماتية-منهاج-وشرح-تحميل/> (дата обращения: 24.05.2023). – Текст : электронный.
15. كتاب مدرسي عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للصف السادس بالمدرسة السورية = Учебник по информационным и коммуникационным технологиям для шестого класса сирийской школы. – URL: <http://moed.gov.sy/curricula-new/06/Technology.pdf> (дата обращения: 24.05.2023). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Abu A.A. Shkol'noe obrazovanie v Sirii v novoe i novejshee vremja [School education in Syria in the new and modern times]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Nauki ob obrazovanii [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Education sciences]*, 2021, no. 5 (158), pp. 21-28.
2. Ljubanec I.I. Ispol'zovanie BYOD-tehnologii v obrazovatel'nom processe [The use of BYOD technology in the educational process]. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta [Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute.]*, 2017, no. 3, pp. 82-88.
3. Majja G.M., Starichenko B.E. Obrazovatel'nyj web-kvest po biologii dlja sirijskoj shkoly [Educational web-quest in biology for the Syrian school]. *Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnyh tehnologij [Current issues of teaching mathematics, computer science and information technology]*, 2021, no. 6, pp. 47-56.
4. Rekomendacii JuNESKO po politike mobil'nogo obuchenija [UNESCO recommendations on the policy of mobile learning]. ИТО ЮНЕСКО. 2015. 44 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (accessed 25.04.2023).
5. Starichenko B.E., Starichenko E.B., Sardak L.V. Ispol'zovanie disciplinarnyh oblachnyh obrazovatel'nyh sred v uchebnom processe [The use of disciplinary cloud educational environments in the educational process]. *Nizhegorodskoe obrazovanie [Nizhny Novgorod education]*, 2017, no. 1, pp. 72-78.
6. UDOBA - konstruktor i hosting otкрыtyh obrazovatel'nyh resursov na baze H5P i JeBS [USER - friendly designer and hosting of open educational resources based on H5P and EBS]. URL: <https://udoba.org/> (accessed 25.04.2023).
7. Shamsin, N. Vvedenie v nacional'nye standarty obshheobrazovatel'nyh programm dovuzovskogo obrazovanija [Introduction to the national standards of general education programs of pre-university education] / N. Shamsin. – Latakija : Universitet Tishrin, 2011. – Текст : neposredstvennyj.
8. Shegri, H. Informacionnoe obshhestvo v Sirijskoj Arabskoj Respublike [Information Society in the Syrian Arab Republic]. *Nauchnye i tehicheskie biblioteki [Scientific and Technical Libraries]*, 2020, no. 8, pp. 129-138.
9. JuNESKO rekomenduet: ispol'zujte mobil'nye dlja obuchenija [UNESCO recommends: use mobile for learning]. URL <https://newtonew.com/app/UNESCO-Mobile-Learning> (accessed 25.04.2023).
10. Syrian Virtual University. URL: <https://www.svuonline.org/> (accessed 25.04.2023).
11. معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم وسبل التغلب عليها [Barriers to the use of computers in education and ways to overcome them]. URL: https://araa.sa/index.php?view=article&id=237:2014-06-13-15-24-29&Itemid=294&option=com_content (accessed 25.04.2023).

12. مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام قبل الجامعي في المدارس السورية [Introduction to national standards of general education programs of pre-university education in Syria, 2014]. URL: <https://sites.google.com/site/mostafaabushaheen/standards> (accessed 25.04.2023)
13. الهواتف الذكية في التعليم حاجة ملحة ومطلب مهم يجب استثمارها في تجويد العملية التعليمية [Education: Smartphones are an important requirement and an urgent need to invest in improving the educational process]. URL: <https://www.okaz.com.sa/local/na/1661648> (accessed 24.05.2023).
14. تحميل وشرح منهاج المعلوماتية 2023 للصف الخامس الابتدائي [Download and Explain Computer Science Curriculum for Primary School Fifth Grade Syrian Curriculum 2023]. URL: <https://eduschool40.blog/2022/09/11/الخ-للصف-المعلوماتية-منهاج-وشرح-تحميل/> (accessed 24.05.2023).
15. كتاب مدرسي عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للصف السادس في المدرسة السورية [Textbook on information and communication technology for the sixth grade of the Syrian school]. URL: <http://moed.gov.sy/curricula-new/06/Technology.pdf> (accessed 24.05.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Г.М. Майя, аспирант 2-го года обучения по направлению подготовки 44.06.01 – Образование и педагогические науки, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: m.gada@uspu.su.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

G.M. Maya, Graduate Student, field of training 44.06.01 – Education and Pedagogical Sciences, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: m.gada@uspu.su.

УДК 371.333

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_53

Людмила Ивановна Пономарева,
г. Шадринск
Сайда Исаковна Турсунова
г. Термез

**Теоретические основы проблемы обучения младших школьников элементам
рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями**

В данной статье рассматриваются теоретические основы обучения детей младшего школьного возраста элементам рассуждения. Актуальность данной проблематики обусловлена тем, что обучение детей младшего школьного возраста элементам рассуждения является необходимым условием детей к обучению на последующих этапах обучения. Если у ребенка хорошо развита связная речь, он сможет без труда пересказать прочитанный текст, развернуто ответить на вопросы учителя и сверстников, охарактеризовать предмет или явление, построить рассуждение.

Особенность обучения элементам рассуждения определяется тем, что авторами данное обучение рассматривается в процессе ознакомления детей с художественной литературой. Кроме того, ознакомление с произведениями художественной литературы рассмотрено на примере школ Республики Узбекистан, в которых обучение идет на русском языке. Авторы описывают этапы работы по ознакомлению с художественными произведениями, а также рассматривают методы обучения школьников элементам рассуждения.

Ключевые слова: художественные произведения; приобщение к чтению, методика обучения элементам рассуждения, развитие речи, знакомство с художественными произведениями.

Ludmila Ivanovna Ponomareva,
Shadrinsk
Saida Isakovna Tursunova
Termez

**Theoretical foundations of the problem of teaching reasoning elements to younger
schoolchildren during the acquaintance with works of art**

This article discusses the theoretical foundations of teaching primary school age children the elements of reasoning. The relevance of this issue is due to the fact that teaching primary school age children the elements of reasoning is a necessary condition for children to learn at subsequent stages of education. If a child has a well-developed coherent speech, he will be able to retell the text he has read easily, answer the teacher's questions and peers in detail, characterizes an object or phenomenon and builds a reasoning.

The authors consider teaching the elements of reasoning in the process of familiarizing children with fiction. In addition, familiarization with works of fiction is considered on the example of schools in the Republic of Uzbekistan the education in which is in Russian. The authors describe the stages of work on familiarization with works of art, and also consider methods for teaching schoolchildren the elements of reasoning.

Keywords: works of art; familiarization with reading, methods of teaching the elements of reasoning, speech development, acquaintance with works of art.

Введение. Художественная литература издавна считается одним из важных средств воспитательного воздействия на личность, начиная с младшего возраста. Никакой другой ресурс не окажет на ребенка такого влияния, поскольку именно в художественной литературе запечатлены все сокровища культуры, жизни, она обеспечивает знаниями из реального мира, обладает определенной эстетической ценностью, а также является источником эмоциональных впечатлений. В художественном произведении присутствуют черты образности. Это выражается в использовании автором произведения таких приемов, как эпитеты и метафоры, гиперболы, олицетворения или аллегории. На уровне синтаксиса это выражено в использовании подобных примеров: фигурами речи, композиционными стыками или повторами. Обучение детей младшего школьного возраста элементам рассуждения является необходимым условием подготовки обучающихся к более сложному усвоению материала и свободному, последовательному, логичному его изложению в собственной устной и письменной речи. К сожалению, речь современных детей, любой национальности, характеризуется схематичностью, бедной изложением и скудным словарным запасом. Это обусловлено тем, что школьники отдают предпочтение компьютерным играм, просмотру видеороликов, которые предлагают готовые слуховые и зрительные образы и ослабевают интерес к книге и желанию работать с ней. Важно, как можно раньше приобщать ребенка к книге, чтобы она обогащала его мир, делала его более интересным, полным открытий. Все дальнейшее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на фундамент, который будет заложен в младшем школьном возрасте.

Предваряя изложение основного материала исследования, следует отметить, что сравнивая образовательные системы двух стран – Российской Федерации и Республики Узбекистан, наблюдается схожесть не только в концептах нормативно-правовых документах, например, Законах «Об образовании», но и в использовании методических разработок в системах общего образования. Справедливости ради, следует отметить, что обучение младших школьников Республики Узбекистан в «русских школах», естественным образом затруднено, так как русский язык для детей является неродным. Поэтому возникает необходимость поиска эффективных путей обучения школьников Узбекистана устному русскому языку. В качестве одного из важных составных компонентов устного русского языка является использование в речи элементов рассуждения. Так как художественная литература считается наиболее понятным и доступным средством освоения культуры, в целом, и языка, в частности, именно ее мы взяли за основу обучения младших школьников элементам рассуждения.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании использования произведений художественной литературы в обучении

младших школьников элементам рассуждения. Особую значимость исследованию придает тот факт, что практическая апробация осуществлена в школах Узбекистана, которые ведут обучение на русском языке.

Цель исследования. Изучить феноменологическую характеристику развития устной речи типа «рассуждение», обосновать применение художественной литературы как средства развития элементов рассуждения у детей младшего школьного возраста.

Обзор литературы. Младший школьный возраст является периодом активного становления читателя, который зависит от систематической целенаправленной работы учителя по решению данной проблемы. Ознакомление обучающихся с литературным произведением позволяет приобщить ребенка к искусству слова, воспитать внимательного слушателя, а в дальнейшем читателя, развивать интерес к чтению, развивать устную речевую активность детей. Не случайно художественная литература считается средством всестороннего развития личности ребенка.

Закон Республики Узбекистан «О государственном языке» четко определяет политику государства – «...изучение учащимися наряду с государственным, узбекским языком, русского языка как языка межнационального общения» [3]. Более того, «Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» декларирует: «владение русским языком (наряду с другими мировыми языками) – одно из условий повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, потребность в которых возрастает в современных условиях ускорения научно-технического прогресса (цифровизации общества), интеграции, обогащения интеллектуального потенциала, реализации крупномасштабных комплексных социально-экономических программ, ключ к достижениям отечественной и мировой культуры, науки, литературы и искусства» [10].

В рамках реализации национальной программы по изучению русского языка в Узбекистане предусматривается знакомство с книжной культурой, детской литературой на русском языке. Согласно мнению современных исследователей, литература создает все необходимые условия для сохранения и передачи из поколения в поколение духовных, этнокультурных и общечеловеческих ценностей, что актуализирует данную проблему.

Изучением данной проблемы занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, О.И. Никифорова, Б.М. Теплов и многие другие. Французский исследователь проблемы чтения и читательских интересов Р. Эскарпи утверждает, что «знакомство с книгой в раннем детстве является важнейшим моментом в последующем закреплении навыков чтения и свободного изложения собственных мыслей» [13].

С точки зрения В.Я. Фишер, М.А. Кухар «под литературным образованием дошкольника понимают процесс, который происходит в ходе восприятия им текста, в том числе читаемого взрослым

(обозначена проблема ребенка-«читателя» и ребенка-«слушателя» как субъекта литературного образования)» [1].

Согласно исследованиям А.В. Лияскиной и В.И. Яшиной, «ознакомление с художественными произведениями рассматривается как этап в системе непрерывного литературного образования, как целенаправленный процесс всестороннего формирования личности ребенка под воздействием книги, что предполагает работу по трем направлениям:

- 1) обучающее (развитие эстетического восприятия, формирование представлений о литературе как искусстве слова);
- 2) развивающее (развитие мышления и речи средствами художественных произведений);
- 3) воспитательное (формирование эстетических и нравственных чувств)» [4].

Литературное развитие – процесс возрастной, так как по мере развития кругозора, накопления читательского опыта восприятие одного и того же произведения одним и тем же человеком с годами будет углубляться. Но это и учебный процесс: характер обучения обязательно сказывается на ходе литературного образования, причем может не только способствовать его развитию, но и из-за немелких действий педагога затормозить его.

Если ребенок хорошо воспринимает содержание рассказа, он сможет без труда пересказать прочитанный текст, развернуто ответить на вопросы учителя и сверстников, охарактеризовать предмет или явление, построить рассуждение. По мнению В.И. Логиновой, А.И. Максакова, М.И. Попова, «восприятие – это психический процесс отражения в мозге предметов и явлений в целом, в совокупности всех их свойств и качеств при непосредственном действии на органы чувств человека» [2]. Согласно поставленной нами цели исследования, следует отметить, что именно ознакомление с художественными произведениями является средством развития элементов рассуждения. Под рассуждением мы будем понимать сложный тип устной речи, в котором последовательно излагаются размышления о каких-либо явлениях, объясняются действия, выявляются причинно-следственные связи.

Исследовательская часть. Методика развития связной монологической речи в классическом представлении предусматривает проведение уроков с элементами рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями. Для настоящего исследования значимым является определение теоретических основ проблемы обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями. Как было указано выше, нами выявлялись особенности ознакомления с художественной литературой при обучении учащихся Узбекской школе на русском языке.

Представим алгоритм ознакомления школьников с литературными произведениями, который включает в себя следующие этапы:

- вступительная беседа (наличие этого этапа является необязательным, может быть заменено на использование сюрпризного момента, стихотворения, загадки, нацеливающих на восприятие материала);
- чтение или рассказывание учителем произведения (первичное);
- словарная работа (проговаривание необходимой лексики для использования ее в последующем пересказе);
- показ иллюстративного материала, при необходимости (для объяснения сложного содержания текста);
- беседа по содержанию прочитанного (для более полного понимания текста);
- установка на рассуждение (акцентирование внимания на запоминание);
- повторное чтение художественного произведения;
- оценивание детских рассуждений (как учителем, так и самими обучающимися).

Для обучения детей рассуждению учителем тщательно подбираются сказки, рассказы и стихотворные тексты. Для того чтобы не потерять эмоциональное воздействие стихотворных произведений на детей, их следует разучивать наизусть. Сказки в работе над рассуждением должны быть доступными и понятными ребенку младшего школьного возраста, близким к его жизненному опыту. В сказках должен присутствовать знакомый ребенку персонаж, причины поступков которого будут явно сопоставимы с его характером. Для обучения своих обучающихся рассуждению, учителю начальных классов следует вести подбор сказок, отличающихся динамичностью сюжета, четкой композицией и небольшим объемом – именно такие критерии несут воспитательную ценность. Доступность словаря младшим школьникам, наличие понятных грамматических форм, и присутствие образных слов и выражений приносит наибольший эффект в обучении. Художественные произведения, для использования в узбекской школе, подходящие под эти критерии: «Хитрый заяц» «Бай и казий», «Догадливый Апанди», «Дочь пастуха» и другие узбекские сказки. Можно использовать в обучении младших школьников пересказу и русские народные сказки, такие как «Как собака друга искала», «Пастушья дудочка», а также авторские сказки, например, Л.Н. Толстого «Пожарные собаки». Широкий выбор детских произведений представлен в пособии И. Семеренко «Тексты для чтения и пересказа, 1-2 классы», которые успешно можно использовать в узбекских школах, где обучаются дети на русском языке [9].

Центральным этапом в работе над текстом является понимание прочитанного. Активизируется мыслительный процесс, направленный на раскрытие существенных признаков, связей, отношений между объектами (Г.П. Костюк, Н.А. Менчинская и др.). В процессе понимания происходит актив-

ный процесс рождения и усвоения смыслов, коммуникативного взаимодействия с текстом. Такой процесс требует применения приемов: анализ, синтез, выделение главного, структурирование текста, перевод, ответы на вопросы, самопостановка вопросов и тому подобное [5].

Активная позиция ребенка по отношению к литературному произведению является толчком для развития фантазии, пробуждает творческий взлет мысли ребенка, связывая процессы восприятия и речевой деятельности. Если ребенок, после прочтения литературного произведения захочет высказать свою мысль, касаемо сюжета, концовки, героев, учителю не стоит препятствовать проявлению его инициативы. Для обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями необходимо побудить детей к повторению слов, фраз, предложений, звукоподражательных выражений, выполнению действий в соответствии с текстом, стимулировать интерес и желание ребенка участвовать в драматизации, учить детей при поддержке учителя рассуждать по теме сказки [7]. Например, рассказ «Мурка» активизирует при пересказе лексику, которую дети слышали при чтении и должны воспроизвести в собственном изложении: «Мурка черная», «лапки и хвостик белые», «хвост длинный, пушистый», «глаза желтые, как огоньки» и др. При чтении данной сказки можно попросить детей описать других кошек (которые живут дома) и т.д.

В младшем школьном возрасте ребенок должен научиться самостоятельному пересказу произведений, оцениванию и характеристике действий персонажей, выражению своего отношения к героям сказочных историй, логическому обоснованию своих ответов, а также ответу на вопросы, касаемо содержания изученных рассказов и сказок. Сюда же можно включить и умение узнавать название и вспоминать сюжет произведения по описанию героев, сюжетным и предметным картинкам [8]. Для начальной стадии работы над данным умением подойдут сюжетные картинки, постепенно осуществляется переход на предметные (с отдельными персонажами и предметами). Полезны будут игры типа «сгруппируй персонажей сказок». Например, учитель раскладывает иллюстрации персонажей и предметов хорошо знакомых произведений («Гуси лебеди», «Пузырь, Соломинка и Лапоть» и др.), а ребенок, анализируя предложенные картинки, группирует персонажей по сказкам. Формируя умение пересказывать сказки с выражением и последовательно, применяются дидактические игры с наглядным материалом. Это могут быть как готовые предметные и сюжетные картинки знакомых сказок, так и самостоятельно нарисованные. Вариантов подобных игр много, приведем в пример один из них: необходимо обсудить с детьми, в какую сказку будем играть, подобрать персонажей, раскрасить героев сказки. Каждый из

ребят отыгрывает роль своего персонажа, формируя полноценный сказочный сюжет. При затруднении детей, учитель подсказывает диалог, либо напоминает сюжет. Для подобных игр подойдут хорошо знакомые детям короткие сказки: «Лисичка со скалочкой» или рассказ «Просто старушка». В процессе развития фантазии, самостоятельного рассуждения, закрепления умений с помощью интонации передавать различные чувства используются дидактические игры на придумывание продолжения и окончания произведения. Этот прием применяется и с ранее изученной литературой, и с новым материалом. Детям задаются вопросы: «Давайте подумаем, а какой мог бы быть другой конец сказки? Может быть веселый? Или грустный?». В младшем школьном возрасте дети должны научиться пересказывать уже известные сказки, пользуясь различными способами, побуждая при этом к использованию художественно-выразительных средств текста; учить трансформировать речи персонажей в косвенную речь, рассказ от первого лица в повествование от третьего [11].

Средством обучения элементам рассуждения является прямое рассказывание детей. Применение данного метода отражается в трудах Л.А. Пеньевской, М.М. Кониной, О.С. Ушаковой, А.М. Бородич и других. Первым приемом рассмотрим совместное рассказывание, которое характеризуется коллективной работой педагога и ребенка. Используя этот прием, выстраиваются короткие высказывания, при этом педагог начинает фразу, а ребенок завершает. Учитель планирует высказывания, определяя начало предложения по схеме, называет его конец, подсказывает способы связи («Жил-был зайчик. Однажды зайчик пошел... Навстречу ему попался... Там он встретил...»). Включение драматизацией разных сюжетов хорошо дополняет данный прием, благодаря чему дети быстрее усваивают работу с простыми импровизациями. После активной практики совместного рассказывания учителя и ученика, можно ввести дидактические игры на совместное рассказывание ребенка с другими учащимися-сверстниками. Рассмотрим данную игру на примере сказки «Колобок». Для этого выбирается ребенок, играющий роль главного героя сказки, в ходе игры он отвечает на вопросы класса: «Куда ты отправился?», «Кого встретил в лесу?», «Что ты сделал, когда встретил Медведя?» и т.д. Педагог заранее составляет перечень вопросов и, в случае затруднения, подсказывает детям, какой вопрос можно спросить. Для подражания и запоминания грамматических форм, способов внутритекстовой связи используется образец рассказа. Вторым приемом является образец рассказа – это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания и заимствования. Поскольку образец отражает приблизительный результат, к которому ребенок должен стремиться, он должен быть сжатым, запоминающимся по форме и содержанию,

выразительным и доступным для детского понимания. В процессе развития инициативности и самостоятельности ребенка, педагог не должен забывать, что рассказ-образец не должен полностью захватывать содержание изучаемой темы. Для исключения копирования услышанного, необходимо оставлять детям неохваченную часть.

По рекомендации К.Д. Ушинского, целесообразно использовать логические упражнения. Это чтение с объяснениями учителя, а также беседы, которые проводятся перед и после чтения художественных произведений. К примеру, перед тем как прочитать вместе с детьми рассказ про животных, стоит обсудить вопросы о них: «Как вы думаете, почему волков называют хищниками? А почему коз называют травоядными?».

Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева так же говорили о взаимосвязи речи и мышления в своих работах. Так, в методике «Закончи предложения», есть такие упражнения: «Мышка залезла в норку, потому что...; В норке у мышки есть...; Если мышка увидит кота, она...» и т.п. Вместе с тем будут полезны дидактические игры, наподобие «Объясните, почему...». В ходе этой игры детям предлагаются незаконченные предложения, которые они завершают при помощи составного союза «потому что». Например, «сегодня я не пошел в школу, потому что...» (заболел, сегодня выходной); «лед на реке растаял, потому что...» (наступила весна, стало тепло) и т.д. Разгадывание загадки – довольно сложная мыслительная операция для ребенка младшего школьного возраста. В ходе этого процесса происходит анализ материала загадки, сопоставление указанных фактов, сравнение со знакомым предметом, явлением. Кроме того, нужно еще и доказать правильность ответа, используя логически правильно выстроенные доводы [12]. Именно это, а не просто желание угадать правильный ответ, по мнению Ю.Г. Илларионовой способствует развитию логики и доказательности речи. Как раз для «разгадывания» загадки необходимо подбирать материал не в стихотворной форме, где ответ подбирается в рифму. Например, использование в деятельности загадок-обманок, суть которых состоит в том, что ответ в рифму стишка не будет являться правильным: «С пальмы вниз, на пальму снова, ловко прыгает» (обезьяна); «Она под панцирем живет, на жизнь свою не злится! Когда куда-нибудь ползет, то не спешит...» (черепаха).

М.Х. Свентицкая, автор методики рассказывания и бесед «по картинкам, без картинок» в своих работах давала рекомендации о том, как нужно проводить педагогу «свободные беседы» с детьми. Суть таких бесед заключается в том, что дети самостоятельно задают вопросы и обсуждают их с воспитателем. Но и для бесед такого типа детям нужна подготовка. В этом поможет проведение дидактических игр, в котором воспитатель играет роль главного героя сказки, а дети, поочередно (например, передавая камушек друг другу) задают вопрос: «Куда ты пошел?», «Что ты там делал?», «Почему ты сделал это?» и тому подобное. Применяется и методика, разработанная С. Лелюх и Т. Сидорчук. В этой методике средством обучения являются серии картинок, которые составляют сюжет. Используется ряд изображений, показывающий обыденные ситуации для ребенка (поход с родителем в магазин, поездка в деревню, посещение цирка или парка аттракционов).

Рассмотренные приемы и методы ознакомления младших школьников с произведениями художественных произведений могут использоваться как в системе, так и отдельно, в зависимости с поставленных на уроках задач. Но все они, безусловно способствуют развитию высказываний устной речи типа рассуждений.

Заключение. Таким образом, процесс обучения младших школьников элементам рассуждения в процессе знакомства с художественными произведениями строиться от простого к сложному. Сначала педагог побуждает детей к ответам на вопросы по тексту, анализу слов, фраз, предложений, звукоподражательных выражений, выполнению действий в соответствии с текстом. Затем дети постепенно учатся рассуждать по теме рассказа или сказки с помощью вопросов и наглядностей, понимать действия героев художественных произведений, эмоционально откликаться на их поведение. Для этого могут быть использованы различные методы и приемы обучения, наиболее эффективными являются средства наглядности, театрализация, мнемотаблицы, схемы, игровые технологии, проблемное обучение, сюжетные картинки и другое. Все это помогает усвоить детям, сложный русский язык, не являющийся для них родным, в процессе ознакомления с художественными произведениями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гончарова, Е.Н. Ранние этапы приобщения детей к чтению / Е.Н. Гончарова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2021. – № 12. – С. 45-56.
2. Дедаева, С.С. Социально-психологические проблемы литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: парадигмы взаимодействия / С.С. Дедаева, С.П. Акутина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 86-88.
3. Закон Республики Узбекистан «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Узбекистан «О государственном языке Республики Узбекистан». – URL: <https://yuz.uz/ru/news/odobren-zakon-respubliki-uzbekistan-ogosudarstvennom-yazke-respubliki-uzbekistan>. – Текст : электронный.
4. Куликовская, Н.А. Увлечь книгой / Н.А. Куликовская. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 33-41.

5. Ливанова, О.А. Учимся читать художественную литературу / О.А. Ливанова. – Москва : Школьная пресса, 2004. – 80 с. – Текст : непосредственный.
6. Национальная учебная программа по русскому языку для школ общего среднего образования с русским языком обучения (1–11 классы). – URL: <https://uzviylik.tdi.uz/upload/iblock/8aa/8aaf46be6b1c1655ce9ad17846b55299.pdf>. – Текст : непосредственный.
7. Неустроева, Е.С. Развитие связной речи в процессе творческого рассказывания / Е.С. Неустева, Л.И. Пономарева. – Текст : электронный // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., 21 окт. 2022 г. / Междунар. акад. наук пед. образования [и др.] ; отв. ред. Н.Ю. Ган. – Шадринск : ШГПУ, 2022. – С. 626-632. – URL: <http://irbis.shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/492.pdf>.
8. Пономарева, Л.И. Роль детской художественной литературы в усвоении философских категорий детьми дошкольного возраста / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган, К.А. Обухова. – Текст : электронный // Образовательный Вестник «Сознание». – 2020. – Т. 22, № 11. – С. 20-24. – URL: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-11-20-24>.
9. Семеренко, И. Г. Тексты для чтения и пересказа, 1-2 классы : учеб. пособие / И.Г. Семеренко. – Санкт-Петербург : Литера, 2012. – 64 с. – Текст : непосредственный.
10. Указ Президента Республики Узбекистан «Об утверждении Концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» : от 29.04.2019 г. № УП-5712. – URL: <https://lex.uz/docs/4312783>. – Текст : электронный.
11. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой : метод. пособие / Л.Б. Фесюкова. – Москва : АСТ, 2000. – 460 с. – Текст : непосредственный.
12. Щербашина, И.В. Методические основы организации работы по обучению младших школьников написанию сочинения по картине / И.В. Щербашина. – Текст : непосредственный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – № 1. – С. 62-68.
13. Escarpì, R. Le rôle de l'informatique dans la pensée en information et en communication Information et la communication, theorie generale / R. Escarpì. – Texte : immédiat // Hermès, La Revue. – 2007. – № 48. – P. 127-129.

REFERENCES

1. Goncharova E.N. Rannie jetyapy priobshhenija detej k chteniju [Early stages of introducing children to reading]. *Vospitanie shkol'nikov [Education of schoolchildren]*, 2021, no. 12, pp. 45-56.
2. Dedaeva S.S., Akutina S.P. Social'no-psihologicheskie problemy literaturnogo obrazovaniya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: paradigmy vzaimodejstvija [Socio-psychological problems of literary education of preschool and primary school age children: paradigms of interaction]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2015, no. 22, pp. 86-88.
3. Zakon Respubliki Uzbekistan «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v Zakon Respubliki Uzbekistan «O gosudarstvennom jazyke Respubliki Uzbekistan» [The Law of the Republic of Uzbekistan "On amendments and additions to the Law of the Republic of Uzbekistan "On the state language of the Republic of Uzbekistan"]. URL: <https://yuz.uz/ru/news/odobren-zakon-respubliki-uzbekistan-o-gosudarstvennom-yazke-respubliki-uzbekistan>.
4. Kulikovskaja N.A. Uvlech' knigoj [Captivate with a book]. *Doshkol'noe vospitanii [Preschool education]*, 2007, no. 5, pp. 33-41.
5. Livanova O.A. Uchimsja chitat' hudozhestvennuju literaturu [Learning to read fiction]. Moscow: Shkol'naja pressa, 2004. 80 p.
6. Nacional'naja uchebnaja programma po russkomu jazyku dlja shkol' obshhego srednego obrazovaniya s russkim jazykom obuchenija (1–11 klassy) [Russian Language National Curriculum for schools of general secondary education with Russian as the language of instruction (grades 1-11)]. URL: <https://uzviylik.tdi.uz/upload/iblock/8aa/8aaf46be6b1c1655ce9ad17846b55299.pdf>.
7. Neustroeva E.S., Ponomareva L.I. Razvitie svjaznoj rechi v processe tvorcheskogo rasskazyvaniya [Development of coherent speech in the process of creative storytelling]. Gan N.Ju. (ed.) *Pedagogicheskoe obrazovanie: tradicii, innovacii, poiski, perspektivy: materialy XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21 okt. 2022 g. [Pedagogical education: traditions, innovations, searches, prospects]*. Shadrinsk: ShGPU, 2022, pp. 626-632. URL: <http://irbis.shgpi.edu.ru/biblioteka/katfree/492.pdf>.
8. Ponomareva L.I., Gan N.Ju., Obuhova K.A. Rol' detskoj hudozhestvennoj literatury v usvoenii filosofskih kategorij det'mi doshkol'nogo vozrasta [The role of children's fiction in the assimilation of philosophical categories by preschool children]. *Obrazovatel'nyj Vestnik «Soznanie» [Educational Bulletin "Consciousness"]*, 2020, vol. 22, no. 11, pp. 20-24. URL: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-11-20-24>.
9. Semerenko I. G. Teksty dlja chtenija i pereskaza, 1-2 klassy: ucheb. posobie [Texts for reading and retelling, grades 1-2]. Sankt-Peterburg: Litera, 2012. 64 p.
10. Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan «Ob utverzhdenii Konceptii razvitija sistemy narodnogo obrazovaniya Respubliki Uzbekistan do 2030 goda»: ot 29.04.2019 g. № UP-5712 [Decree of the President of the Republic of Uzbekistan "On approval of the Concept of development of the public education system of the Republic of Uzbekistan until 2030"]. URL: <https://lex.uz/docs/4312783>.
11. Fesjukova L.B. Vospitanie skazkoj: metod. posobie [Education by a fairy tale]. Moscow: AST, 2000. 460 p.
12. Shherbashina I.V. Metodicheskie osnovy organizacii raboty po obucheniju mladshih shkol'nikov napisaniju sochinenija po kartine [Methodological foundations of the organization of work on teaching younger schoolchildren to write an essay on a painting]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta [Bulletin of the Maikop State Technological University]*, 2018, no. 1, pp. 62-68.
13. Escarpì R. Le rôle de l'informatique dans la pensée en information et en communication Information et la communication, theorie generale. *Hermès, La Revue*, 2007, no. 48, pp. 127-129.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ldm1020@mail.ru.

С.И. Турсунова, соискатель аспирантуры, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия; преподаватель кафедры начального образования, Термезский государственный педагогический институт, г. Термез, Республика Узбекистан, e-mail: tursunova1970@internet.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.I. Ponomareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ldm1020@mail.ru.

S.I. Tursunova, Graduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia; Lecturer, Department of Primary Education, Termez State Pedagogical Institute, Termez, Republic of Uzbekistan, e-mail: tursunova1970@internet.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_59

**Екатерина Игоревна Попова,
Ольга Олеговна Букрина,
Данил Дмитриевич Дедюхин**
г. Шадринск

Формирование финансовой грамотности через проектно-игровую деятельность

В статье анализируется эффективность проектно-игровой деятельности в условиях современной социально-экономической конъюнктуры с целью выявления потенциала данной педагогической технологии к формированию знаний, умений и навыков финансовой грамотности. По мнению авторов статьи, проектно-игровая деятельность является одним из эффективных методов формирования необходимых ЗУН финансовой грамотности. Данная технология позволяет не только формировать финансовую грамотность у обучающихся, но и формировать профессиональные умения на разных этапах игры, формируя профессиональные предпочтения. В статье дана сущностная характеристика понятия «финансовая грамотность», которая рассматривается как составляющая функциональной грамотности. Приведены примеры получения наиболее приближенного к практике опыта осуществления финансовых решений за счет практико-ориентированных методов на примере ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: финансовая грамотность, проектно-игровая деятельность, функциональная грамотность, экономика знаний, человеческий капитал.

**Ekaterina Igorevna Popova,
Olga Olegovna Bukrina,
Danil Dmitrievich Dedyukhin**
Shadrinsk

Financial literacy formation through project-game activities

The article analyzes the effectiveness of project-game activity in modern socio-economic conjuncture. The authors identify the potential of this pedagogical technology for the formation of knowledge, skills and skills of financial literacy. The authors consider project-gaming activity as one of the effective methods of forming the necessary knowledge and skills of financial literacy. This technology allows not only to form financial literacy among students but also to form professional skills at different stages of the game forming professional preferences. The article gives an essential characteristic of the concept "financial literacy" which is considered as a component of functional literacy. Examples of obtaining the most practical experience of implementing financial decisions through practice-oriented methods are given on the example of Shadrinsk State Pedagogical University.

Keywords: financial literacy, project-game activity, functional literacy, knowledge economy, human capital.

Научно-технический прогресс преобразует все сферы жизни общества. А тот факт, что социальные процессы тесно взаимосвязаны друг с другом, лишь мультиплицирует эффект от перемен, что в свою очередь создаёт необходимость решения новых проблем, наиболее оптимальными и эффективными методами, дабы предвосхитить скорые неизбежные изменения, одновременно с предоставлением работающим решений для текущих задач. Одним из краеугольных камней функционирования современного общества – является его экономическая составляющая. В настоящее время невозможно отрицать факт усложнения

экономических процессов, который неизбежно влечёт повышение необходимого порога знаний индивида для эффективного участия в социально-экономических отношениях. В этом смысле становится очевидным необходимость целенаправленного формирования необходимых знаний финансовой грамотности, требующихся для осуществления вышеупомянутой деятельности. Однако максимизация усилий для достижения данной цели может быть осуществлена исключительно за счёт использования методов, которые демонстрируют наибольшую эффективность в современных социально-экономических ре-

лиях. Поэтому в данной статье мы рассмотрим потенциал к формированию финансовой грамотности с помощью проектно-игровой деятельности, с целью наглядной демонстрации необходимости использования наиболее оптимальных методов для решения критически важных задач в условиях постоянно изменяющейся реальности.

Следует отметить, что в научной литературе отсутствует единая общепринятая трактовка понятия «финансовая грамотность», по нашему мнению, наиболее полным и лаконичным является определение следующих авторов: Т.В. Никитиной, В.С. Дембинской и М.П. Скалабан. «Финансовая грамотность – это результат финансового образования, выраженный в приобретении знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния» [6]. В ходе дальнейших рассуждений мы будем опираться именно на данное определение.

В ходе анализа различных научных работ, посвящённых повышению финансовой грамотности, нами было выявлено, что существенная доля программ повышения финансовой грамотности фокусируется исключительно на формировании теоретических знаний финансовой грамотности у граждан [2;5].

В связи с этим, можно судить о наличии множества допущений, которые делаются в ходе подготовки и осуществления программ по финансовой грамотности:

Во-первых, допускается, что при наличии теоретических знаний обучающиеся самостоятельно смогут получить практические умения, применяя эти знания в быденной жизни.

Во-вторых, подразумевается, что у всех целевых групп, в число которых, например, входят: студенты, школьники, молодёжь, не просто имеются денежные средства, но и личные сбережения.

Технологический прогресс последовательно видоизменяет жизнь общества, делая её более многоукладной и разносторонней, поэтому минимальный объём знаний, умений и навыков для осуществления любых социальных взаимодействий стремительно расширяется. И раз социальные изменения затрагивают все аспекты социальной жизни то экономическая – не является исключением.

В условиях экономики знаний, любое государство заинтересовано в повышении эффективности монетизации совокупного человеческого капитала, которым располагают его граждане. Усложнение же экономических процессов создаёт прямую зависимость продолжения поступательного экономического развития национальной экономики от уровня и качества человеческого капитала участников экономических отношений – граждан. Финансовый сектор экономики не может быть развит без спроса на его услуги, который не появится без наличия понимания их функционала. В истории присутствует достаточно примеров, которые наглядно демонстрируют, что массовая попытка

обретения необходимых навыков финансовой грамотности путём проб и ошибок на фоне резкого повышения благосостояния способно вызывать социально-экономическую турбулентность, что в условиях глобализации и международного разделения труда, делает проблему недостаточного уровня финансовой грамотности среднестатистического индивида – глобальной [2;7;8].

В связи с этим, для того чтобы сформировать необходимые компетенции у любого представителя социума, необходимо понять каким образом формируются данные ЗУН в «естественных» условиях. Но как раз здесь же интересным является то, что ранее, вне усиления проблем, указывающих на важность финансовой грамотности, формирование данных ЗУН происходило исключительно по средствам практики, путём проб и ошибок. От одного поколения – к другому. Однако ввиду того, что краеугольным камнем осуществления получения любого опыта в финансовой активности, являются денежные и иные сбережения индивида, возможность к осуществлению, вышеупомянутого способа приобретения необходимых знаний, была крайне ограниченной. Что косвенным образом способствовало, и до сих пор способствует, усилению проблем социального неравенства. Так как чем больше объём сбережений, которым располагает домохозяйство, тем выше его «запас прочности» в «экспериментальном» получении необходимых финансовых знаний посредством принятия разнообразных финансовых решений и последующей рефлексии результатов. Однако, как уже было многочисленно упомянуто ранее, усложнение экономических процессов значительным образом повышает цену ошибки вышеупомянутого метода получения знаний, что дополнительным образом сигнализирует о необходимости разработки и применения более эффективного и доступного метода повышения финансовой грамотности [2;3;8].

В условиях, когда экономические процессы усложняются раз за разом в след за научно-техническим прогрессом, повышая «нормальный» уровень турбулентности и неопределённости социально-экономических процессов, появляется реальное понимание того, что попытки компенсации недостаточного уровня финансовой грамотности граждан общества, за счёт точечных денежных вливаний является не просто менее эффективным, чем на предшествующих этапах развития, но и опасным для экономики в долгосрочной перспективе. В условиях современной социально-экономической конъюнктуры каждый отдельный индивид должен располагать необходимым набором ЗУН, позволяющих ему самостоятельно осуществлять все необходимые «спасательные» экономические действия, дабы не нести постоянный материальный урон от учащающихся кризисных ситуаций. Повышение самостоятельности отдельных граждан также способно простимулировать их чувство гражданской ответственности, а также снизить риски, связанные с вмешательством государства в

экономические процессы для компенсации рисков граждан [8].

Исходя из всего вышеописанного логичным является тот факт, что финансовая грамотность является крайне важной составляющей функциональной грамотности любого индивида. Под «функциональной грамотностью мы будем понимать способность применять знания математического и естественнонаучного характера не только при выполнении абстрактных учебно-тренировочных заданий, но и в реальных жизненных ситуациях» [4].

Обращаясь к многочисленным образовательным нормативным документам, можно сделать вывод о том, что уже сейчас существует понимание, что современный гражданин/профессионал/специалист должен быть гибким, разносторонне развитым и в значительной степени самодостаточным в области приобретения и совершенствования собственных ЗУН. Резюмируя содержание данных документов, можно определить, что современное образование ставит перед собой цель формирования адаптивных высококвалифицированных профессионалов/специалистов, а также социально эффективных граждан, обладающих функциональной грамотностью. Отдельным пунктом выделяется крайняя важность получения практического опыта, а также формирования ЗУН применения теоретических знаний на практике [1;13;9].

Беря во внимание высокую оценку эффективности практико-ориентированных методов в формировании необходимых компетенций в условиях современной социально-экономической конъюнктуры, а также особенности процесса приобретения необходимых ЗУН финансовой грамотности, по нашему мнению, одним из наиболее подходящих методов формирования вышеупомянутых навыков является проектно-игровая деятельность. Под которой мы будем понимать в своей работе «особую учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, направленную на достижение определённой цели» [10].

За счёт проектно-игровой деятельности существует реальная возможность получения наиболее приближенного к практике опыта осуществления финансовых решений, за счёт моделирования данного социально-экономического взаимодействия. Ввиду снижения ресурсных затрат по средствам симуляции, появляется возможность к формированию необходимых компетенций финансовой грамотности, поддающаяся стандартизации и более массовой имплементации при условно равной результативности.

Эффективность проектно-игрового метода в формировании компетенций финансовой грамотности, по нашему мнению, объясняется его сильными сторонами [1;2;5;9]:

— Индивидуальный подход. Прямое вовлечение в участие/разработку проектно-игровой ситуации обучающихся позволяет индивидуальным образом формировать необходимые компетенции.

— Катализатор проблемной ситуации. За счёт относительно низкого порога входа, проектно-игровой метод может быть использован в качестве отправной точки для внедрения и последующего использования проблемного обучения, ввиду отсутствия у обучающихся реальной необходимости в опыте решения проблемных задач.

— Мотивация. За счёт игрового вовлечения и конкурентной борьбы обеспечивается стимулирование мотивации к обучению.

— Получение наиболее приближенных к реальному опыту осуществления деятельности. Это обеспечивается посредством стимулирования формирования компетенций поисково-исследовательской деятельности и навыков логического мышления за счёт решения проблемных задач.

— Повышение навыков социального взаимодействия. Становится возможным за счёт организации командного взаимодействия.

— Вариативность. За счёт высокой адаптивности проектно-игрового метода в зависимости от поставленных целей, обеспечивается гибкость образовательного процесса.

— Стимуляция интеллектуальной творческой деятельности. За счёт обеспечения вариативности и проблемности, проектно-игровая деятельность позволяет развивать навыки креативного мышления у обучающихся.

В связи с этим в Шадринском государственном педагогическом университете изучение финансовой грамотности ведется именно через проектно-игровую деятельность. На семинарских занятиях студентам даются кейсовые задачи, которые близки к тем ситуациям, которые встречаются в современной жизни, с которыми сталкиваются многие люди. Решение этих ситуаций позволяет обучающимся в будущем сделать правильный выбор или найти выход из какой-либо ситуации, а также не попасть на различные уловки мошенников. Для увеличения дохода семьи, например, проигрываются ситуации, позволяющие увеличить ее доходность путем создания собственного дела или реализации какой-либо бизнес-идеи. Для этого в рамках молодежной конференции «Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки» стало традиционным проводить конкурс бизнес-идей среди студентов. Конкурс бизнес-идей проводится не только среди студентов университета, но и приглашаются студенты СПО. Интересные бизнес-идеи участвуют в грантовых конкурсах для их непосредственной реализации. Финансовые бои в виде проектно-игровой деятельности проводятся и с привлечением школьников города, которые приглашаются на площадку Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Игровое проектирование является одним из способов интенсивного обучения, которое позволяет сформировать основы финансовой и предпринимательской грамотности обучающихся: умения

обращаться с деньгами, а также развивать предпринимательское мышление [12].

В процессе проектно-игровой деятельности формируются не только финансовая грамотность и навыки экономического образования, а также на разных этапах идут профессиональные пробы участников.

Исходя из всего вышеописанного можно заключить, что в условиях современной социально-экономической конъюнктуры множество классических методов, которые ранее использовались для формирования необходимых ЗУН у специалистов/профессионалов более не демонстрируют прежней эффективности в условиях новой реальности. В этом смысле для формирования наиболее критически важных компетенций социального взаимодействия, в число которых входит и финансовая грамотность, необходимо использовать наиболее

результативные и гибкие методы, которые показывают наилучшие результаты в текущий момент времени. Таковым является проектно-игровая деятельность, чьи функциональные особенности и сильные стороны наилучшим образом позволяют организовать формирование необходимых компетенций финансовой грамотности в наиболее приближенных к реальным условиям, при значительно более низком расходе ресурсов, что не является справедливым для предшествующих способов приобретения аналогичных знаний, умений и навыков.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2023 году по теме «Формирование финансовой грамотности через проектно-игровую деятельность обучающихся».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Быстрова, Н.В. Роль инновационных технологий при формировании ключевых профессиональных компетенций у студентов вуза / Н.В. Быстрова, П.Н. Чеснокова, М.Н. Уракова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 51-53.
2. Емельянова, С.А. Обучение финансовой грамотности молодого поколения. Финансовая грамотность – обязательное условие общей культуры молодежи / С.А. Емельянова, А.К. Скрябина. – Текст : непосредственный // Вопросы российской юстиции. – 2022. – № 19. – С. 544-551.
3. Ковалева, Г.С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст / Г.С. Ковалева. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 2 (37). – С. 31-43.
4. Ковцун, А.А. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А.А. Ковцун, А.Н. Кохичко. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 99-109.
5. Насырова, Э.Ф. Игровые проекты в профессиональном образовании / Э.Ф. Насырова, Р.И. Насыров. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2021. – №5 (90). – С. 126-128.
6. Никитина, Т.В. Финансовая грамотность и ее детерминанты / Т.В. Никитина, В.С. Дембинскайте, М.П. Скалабан. – Текст : непосредственный // Известия СПбГЭУ. – 2020. – № 5 (125). – С. 78-83.
7. Поветкина, Н.А. Финансовая грамотность в фокусе права / Н.А. Поветкина, В. Кудряшова. – Текст : непосредственный // Журнал российского права. – 2019. – № 3. – С. 117-128.
8. Силина, С.Н. От финансовой грамотности к финансовой культуре / С.Н. Силина, В.Ю. Ступин. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2017. – № 4. – С. 71-79.
9. Шиховцова, А.Б. Об актуальности проектной деятельности в начальном образовании как условия формирования функциональной грамотности личности / А.Б. Шиховцова, Т.В. Панченко. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – № 4. – С. 88-93.
10. Эхаева, Р.М. Развитие креативности в проектной деятельности студентов / Р.М. Эхаева, П.К. Магомедова, Л.И. Джегистаева. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2020. – № 6 (85). – С. 406-408.
11. Данченко, Е.А. Проблемы и перспективы повышения финансовой грамотности молодежи / Е.А. Данченко, И.А. Шлыкова. – Текст : непосредственный // Региональная экономика: теория и практика. – 2018. – № 6 (453). – С. 1041-1051.
12. Дорошенко, С.В. Активизация механизмов развития молодежного предпринимательства в университетской среде / С.В. Дорошенко, Е.П. Ерошенко. – Текст : непосредственный // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2020. – № 5. – С. 28-38.
13. Золотов, С.А. Безусловный основной доход: сущность и проблемы реализации / С.А. Золотов, М.Л. Шилов. – Текст : непосредственный // Вестник НГИЭИ. – 2016. – № 9 (64). – С. 7-14.
14. Кирьякова, А.В. Проблемы и преимущества защиты выпускной квалификационной работы в форме стартапа / А.В. Кирьякова, Н.В. Спешилова, О.Г. Гореликова-Китаева. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2021. – № 1 (229). – С. 47-55.
15. Данченко, Е.А. Проблемы и перспективы повышения финансовой грамотности молодежи / Е.А. Данченко, И.А. Шлыкова. – Текст : непосредственный // Региональная экономика: теория и практика. – 2018. – № 6 (453). – С. 1041-1051.

REFERENCES

1. Bystrova N.V., Chesnokova P.N., Urakova M.N. Rol' innovacionnyh tehnologij pri formirovanii kljuchevyh profession-al'nyh kompetencij u studentov vuza [The role of innovative technologies in the formation of key professional competencies

of university students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2021, no. 72-3, pp. 51-53.

2. Emel'janova S.A., Skryabina A.K. Obuchenie finansovoj gramotnosti molodogo pokolenija. Finansovaja gramotnost' – objazatel'noe uslovie obshhej kul'tury molodezhi [Financial literacy training for the younger generation. Financial literacy is a prerequisite for the general culture of youth]. *Voprosy rossijskoj justicii* [Issues of Russian Justice], 2022, no. 19, pp. 544-551.

3. Kovaleva G.S. Finansovaja gramotnost' kak sostavljajushhaja funkcional'noj gramotnosti: mezhdunarodnyj kontekst [Financial literacy as a component of functional literacy: an international context]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2017, no. 2 (37), pp. 31-43.

4. Kovcun A.A., Kohichko A.N. Nauchnye podhody k ponjatiju «funkcional'naja gramotnost'» v pedagogicheskoj teorii i praktike [Scientific approaches to the concept of "functional literacy" in pedagogical theory and practice]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2022, no. 6, pp. 99-109.

5. Nasyrova Je.F., Nasyrov R.I. Igrovyje proekty v professional'nom obrazovanii [Game projects in vocational education]. *MNKO* [The world of science, culture and education], 2021, no. 5 (90), pp. 126-128.

6. Nikitina T.V., Dembinskajte V.S., Skalaban M.P. Finansovaja gramotnost' i ee determinant [Financial literacy and its determinants]. *Izvestija SPbGJeU*, 2020, no. 5 (125), pp. 78-83.

7. Povetkina N.A., Kudrjashova V. Finansovaja gramotnost' v fokuse prava [Financial literacy in the focus of law]. *Zhurnal rossijskogo prava* [Journal of Russian Law], 2019, no. 3, pp. 117-128.

8. Silina S.N., Stupin V.Ju. Ot finansovoj gramotnosti k finansovoj kul'ture [From Financial Literacy to financial Culture]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, pedagogika, psihologija* [Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology], 2017, no. 4, pp. 71-79.

9. Shihovcova A.B., Panchenko T.V. Ob aktual'nosti proektnoj dejatel'nosti v nachal'nom obrazovanii kak uslovija formirovaniya funkcional'noj gramotnosti lichnosti [On the relevance of project activity in primary education as a condition for the formation of functional literacy of the individual]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2022, no. 4, pp. 88-93.

10. Jechaeva R.M., Magomedova P.K., Dzhegistaeva L.I. Razvitie kreativnosti v proektnoj dejatel'nosti studentov [Development of creativity in students' project activities]. *MNKO* [The world of science, culture and education], 2020, no. 6 (85), pp. 406-408.

11. Danchenko E.A., Shlykova I.A. Problemy i perspektivy povysheniya finansovoj gramotnosti molodezhi [Problems and prospects of improving financial literacy of young people]. *Regional'naja jekonomika: teorija i praktika* [Regional economics: theory and practice], 2018, no. 6 (453), pp. 1041-1051.

12. Doroshenko S.V., Eroshenko E.P. Aktivizacija mehanizmov razvitiya molodezhnogo predprinimatel'stva v universitetskoj srede [Activation of mechanisms for the development of youth entrepreneurship in the university environment]. *Intellekt. Innovacii. Investicii* [Intelligence. Innovation. Investments], 2020, no. 5, pp. 28-38.

13. Zolotov S.A., Shilov M.L. Bezuslovnyj osnovnoj dohod: sushhnost' i problemy realizacii [Unconditional basic income: the essence and problems of implementation]. *Vestnik NGIIEI* [Bulletin NGIIEI], 2016, no. 9 (64), pp. 7-14.

14. Kir'jakova A.V., Speshilova N.V., Gorelikova-Kitaeva O.G. Problemy i preimushhestva zashhity vypuskoj kvalifikacionnoj raboty v forme startapa [Problems and advantages of defending the final qualifying work in the form of a startup]. *Vestnik OGU* [Vestnik Orehburg State University], 2021, no. 1 (229), pp. 47-55.

15. Danchenko E.A., Shlykova I.A. Problemy i perspektivy povysheniya finansovoj gramotnosti molodezhi [Problems and prospects of improving financial literacy of young people]. *Regional'naja jekonomika: teorija i praktika* [Regional Economy: Theory and Practice], 2018, no. 6 (453), pp. 1041-1051.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.И. Попова, кандидат экономических наук, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: 978073@mail.ru.

О.О. Букрина, студентка, 3 курс, институт информационных технологий, точных и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: bukrina21@gmail.com.

Д.Д. Дедюхин, магистрант, 1 курс, институт информационных технологий, точных и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: becreation@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

E.I. Popova, Ph.D. in Economics, Associate Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 978073@mail.ru.

O.O. Bukrina, 3rd Year Student, Institute of Information Technology, Exact and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: bukrina21@gmail.com.

D.D. Dedyukhin, 1st Year Master Student, Institute of Information Technology, Exact and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: becreation@yandex.ru.

Ирина Николаевна Разливинских,
Ана-Мария-Луиза Губа,
Ольга Алексеевна Басаргина
г. Шадринск

Познавательная активность младшего школьника в свете терминологического анализа

В условиях стремительно развивающегося мира, повлекших необходимость воспитания подрастающего поколения, способного успешно входить в социум, возрастает потребность развития у детей младшего школьного возраста познавательной активности. Материалы имеющегося научно-педагогического фонда свидетельствуют о том, что традиционные формулировки данного понятия слабо ориентированы на младший школьный возраст. Уточнение определения понятия «познавательная активность младшего школьника» возможно на основе терминологического анализа, который в данном исследовании обусловлен изучением цепочки логически выстроенных и взаимосвязанных понятий (понятийного поля исследования) «активность», «познание», «познавательная активность», «младший школьник». Такой подход позволяет синтезировать результаты осуществленного вида анализа и представить авторскую формулировку понятия «познавательная активность младшего школьника» как личностное интегративное образование ребенка 6-7-10-11 лет, осваивающего содержание основной образовательной программы 1-4 класса, характеризующее его стремление к познанию себя и окружающей действительности.

Ключевые слова: активность, познание, познавательная активность, младший школьник, познавательная активность младшего школьника.

Irina Nikolaevna Razlivinskikh,
Anna-Maria-Louise Guba,
Olga Alekseevna Basargina
Shadrinsk

Terminological analysis of a junior student's cognitive activity

Nowadays it is necessary to educate the younger generation capable of successfully entering society. The necessity for the development of junior students' cognitive activity is increasing. The materials of the existing scientific and pedagogical fund indicate that the traditional formulations of this concept are poorly oriented to the junior students. The authors analyze the concepts "activity", "cognition", "cognitive activity", "junior students" in order to clarify the concept "cognitive activity of a junior student". The approach allows us to synthesize the results and to present the authors' interpretation of the concept "cognitive activity of a junior student" as a personal integrative education of a 6-7-10-11 years old child mastering the content of the main educational program of grades 1-4 characterizing his desire to know himself and the surrounding reality.

Keywords: activity, cognition, cognitive activity, junior student, cognitive activity of a junior student.

Введение. События, происходящие в современном мире, а также социально-экономические, и ряд других условий, стали новым ориентиром для специалистов в сфере образования на всех его уровнях и ступенях для своевременного раскрытия индивидуальности и формирования социально активной личности обучающихся. При этом государством ставится задача формирования конкурентоспособности и стремления адекватного вхождения в социум.

Формирующаяся активно в ходе освоения содержания образовательного процесса в школе личность ребенка должна не только овладеть результатами, прописанными в федеральных государственных образовательных стандартах, но и базовыми навыками XXI века, среди которых самостоятельность, инициативность, способность повышать свой культурный уровень и др. Однако решение данной задачи невозможно без развития познавательной сферы младшего школьника и активизации проявления всех ее качеств: познавательной самостоятельности, познавательного интереса, познавательной активности и т.д. В этой связи весьма

актуальным становится изучение проблемы развития познавательной активности как качества личности учащихся начальной школы, обеспечивающее им успешное вхождение в социум.

Психолого-педагогические основы развития познавательной активности личности раскрыты в работах С.В. Герасимова, Д.Б. Годовикова, Ю.Н. Калюткина, А.В. Качалова, Е.В. Коротаевой, М.И. Лисиной, А.М. Матюшкина, Н.Г. Морозовой, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.

Научная новизна исследования заключается в определении авторской трактовки понятия «познавательная активность младшего школьника», которое может быть представлено как личностное интегративное образование ребенка 6-7-10-11 лет, осваивающего содержание основной образовательной программы 1-4 класса, характеризующее его стремление к познанию себя и окружающей действительности.

Исходя из возможностей использования результатов проведенной работы может быть определена *практическая значимость* ее результатов, которые могут быть применимы: в расширении пред-

ставлений научного фонда о феномене познавательной активности младшего школьника; в профессиональной деятельности учителей начальных классов, реализующих ФГОС НОО 2021 года, одной из задач которого является развитие познавательной активности учащихся младших классов и т.д.

Цель статьи состоит в характеристике последовательности применения метода терминологического анализа для изучения понятия познавательной активности младшего школьника.

Исследовательская часть. Применение метода терминологического анализа в контексте нашей работы обусловлено изучением цепочки логически выстроенных и взаимосвязанных понятий (понятийного поля исследования) «активность»,

«познание», «познавательная активность», «младший школьник».

Первым понятием представленной цепочки является термин «активность». Данный термин является предметом изучения разных наук: философии, психологии и психиатрии, педагогики и т.д. Для демонстрации разнообразия трактовок определения понятия «активность» нами изучены большое количество исследований из разных сфер научного знания: философии (П.В. Алексеев [2]); психологии и психиатрии (И.А. Фурманов, А.В. Ракицкая [19]; В. А. Жмуров [6]; С.Л. Рубинштейн [15]); педагогики (С.М. Вишнякова [3]; Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин [1]; Р.К Миньяр-Белоручив [12]) и др. (рис. 1).

Сфера научного знания	Автор (-ы)	Трактовка определения понятия «активность»
Философия	П.В. Алексеев	– универсальное, всеобщее свойство материи, выступающее в одних случаях «мерой направленного действия»; – возбужденное состояние объекта, обуславливающее обратное воздействие на действие»; – способность материальных объектов вступать во взаимодействие с другими объектами» [2].
Психология и психиатрия	И.А. Фурманов, А.В. Ракицкая	– процесс активного взаимодействия человека (субъекта) с окружающим миром [19].
	В. А. Жмуров	– способность человека совершать произвольные движения и действия [6].
	С.Л. Рубинштейн	– генеральный признак человека, играющий важную роль компонента который позволяет взаимодействовать между деяниями личности и требованиями общества [15].
Педагогика	С.М. Вишнякова	– качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внешнем проявлении взглядов и убеждений. Социальный смысл активности определяется ее направленностью и мотивами [3].
	Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин	– один из дидактических принципов, предусматривающих активное усвоение знаний, формирование навыков и умений, а также активное участие обучаемых на занятиях; – важнейшая черта личности человека, способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в энергичной, интенсивной деятельности в труде, в учении, в общественной жизни и т. д. [1].
	Р.К Миньяр-Белоручив	– один из дидактических принципов, предусматривающий активное усвоение знаний и активное участие обучаемых в учебном процессе [12].

Рис. 1. Активность как предмет исследования разных наук

Таким образом, из рисунка 1 видно, что в большинстве случаев *активность* понимается учеными как *качество личности, выраженное в усиленной деятельности, основными характеристиками которого являются обусловленность внутренним состоянием, произвольность, выход за пределы первоначальных целей, постоянство деятельности в отношении принятой цели и т.д.*

Следующим понятием, представленным в цепочке понятийного поля нашей работы, является «познание». Как и «активность», познание долгие годы является предметом многочисленных дискуссий ученых-представителей разных наук, что отразилось на появлении большого количества источников литературы, отражающих сущность и специфику данного понятия. Изучив большое количество трактовок определения понятия «познание» [17; 14; 13; 16; 10], мы составили рисунок 2.

Сфера научного знания	Трактовка определения понятия «познание»/ Автор (-ы)
Словарно-энциклопедические источники	– приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира (С.И. Ожегов) [14].
Источники по психологии	– процесс психического отражения и восприятия объективного мира в сознании, результатом которого является новое знание о его многопорядковой сущности (Я.И. Конюхов) [10].
Источники по философии	– категория, описывающая процесс получения любых знаний путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и др. (А.А. Ивин) [17].
Источники по педагогике	– процесс приобретения знаний. Он включает в себя восприятие, рассуждение, творческую деятельность, разрешение возникших проблем и, возможно, интуицию (А.М. Новиков) [13].
	– процесс получения человеком объективно новых сведений об объективной реальности; деятельность, обеспечивающая получение людьми ранее неизвестных сведений о природе, обществе, технике, способах деятельности (И.Ю. Устинов) [16].

Рис. 2. Основные трактовки понятия «познание» в различных источниках литературы

Итак, из рисунка 2 видно, что *познание* представлено в ряде источников как *процесс приобретения знаний, результатом которого является новое знание о мире.*

Далее обратимся к рассмотрению определения понятия, интегрирующего в себе сущность рассмотренных выше дефиниций, каковым является «познавательная активность».

Феномен познавательной активности может быть представлен учеными в разных ракурсах:

1) *в ракурсе психического состояния* познающего субъекта, его личностного образования, выражающего эмоциональный отклик на процесс познания (Г.И. Щукина) [22];

2) *в ракурсе качества личности*, личностного образования, характеризующего активное «Я» субъекта, систему отношений, ориентацию и смысловых образований, регулирующих выход его поведения, из исходных планов которое выражается в отношении человека к деятельности (И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий) [11];

3) *в ракурсе мотивационной движущей силы*, естественного стремления человека к познанию, характеристики деятельности, ее интенсивности и интегрального личностного образования (Т.И. Зубкова) [7];

3) *в ракурсе вида деятельности*, при котором познавательная активность есть совокупность определенных человеком движущих моментов, обеспечивающих формирование, реализацию, развитие и видоизменение деятельности накладывающего определенный отпечаток на её цель, средства ее достижения и результат (Т.И. Шамова) [21];

4) *в ракурсе процесса* преодоления личностью противоречий между постоянно растущими познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения, которыми обладает она в данный момент (В.С. Ильин) [8].

В своей работе мы придерживаемся точки зрения, согласно которой *познавательная активность представляет личностное интегративное образование, характеризующее стремление человека к познанию.*

Развитие познавательной активности в нашей работе рассматривается применительно к младшему школьному возрасту – периоду от 6-7 до 10-11 лет, на который приходится получение ребенком начального общего образования в 1-4 классах школы.

Младший школьный возраст характеризуется началом кардинальной смены деятельности ребенка с момента поступления в школу, сопровождающегося кризисом семи лет изменением соци-

альной ситуации его развития. Длительность данного периода продолжается на протяжении четырех лет. В это время ребенок приобретает и осваивает роль школьника, которая влияет на развитие его самосознания и приводит к смене ценностей.

Изучив материалы ряд исследований, касающихся психофизиологических и социально-психологических особенностей развития ребенка на протяжении обучения в начальной школе [4; 5; 8; 18; 20], мы составили их краткий перечень (рис. 3).

Психофизиологические особенности развития ребенка младшего школьного возраста		
- закладка фундамента нравственного поведения	- появление познавательной активности, проявление внутреннего стремления к саморазвитию и интереса к учебной деятельности, приобретающей большее значение	- перестройка восприятия, принятие им характера целенаправленной и управляемой деятельности
- постепенное изменение соотношения процессов возбуждения и торможения	- усложнение высшей нервной деятельности, перемещение её на новую, высшую ступень развития, поскольку именно этот возрастной период является качественно новым этапом психологического развития личности	- легкость и прочность запоминания небольшого по объему языкового материала и быстрое его воспроизведение
преобладание наглядно-образного типа мышления и наглядно-образной памяти, с которыми связано обращение внимания на всё яркое	- формирование адекватной самооценки в случае успешной учебной деятельности и развитие комплексов неполноценности (иногда даже синдрома хронической неуспеваемости) – в случае неуспеха	- эмоциональность, острота и свежесть, созерцательная любознательность, неточность и ошибочность в дифференцировке при восприятии сходных объектов и т.д.
- доверчивое подчинение авторитету учителя, повышенная восприимчивость, послушание, конформизм и подражательность		- формирование и закрепления новой системы отношений к людям, коллективу, к учению
- развитие аналитико-систематической функции коры головного мозга		- слабость произвольного внимания

Рис.3. Психофизиологические особенности развития ребенка младшего школьного возраста

Учитывая выделенные нами на основе результатов изучения исследований, касающихся психофизиологических и социально-психологических особенностей развития ребенка на протяжении обучения в начальной школе, понятие «*младший школьник*» для нас *социально-психологическая характеристика ребенка 6-7 – 10-11 лет, осваивающего содержание основной образовательной программы 1-4 класса, развитие которого носит стремительный и интенсивный характер в биологическом, физическом и психологическом аспектах.*

Итогом интеграции содержания рассмотренных выше понятий «активность», «познание», «познавательная активность», «младший школьник» является понятие «познавательная активность младшего школьника».

Итак, *познавательная активность младшего школьника* представляет *личностное интегративное образование ребенка 6-7–10-11 лет, осваивающего содержание основной образовательной программы 1-4 класса, характеризующее его стремление к познанию себя и окружающей действительности.*

Характеризуя структуру познавательной активности младшего школьника, З.И. Калмыкова [9] считает, что её основой являются специфические компоненты, характеризующиеся через когнитивную, эмоциональную и деятельностную составляющие.

Завершающим этапом проводимого нами терминологического анализа является представление механизма получения содержания понятия «познавательная активность младшего школьника», который графически отражен на рисунке 4.

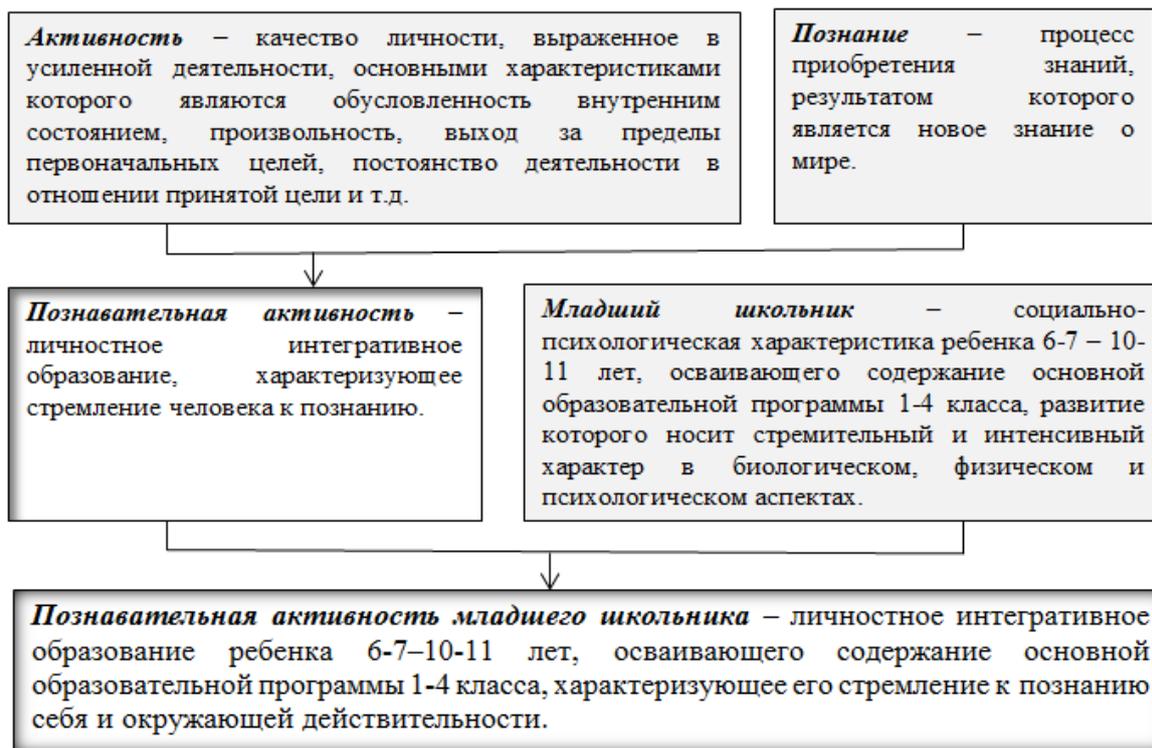


Рис.4. Механизм получения содержания понятия «познавательная активность младшего школьника»

Из рисунка 4 ясно, что для получения содержания понятия «познавательная активность младшего школьника» мы синтезировали результаты проведенного теоретического анализа понятий «активность», «познание», «познавательная активность», «младший школьник», показав данный механизм графически.

Заключение. Подводя итоги проведения исследования, выделим ряд положений, отражающих его основные результаты:

Применение метода терминологического анализа для изучения понятия познавательной активности младшего школьника подтвердило целесообразность использования данного метода. Причем

последовательность использования данного метода задана изучением цепочки логически выстроенных понятий «активность», «познание», «познавательная активность», «младший школьник».

Синтезирование результатов проведенного терминологического анализа позволяет дать авторскую формулировку понятия «познавательная активность младшего школьника», представленную как личностное интегративное образование ребенка 6-7–10-11 лет, осваивающего содержание основной образовательной программы 1-4 класса, характеризующее его стремление к познанию себя и окружающей действительности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с. – Текст : непосредственный.
2. Алексеев, П.В. Теория познаний и Диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – Москва, 2019. – 293 с. – Текст : непосредственный.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.
4. Гацоев, Д.В. Развитие познавательной активности / Д.В. Гацоев. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1 (1). – С. 17-19.
5. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / И.С. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 376 с. – Текст : непосредственный.
6. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В.А. Жмуров. – 2-е изд. – Москва : Джангар, 2012. – 864 с. – Текст : непосредственный.
7. Зубкова, Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Зубкова. – Екатеринбург, 1993. – 21 с. – Текст : непосредственный.
8. Ильин, В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс / В.С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с. – Текст : непосредственный.

9. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – Москва : Педагогика, 1981. – 200 с. – Текст : непосредственный.
10. Конохов, Я.И. Словарь-справочник по психологии / Н.И. Конохов. – Москва, 1996. – 154 с. – Текст : непосредственный.
11. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости : учеб. пособие для студентов высш. спец. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : Сфера, 2001. – 463 с. – Текст : непосредственный.
12. Миньяр-Белоручив, Р. К. Методический словарь / Р.К. Миньяр-Белоручив. – Москва : Стелла, 1996. – 144 с. – Текст : непосредственный.
13. Новиков, А.М. Педагогика : слов. системы основ. понятий / А.М. Новиков ; Рос. акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики. – Изд. 2-е, стереотип. – Москва : Эгвес, 2013. – 267 с. – Текст : непосредственный.
14. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : ок. 60000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – Москва : Оникс, 2008. – 1328 с. – Текст : непосредственный.
15. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.
16. Устинов, И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы : учеб.-метод. пособие. – Воронеж : ВАИУ, 2010. – 80 с. – Текст : непосредственный.
17. Философия : энцикл. слов. / под ред. А.А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с. – Текст : непосредственный.
18. Фураева, О.Г. Развитие познавательной активности младшего школьника / О.Г. Фураева. – Текст : непосредственный // Академия профессионального образования. – 2015. – №11 (53). – С. 62-65.
19. Фурманов, И.А. Психология активности и поведения : курс лекций / И.А. Фурманов. – Минск : БГУ, 2012. – 188 с. – Текст : непосредственный.
20. Чикишева, О.В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста / О.В. Чикишева. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 90-92.
21. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 208 с. – Текст : непосредственный.
22. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – Москва : Педагогика, 1971. – 351 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij: (teorija i praktika obuchenija jazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts: (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR, 2010. 446 p.
2. Alekseev P.V., Panin A.V. Teorija poznanij i Dialektika [Theory of Knowledge and Dialectics]. Moscow, 2019. 293 p.
3. Vishnjakova S.M. Professional'noe obrazovanie: slovar', kljuchevyje ponjatija, terminy, aktual'naja leksika [Vocational education]. Moscow: NMC SPO, 1999. 538 p.
4. Gacoev D.V. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti [Development of cognitive activity]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2016, no. 1 (1), pp. 17-19.
5. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 376 p.
6. Zhmurov V.A. Bol'shaja jenciklopedija po psichiatrii [The Great Encyclopedia on Psychiatry]. Moscow: Dzhangar, 2012. 864 p.
7. Zubkova T.I. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti slabouspevajushhih uchashhihsja nachal'nyh klassov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of cognitive activity of low-achieving primary school students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Ekaterinburg, 1993. 21 p.
8. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika: celostnyj process [Formation of a student's personality: a holistic process]. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p.
9. Kalmykova Z.I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti [Productive thinking as the basis of learning]. Moscow: Pedagogika, 1981. 200 p.
10. Konjuhov Ja.I. Slovar'-spravochnik po psichologii [Dictionary-handbook of Psychology]. Moscow, 1996. 154 p.
11. Kulagina I.Ju., Koljuckij V.N. Vozrastnaja psichologija. Razvitie cheloveka ot rozhdenija do pozdnej zrelosti: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. spec. ucheb. zavedenij [Age psychology. Human development from birth to late adulthood]. Moscow: Sfera, 2001. 463 p.
12. Min'jar-Beloruchiv R.K. Metodicheskij slovník [Methodical dictionary]. Moscow: Stella, 1996. 144 p.
13. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij [Pedagogy]. Moscow: Jegves, 2013. 267 p.
14. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka: ok. 60000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij [Dictionary of the Russian language]. In L.I. Skvorcova (ed.). Moscow: Oniks, 2008. 1328 p.
15. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. Sankt-Peterburg: Piter, 2003. 512 p.
16. Ustinov I.Ju. Opredelenija osnovnyh terminov didaktiki vysshej voennoj shkoly: ucheb.-metod. posobie [Definitions of the basic terms of didactics of the higher military school]. Voronezh: VAIU, 2010. 80 p.

17. In Ivina A.A. (ed.) *Filosofija: jencikl. slov. [Philosophy]*. Moscow: Gardariki, 2004. 1072 p.
18. Furaeva O.G. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti mladshogo shkol'nika [Development of cognitive activity of a younger student]. *Akademija professional'nogo obrazovanija [Academy of Professional Education]*, 2015, no. 11 (53), pp. 62-65.
19. Furmanov I.A. *Psihologija aktivnosti i povedenija: kurs lekcij [Psychology of Activity and Behavior]*. Minsk: BGU, 2012. 188 p.
20. Chikisheva O.V. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti detej mladshogo shkol'nogo vozrasta [Psychological and pedagogical features of primary school children]*. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', maj 2012 g.) [Problems and prospects of education development]*. Perm': Merkurij, 2012, pp. 90-92.
21. Shamova T.I. *Aktivizacija uchenija shkol'nikov [Activation of the teaching of schoolchildren]*. Moscow: Pedagogika, 1982. 208 p.
22. Shhukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike [The problem of cognitive interest in pedagogy]*. Moscow: Pedagogika, 1971. 351 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Разливинских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru.

А. Губа, учитель начальных классов, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №80», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: gu8aana@yandex.ru.

О.А. Басаргина, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: basargina.olga77@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.N. Razlivinskikh, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru.

A. Guba, Primary School Teacher, Secondary School No. 80, Yekaterinburg, Russia, e-mail: gu8aana@yandex.ru.

O.A. Basargina, 4th Year Student, training direction "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: basargina.olga77@gmail.com.

УДК 371.016:91

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_70

**Людмила Николаевна Семенова,
Вероника Викторовна Карпова,
Татьяна Евгеньевна Кусакина**
г. Санкт-Петербург

Метапредметные результаты в обучении истории: учительские пробы построения метапредметных заданий (на примере 6 класса)

В данной статье поднимается проблема достижения метапредметных результатов в обучении истории. Достижение метапредметных результатов наряду с личностными и предметными результатами является одним из показателей качества отечественного образования. За последние годы накоплен определенный педагогический опыт в организации учебного процесса в школе на основе системно-деятельностного подхода, направленного на достижение требований ФГОС. Однако сам образовательный процесс и его элементы вызывают вопросы, связанные с отсутствием методических рекомендаций и пособий по осуществлению и обеспечению таких требований стандарта, как метапредметные результаты. В условиях дефицита необходимых ресурсов учителя самостоятельно пытаются разрабатывать метапредметные задания для учащихся разных возрастов. В данной публикации представлен опыт создания метапредметных заданий по одной из тем курса истории в 6 классе.

Ключевые слова: стандарт образования, системно-деятельностный подход в обучении, урок истории, управленческие знания на уроке, метапредметные результаты.

**Lyudmila Nikolaevna Semenova,
Veronika Viktorovna Karpova,
Tatyana Evgenevna Kusakina**
St. Petersburg

Meta subject results in teaching history: teachers' tests of constructing meta-subject tasks (on the example of 6th grade)

This article raises the problem of achieving meta subject results in teaching history. The achievement of meta subject results along with personal and subject results is one of the indicators of the quality of domestic education. In recent years, certain pedagogical experience has been accumulated in the organization of the educational process at school on the basis of a system-activity approach aimed at achieving the requirements of the Federal State Educational Standard. However, the educational process itself and its elements raise questions related to the lack of methodological recommendations and manuals for

implementing and ensuring such requirements of the standard as meta-subject results. In conditions of a shortage of necessary resources, teachers independently try to develop meta-subject tasks for students of different ages. This publication presents the experience of creating meta-subject tasks on one of the topics of the history course in the 6th grade.

Keywords: standard of education, system-activity approach in teaching, history lesson, knowledge management in the classroom, meta-subject results.

В дискуссиях конца 1990-х – начала 2000-х годов о целях исторического образования ряд методистов, ученых и педагогов пришли к выводу о необходимости «формирования культуры исторического мышления» [2, С. 18]. Среди форм учебных занятий особое внимание уделялось урокам-практикумам, где ученики могли представить результаты своей самостоятельной практической и творческой деятельности или осваивали сложные познавательные приемы. Именно эти уроки нацеливали учителей и учеников на применение полученных знаний и умений в конкретной учебной ситуации. Тогда и были разработаны первые памятки и алгоритмы по решению познавательных, а затем и практических задач [2, С. 55-56]. Именно в это время передовая педагогическая общественность обозначила задачу осуществления принципа: от цели к результату.

Важнейшие ориентиры современной педагогической науки и образовательной политики, цели образования нашли свое воплощение в образовательных стандартах 2010-2012 гг. и обновленном стандарте основного общего образования 2021 года [8]. ФГОС содержит конкретные требования к результату и определению уровня образования, и каждого урока. На уроке в интересах достижения поставленной цели выступают в единстве учащиеся и педагог, содержание образовательного процесса, средства, методы и технологии достижения поставленных целей и, что сегодня особенно важно, «управление знаниями как процессом познания в созданных педагогом условиях...» [3, С. 60].

Система управления знаниями учащихся на уроке включает организацию системы учебно-воспитательного процесса. Это означает организацию деятельности учащихся и учителя и их взаимодействие в ходе урока [3, С. 62]. Учителя современной школы на практике используют ряд приемов и заданий технологии управления познавательной деятельностью на уроке [6, С. 12]. Как отмечает лидер петербургской методической школы Наталья Николаевна Лазукова, сегодня «возникает объективная проблема обеспечения в предметном обучении единства в освоении большого по объему исторического содержания и одновременного овладения школьниками способами учебной деятельности» [6, С. 5-6]. Современные образовательные технологии и технологии развития универсальных учебных действий позволяют решать комплекс задач, в частности в организации самостоятельной деятельности учащихся, их мыследеятельности [4; 12; 13].

Однако, по всем элементам методического обеспечения учебного процесса в условиях системно-деятельностного подхода у педагогов име-

ются вопросы, а сама модель обучения истории, соответствующая требованиям ФГОС, складывается крайне медленно. Как показывает анализ реальной практики работы учителя, достигают запланированного результата на уроке от 30 до 60% учащихся [3, С. 59].

Сегодня мы подошли к тому, что требование стандарта о достижении конкретных результатов (личностных, метапредметных, предметных) достигается не только путем усвоенных учащимися алгоритмизированных действий, но и выработанных у них самостоятельных и свободных действий. Н.И. Запорожец в свое время отмечала, что после выработки общего подхода к решению однотипных задач необходимо переходить к «управлению умственным развитием и познавательной активностью школьников» (5, С. 5). Сегодня значительное место в характеристике планируемых результатов занимают умения школьников. С одной стороны, они рассматриваются как «маркеры», показывающие, «какое операционное содержание предполагает данный результат», с другой, как «связующая категория между планируемым результатом и видами заданий, с помощью которых он может быть достигнут» [1, С. 17].

Ни для кого не секрет, что в настоящее время у учащихся наблюдается слабая мотивация к учебе. Это обстоятельство имеет как объективные, так и субъективные причины, в том числе методические. Поэтому современный учитель ставит перед собой двоякую цель: создать условия для сохранения (возрождения) интереса детей к учению, а также выработать эффективную методику, найти эффективные технологии. Метапредметный подход открывает перед учителем новые возможности, позволяя вместе с учеником погрузиться в увлекательный процесс познания.

Сегодня все чаще говорят о метапредметном подходе и метапредметных результатах в обучении в связи с формированием универсальных учебных действий как составляющей фундаментального ядра образования. Метапредметный подход обеспечивает переход от предметного обучения к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности, определяемой уровнем владения метазнаниями и метаспособами. Под метазнанием принято понимать знания о знании, т.е. о его структуре, свойствах, приемах и методах познания и возможностях использования этого знания. Метазнания превращают человека из «знающего в думающего» [14, С. 85]. Метаспособы – это способы применения знаний, носящие универсальный характер. Будучи присвоенными учениками, т.е. самостоятельно применяемые ими в учебной и внеучебной

деятельности, они становятся метаумениями, позволяющими решать поставленные задачи независимо от предметной области.

Метапредметность как принцип интеграции содержания образования формирует у учащихся отношение к изучаемому предмету как к системе знаний о мире. Метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от предметного содержания.

Метапредметный подход в изучении отдельного предмета проявляется в том, что учитель «раскрывает грани существующих обобщенных систем понятий, целостного понимания мира. И наоборот, из общей картины мира выводит отдельные элементы, помогающие освоить знания отдельного предмета. Таким образом, обучающийся получает знания не только от учителя, но и опирается на свой жизненный опыт, знания из смежных предметов, прожитых им ситуаций» [9, С. 38].

Любой ли вопрос, задание может быть метапредметным? Какое задание будет метапредметным и при каких условиях?

Для достижения метапредметных результатов наибольшее распространение в опыте обучения получили разработка и применение специальных заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности. Однако дальнейшее продвижение в этом направлении затрудняется недостаточным вниманием к типологизации накопленного материала, а отсюда – к трудностям выбора того вида задания, который наиболее соответствует педагогическому замыслу урока и его возможностям в достижении метапредметного результата. Кроме того, пока не удается найти подходы к выстраиванию педагогически обоснованной системы овладения УУД в горизонтальных (межпредметных) и вертикальных (по уровням образования) связях. Практически отсутствует различие заданий, направленных на формирование УУД, от тех, что уместно использовать для диагностики их сформированности.

В основе метапредметности лежит специальная деятельность по построению учебного познания – исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная, игровая. Суть деятельности заключается в том, что усвоение любого материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации. При этом, чем сложнее ситуация, тем выше личностный развивающий потенциал учащихся и самого занятия.

Готовых метапредметных заданий, которые можно было бы использовать на уроках истории и обществознания в методической литературе дефицит. Следовательно, это вызывает потребность

учителя в самостоятельной творческой работе по составлению метапредметных заданий. Это сложный, но в то же время увлекательный процесс.

Любое задание содержит условие (развёрнутое или краткое) и требование (вопрос), в котором «содержится и указание на способ деятельности (познавательную операцию): сравните, обобщите и сделайте вывод, конкретизируйте положение, подведите под общее понятие и т.п.». Каждую из этих операций можно рассматривать как некое универсальное учебное действие. Следовательно, практически каждое задание можно необходимо перевести способы деятельности в объекты формирования или диагностики. При этом «включать всю необходимую для выполнения задания информацию в его условие или оперировать теми знаниями, которые рассмотрены на данном уроке». Возможна и избыточная информация [10, С. 10]. Следует отметить, что, на наш взгляд, разработка метапредметных заданий должна осуществляться комплексно, по той или иной теме в целом, а не в виде разрозненных и эпизодических заданий.

Приведём пример метапредметных заданий по теме «Расселение и занятия восточных славян» (6 класс, история России). Данные задания составлены на основе целенаправленного отбора дополнительной информации, иллюстративного материала, текста учебника. Усвоение темы осуществляется на основе взаимосвязанной работы ученика с основным текстом и другими источниками учебной информации, в нашем случае это иллюстративный материал. Учитель организует поэтапное освоение умений познавательной деятельности.

Тема «Расселение и занятия восточных славян»
Метапредметные задания

Задание 1.

На основе исторической карты и рисунков определите, где и как жили восточные славяне. В чём особенности их жилищ?

Какие выводы можно сделать на основе сравнения северных и южных жилищ восточных славян?

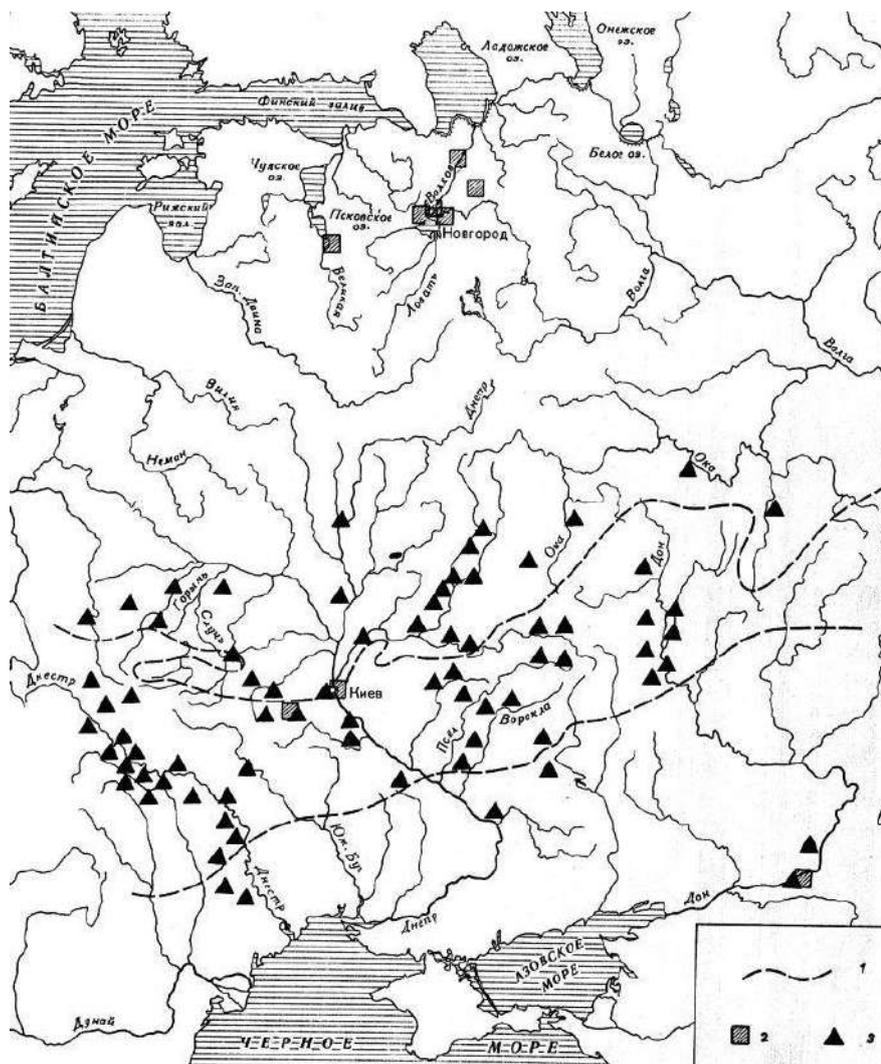
Формируемые умения:

- 1) Извлечение информации из условно-графической наглядности (карта).
- 2) Извлечение информации на основе сравнения рисунков.
- 3) Умение делать выводы.
- 4) Установление причинно-следственных связей.

Задание 1. Вариант 1 (для слабых учеников, учащихся с ОВЗ)

Изучи карту и рисунки, ответь на вопросы:

- 1) Где больше проживало населения Руси: на юге или на севере? Как ты думаешь, почему?
- 2) Какой тип жилища был распространён на севере и юге Руси? Чем отличаются жилища, опиши? Почему существовала разница в постройках?
- 3) Какие выводы мы можем сделать о жизни восточных славян на основе карты?



Карта 1. Распространение наземных и полужемлячных жилищ в IX – первой половине X в.

Обозначения: 1 – граница лесостепи, 2 – наземные жилища, 3 – полужемлянки

Взято из: Буровский А. Новгородская альтернатива. Подлинная столица Руси. – М.: ЭКСМО, 2010. – С. 26.

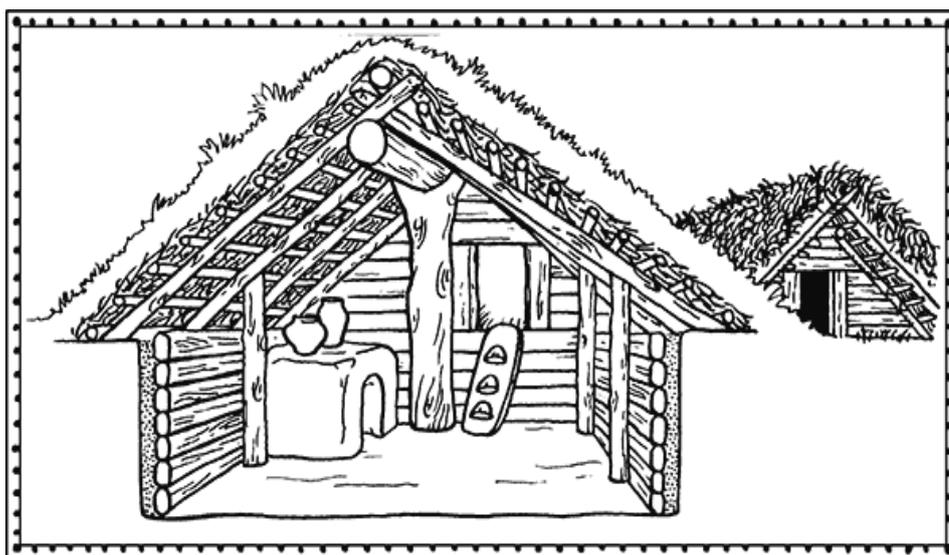


Рис.1. Полужемлянка (юг Руси)

Взято из: Семенова М. Мы-славяне. – СПб.: Азбука-классика, 2009. – URL: <https://iknigi.net/avtor-mariya-semenova/91392-my-slavyane-mariya-semenova/read/page-8.html> (дата обращения 20.03.2023)

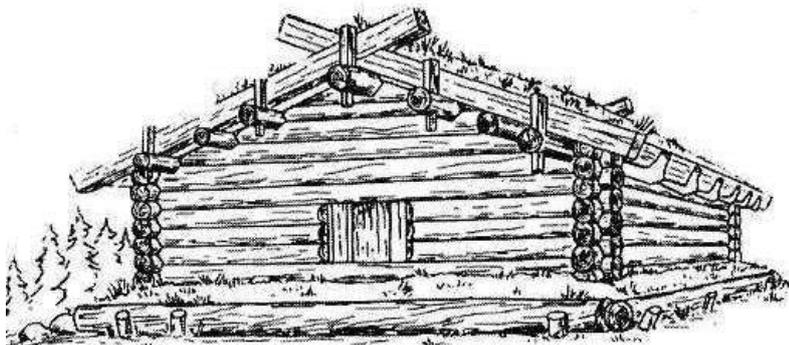


Рис.2. Наземное бревенчатое жилище (север Руси)

Взято из: Семенова М. Мы-славяне. – СПб.: Азбука-классика, 2009. – URL: <https://iknigi.net/avtor-mariya-semenova/91392-my-slavyane-mariya-semenova/read/page-8.html> (дата обращения 20.03.2023)

Задание 1. Вариант 2 (для сильных учеников)

Изучите карту и рисунки.

- 1) Какие выводы можно сделать о жизни восточных славян на юге и севере Руси?
- 2) Предположите, какие жилища могли быть у восточных славян, населявших территорию современной Ленинградской области: наземные или полуземлянки? Обратите внимание, что Ленинградская область имеет огромное количество рек и озёр, а климат области неустойчивый.

Комментарий к заданию 1.

Когда у восточных славян сформировалось государство Древняя Русь, то основной разновидностью жилищ была полуземлянка. Для того, чтобы ее соорудить, выкапывали огромную квадратную яму. Глубина ее должна быть около метра. Стенки ямы обносили срубом (досками), который возвышался над землей еще на один метр. Таким образом, получалось жилище, которое наполовину находилось в земле, а наполовину – над ней. Вход в него был с южной стороны. Обязательно делали лестницу, чтобы было удобно спускаться вниз.

Однако, к X-XI на юге Руси стали преобладать полуземлянки, а на севере Руси – наземные бревенчатые жилища.

Плотность населения увеличивалась к югу (данные археологических раскопок показаны на карте). Большое количество воды на севере (осадки, реки, озёра, болота) ускорили появление наземных жилищ и т.д.

Задание 2.

Рассмотрите рисунок. Опишите, что вы видите.

Вот таких людей, как на этой картинке, можно было встретить близ славянских сёл с названиями: Бортники, Бортницы, Добрые пчелы, Борти, Бортяги, Бортели и др.

1) Предположи, какое занятие славян, живших в этих населенных пунктах, было основным для них?

2) Назови орудия труда и приспособления, изображенные на рисунке. Расскажи, как они применялись.

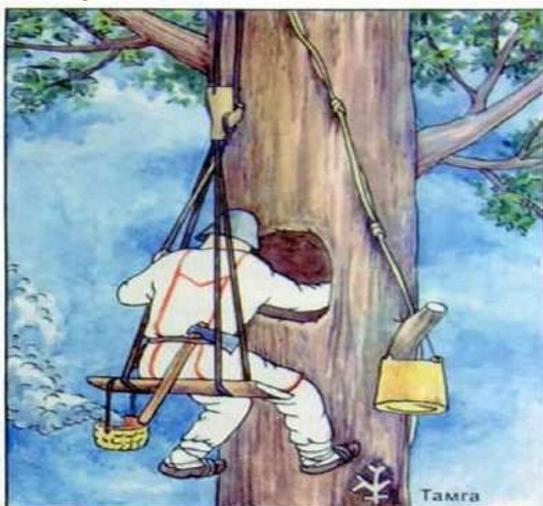


Рис. 3. Бортничество

Взято из: URL: https://sun9-71.userapi.com/impf/c841327/v841327426/f234/MpMjhRMUHH8.jpg?size=400x525&quality=96&sign=315da6ec962949103797109019b6638e&c_uniq_tag=yeY-1B3zGenPLwO09-kairil35Uz-fSt79fVx87Ej_Wo&type=album (дата обращения 20.03.2023)

Комментарий к заданию 2.

Бортничество – древнейший промысел и первоначальная форма культурного пчеловодства – основано на содержании и разведении пчел в бортах, приспособленных для этой цели специально выдолбленных искусственных дуплах в растущих деревьях, таких как сосна, липа, дуб, осина.

Формируемые умения:

- 1) Извлечение информации из рисунка.
- 2) Извлечение информации из текста.

3) Умение сделать вывод.

4) Установление причинно-следственных связей.

Задание 3.

Ремесленники на Руси научились получать металлическую проволоку методом волочения.

Ювелиры использовали медную, серебряную и золотую проволоку для украшений.

Как ты думаешь, для какого изделия кузнецам необходимо было 600 метров железной проволоки, толщиной 2 мм?

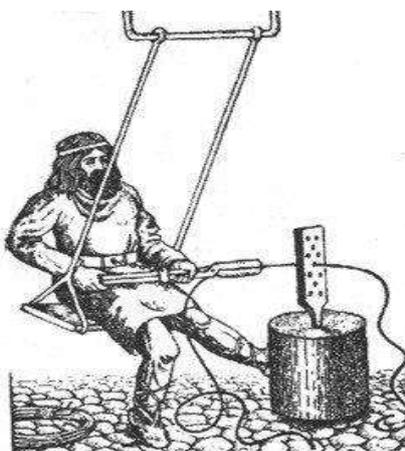


Рис. 4. Ремесленник

Взято из: URL: https://sun9-41.userapi.com/impf/c622416/v622416132/2107f/X4GYwv97qik.jpg?size=400x369&quality=96&sign=81404de0c3e4edb3d3804561ff410215&c_uniq_tag=OR0tL0z2o1RIwWXuQ_Ft4eFhRcuw0boj_jQ2tvVhRRg&type=album (дата обращения 20.03.2023)

Комментарий к заданию 3.

Проволоку получали двумя методами. Первый: просто ковали прут до нужной толщины, что длилось очень долго, и проволока получалась неравномерной. Более производительным был метод

волочения (потому и «про-волока»), дававший и более качественный продукт. Он заключался в протягивании прута через ряд последовательно уменьшающихся конусообразных отверстий в железной доске.

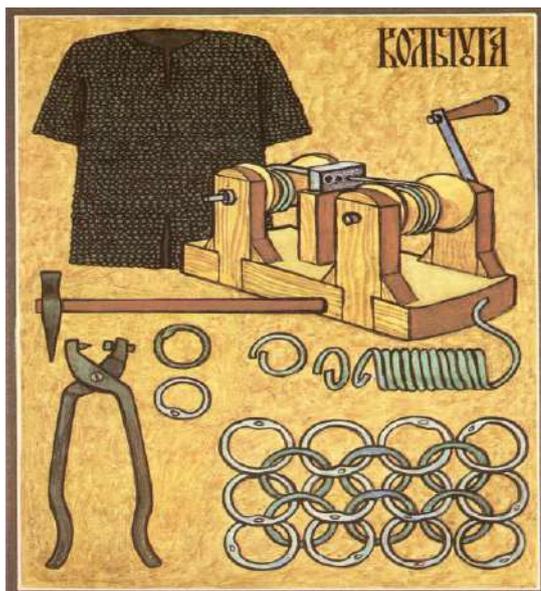


Рис. 5. Кольчуга

Взято из: Русские доспехи IX-XVII вв. – URL: <http://www.mglin-krai.ru/radimichi-i-drevnyaya-rus/286-russkie-dospekhi-x-xvii-vekov> (дата обращения 20.03.2023)

Формируемые умения:

- 1) Извлечение информации из рисунка.
- 2) Извлечение информации из текста.
- 3) Умение делать вывод на основе полученной информации.

Задание 4.

Потребность в кожаных изделиях у населения русских городов была велика. Сырьем для кожевников служили воловь, козлиные и конские шкуры.

Древние названия: усмие (усма, усние), хъз, кола, чревию означают виды шкур. Слова «усмие» и «кожа» в дальнейшем становятся синонимами, но первоначально они различались по смыслу.

«Кожемяка» и «усмошвец». Первый из них связан с первичной обработкой кожи, когда ее нужно мять, смягчить. Здесь для ее обозначения употреблено слово «кожа». Выделанную кожу кроили и сшивали.

Предположи, как перевести на современный русский язык слово «усмошвец»?

Комментарий к заданию 4.

По свидетельству летописцев кожевнический промысел у славян был известен в VI—VII вв., правда, кожаных вещей дошло до нас очень мало, чаще всего это была обувь из дубленых шкур. При раскопках в Москве и Новгороде были обнаружены кожевнические мастерские, существовавшие в XI–XII вв. Изготавливали в них шитые золотом и серебром пояса, перчатки, конскую упряжь, пергамент, но главное – обувь!

И сегодня востребована профессия *сапожник*.

Формируемые умения:

- 1) Извлечение информации из текста.
- 2) Умение делать вывод на основе полученной информации
- 3) Межпредметные умения (русский язык, словообразование)

Задание 5

Перед вами однокоренные слова – брат, братина и братчина. Все знают значение слова брат. Братчина – древний славянский обряд, который сопровождал большинство празднеств наших предков. В переводе с древнерусского «братчина» означает – пиршество, устраиваемое в складчину, то есть общинный праздничный пир. Русская братчина нередко сочеталась с крупными годовыми праздниками, была приурочена к окончанию сбора урожая, а также ко дням почитания верховных божеств славянского языческого пантеона.

Предположи, что на пиру называли словом «братина». Как братину использовали во время пира?

Комментарий к заданию 5.

Братина – сосуд, который использовался в Древней Руси во время пиров. Братины с мёдом передавались по кругу «от брата к брату». Отсюда, очевидно, и пошло название сосуда.

Формируемые умения:

- 1) Извлечение информации из текста.

2) Умение делать вывод на основе полученной информации

3) Межпредметные умения (русский язык, однокоренные слова).

В целом, по мере выработки определенных умений метапредметного характера, основными в данной серии заданий являются умения познавательного характера:

- извлечение информации, содержащейся в источнике;
- актуализация необходимых знаний из смежных курсов и синтез этих знаний;
- осуществление множественного выбора из предложенного перечня по заданным параметрам;
- умение связать частные проявления с общими характеристиками;
- умение связать информацию текста с другими внетекстовыми источниками информации;
- использовать межпредметные и предметные понятия.

Метапредметность есть новый подход к современному образованию. Он имеет место в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, где ученик выступает в качестве активного участника образовательного процесса. И также как учитель он является субъектом управления процессом достижения метапредметных результатов образовательной деятельности [11, С. 126].

В условиях формирования метапредметных результатов особое внимание должно быть уделено их оценке. Как указывает И.В. Муштавинская, «оценивание метарезультатов является формирующим. Задания метапредметного характера, которые учитель использует в рамках текущей оценки, значительно отличаются от привычных оценочных средств, которые раньше использовал учитель» [7, С. 210]. Оценивание метапредметных результатов не предполагает выставления традиционной отметки. Принимая во внимание, что одним из метапредметных результатов обучения является формирование регулятивных умений, включающих самоконтроль, в т.ч. «владеть способами самоконтроля», «объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту», «оценивать соответствие результата цели и условиям» [8, п. 43.2.2.], целесообразно для оценки метапредметных результатов в том числе использовать задания на самооценку.

Приведем пример самооценки достигнутых результатов учениками 6 класса при выполнении предложенных выше метапредметных заданий (карточки с показателями выдаются каждому ученику).

Задание. Поставь знак V (+) в строку, которая соответствует результату твоей работы на уроке (верхняя строка скрыта от учащихся).

Таблица оценки результативности

Знак	Показатель результативности и успешности
	при выполнении задания работал самостоятельно, трудности не испытал, было интересно, результатом доволен, проявил умения работать с картой, извлекать информацию из учебного материала (текст, рисунок) и делать выводы самостоятельно
	при выполнении задания работал практически самостоятельно, появившиеся затруднения устранял при участии учителя или товарищей, было интересно, результатом частично доволен, удалось показать некоторые умения в работе с картой и учебной информацией, формулированием выводов
	выполнение задания вызвало затруднения, потребовалась помощь учителя (товарищей) при ответах на ряд вопросов, в целом было интересно, достигнуть положительного результата удалось благодаря совместным действиям с классом, свои умения смог проявить не полностью

Итак, в условиях системно-деятельностного подхода учитель организует образовательную среду управления процессом освоения знаний и овладение учащимися разнообразными умениями. Педагогическая задача учителя: приобретение учащимися опыта осознанных учебных действий и

действий, связанных с самооцениваем и взаимооцениванием. Безотметочное оценивание должно стать нормой при метапредметном подходе.

Многие учителя в своей педагогической практике давно применяют элементы метапредметности. А составлению метапредметных заданий вполне реально научиться, стоит только захотеть работать над этим.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексашкина, Л.Н. История. Планируемые результаты. Система заданий. 5-9 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.Н. Алексашкина, Н.И. Ворожейкина ; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2014. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Вяземский, Е.Е. Как сегодня преподавать историю в школе : пособие для учителя / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2000. – 112 с. – Текст : непосредственный.
3. Жилина, А.И. Системно-деятельностный подход к управлению знаниями на уроке в соответствии с требованиями ФГОС / А.И. Жилина. – Текст : электронный // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 59-63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-k-upravleniyu-znaniyami-na-uroke-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos/viewer> (дата обращения: 19.03.2023).
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с. – Текст : непосредственный.
5. Запорожец, Н.И. Развитие умений и навыков в процессе преподавания истории (IV – VIII классы) : пособие для учителей / Н.И. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1978. – 144 с. – Текст : непосредственный.
6. Лазукова, Н.Н. Деятельностный подход в обучении истории: проблемы и пути их решения / Н.Н. Лазукова. – Текст : непосредственный. // Деятельностный подход в историческом и обществоведческом образовании. РГПУ имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: ЭлекСис, 2009. – С. 4-22.
7. Муштавинская, И.В. Система формирования и оценки метапредметных результатов / И.В. Муштавинская. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 208-211. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-i-otsenki-metapredmetnyh-rezultatov/viewer> (дата обращения: 19.03.2023).
8. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a224abd57.pdf>. – Текст : электронный (дата обращения: 19.03.2023).
9. Рудакова, О.А. Использование метапредметного подхода в организации урочной и внеурочной деятельности в современной школе / О.А. Рудакова. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8 (161). – С. 36-42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metapredmetnogo-podhoda-v-organizatsii-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 19.03.2023).
10. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география. 5-9 классы. ФГОС / Э.М. Амбарцумова, Е.А. Гевуркова, С.Е. Дюкова [и др.] ; сост. и ред. А.Ю. Лазебникова, И.Ю. Синельников. – Москва : Экзамен, Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – 191 с. – Текст : непосредственный.
11. Селиванова, О.Г. Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности / О.Г. Селиванова, Н.В. Гасникова. – Текст : электронный // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 119-129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-protsessom-dostizheniya-shkolnikami-metapredmetnyh-rezultatov-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения 19.03.2023).

12. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина [и др.]. – Санкт-Петербург : КАРО, 2014. – 176 с. – Текст : непосредственный.
13. Технологии развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. С.С. Татарченковой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2014. – 112 с. – Текст : непосредственный.
14. Шаповал, Ю.Р. Метапредметность в образовании. Актуальность и перспективы / Ю.Р. Шаповал. – Текст : электронный // Вестник науки и образования. – 2019. – № 10 (64), ч. 1. – С. 84-87. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnost-v-obrazovanii-aktualnost-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 19.03.2023).

REFERENCES

1. Aleksashkina L.N. Vorozhejkina N.I. Istoriya. Planiruemye rezul'taty. Sistema zadaniy. 5-9 klassy: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovat. organizacij [History. Planned results. The task system. Grades 5-9: a manual for teachers of general education. organizations]. In G.S. Kovalyovoj (eds.). Moscow: Prosveshchenie, 2014. 128 p.
2. Vyazemskij E.E., Strel'ova O.YU. Kak segodnya prepodavat' istoriyu v shkole: posobie dlya uchitelya [How to Teach History at School today]. Moscow: Prosveshchenie, 2000. 112 p.
3. ZHilina A.I. Sistemno-deyatelnostnyj podhod k upravleniyu znaniyami na uroke v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS [System-activity approach to knowledge management in the classroom in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard]. *CHelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2017, no. 4 (53), pp. 59-63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-k-upravleniyu-znaniyami-na-uroke-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos/viewer> (Accessed 19.03.2023).
4. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovat. uchrezhdenij [The development of critical thinking in the classroom]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 223 p.
5. Zaporozhec N.I. Razvitie umenij i navykov v processe prepodavaniya istorii (IV – VIII klassy): posobie dlya uchitelej [Development of skills and abilities in the process of teaching history (grades IV – VIII)]. Moscow: Prosveshchenie, 1978. 144 p.
6. Lazukova N.N. Deyatel'nostnyj podhod v obuchenii istorii: problemy i puti ih resheniya [Activity approach in teaching history: problems and ways to solve them]. *Deyatel'nostnyj podhod v istoricheskom i obshchestvovedcheskom obrazovanii. RGPU imeni A.I. Gercena. [Activity approach in historical and social science education. RSPU named after A.I. Herzen]*. Saint-Petersburg: ElekSis, 2009, pp. 4-22.
7. Mushtavinskaya I.V. Sistema formirovaniya i ocenki metapredmetnyh rezul'tatov [The system of formation and evaluation of meta-subject results]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2019, no. 63-1, pp. 208-211. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-i-otsenki-metapredmetnyh-rezultatov/viewer> (Accessed 19.03.2023).
8. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 31 maja 2021 g. № 287 [On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (Accessed 19.03.2023).
9. Rudakova O.A. Ispol'zovanie metapredmetnogo podhoda v organizacii urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti v sovremennoj shkole [The use of a meta-subject approach in the organization of scheduled and extracurricular activities in a modern school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk state Pedagogical University]*, 2015, no. 8 (161), pp. 36-42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metapredmetnogo-podhoda-v-organizatsii-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-v-sovremennoj-shkole> (Accessed 19.03.2023).
10. Ambarcumova E.M., Gevurkova E.A., Dyukova S.E., Koval' T.V., Lazebnikova A.YU., Liskova T.E., Romanova M.YU., Sinel'nikov I.YU., Rancuzova O.A. Sinel'nikov Sbornik metapredmetnyh zadaniy: istoriya, obshchestvoznaniye, geografiya: 5-9 kl. FGOS [Collection of meta-subject tasks: history, social studies, geography: 5-9 cl. FGOS]. Lazebnikova A.YU. (eds.). Moscow: Ekzamen, Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018, 191 p.
11. Selivanova O.G., Gasnikova N.V. Upravlenie processom dostizheniya shkol'nikami metapredmetnyh rezul'tatov obrazovatel'noj deyatel'nosti [Managing the process of achieving metasubject results of educational activity by schoolchildren]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Vyatka State University]*, 2018, no. 4, pp. 119-129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-processom-dostizheniya-shkol'nikami-metapredmetnyh-rezultatov-obrazovatel'noj-deyatelnosti> (Accessed 19.03.2023).
12. Daurova O.B., Ivan'shina E.V., Ivashedkina O.A., Kazachkova T.B., Krylova O.N., Mushtavinskaya I.V. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii osnovnoj shkoly v usloviyah FGOS [Modern pedagogical technologies of the basic school in the conditions of the Federal State Educational Standard]. Saint-Petersburg: KARO, 2014. 176 p.
13. In Tatarchenkovoju S.S. (ed.) Tekhnologii razvitiya universal'nyh uchebnyh dejstvij uchashchihsya v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti: ucheb.-metod. posobie [Technologies for the development of universal educational actions of students in regular and extracurricular activities]. Saint-Petersburg: KARO, 2014. 112 p.
14. SHapoval YU.R. Metapredmetnost' v obrazovanii. Aktual'nost' i perspektivy [Meta-subject in education. Relevance and prospects]. *Vestnik nauki i obrazovaniya [Bulletin of Science and Education]*, 2019, no. 10 (64), iss. 1, pp. 84-87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnost-v-obrazovanii-aktualnost-i-perspektivy/viewer> (Accessed 19.03.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Н. Семенова, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, ГАОУ ЛО ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: ln.semenova@mail.ru.

В.В. Карпова, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, ГАОУ ЛО ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: nika7676@mail.ru.

Т.Е. Кусакина, учитель истории и обществознания, МБОУ «Коммунарская СОШ № 2», Гатчинского муниципального района, Ленинградская область, Россия, e-mail: kusakinat@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.N. Semenova, Ph.D. in Historical Sciences, Associate Professor, Department of Russian History, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russia, e-mail: ln.semenova@mail.ru.

V.V. Karpova, Ph.D. in Historical Sciences, Associate Professor, Department of Russian History, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russia, e-mail: nika7676@mail.ru.

T.E. Kusakina, History and Social Studies Teacher, Kommunaraskaya secondary school No2, Gatchina municipal district, Leningrad region, Russia, e-mail: kusakinat@yandex.ru.

УДК 821.161.1

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_79

Надежда Михайловна Харлова

г. Шадринск

Изучение сложных бессоюзных предложений студентами-филологами (на примере произведений И.С. Тургенева)

В статье рассматриваются особенности организации работы по формированию навыка анализа сложных бессоюзных предложений у будущих учителей русского языка. Материалом исследования послужили тексты произведений И.С. Тургенева. Актуальность данной работы состоит в необходимости выработки четких рекомендаций по организации работы со сложными бессоюзными предложениями. Цель работы: на основе материалов текстов произведений И.С. Тургенева разработать систему заданий, направленных на формирование навыка анализа сложных бессоюзных предложений. Опыт работы автора со студентами-филологами позволил определить основные этапы работы над усвоением синтаксиса сложного бессоюзного предложения. В статье описаны ключевые понятия, необходимые для освоения синтаксиса сложного бессоюзного предложения. Особое внимание уделяется методике формирования необходимых навыков. Представлена система заданий и упражнений. Выводы автора могут быть использованы в практике вузовского и школьного преподавания синтаксиса сложного бессоюзного предложения, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: сложное бессоюзное предложение (СБП), предикативные части (ПЧ), БСП однородного и неоднородного состава, двучленные и многочленные БСП, БСП гибкой-негибкой структуры, моносубъектные-полисубъектные БСП.

Nadezhda Mikhailovna Kharlova

Shadrinsk

The study of complex non-union sentences by philology students (on the example of I.S. Turgenev's works)

The article discusses the features of the formation of the skill of analyzing complex non-union sentences in future Russian language teachers. I.S. Turgenev's works were the fundamentals of the research material. The urgency is to develop clear recommendations on the organization of work with complex non-union sentences. The purpose of the work is to develop a system of tasks aimed at forming the skill of analyzing complex non-union sentences. The author's experience with philology students allowed to determine the main stages of work on mastering the syntax of a complex non-union sentence. The article describes the key concepts necessary for mastering the syntax of a complex non-union sentence. Special attention is paid to the methodology of forming the necessary skills. A system of tasks and exercises is presented. The author's conclusions can be used in the practice of university and school teaching the syntax of a complex non-union sentence when writing term papers and final qualifying papers.

Keywords: complex non-union sentence, predicative parts, complex non-union sentence of homogeneous and heterogeneous composition, binomial and polynomial complex non-union sentence, complex non-union sentence of flexible-inflexible structure, monosubject-polysubject complex non-union sentence.

Усвоение синтаксиса сложного бессоюзного предложения студентами-филологами происходит на пятом курсе, завершающем высшее образование. Мы считаем, что навык анализа СБП – это профессиональная необходимость для учителя русского языка. Значение изучения этого раздела современного русского языка в подготовке будущего учителя русского языка весьма велико. Задача преподавателя вуза состоит в том, чтобы сформировать у филологов навык целостного анализа СБП.

В процессе работы со студентами над усвоением синтаксиса СБП нами было установлено, что большая доля иллюстративного материала на страницах вузовских учебников и сборников упражнений по современному русскому языку – это примеры из тургеневских произведений. В статьях из методических журналов, адресованных учителю, также большая часть примеров бессоюзных сложных предложений из произведений И.С. Тургенева.

На учительских сайтах в планах-конспектах уроков, в технологических картах мы также находим цитаты из произведений И.С. Тургенева. Что это? Случайность или закономерность? При более внимательном рассмотрении материалов текстов художественных произведений И.С. Тургенева оказалось: действительно, выразительный, образный тургеневский язык – это богатый источник иллюстративного материала при анализе БСП. По мнению Л. Алексеевой, «Интерес к творчеству классика русской литературы И. Тургенева можно объяснить не только тем, что он мастер “словесной живописи”, но и тем, что богатство тургеневского языка включает и яркие образные ... синтаксические структуры» [1]. Кто не знаком с рассказом «Му-му», со сборником рассказов «Записки охотника», с романом «Отцы и дети»! Пейзажные зарисовки русской природы; мастерские портреты дворян – крепостных, разночинцев, лишних людей, женщин; описание провинциального быта России XIX века – все это писатель максимально правдиво представляет в своих произведениях.

И.С. Тургенев трепетно относился к русскому языку, называл его "гибким, чарующим, волшебным". «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками, в челе которых блистает опять-таки Пушкин! – обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием; в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса!» – восклицал Иван Сергеевич. [10].

О языке тургеневских произведений написано уже довольно много исследовательских работ. Анализу языка произведений И.С. Тургенева посвящены работы В.В. Виноградова, Е.А. Дворниковой, А.В. Дудникова, П.Г. Пустовойта, А.Г. Цейтлина и др. Авторы отмечают своеобразие стиля писателя, рассматривают особенности использования языковых средств. Однако отметим отсутствие солидных исследовательских работ по изучению роли бессоюзных сложных предложений в организации идиостиля И.С. Тургенева.

Между тем, «Богатство изобразительных возможностей сложных предложений, их экспрессивно-стилистические особенности создают неповторимую естественность, компактность, выразительность и поэтичность» [1].

Объем новых сведений по синтаксису сложного бессоюзного предложений, с которыми студенты знакомятся в вузе, достаточно большой: новые термины (БСП однородного и неоднородного состава, двучленные и многочленные БСП, БСП гибкой-негибкой структуры, монособъектные-полисубъектные БСП и т.д.), новый детальный синтаксический анализ БСП. В связи с этим возникает необходимость в выработке четких рекомендаций по организации работы со сложными бессоюзными предложениями. В этом состоит *актуальность* данной работы.

Цель работы: на основе материалов текстов произведений И.С. Тургенева разработать систему

заданий, направленных на формирование навыка анализа сложных бессоюзных предложений.

Опыт работы со студентами-филологами по изучению синтаксиса БСП позволяет определить **следующие этапы:**

1. Формирование понятия «Сложное бессоюзное предложение» (СБП).

К проблеме определения СБП обращались А.М. Пешковский, Н.С. Поспелов, Л.Ю. Максимов, В.А. Белашапкина, Е.Н. Ширяев, И.А. Шаркова, Е.П. Марченко и др. Сложными бессоюзными предложениями считают такие «сложные предложения, части которых объединяются по смыслу и интонационно, без помощи союзных средств» [8, С. 501]. Например: «*Он стал у камина; мы уселись вокруг него и притихли*» [9, С. 24].

В Лингвистическом энциклопедическом словаре В.Н. Ярцевой предлагается следующее определение «Бессоюзие (асиндетон, паратаксис) – связь предложений, осуществляющаяся интонационными средствами, без участия союзов. Организует специфическую синтаксическую единицу – бессоюзное сложное предложение; как периферийное явление наблюдается в простом предложении. Смысловые отношения при бессоюзии обычно остаются невыраженными, поскольку формирующие их факторы (самая последовательность предложений, их строение, морфолого-синтаксические признаки), как в отдельности, так и в комплексах друг с другом, в большинстве своём полисемантически, т.е. не закреплены за строго определёнными видами отношений, и недостаточно регулярны» [4, С. 471].

В отечественной лингвистике существуют различные подходы к определению БСП. Студенты-филологи должны быть осведомлены о существовании следующих точек зрения:

1. БСП включается в систему сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, в зависимости от типа отношений между предикативными частями. В частности, А.М. Пешковский «включал бессоюзные предложения или в состав сочинительных конструкций, или в состав конструкций с подчинением, отмечая при этом наличие таких бессоюзных предложений, которые могут быть охарактеризованы как недифференцированные сложные целые» [8, С. 501]. «Разбить эти сочетания при современном состоянии вопроса на сочинение и подчинение было бы рискованно, и мы предпочитаем отнести их к недифференцированным в этом отношении сложным целым» [5, С. 539]. По мнению Е.Н. Ширяева, «синтаксическую форму бессоюзного сложного предложения можно рассматривать как такую форму, в которой, по сравнению с формой союзного типа, упрощен код – нет кодового грамматического средства. ...Устранение такого кодового средства ведет ... к явному усложнению требований к лексико-семантическому содержанию предикативных конструкций» [11, С. 59].

2. БСП – это, по мнению Н.С. Поспелова, «отдельный тип сложных предложений, части которых,

оформленные грамматически как предложения, объединяются в одно целое не при помощи союзов или относительных слов, ... морфологическими и ритмико-интонационными средствами» [6, С. 343].

3. БСП – это текст, состоящий из двух или более предложений. Бессоюзные соединения (сочетания) предложений – это особые «соотносительные со сложными предложениями, но отличающиеся от них отсутствием союзной или местоименной связи между частями» [7, С. 634].

Первый подход к определению БСП и сейчас имеет своих последователей. Однако следует пояснить, насколько велик объем тех бессоюзных предложений, которые не могут быть соотнесены ни с СПП, ни с ССП. Например: «Я взглянул на него попристальнее: угрюмое лицо, волосы щетиной, низкий лоб, серые глаза, огромные усы, толстые губы...» [9, С. 30]. В этом случае одна из предикативных частей построена по схеме N₁, БСП не соотносится со сложным союзным предложением. Второй подход к определению БСП в настоящее время наиболее распространен.

От БСП «следует отличать ... предложения, для которых характерно употребление форм Им.п., по форме совпадающего с номинативным предложением, а по функции – с несогласованным определением: В избу вошла ядреная молодая баба, **румянец во все лицо**, лукавая, сероглазая (А.Н. Толстой). Их не следует смешивать с бессоюзными сложными предложениями, в которых устанавливается одновременность перечисляемых событий или их последовательность» [8, С. 514-515].

2. Средства связи предикативных частей в БСП.

Основным средством связи в БСП считают интонацию (интонация перечисления, интонация сопоставления, интонация противопоставления, паузирование, понижение голоса, повышение голоса). К числу других средств относят:

1. Опорные слова (глаголы восприятия, отвлеченные имена). Например: «Вдруг я **чувствую: кто-то берет меня за плечо и толкает**» [9, С. 126]. Причем, глаголы, указывающие на зрительную, слуховую, мыслительную деятельность, могут формально отсутствовать. Например: «На крыльце **чья-то холодная, дрожащая рука схватила мою руку; я оглянулся: Варя**» [9, С. 38]; «Открываю глаза: **передо мной дядька**» [9, С. 126].

2. Анафорические местоимения: «**Сам г-н Ожогин** остался дома; **у него** от слишком продолжительного сна голова разболелась» [9, С. 136]; «**Капитона** выпустили из чуланчика: дело **все-таки до него касалось**» [9, С. 210].

3. Повтор: «**Отец мой был страстный игрок; мать моя была дама с характером ... очень добродетельная дама**» [9, С. 124]; «**Князь** обращался с ним **весьма дружелюбно; князь, можно сказать, уважал его**» [9, С. 148].

4. Слова одной тематической группы: «**Погода была скверная ... мелкий дождь с упорным, тонким скрипом струился по стеклам; влажные,**

темно-серые тучи недвижно висели над городом» [9, С. 42] (Знаки автора).

5. Порядок следования предикативных частей. Например: в предложениях «Я пошел вслед за ним; на лестнице он остановился» [9, С. 41]; «Маши помолчала и робко протянула ему руку; Федор Федорович почтительно пожал кончики ее пальцев» [9, С. 62] порядок следования ПЧ является закрепленным.

6. Параллелизм строения. Например: «Колобердяев больше действовал; Бизьменков больше наблюдал за ним» [9, С. 156].

7. Общность видо-временных форм сказуемых в предикативных частях. Например: «Желтые тонкие былинки грустно **качались** над побледневшей травой; по темно-бурым, обнаженным сучьям орешника **попрыгивали** проворные синицы; запоздалые жаворонки торопливо **бегали** по дорожкам; кой-где по зеленым осторожно **пробирался** заяц; стадо лениво **бродило** по жнивью» [9, С. 38] (сказуемые выражены глаголами в форме прошедшего времени несовершенного вида. Кроме того, все глаголы объединены общей семой «движение»).

4. Классификации БСП.

1. По количеству предикативных частей различают двучленные и многочленные БСП.

Полипредикативность в многочленных БСП выражается тремя и более предикативными частями. Такие БСП характеризуются более сложными семантическими отношениями. Как показывает анализ, в текстах художественных произведений И.С. Тургенева достаточно велика доля многочленных бессоюзных сложных предложений. Писатель пользуется такими синтаксическими конструкциями для описания природы (пейзажные зарисовки И.С. Тургенева отличаются особой поэтичностью, красочностью), для создания портрета героев (для создания психологического портрета, для описания внешности), в повествовании для передачи последовательных действий и т.д.

Например: «**Молодые яблони кое-где возвышались над поляной¹; сквозь их жидкие ветви кротко синело ночное небо², лился дремотный свет луны³; перед каждой яблоней лежала на белеющей траве ее слабая тень⁴**» [9, С. 173]; «Она как будто выросла, выпрямилась¹; все черты ее лица, особенно губы, словно определились² ... взгляд стал глубже, тверже и темнее³» [9, С. 163]; «Вот однажды **пробиралась она по двору, осторожно поднимая на растопыренных пальцах накрахмаленную барынину кофту¹ ... кто-то вдруг сильно схватил ее за локоть²; она обернулась и так вскрикнула³: за ней стоял Герасим⁴**» [9, С. 204]. В текстах И.С. Тургенева количество ПЧ может составлять от 3 до 6. Л. Алексеева отмечает: «Сложные многочленные предложения (СМП) в идиостиле И. Тургенева являются классическим проявлением синтагматической прозы XIX века и синтаксической организации текстов автора. Преобладание смешанных СМП с разными видами связи предикативных единиц и вставными конструкциями в повестях – особая черта синтаксической организации текстов писателя» [1].

Возможности письменного художественного текста шире устного разговорного текста.

2. По количеству субъектов различают моно-субъектные и полисубъектные БСП.

В моносубъектных БСП один действующий субъект. Например: «*Князь обращался с ним весьма дружелюбно; князь, можно сказать, уважал его*» [9, С. 148]. В полисубъектных БСП несколько действующих субъектов: «*Живописец изобразил его в кафтане алого цвета с большими стразовыми пуговицами; в руке держал он какой-то небывалый цветок*» [9, С. 98].

3. По структуре различают БСП однородного и неоднородного состава.

В БСП однородного состава части равноправны грамматически и по смыслу. Такие БСП соотносят со сложносочиненными предложениями. Например: «*Прятели велели доложить о себе; их провели в гостиную*» [9, С. 291]. Структура БСП однородного состава открытая, присутствует перечислительная интонация. Напротив, БСП неоднородного состава обладает закрытой структурой, его части неравноправны в семантическом и грамматическом плане. Например: «*Спешу заметить: Лиза нисколько не была в меня влюблена*» [9, С. 137].

3. БСП гибкой-негибкой структуры (для предложений неоднородного состава).

В БСП негибкой структуры позиция ПЧ является закрепленной. Например: «*За ужином Колосов рассказывал разные вздоры¹; поручик смеялся оглушительно²; я исподлобья поглядывал на Варю³*» [9, С. 137]. Общий компонент для всего БСП *За ужином* в первой ПЧ, семантические отношения между первой и второй ПЧ (смеялся, потому что слушал вздоры) не позволяют изменить позиции предикативных частей. В БСП гибкой структуры «*Вы приучили меня к откровенности; мне легко с вами*» [9, С. 85] такая перестановка возможна.

4. БСП неоднородного состава делятся на предложения с дифференцированными отношениями и предложения с недифференцированными отношениями.

«К предложениям с дифференцированными отношениями относятся: 1) изъяснительно-объектные; 2) предложения с причинными, сопоставительными, пояснительными, сравнительными отношениями» [8, С. 507]. Например: «*Я долго не мог начать речи: так сильно билось во мне сердце*» [9, С. 138]. В данном случае в БСП с дифференцированными отношениями представлено указание на причину. «Предложения с условно-временными, причинно-следственными, противительно-уступительными, присоединительно-распространительными отношениями» [8, С. 507-508] относятся к БСП с недифференцированными отношениями. Например: «*Этому Щитову минул тридцать пятый год; он уже лет десять числился в студентах*» [9, С. 36]. В том примере наблюдаем присоединительно-распространительные отношения между ПЧ.

5. БСП свободной модели и БСП фразеологизированной модели.

К БСП фразеологизированной модели относятся предложения несвободной структуры. Например: *Сиди не сиди, работать надо. Приди он вовремя, экзамен был бы сдан*. Предложений подобного типа в текстах произведений И.С. Тургенева мы не обнаружили.

Какие же сложности возникают при анализе БСП?

В основном, сложности возникают при отграничении БСП от других типов предложений, при использовании терминологии, при полном синтаксическом анализе (особенно многочленных БСП), при пунктуационном анализе БСП.

Например, в сложном бессоюзном многочленном предложении «*С одной стороны сада липы смутно зеленели, облитые неподвижным, бледно-ярким светом¹; с другой – они стояли все черные и непрозрачные²; странный, сдержанный шорох возникал по временам в их сплошной листве³; они как будто звали на пропадавшие под ними дорожки, как будто манили под свою глухую сень⁴*» [9, С. 173] 3 и 4 ПЧ не связаны союзом: «как будто» в позиции перед глаголом-сказуемым выполняет роль обстоятельства, выраженного наречием. Следовательно, мы имеем дело с бессоюзной связью.

В пунктуационном отношении БСП характеризуются многообразием: между ПЧ возможна постановка запятой, двоеточия, тире, точки с запятой. Как показывают наши наблюдения, И.С. Тургенев наиболее часто использовал знак «точка с запятой». Этот знак по правилам современной пунктуации ставится, если части сложного предложения осложнены другими знаками, значительно распространены или обладают большей самостоятельностью. В произведениях И.С. Тургенева наблюдаем:

«*Я узнал его тотчас; он почти не изменился*» [9, С. 198]; «*Между тем в саду раздавались крики; толпа народа бежала к беседке*» [9, С. 122]; «*После обеда папаша спит; нам никто не мешает*» [9, С. 38]; «*Горбатая старушонка накрыла на стол; мы сели ужинать*» [9, С. 32]; «*Каждый излагал свое мнение как умел; голоса возвысились и зашумели*» [9, С. 23].

Второй по частоте использования знак – «двоеточие». Например: «*Но она не обращала на меня внимания: пристальный взор ее вперился в толпу*» [9, С. 198]; «*Аким глянул в окошко, нахмурился и потупился: из тележки, не торопясь, вылезал Наум*» [9, С. 245]; «*Меня цадили, как больного: я это видел*» [9, С. 146]. Этот знак употребляется при указании на причину, при пояснении, в случаях, когда одна из ПЧ раскрывает содержание другой ПЧ.

Используется знак «запятая» при перечислении событий, действий: «*Ольга вскрикнула и вскочила, котенок поднял хвост и прыгнул в сад, Василий Иванович с улыбкой удержал ее за руку*» [9, С. 111]; «*Между тем солнце закатилось, заря начала гаснуть*» [9, С. 138].

Знак «тире» также используется И.С. Тургеневым: «Вы подходите - лес превращается в высокую грядку полыни на меже; Вы проходите мимо дерева - оно не шелохнется: оно нежится; Глянешь с горы - какой вид!» [Цит. по: 2].

Следовательно, для выработки пунктуационных навыков у студентов следует использовать в качестве иллюстративного материала тексты произведений И.С. Тургенева.

Система заданий и упражнений, направленных на формирование навыка анализа БСП, должна отражать основные этапы работы по освоению БСП.

Например, задание может быть сформулировано следующим образом: Спишите предложения. Расставьте знаки препинания. Подчеркните грамматические основы. Обозначьте средства связи.

Представим некоторые упражнения, используемые автором в работе со студентами-филологами:

1. Определите типы (простые осложненные, сложные союзные, бессоюзные) следующих предложений:

1. «Ты нас всех сбил с толку, тебе и книги в руки» [9, С. 24]. 2. «До пятнадцатилетнего возраста жил он в деревне; потом попал в Москву к старой, глухой попадье, пробыл у нее года два, вступил в университет и начал жить уроками» [9, С. 27]. 3. «Присутствие Колосова придавало особенную стройность нашим вечерним сходкам: веселость наша при нем никогда не переходила в безобразное буянство» [9, С. 27]. 4. «Наступило лето; он возьмет, бывало, ружье, наденет ягдташ и отправится будто на охоту; пойдет к отставному поручику – да и засидится у него до вечера» [9, С. 33]. 5. «Мы гуляли долго, до самого вечера, и мало разговаривали» [9, С. 137].

Первое упражнение формирует навык отграничения БСП от простых осложненных предложений, от сложных союзных предложений.

2. Укажите средства связи в следующих сложных бессоюзных предложениях:

1. «Авдей не лжет: он никогда не лжет» [9, С. 75]. 2. «Ничего погода: она всегда такая бывает» [9, С. 282]. 3. «Каморка запиралась на замок, напоминая своим видом калач, только черный; ключ от этого замка Герасим всегда носил на пояске» [9, С. 202]. 4. «Между тем солнце закатилось, заря начала гаснуть» [9, С. 138]. 5. Князь не только был хорош и умен: он играл на фортепиано, пел, довольно порядочно рисовал, умел рассказывать» [9, С. 148].

3. Охарактеризуйте предложения из второго упражнения по количеству предикативных частей (двучленные – многочленные); по структуре (однородного – неоднородного состава); если БСП неоднородного состава, то по типу отношений (с дифференцированными – недифференцированными отношениями).

4. Составьте СБП

1) с причинными, сопоставительными, пояснительными, сравнительными отношениями, используя начало: Поезд отправляется

2) с условно-временными, причинно-следственными, противительно-уступительными, присоединительно-распространительными отношениями, используя начало: Наступила весна

5. «Найдите в первой части сложного предложения тот элемент, который ... требует второй части. Какие отношения между частями передаются в каждом предложении?» [5, С. 25].

1. «Вдруг я чувствую: кто-то берет меня за плечо и толкает» [9, С. 126]. 2. «Но совесть меня мучила: сознание моей глупости меня уничтожило» [9, С. 158]. 3. Но туча растет: передний ее край вытягивается рукавом, наклоняется сводом (И.С. Тургенев). 4. Вы проходите мимо дерева – оно не шелохнется: оно нежится (И.С. Тургенев). 5. В такие дни нельзя стрелять: птица, выпорхнув у вас из-под ног, тотчас же исчезает в беловатой мгле неподвижного тумана (И.С. Тургенев). 6. И ничего кругом ему не мешает – ни солнца нет, ни ветра, ни шуму... (И.С. Тургенев).

6. «Проанализируйте, какие отношения передаются в данных бессоюзных предложениях. Подберите к ним синонимические союзные» [3, С. 26].

1. Вам холодно немножко, вы закрываете лицо воротником шинели; вам дремлет (И.С. Тургенев). 2. Вы раздвинете мокрый куст – вас так и обдаст накопившимся теплым запахом ночи (И.С. Тургенев). 3. «Живописец изобразил его в кафтане алого цвета с большими стразовыми пуговицами; в руке держал он какой-то небывалый цветок» [9, С. 98]. 4. «В барском доме она отдыхала; там ее окружали свои; девушки завидовали ее нарядам; Кирилловна потчевала ее чаем; сама Лизавета Петровна с ней разговаривала» [9, С. 235].

7. Составьте схемы БСП из шестого задания.

8. Произведите вузовский синтаксический разбор следующих сложных бессоюзных предложений:

1. «Петр Васильевич не зря назвал отца чудачком: он был действительно чудак первой руки» [9, С. 301]. 2. «Особенно новейшая словесность ему была незнакома: он остановился на Пушкине» [9, С. 286]. 3. «Наружность Барсукова располагала в его пользу: его круглое лицо, с большими карими глазами, тонким правильным носом и румяными губами, поражаало своей почти юношеской свежестью» [9, С. 301]. 4. Вечером приятели опять сходились: такая уж между ними завелась дружба!» [9, С. 279].

Используя наблюдение, анализ, сравнение, студенты отрабатывают основные навыки анализа сложных бессоюзных упражнений.

Итак, работа над понятиями, необходимыми для усвоения синтаксиса БСП, выполнение системы упражнений, составленных на материале текстов произведений И.С. Тургенева, позволяет сформировать у студентов-филологов важнейшие навыки анализа сложного бессоюзного предложения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Л. Семантико-стилистические особенности функционирования сложных многочленных конструкций в идиостиле И. Тургенева / Л. Алексеева. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/01301061_0.html (дата обращения: 20.04.2023). – Текст : электронный.
2. Белоус, О.Б. Бессоюзные сложные предложения в произведении И. Тургенева «Лес и степь» («Записки охотника») / О.Б. Белоус. URL: https://урок.рф/library/bessoyuznie_slozhnie_predlozheniya_v_proizvedenii_itu_232516.html (дата обращения: 26.04.2023). – Текст : электронный.
3. Глебская, Т.Ф. Современный русский язык: синтаксис (изучение бессоюзного сложного предложения) : учеб.-метод. пособие / Т.Ф. Глебская. – Томск : ТГПУ, 2010. – 32 с. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1687680302&tld=ru&lang=ru&name=Glebskai_Sovremen_russ_ayzik_sintaksis.pdf&text (дата обращения: 26.05.2023). – Текст : электронный.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва : Сов. энцикл., 1990. – 682 с. – Текст : непосредственный.
5. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 3-е, перераб. изд. – Москва ; Ленинград : Государственное издательство, 1928. – 579 с. – URL: <https://www.prlib.ru/item/363106> (дата обращения: 28.05.2023). – Текст : электронный.
6. Поспелов, Н.С. О грамматической природе и принципах классификации сложных предложений / Н.С. Поспелов. – Текст : электронный // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – Москва, 1950. – 411 с. – URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10092986> (дата обращения: 26.05.2023).
7. Русская грамматика. Т. 2. – Москва, 1980. – 705 с. – URL: <http://rusgram.narod.ru/3157-3181.html> (дата обращения: 10.05.2023). – Текст : электронный.
8. Бабайцева, В.В. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. В 2 ч. Ч 2. Морфология. Синтаксис : учебник / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, В.С. Печникова ; под ред. Е.И. Дибровой. – Москва : Академия, 2011. – 624 с. – Текст : непосредственный.
9. Тургенев, А.С. Повести / А.С. Тургенев. – Москва : Сов. Россия, 1980. – 336 с. – Текст : непосредственный.
10. Тургенев, И.С. По поводу «Отцов и Детей» / И.С. Тургенев. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/По_поводу_%22Отцов_и_Детей%22_\(Тургенев\)](https://ru.wikisource.org/wiki/По_поводу_%22Отцов_и_Детей%22_(Тургенев)) (дата обращения: 21.04.2023). – Текст : электронный.
11. Ширяев, Е.Н. Бессоюзное сложное предложение в современном русском языке / Е.Н. Ширяев ; отв. ред. Д.Н. Шмелев ; АН СССР, Ин-т рус. яз. – Москва : Наука, 1986. – 221 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva L. Semantico-stylistic features of the functioning of complex polynomial constructions in I. Turgenev's idiosyncrasy. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/01301061_0.html (Accessed 20.04.2023).
2. Belous O.B. Bessoyuznyye slozhnyye predlozheniya v proizvedenii I. Turgeneva «Les i step'» («Zapiski ohotnika») [Union-free complex sentences in the work of I. Turgenev "Forest and steppe" ("Notes of a hunter")]. URL: https://urok.rf/library/bessoyuznie_slozhnie_predlozheniya_v_proizvedenii_itu_232516.html (Accessed 26.04.2023).
3. Glebskaja T.F. Sovremennyy russkij jazyk: sintaksis (izuchenie bessoyuznogo slozhnogo predlozhenija): ucheb.-metod. posobie [Modern Russian language: syntax (study of a non-union complex sentence)]. Tomsk: TGPU, 2010. 32 p. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1687680302&tld=ru&lang=ru&name=Glebskai_Sovremen_russ_ayzik_sintaksis.pdf&text (Accessed 26.05.2023).
4. Jarceva V.N. (ed.) Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. jencikl., 1990. 682 p.
5. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii [Russian syntax in science]. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1928. 579 p. URL: <https://www.prlib.ru/item/363106> (Accessed 28.05.2023).
6. Pospelov N.S. O grammaticheskoj prirode i principah klassifikacii slozhnyh predlozhenij [On the grammatical nature and principles of classification of complex sentences]. *Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo jazyka* [Questions of syntax of the modern Russian language]. Moscow, 1950. 411 p. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10092986> (Accessed 26.05.2023).
7. Russkaja grammatika. T. 2 [Russian Grammar. Vol. 2]. Moscow, 1980. 705 p. URL: <http://rusgram.narod.ru/3157-3181.html> (Accessed 10.05.2023).
8. Babajceva V.V., Nikolina N.A., Pechnikova V.S. Sovremennyy russkij jazyk. Teorija. Analiz jazykovyh edinic. V 2 ch. Ch 2. Morfologija. Sintaksis: uchebnik [Modern Russian language. Theory. Analysis of language units]. In E.I. Dibrovaj (ed.). Moscow: Akademija, 2011. 624 p.
9. Turgenev A.S. Povesti [Stories]. Moscow: Sov. Rossija, 1980. 336 p.
10. Turgenev I.S. Po povodu «Otcov i Detej» [About "Fathers and Children"]. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Po_povodu_%22Otcov_i_Detej%22_\(Turgenev\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Po_povodu_%22Otcov_i_Detej%22_(Turgenev)) (Accessed 21.04.2023).
11. Shirjaev E.N. Bessoyuznoe slozhnoe predlozhenie v sovremennom russkom jazyke [An unsociable complex sentence in modern Russian]. Shmelev D.N. (ed.). Moscow: Nauka, 1986. 221 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.М. Харлова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nkharlova@bk.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.M. Kharlova, Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nkharlova@bk.ru.

**Диана Юрьевна Буренкова,
Евгения Вячеславовна Гуляева**
г. Волгоград

**Воспитательный потенциал внеучебной деятельности
в высших учебных заведениях**

В сложившихся непростых условиях политической и экономической ситуации в нашей стране, особенно актуально встаёт вопрос реализации воспитательного потенциала внеучебной деятельности, которая является неотъемлемой частью процесса подготовки будущих специалистов и способствует решению актуальных проблем воспитания, а также создаёт благоприятные условия для личностного и профессионального формирования выпускников вуза. В статье даются понятия внеучебной деятельности и воспитания, рассматриваются ключевые условия для формирования наиболее востребованных в настоящее время направлений воспитания, показана возможность их реализации в образовательном процессе высших учебных заведений. Анализа работ современных отечественных и зарубежных авторов раскрывает значительный воспитательный потенциал внеучебной деятельности, который способствует духовно-нравственному, социальному, обще-интеллектуальному, личностному и общекультурному развитию. Некоторые авторы подчёркивают необходимость формирования универсальных компетенций в процессе осуществления внеучебных мероприятий, которые целесообразно выстраивать согласно образовательным программам изучаемых дисциплин. В данной работе воспитательный потенциал таких мероприятий показан на примере организации конкурсов, форумов, фестивалей и различных творческих площадок, которые ежегодно проходят в Волгоградском институте управления (ВИУ) – филиале РАНХиГС (ВИУ РАНХиГС), и включают в себя также патриотическую и духовно-нравственную составляющие. Выявлена актуальность и необходимость расширения масштаба проведения подобных видов деятельности в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, воспитание, патриотический и духовно-нравственный потенциал, воспитательный потенциал, ключевые условия, универсальные компетенции

**Diana Yuryevna Burenkova,
Evgenia Vyacheslavovna Gulyaeva**
Volgograd

Educational potential of extracurricular activities in higher education institutions

In the current difficult conditions of political and economic situation in our country, particularly relevant is the question of the implementation of educational potential of extracurricular activities, which is an integral part of the training of future specialists and contributes to the solution of urgent problems of education, as well as creates favorable conditions for the personal and professional formation of university graduates. The article describes the concept of extracurricular activities and education, considers the key conditions for the formation of the most popular nowadays directions of education, and shows the possibility of their implementation in the educational process of higher educational institutions. Analysis of modern domestic and foreign authors reveals the significant educational potential of extracurricular activities, which contributes to the spiritual, moral, social, intellectual, personal and cultural development. Some authors emphasize the need to form universal competences in the process of implementation of extracurricular activities, which is advisable to build according to the educational programs of the disciplines studied. In this paper, the educational potential of such events is shown on the example of the organization of competitions, forums, festivals and various creative platforms, which take place annually in Volgograd Institute of Management (VIU) - branch of RANEP, and include patriotic, spiritual, and moral components. The relevance and the need to expand the scope of similar activities in higher educational institutions were revealed.

Keywords: extracurricular activities, education, patriotic and spiritual-moral potential, educational potential, key conditions, universal competencies.

В настоящее время, современная молодёжь испытывает сильное давление со стороны западной культуры и прогресса. Средства массовой информации и интернет очень часто оказывают большее отрицательное, нежели положительное воздействие на формирование ценностных приоритетов молодых людей. В связи с этим, воспитательная составляющая внеучебной деятельности занимает одно из важных мест в каждом учебном процессе. Студенты образовательных учреждений являются ценностными активами любого государства, его

будущей моральной и интеллектуальной основой. В этом контексте, любой университет или колледж обязан способствовать раскрытию личностного потенциала обучающихся и помочь формировать интеллектуальную и всесторонне-развитую личность с высокими нравственными идеалами.

Цель статьи – показать воспитательный потенциал внеучебной деятельности на примере организации и проведения мероприятий в Волгоградском институте управления (ВИУ) – филиале РАНХиГС, выделить основные направления воспитания, описать

универсальные компетенции, которые формируются в процессе их подготовки и проведения. Исследование проведено с использованием системного подхода.

Многие отечественные Н.С. Бейлина [1], А.Б. Иванова [2], Ю. Г. Семикина [6], Е.П. Панова [4] и зарубежные авторы (Retallick M. S., Foreman E.A. [11], S. Monteiro, L.S. Almeida [10]) рассматривают различные аспекты внеучебной деятельности в современной высшей школе. Так, Н.С. Бейлина, А.Б. Иванова подчёркивают, что во внеурочной деятельности заложен большой потенциал для формирования у обучающихся различных видов компетенций, таких как социальные, духовно-нравственные, универсальные. Ю.Г. Семикина и Е.П. Панова рассматривают различные формы и методы организации внеучебной деятельности, выделяя наиболее эффективные в рамках образовательной программы вуза. Д.А. Писаренко подчёркивает «необходимость поиска действенных механизмов формирования универсальных компетенций средствами воспитательного процесса, содержание которых направлено на личностное совершенствование выпускников высшей школы» [5, С.96]

Среди универсальных компетенций ФГОС нового поколения, которые формируются в процессе осуществления внеучебной деятельности можно выделить следующие: общекультурная (знания и опыт особенностей национальной и общечеловеческой культуры); информационная (умения самостоятельно искать, анализировать, отбирать и передавать необходимую информацию); коммуникативная (умение подготовить, написать и представить различную текстовую информацию, умение выстраивать работу в группах, публичное выступление и общение); компетенция личностного совершенствования (развитие таких качеств как решительность, настойчивость, самостоятельность для формирования навыков самоконтроля).

Этот процесс должен включать в себя такие составляющие, как учёт индивидуальных приоритетов обучающихся, их самореализации, особенности их личностного развития в сочетании с соблюдением социальных норм и системы правил образовательного учреждения. Также, необходимым залогом развития воспитательного потенциала любой образовательной структуры, сегодня является педагог, постоянно развивающий свою духовно-нравственную основу, и являющийся примером для своих воспитанников.

В настоящее время, в системе образования, воспитательный и учебный процессы тесно переплетаются и взаимодополняют друг друга. Однако, воспитание, как отдельная единица имеет свою цель, структуру, содержание и определённые условия для успешной реализации. Так, Хведченя Л.В. в своей работе «Воспитательный потенциал внеучебной иноязычной деятельности в вузе» подчёркивает, что в более узком понимании воспитание – «это педагогическая деятельность, призванная сформировать

определённую систему качеств личности (мировоззренческих, поведенческих) либо решить конкретную задачу (привить трудолюбие, ответственность и т. п.)» [7, С. 79]. В свою очередь, воспитательный процесс включает в себя самостоятельную деятельность обучающихся, которые осознанно занимаются своим саморазвитием.

Существуют различные виды воспитания: патриотическое, идеологическое, духовно-нравственное воспитание, поликультурное, экономическое, экологическое, трудовое, профессионально-направленное и другие [3]. Перечисленные виды воспитательных дисциплин, а также совокупностью подходящих форм и методов внеучебной деятельности.

На данный момент, во многих высших учебных заведениях нашей страны, особый акцент сделан на патриотическое и духовно-нравственное воспитание. В качестве ключевых условий духовно-нравственного воспитания в современных вузах можно выделить такие как: духовно-нравственная и этическая позиция педагогических работников; нравственно благоприятная среда в учреждениях образования; накопление, актуализация и реализация духовно-нравственного потенциала в деятельности обучающихся; опора на культурные и духовно-нравственные традиции русского народа.

К одним из важных условий патриотического воспитания можно отнести привитие уважения к историко-культурному наследию русского народа и содружественных России бывших республик СССР, формирование у обучающихся уважения к защитникам Отечества, воинам; воспитание на примере подвига советского народа в Великой Отечественной войне.

В этой связи, хотелось бы выделить ряд наиболее значимых мероприятий, которые ежегодно организуют и проводят преподаватели кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации в рамках внеучебной деятельности в ВИУ РАНХиГС.

Конкурсы носят нравственно-этический, информативно-образовательный и воспитательно-педагогический характер.

Так, 1 марта в ВИУ РАНХиГС состоялся V Международный поэтический конкурс «Завтра была война», в котором приняли участие студенты ВИУ РАНХиГС, учащиеся 9-11 классов школ Волгограда, а также школьники, обучающиеся в гимназии № 40 г. Тараз (Казахстан).

«Завтра была война» проводится ежегодно преподавателями кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации с целью формирования у подрастающего поколения чувства любви к нашему Отечеству и уважения к своим предкам, которые принимали участие во Второй мировой войне. Все поэтические произведения, представленные на этом конкурсе, о Великой Отечественной войне, о бесстрашных подвигах наших солдат,

о бесконечной преданности нашей отчизне и о великом самопожертвовании ради всеобщего дела, Великой Победы. Безусловно, в основе этого мероприятия заложен огромный воспитательный (патриотическое и духовно-нравственное воспитание) потенциал, который направлен на привитие подрастающему поколению чувства гордости за свою Родину и людей, которые спасли Отчизну и мир.

Также, креативной молодежи предоставляется отличная возможность открыть и продемонстрировать свои таланты.

Участники и гости конкурса могут услышать поэтические произведения К. Симонова, М. Джалиля, Н. Майорова, Д. Сасова, Ю. Левитанского, З. Митиной, нашей прославленной землячки М. Агашиной и других авторов [8].

Учитывая требования ФГОС 3+, необходимо подчеркнуть, что данный конкурс способствует формированию и универсальных компетенций, таких как коммуникативная, компетенция личностного развития и общекультурная.

Второе по значимости и важности внеурочное мероприятие, которое ежегодно можно наблюдать в ВИУ РАНХиГС и принять в нём участие – это традиционный фестиваль «Слово», который приурочен к Международному дню родного языка [9]. Фестиваль проводится среди студентов высших учебных заведений Волгограда с целью приобщения к культуре и традициям народов, проживающих на территории Российской Федерации. Орга-

низатором является кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации факультета государственного и муниципального управления ВИУ РАНХиГС.

Студенты разных институтов и факультетов ярко представляют культурные особенности и традиции своих стран (Индии, Египта, Йемена, Китая, Азербайджана, Армении, Грузии, Афганистана, Киргизии, России и других). На тематической площадке фестиваля «Национальный вернисаж», участники демонстрируют костюмы, музыкальные инструменты, предметы быта, продукцию традиционных ремесел, репродукции и оригиналы живописных работ своих народов.

В рамках мероприятия можно показывать танцевальные номера (традиционные национальные танцы). На второй день начинает свою работу литературная гостиная фестиваля «Художественное слово». Представители более 20 народов, проживающих в Волгограде, показывают красоту и богатство языков, являющихся для них родными. Можно прочитать стихи своих национальных авторов, познакомить гостей с биографиями народных поэтов, поделиться интересными фактами об особенностях фонетики, лексики и грамматики их родных языков.

Выделим в таблице основные формы внеучебной деятельности и воспитательный потенциал, который заложен в основе данных мероприятий, а также виды воспитания и универсальных компетенций.

Таблица 1.

Воспитательный потенциал форм внеучебной деятельности

Формы внеучебной деятельности и их название	Воспитательный потенциал	Виды воспитания	Виды универсальных компетенций
V Международный поэтический конкурс «Завтра была война».	Создание благоприятных условий для приобретения опыта осуществления социально значимых дел	патриотическое, идеологическое, духовно-нравственное	Общекультурная, информационная, коммуникативная, компетенция личностного развития
Фестиваль «Слово»	Создание благоприятных условий для усвоения знаний основных социальных норм, создание благоприятных условий для развития позитивного отношения к базовым общественным ценностям	поликультурное, духовно-нравственное, личностно-ориентированное	Общекультурная, информационная, коммуникативная, личностное совершенствование

Как мы можем увидеть, вышеперечисленные мероприятия в полной мере способствуют развитию основных универсальных компетенций, согласно требованиям ФГОС нового поколения и реализуют воспитательный потенциал через различные виды воспитания (патриотическое, идеологическое, духовно-нравственное, культурологическое). Рассмотренная внеучебная деятельность вуза РАНХиГС также переплетается с содержанием учебной дисциплины «иностраный язык»

для неязыковых специальностей. Практика проведения подобных мероприятий продемонстрировала высокий интерес и активность молодежи. Это позволяет сделать вывод о необходимости продолжать работать в данном направлении, и создавать условия и возможности для организации и проведения подобного рода конкурсов на более высоком уровне и большего масштаба, при поддержке, взаимодействии и сотрудничестве с другими вузами города и страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бейлина, Н.С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. / Н.С. Бейлина. – Текст: электронный - Тольятти, 2014. - 191 с. - URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-socialnoj-kompetentnosti-buduwh-bakalavrov.html>. (дата обращения 24.03.2022).
2. Иванова, А.Б. Активизация лидерского потенциала студентов вуза в процессе внеучебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / А.Б. Иванова. – Челябинск, 2010. - 23 с. – Текст непосредственный.
3. Обновленная Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: преемственность и новации. // Национальный образовательный портал. - URL: <https://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975>. (дата обращения: 19.03.2022).
4. Панова, Е. П. Возможности проектной деятельности при обучении иностранных студентов в российском техническом вузе/ Е.П. Панова, Н.Ю. Филимонова, Ю.В. Лобанова. – Текст: непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2 (55). – С. 362-368. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.218.
5. Писаренко, Д.А. Внеучебная деятельность студентов как ресурс воспитательной работы высшей школы/ Д.А. Писаренко. – Текст: электронный// Балтийский гуманитарный журнал. - 2020. - Т.
6. Семикина, Ю. Г. Использование проектной деятельности для формирования понятия «историко-культурное наследие» в условиях современной цифровой образовательной среды/ Ю.Г. Семикина, Д.В. Семикин. – Текст: непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – №3(48). – С. 399-403. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.48.304.
7. Хведченя, Л.В. Воспитательный потенциал внеучебной иноязычной деятельности в вузе/ Л.В. Хведченя. - Текст: электронный // Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика. – 2018. - 2:78-87 с. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/210569/1/78-87.pdf>. (дата обращения 24.03.2022).
8. V Международный поэтический конкурс «Завтра была война» // Официальный сайт ВИУ РАНХИГС. URL: https://vlgr.ranepa.ru/sobytiya/novosti/na-ploshchadke-viu-rankhigsmezhdunarodnyu-poeticheskij-konkurs-zavtra-byala-voyna/?sphrase_id=3373388 (дата обращения: 21.03.2022).
9. В ВИУ РАНХИГС состоялся фестиваль «Слово», посвященный Международному дню родного языка // Официальный сайт ВИУ РАНХИГС. URL: <https://www.ranepa.ru/news/v-viu-rankhigs-sostoyalsya-festival-slovo-posvyashchennuyu-mezhdunarodnomu-dnyu-rodного-yazyka/> (дата обращения: 21.03.2022).
10. S. Monteiro, L.S. Almeida. The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students // Journal of Vocational Behavior, 2015. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879115001050?via%3Dihub> (дата обращения: 21.03.2022).
11. Retallick, M. S., Foreman, E. A. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students // Agricultural Education and Studies Publications, 2012. URL: https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=ageds_pubs. (дата обращения: 20.03.2022).

REFERENCES

1. Bejlina N.S. Formirovanie social'noj kompetentnosti budushhikh bakalavrov v dejatel'nosti kuratora studencheskoj grupy: dis. ... kand. ped. nauk 13.00.08. [Formation of social competence of future bachelors in the activity of student group supervisor: Ph.D.]. Tol'jatti, 2014.191p.
2. Ivanova A.B. Aktivizacija liderskogo potenciala studentov vuza v processe vneuchebnoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk 13.00.08. [Ivanova A.B. Activation of leadership potential of university students in the process of extracurricular activities: Ph.D (Pedagogics). Thesis]. Cheljabinsk, 2010. 23 p.
3. Obnovlennaja Konceptcija nepreryvnogo vospitanija detej i uchashhejsja molodezhi v Respublike Belarus': preemstvennost' i novacii. [The Updated Concept of Continuous Education of Children and Youth in the Republic of Belarus: Continuity and Innovation], Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal [National Education Portal]. URL: <https://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975>. (Assessed: 19.03.2022).
4. Panova E. P. Vozmozhnosti proektnoj dejatel'nosti pri obuchenii inostrannyh studentov v rossijskom tehničeskom vuze [Opportunities for project activities in the training of foreign students at a Russian technical university]/ E.P.Panova, N.Yu.Filimonova, Yu. V.Lobanova - Biznes. Obrazovanie. Pravo. [Business. Education. Law.], 2021, no. 2, pp. 362-368. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.218.
5. Pisarenko, D.A. Vneuchebnaja dejatel'nost' studentov kak resurs vospitatel'noj raboty vysshej shkoly [Extracurricular activities of students as a resource for the educational work of the higher school]. / D.A. Pisarenko. - Baltijskij humanitarnyj zhurnal. [Baltic Humanities Journal], 2020., T. 9., no. 1(30), pp. 95-98.
6. Semikina Yu. G. Ispol'zovanie proektnoj dejatel'nosti dlja formirovanija ponjatija «istoriko-kul'turnoe nasledie» v uslovijah sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy [The use of project activities for the development of the concept «historical and cultural heritage» in the context of modern digital educational environment]. / Yu. G.Semikina, D. V. Semikin - Biznes. Obrazovanie. Pravo. [Business. Education. Law.], 2019, no. 3, pp. 399–403. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.48.304.
7. Hvedchenja L.V. Vospitatel'nyj potencial vneuchebnoj inozazychnoj dejatel'nosti v vuze/ L.V. Hvedchenja [The Educational Potential of Extracurricular Foreign Language Activities in Higher Education]/ L.V. Hvedchenja. - Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Zhurnalistika. Pedagogika. [Journal of the Belarusian State University. Journalism. Pedagogy], 2018., 2:78-87 pp. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/210569/1/78-87.pdf> (Assessed: 24.03.2022).
8. V International Poetry Contest "Tomorrow was war" // Oficial'nyj sajт VIU RANhIGS [the Official site of Volgograd Institute of Management - branch of RANEPА], Volgograd. URL: https://vlgr.ranepa.ru/sobytiya/novosti/na-ploshchadke-viu-rankhigsmezhdunarodnyu-poeticheskij-konkurs-zavtra-byala-voyna/?sphrase_id=3373388 (Assessed: 21.03.2022).

9. RANEPА VIU hosted the Slovo festival dedicated to the International Mother Tongue Day // Official'nyj sajt VIU RANhIGS [the Official site of Volgograd Institute of Management - branch of RANEPА], Volgograd. URL: <https://www.ranepa.ru/news/v-viu-rankhigs-sostoyalsya-festival-slovo-posvyashchenny-mezhdunarodnomu-dnyu-rodnogo-yazyka/> (Assessed: 19.03.2022).
10. S. Monteiro, L.S.Almeida. The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students // Journal of Vocational Behavior, 2015. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879115001050?via%3Dihub> (Assessed: 21.03.2022).
11. Retallick, M. S., Foreman, E. A. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students // Agricultural Education and Studies Publications, 2012. URL: https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=ageds_pubs (Assessed: 23.03.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.Ю. Буренкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский институт управления - филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Волгоград, Россия, e-mail: dianaymniza2016@gmail.com.

Е.В. Гуляева, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский институт управления - филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Волгоград, Россия, e-mail: guevgenia@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.Y. Burenkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management - branch of RANEPА, Volgograd, Russia, e-mail: dianaymniza2016@gmail.com.

E.V. Gulyaeva, PhD in Linguistics, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management - branch of RANEPА, Volgograd, Russia, e-mail: guevgenia@yandex.ru.

УДК 378.147

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_89

**Ольга Александровна Дмитриева,
Татьяна Ильинична Кондаурова,
Наталья Евгеньевна Фетисова**
г. Волгоград

Особенности обучения иностранных студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза

В статье описан опыт обучения иностранных студентов в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в условиях цифровой образовательной среды.

Раскрыты теоретические аспекты трансформации учебного процесса с учетом требований современности, направленных на создание и внедрение в вузе цифровой образовательной среды. Подчеркнуто, что использование средств и ресурсов цифровой образовательной среды вуза оказывает влияние на содержание, формы, методы обучения и всю методическую систему образовательного процесса, на адаптацию иностранных студентов к обучению в российском вузе.

В статье дана характеристика структурным компонентам, классификации цифровых образовательных ресурсов, отдельным видам средств цифровой образовательной среды, реализуемых в обучении иностранных студентов в вузе.

Полученные результаты обучения иностранных студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза позволяют говорить об эффективности и перспективности ее использования в учебном процессе.

Ключевые слова: иностранные студенты, цифровая образовательная среда, компоненты, виды средств, классификация.

**Olga Alexandrovna Dmitrieva,
Tatyana Ilyinichna Kondaurova,
Natalya Evgenievna Fetisova**
Volgograd

Features of teaching foreign students in the digital educational environment of the university

The article describes the experience of teaching foreign students at the Volgograd State Socio-Pedagogical University in a digital educational environment.

The theoretical aspects of the transformation of the educational process, taking into account the requirements of modernity, aimed at creating and implementing a digital educational environment at the university are revealed. It is emphasized that the use of the means and resources of the digital educational environment of the university has an impact on the content, forms, teaching methods and the entire methodological system of the educational process, on the adaptation of foreign students to study at a Russian university.

The article gives a description of the structural components, the classification of digital educational resources, certain types of digital educational environment tools implemented in teaching foreign students at a university.

The obtained results of teaching foreign students in the digital educational environment of the university allow us to talk about the effectiveness and prospects of its use in the educational process.

Keywords: foreign students, digital educational environment, components, types of means, classification.

Одним из важнейших компонентов информатизации, происходящей в обществе, является процесс информатизации образования, который предполагает интенсификацию учебно-воспитательного процесса, приводящую к повышению его эффективности в условиях цифровой образовательной среды. Неизбежность преобразования учебно-воспитательного процесса обусловлена современным уровнем развития общества и отражена в Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», предполагающим моделирование и обязательное использование в образовательных организациях цифровой образовательной среды [12].

Понятие «цифровая образовательная среда» трактуется авторами с различных позиций. Цифровая образовательная среда – открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса; совокупность открытых информационных систем, предназначенных для обеспечения решения различных задач образовательного процесса [7,9]; подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой коммуникативный, организационный, содержательно-методический и инфраструктурный компоненты функционируют на основе цифровых технологий [14]; педагогическая система в совокупности с ее обеспечением, т.е. финансово-экономической, материально-технической, нормативно-правовой и аппаратно-программной подсистемами [1]; совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения процесса [5]; совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс и процесс управления профессиональной образовательной организацией [10]; совокупность определенным образом организованных ресурсов, включая методическое, технологическое, техническое обеспечение, реализуемых в цифровом формате и используемых для обучения и управления образовательным процессом [2,3]. Несмотря на различия в отдельных деталях формулировки понятия, исследователи отмечают, что цифровая образовательная среда – это доступные информационно-образовательные ресурсы для решения образовательных задач с целью эффективного взаимодействия участников образовательного процесса. Цифровая образовательная среда вуза обуславливает отбор содержания, форм, методов, технологий обучения, т.е. оказывает влияние на всю методическую систему учебно-воспитательного процесса, на адаптацию иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Основными структурными компонентами цифровой образовательной среды в соответствии с требованиями ФГОС являются:

- программные инструменты, представленные программами и приложениями Moodle, LMS, LearningApps.org, электронные учебники, учебные web-сайты, интерактивные рисунки, схемы, электронные наглядные пособия, учебные видеофильмы, мультимедийные презентации, учебные пособия, созданные обучающимися с помощью интерактивной доски, цифрового микроскопа в программах Microsoft Power Point, Adobe Photoshop и др.;

- обеспечение технической, методической и организационной поддержки;

- компоненты на бумажных носителях;

- компоненты на CD и DVD [4].

Аналитическая деятельность показала, что сейчас вопрос о классификации информационных образовательных ресурсов решается неоднозначно. Это вызывает трудности в практической работе преподавателя, использующего разные методические рекомендации при подготовке к занятиям. Важно хорошо знать, на какой основе построена та или иная классификация. Поэтому мы назовем наиболее распространенные классификации, на которые мы опираемся в нашей работе [6].

По источнику размещения информации выделяют:

- ресурс, размещенный в сети Интернет (сетевой);

- ресурс локальной сети или ресурс на локальном компьютере (локальный ресурс);

- ресурс на носителях (электронные ресурсы и на бумажных носителях)

По месту учебы: на аудиторные и внеаудиторные.

По типу электронного ресурса выделяют следующие основные группы: электронные учебники, справочники и энциклопедии, обучающие программы, виртуальные лаборатории, тренажеры, электронные документы- тестовые и контрольные материалы,

Использование электронных образовательных ресурсов облегчает доступность и повышает качество обучения иностранных студентов, зачастую испытывающих трудности во владении русским языком.

Остановимся на характеристике отдельных видов средств цифровой образовательной среды Волгоградского государственного социально-педагогического университета, используемые нами в обучении студентов.

Цифровая лаборатория по биологии является базой для проведения экспериментальной работы, создающей единую среду и включающую в себя демонстрационное оборудование, а также наборы для лабораторных работ. Основой цифровой лаборатории является компьютер с подключенными к

нему датчиками, необходимыми для реализации различных исследований (теплопроводности, температуры и др.). Обработка результатов измерений осуществляется с помощью компьютера, помогающего “оживить” графики, отражающиеся на экране. Лаборатория, кроме проведения практических занятий, становится местом научных дискуссий и исследований во внеаудиторное время, содействует освоению иностранными студентами научной терминологии по биологии, формирует исследовательские умения.

Цифровые микроскопы, с помощью которых достигается возможность изучения различных микроскопических объектов, дают возможность сохранять изображения в электронном виде. Кроме того, они совместимы с интерактивной доской, а также снабжены насадкой, позволяющей проводить фото- и видеосъемку.

Мультимедийный комплекс и интерактивная доска помогают студентам визуально освоить новый материал, создать таблицу, схему, облегчающих понимание предметной проблемы. В комплексе с мультимедийным оборудованием, как и с интерактивной доской на практических занятиях используется документ-камера, позволяющая быстро получить электронное изображение с печатных оригиналов, фотографий, рисунков, слайдов. При использовании мультимедийного оборудования на экране можно получить только отображение какого-либо объекта - схемы, таблицы, выполненных студентом в ходе работы. А использование интерактивной доски дает возможность исправить ошибки в присутствии всей группы.

Электронный учебник включает в себя совокупность разных видов цифровых образовательных ресурсов (видеоматериалы, динамические схемы, определители и др.) [8].

Одной из актуальных задач является поиск средств, которые помогают студентам быстро и точно ориентироваться в сложной структуре цифровых образовательных ресурсов. В нашем исследовании элементами аппарата организации усвоения информации с помощью цифровой образовательной среды являются:

- Инструктивно-методические материалы (пояснительная записка к учебному материалу, образцы действий и решений, памятки, ответы, указания к выполнению учебных заданий, специальные вставки в тексте, отсылка к освоенным темам, дисциплинам, объяснения логики и структуры данного раздела дисциплины, советы и указания для самостоятельной работы). Главное назначение инструктивно-методических материалов дать минимум систематизированных рекомендаций к работе с учебным материалом.

- Вопросы-задания и упражнения для выполнения самостоятельной работы. Упражнения направлены на использование информации из различных источников; на проверку наблюдений при выполнении практических заданий, на овладение

эффективными способами работы с документальными текстами, таблицами, схемами на сопоставление и составление характеристики изучаемых объектов, определение понятий.

- Типовая группа подписей к иллюстрациям для запоминания, обеспечения связи наглядно-образного и логического мышления.

- Выделения в тексте.

Организация обучения инофонов в условиях цифровой трансформации системы образования имеет некоторые особенности, связанные с разноразной цифровой грамотностью иностранных студентов, т.к. уровень цифровизации в странах и регионах, из которых приезжают иностранные студенты не одинаков. Неоднократно мы сталкивались с неумением студента пользоваться современной компьютерной техникой, отсутствием устойчивых навыков поиска информации в интернете.

В обучении биологии иностранных студентов мы используем электронные образовательные ресурсы в нескольких направлениях:

1. Информационное сопровождение, включающее в себя использование традиционного программного обеспечения (электронные учебники и учебные пособия, энциклопедии). Данные программы включают в себя наглядные материалы по всем разделам курса биологии, интерактивные тесты, библиографические сведения. Все электронные учебники имеют базу для формирования творческого мышления студентов через выполнение заданий эвристического и практического характера, обеспечивающих связь теоретического материала с его применением в реальной жизни.

2. Использование на занятиях мультимедийного оборудования с продуманным видеорядом, который помогает визуализировать изучаемую студентами теорию и значительно облегчает ее усвоение.

3. Применение интерактивной доски позволяет демонстрировать интерактивные материалы, что активизирует деятельность студентов и повышает познавательный интерес.

4. Моделирование в динамике различных изучаемых биолого-экологических процессов, происходящих в реальной среде, способствует лучшему усвоению информации, повышает познавательную активность студентов.

5. Использование высокотехнологичных средств Технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического Кванториума университета, созданных в 2021 г., ориентированных на выстраивание индивидуальной образовательной траектории и проектной деятельности студентов на основе внедрения информационно-коммуникационных технологий. В условиях цифровой образовательной среды вуза, важным становится умение находить знания и использовать их для решения жизненных задач.

Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в учебном

процессе имеют двусторонний эффект. Для студентов – это возможность осваивать программу в формате индивидуальной образовательной траектории, то есть, индивидуализация обучения, повышение мотивации и познавательной активности. Что касается преподавателей, цифровизация также предоставила инструменты, облегчающие нелегкий труд преподавателя, работающего в поликультурной группе. Так, для создания методических материалов с учетом уровня владения русским языком как иностранным в 2020 г. Институтом русского языка им А.С. Пушкина разработана программа Текстометр (<https://textometr.ru>). Данная опция стала возможна благодаря развитию автоматизации процесса оценки доступности текста, с опорой на программный код на языке Python и математической модели, построенной с помощью библиотеки Scikit-learn. Интерфейс «Текстометра» представляет собой окно для ввода любого текста на русском языке объемом до 10 000 слов. После обработки система сообщает об уровне сложности введенного текста по шкале CEFR с дополнительной маркировкой «начало», «середина» или «конец», имеется ввиду уровень B1 начало или B1 конец, а также информацию о тексте, представляющую ценность для его включения в методическое обеспечение дисциплины [12, С.334]. Безусловно, было бы неправомерно заявлять о том, что использование данной программы является панацеей, однако, зная многочисленные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и иноязычные студенты, обучающиеся в российских вузах в смешанных группах наряду с носителями русского языка, данный инструмент помогает подготовить адаптированный материал для инофонов, что положительно сказывается на мотивации студента, его успехах в учебе, его самооценке и скорости адаптации в новых образовательных условиях.

Широкие возможности предоставляет цифровой образовательный ресурс IPR Smart от компании IPR Media (<https://www.iprbookshop.ru>), включающий в себя традиционную цифровую библиотеку и специальные инструменты для образования. Сотрудничество с IPR Media позволило преподавателям и студентам иметь безбарьерный доступ к неограниченному объему материалов (тексты, аудио- и видеоконтент) и сервисов (smart-курсы, лектории), который пополняется ежедневно. Особенно ценно то, что данная экосистема включает в себя ресурс «Русский язык как иностранный» (<https://www.ros-edu.ru>), помогающий освоить им русский язык. Преимущества методических материалов, размещенных на платформе «Русский язык как иностранный» заключаются в том, что все пособия, учебники, лекции – качественные образовательные продукты, содержание которых соответствует требованиям федеральных образовательных стандартов высшего образования, в отличие от многочисленных порталов и сайтов, содержащих разнообразный мультимедийный контент, не структурированный, без методической проработки

, иногда включающий множество ошибок различного характера, часто не имеющий информации об авторах [13]. Траектория работы с ресурсом IPR Smart позволяет включать в образовательный процесс самые новейшую информацию и актуальные методические находки, а также, в свою очередь, транслировать свой опыт.

Отметим, что цифровые решения не могут полностью заменить преподавателя при формировании продуктивных навыков (говорение и письмо), однако и в этом направлении идет активная разработка инструментов, позволяющих создать условия для коммуникации. Кроме того, уже накоплен успешный опыт внедрения в учебный процесс данного инструментария. Речь идет о чат-ботах, способствующих последовательному обучению. Сама идея создания чат-бота заключается в создании программного обеспечения, позволяющего вести диалог с пользователем. Чат-боты – полезные инструменты для обучения и обмена знаниями, предоставляют студентам круглосуточный доступ к информации, а также возможность задавать вопросы и получать ответы в режиме реального времени. Чат-боты можно настраивать на ответы на конкретные вопросы, предоставление информации о конкретных темах, проведение тестов и заданий и т.д.

Наиболее удобным для общения с искусственным интеллектом является известный Chat GPT, позволяющий обсуждать на русском языке в письменной форме не только бытовые вопросы, но и научные темы. При этом, стиль ответа чат-бота соответствует требованиям, предъявляемым к научному стилю речи, что опять-таки благоприятно влияет на формирование коммуникативной компетенции студентов. Chat GPT эффективен для самопроверки, когда в качестве задания студент пишет письменную работу, по запросу бот исправляет ошибки, что при ответственном отношении к учебе способствует формированию грамматических и лексических навыков.

Для практики устной речи, используя общение с ботом, мы организуем дебаты. Приведем небольшой пример. В диалоговую строку вводим тему для обсуждения: «Почему необходимо заботиться об экологии».

Получаем ответ от Chat GPT: «Забота об экологии необходима, потому что наша планета и все ее жители зависят от здоровой и устойчивой среды обитания. Нарушение экологического баланса может привести к разрушению экосистем, исчезновению видов животных и растений, загрязнению воздуха, воды и почвы, изменению климата и другим серьезным последствиям. Забота об экологии также помогает сохранить природные ресурсы для будущих поколений, обеспечивая устойчивое развитие и благополучие нашей планеты». На основе полученного текста предлагаем поспорить с приведенными аргументами, выразить согласие или несогласие. Проводя рефлексию после дебатов, мы отмечаем большой интерес, с которым не только

иностранные студенты, но и носители русского языка относятся к общению к искусственным интеллектом. На сегодняшний момент, используя Chat GPT проведены дебаты по таким темам, как изменение климата, загрязнение окружающей среды и сохранение природных ресурсов.

Наглядность, интерактивность, режим реального времени, зрелищность, современная, привычная подача информации, воздействующая на эмоциональное состояние студентов – это те характеристики методического обеспечения, которые повышают мотивацию к учебе. Вопросы экологического воспитания, поднимаемые в процессе обучения, сопровождаются обращением к интерактивным картам.

Мы используем следующие карты. Карта пожаров «Сканэкс» (<https://fires.ru>) обновляется каждые два-четыре раза в сутки и демонстрирует очаги пожаров по всему земному шару. Карта «Леса мира» проект «Global Forest Watch» (<https://www.globalforestwatch.org>), иллюстрирует потери лесов за разные годы, прирост лесов, охраняемые территории, биоразнообразие. Карта «World Air Quality Index»- Всемирный индекс качества воздуха (<https://waqi.info/ru>) отражает сведения о том, насколько превышены показатели взвешенных частиц, углекислого газа, озона и других загрязнителей в воздухе более чем 100 стран мира. Карта «экологического следа» (<https://data.Footprint Network.org>) отражает уровень потребления ресурсов и ее биоём-

кость в отдельной стране. Осознание реальности происходящего, отображенной на территории всего земного шара, способствует развитию ответственного отношения каждого к живому миру и к природе в целом, понимания непреходящей ценности природы и ориентации на развитие гармонизации личности, общества и природы.

С 2019 года мы на практике изучаем роль цифровой образовательной среды университета в повышении качества образовательного процесса в обучении иностранных студентов. Овладение компьютерными технологиями позволило перенаправить вектор активности студентов в учебно-познавательную область. Этот факт подтверждают и результаты анкетирования: 93,7% студентов активно используют компьютер в учебных целях и осуществляют поиск необходимой информации в сети Internet. Практически все педагоги (99,2%) отметили положительное влияние различных видов средств цифровой образовательной сети на результаты обучения иностранных студентов.

Таким образом, использование возможностей цифровой образовательной среды существенно расширяет результативность обучения иностранных студентов у каждого студента есть уникальная возможность развития и совершенствования своих знаний и умений. Развитие информационной среды вуза отвечает вызовам времени, определяющим тенденции совершенствования системы обучения иностранных студентов в российских вузах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барабанщиков, А.В. Педагогика военной школы / А.В.Барабанщиков. - М.: ВПА, 1979. - 286 с. – Текст: непосредственный.
2. Бианкина, А.О. Цифровые технологии и их роль в современной экономике / А.О. Бианкина. – Текст: непосредственный // Экономика и социум: современные модели развития. - 2017. - №16. - С.15-25.
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению /М.Е.Вайндорф-Сысоева, М.Л.Субочева. – Текст: непосредственный // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. -2018.- №3. - С.25-36.
4. Волкова, Е.А. Организация информационно-образовательной среды в ОУ как средство реализации требований ФГОС / Е.А.Волкова. – Текст: непосредственный // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: Материалы II междуна. науч.-практ. конференции. - Чебоксары: ЦНС “Интерактив плюс”, 2015.-С. 376-377.
5. Горемыкин, В.П. Военное образование: цель - на развитие / В.П. Горемыки – Текст: непосредственный // Вестник военного образования. - 2017. - №1. - С. 4-13.
6. Дмитриева, Е.А. Возможности формирования информационной компетентности обучающихся в образовательном учреждении / Е.А. Дмитриева. – Текст: непосредственный // Сб. материалов XI Междуна.методол. семинара 21-24 ноября 2011 г., вып.10, Санкт-Петербург. - СПб.Изд-во ”Тесса”, 2011. - С.170-176.
7. Евсюков, С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / С.Г.Евсюков, Е.В.Устюжанина. – Текст: непосредственный //Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. - 2018. - №1(97). - С.94.
8. Кондаурова, Т.И. Теория и методика обучения биологии: экологическое образование и воспитание: учебное пособие/ Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е. – Электрон. текстовые данные//. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 142 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/80538.html>.
9. Кушнир, М.Э. Цифровая образовательная среда. - URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-fl255d06942a> (дата обращения: 09.03.2020). – Текст: электронный.
10. Лапин, В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании / В.Г. Лапин. – Текст: непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. - 2019. - №1(21). - С.55-59.
11. Лапошина, А.Н. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному – Текст: электронный. / А.Н. Лапошина; Русистика. 2021. Т. 19. № 3. - С. 331–345. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>. - 18.03.2023.

12. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>. (дата обращения: 09.03.2020). – Текст: электронный.
13. Нефедов, И. В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы / И. В. Нефедов. – Текст: непосредственный // Мир русского слова. – 2019. – № 4. – С. 61-71.
14. Трапезникова, И.В. Современная цифровая образовательная среда в регионе / И.В.Трапезникова. - Текст: непосредственный // Матер. регион. заочн. науч.-практ. конф. Белгород, 21 ноября 2018 г. – Белгород, 2018. – С.76.

REFERENCES

1. Barabanshikov, A.V. Pedagogika voennoj shkoly [Pedagogy of the military school]. - Moscow: VPA, 1979. - 286 pp.
2. Biankina, A.O. Cifrovye tehnologii i ih rol' v sovremennoj jekonomike [Digital technologies and their role in the modern economy]. *Ekonomika i socium: sovremennye modeli razvitiia* [Economy and society: modern models of development]. - 2017. – No.16. - pp.15-25.
3. Vajndorf-Sysoeva, M.E., Subocheva, M.L. "Cifrovoe obrazovanie" kak sistemoobrazujushhaja kategorija: podhody k opredeleniju ["Digital education" as a backbone category: approaches to definition]. *Vestnik MGOU* [Bulletin MGOU]. Serija: Pedagogika. -2018. - No. 3. - pp.25-36.
4. Volkova E.A. Organizacija informacionno-obrazovatelnoi sreda v OU kak sredstvo realizacii trebovanii FGOS [Organization of the information and educational environment in educational institutions as a means of implementing the requirements of the Federal State Educational Standard]. *Obrazovatel'naja sreda segodnja: strategii razvitiia* [Educational environment today: development strategies]: Materialy II mezhdun. nauchn.-prakt. konferencii. - Cheboksary: CNS "Interaktiv pljus", 2015.- pp. 376-377.
5. Goremykin V.P. Voennoe obrazovanie: cel' - na razvitie [Military education: the goal is for development]. *Vestnik voenogo obrazovanija* [Bulletin of military education]. - 2017. - No. 1. - pp. 4-13.
6. Dmitrieva E.A. Vozmozhnosti formirovanija informacionnoj kompetentnosti obuchajushhihsja v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Possibilities of formation of information competence of students in an educational institution]. Sb. materialov XI Mezhdun.metodol. seminara 21-24 nojabrja 2011 g., vyp.10,Sankt-Peterburg.-SPb.Izd-vo "Tessa", 2011. - pp.170-176.
7. Evsjukov S.G., Ustjuzhanina E.V., Ustjuzhanina E.V. Cifrovizacija obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy [Digitalization of the educational environment: opportunities and threats]. *Vestnik RJeU im. G.V. Plehanova* [Bulletin of the Russian University of Economics G.V. Plekhanov]. - 2018. - No. 1(97).- p.94.
8. Kondaurova T.I., Fetisova N.E. Teorija i metodika obuchenija biologii: jekologicheskoe obrazovanie i vospitanie [Theory and methods of teaching biology: environmental education and upbringing]: uchebnoe posobie.— Saratov: Aj Pi Jer Media, 2019.— 142 p.— Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/80538.html>.
9. Kushnir M.Je. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda [Digital educational environment]. - URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-fl255d06942a> (data obrashhenija: 09.03.2020).
10. Lapin V.G. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda kak uslovie obespechenija kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii [Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of student training in secondary vocational education]. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija* [Innovative development of vocational education]. - 2019. - No. 1(21). - pp. 55-59.
11. Laposhina A.N. Tekstometr: onlajn-instrument opredelenija urovnja slozhnosti teksta po russkomu jazyku kak inostrannomu [Textometer: an online tool for determining the level of complexity of the text in Russian as a foreign language]. *Ru-sistika*. 2021. T. 19. No. 3. - pp. 331–345. – Rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>. - 18.03.2023.
12. Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>. (data obrashhenija: 09.03.2020).
13. Nefedov I. V. Virtual'naja obrazovatel'naja sreda v obuchenii RKI: real'nost' i perspektivy [Virtual educational environment in teaching Russian as a foreign language: reality and prospects]. *Mir russkogo slova* [The world of the Russian word]. – 2019. – No. 4. – pp. 61-71.
15. Trapeznikova I.V. Sovremennaja cifrovaja obrazovatel'naja sreda v regione [Modern digital educational environment in the region]. Mater. region. zaochn. nauch.-prakt. konf. Belgorod, 21 nojabrja 2018 g. – Belgorod, 2018. – p.76.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.А. Дмитриева, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: dmoa@yandex.ru.

Т.И. Кондаурова, кандидат биологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: kinton79@mail.ru.

Н.Е. Фетисова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: kondtail@vspsu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.A. Dmitrieva, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: dmoa@yandex.ru.

T.I. Kondaurova, Candidate of Biological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Biological and Chemical Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: kinton79@mail.ru.

N. E. Fetisova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Biological and Chemical Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: kondtail@vspu.ru.

УДК 378.013.83

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_95

Светлана Владимировна Истомина
г. Шадринск

Андрогогические аспекты высшего педагогического образования

Актуальность статьи обусловлена необходимостью рассмотрения андрагогики как современной технологии обучения взрослых, в частности в сфере постдипломного образования. Выделены основные аспекты андрагогики (обучение в период профессионального становления и обучение в процессе совершенствования трудовой деятельности), а также психологические аспекты данного подхода. Описаны принципы андрагогики в условиях непрерывного образования. Акцентируется внимание на курсах повышения квалификации и программах профессиональной переподготовки педагогических работников не только как важного фактора профессионального становления, но и развития их личности. В статье приведены результаты исследования в форме анкетирования 192 педагогов с целью выявления уровня их психолого-педагогической компетентности и потребности в ее повышении, а также оптимальных форм обучения. Результаты исследования и собственный опыт обучения взрослых слушателей позволил выделить наиболее эффективные активные методы обучения педагогов, в частности метод case-study, моделирование, дискуссия.

Ключевые слова: обучение взрослых, андрагогика, психологические особенности реализации андрагогического подхода, профессиональное становление, развитие личности.

Svetlana Vladimirovna Istomina
Shadrinsk

Andragogical aspects of higher pedagogical education

The article is devoted to andragogy as a modern technology of adult education in the field of postgraduate education. The main aspects of andragogy (training in the period of professional formation and training in the process of improving work activity) as well as psychological aspects of this approach are highlighted. The principles of andragogy in the conditions of continuous education are described. The author focuses the attention on advanced training courses and professional retraining programs for teaching staff not only as an important factor of professional formation but also the development of their personality. The article presents the results of the study in the form of a questionnaire of 192 teachers in order to identify the level of their psychological and pedagogical competence and the need to improve it, as well as optimal forms of education. The results of the study and the personal experience of teaching adult listeners allowed us to identify the most effective active methods of teaching teachers, in particular we use the case-study method, modeling and discussion.

Keywords: adult education, andragogy, psychological features of the implementation of the andragogical approach, professional formation, personal development.

Политика государства в области развития образования свидетельствует о важности происходящих изменений в нашей стране. Именно образование является фундаментом для развития потенциала каждого человека, как личности и профессионала, что в свою очередь ведет к повышению темпов экономического, научно-технического и социального развития общества. Ускорение развития вышеописанных процессов привело к трансформации системы образования на всех уровнях: от дошкольного до высшего и дополнительного образования. Значительные изменения претерпели не только образовательные программы, но и технологии, которые используются для обучения людей разных возрастов. Очевидна закономерность: профессионалы меняют мир вокруг, становятся источником новых технологических решений, динамических изменений в науке, культуре, производстве, что ведет к потреб-

ности и даже необходимости в перестройке сложившейся модели обучения, которая не всегда удовлетворяет запросам нового времени.

Чаще всего в педагогической литературе внимание акцентируется на воспитании и обучении подрастающего поколения. При этом очевидна потребность общества в высококвалифицированных специалистах, обладающих спектром компетенций, мобильных, активных, легко адаптирующихся к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, благодаря получаемым новым знаниям, умениям и владениям, переосмыслению имеющегося опыта. Следовательно, основополагающим в условиях современности для любого специалиста является принцип обучения на протяжении всей его жизни. Речь идет не только о периодическом повышении квалификации, например каждые 3 года, а о постоянном повышении своей компетентности, на протяжении всей жизни, и не только профессиональной.

На современном этапе развития нашего общества очевидны противоречия между имеющимися знаниями человека и актуальными запросами ведущей деятельности, между необходимостью и невозможностью использовать имеющийся опыт для решения новых задач, между шаблонными паттернами действий и невозможностью развиваться в учении и профессии без использования креативного, нестандартного подхода. Возникает потребность (необходимость) продолжения обучения, при этом создается впечатление, что возможности безграничны: иди и учиись! Однако самостоятельный поиск решения, без помощи и поддержки, педагога, наставника, не всегда завершается успехом. Только профессионал своего дела может стать источником интереса, вдохновения и нового знания. В связи с этим целенаправленное, специальным образом организованное обучение взрослых имеет огромное значение, может стать мощным стимулом для развития не только общественных отношений в целом, но и конкретного обучающегося, но только в условиях постоянного обучения.

Анализ актуальных тенденций развития постдипломного образования во всех его вариациях показывает, что в настоящее время наиболее эффективным подходом к образованию взрослых является андрагогика. Интерес к данной научному направлению ежегодно растет, появляются научные теоретические и практико-ориентированные работы, раскрывающие суть и специфику андрагогического подхода в образовании. Однако до сих пор требуется изучение особенностей данного вида обучения, необходимых условий, технологических решений, критериев оценки эффективности и ряда других методологически важных вопросов. Стратегия реформирования постдипломного педагогического образования провозглашает общее повышение профессиональной педагогической культуры работников образования, неперенное их личностно-профессиональное развитие [7, С. 6].

Обучение взрослых обычно воспринимается как самостоятельный аспект в образовании, обеспечивающий образовательные запросы людей, уже имеющих какую-либо профессию или навыки [4, С. 104]. Человек может быть высококвалифицированным специалистом, отличным профессионалом, но при этом иметь желание расширять свой кругозор, приобретать дополнительные навыки, умения. В обоих случаях будет получено дополнительное образование, но доля и качество воспринятого и усвоенного материала может различаться: одно дело, когда обучение – это акт доброй воли, и совсем другое, если оно является вынужденным [1, С. 29].

По мнению С.Г. Вершловского андрагогику, как науку обучения взрослых, необходимо рассматривать как сферу, создающую теоретические и методические основы образовательной деятельности, развивающую личностный и профессиональный потенциал субъектов обучения [13, С. 17]. С психологической точки зрения этот раздел науки

не только повышает компетентность обучающегося за счет получения новых знаний и навыков, но и позволяет самоактуализироваться, достичь акме, увидеть перспективы профессионального роста, обрести уверенность и стабильность, зачастую даже иной смысл собственной жизни. Всё это может предотвратить кризисы, как профессиональные, так и личностные, эмоциональное выгорание, проф.деформаций и деструкций. Исследуя проблемное поле педагогики, андрагогики и акмеологии, необходимо сказать, что современная ситуация на всех ступенях образования обучаемых разных возрастов характеризуется широчайшим концептуальным, организационным, управленческим, содержательным и технологическим разнообразием, поэтому вопросы преемственности и взаимосвязи становятся особенно актуальными [6, С. 6].

Развитый познавательный интерес, желание узнавать новое, докопаться до самой сути, найти ответ на появившийся вопрос, модернизировать, совершенствовать трудовые умения – всё это характеризует настоящего специалиста, гражданина, не терпящего рутину и «застоя» в работе и жизни. Такой человек отличается стремлением к саморазвитию – качеством психологически здоровой, зрелой личности, которая стремится к реализации своего потенциала, проявлению своих лучших черт и способностей [8, С. 31].

Не следует забывать о том, что взрослый (родитель, педагог, специалист любой профессиональной сферы деятельности) является примером и ориентиром для детей и молодежи. Стремящийся к знаниям взрослый, задающий вопросы, прежде всего, себе – это проводник в мир информации, а главное – поиска и способов нахождения ответов.

Сейчас много говорят об огромном информационном пространстве, его безграничных возможностях. Однако, любой человек, который не знает, как найти, а затем переработать поток полученных сведений, не способен не только к познанию окружающей действительности, но и самого себя. В данном случае речь идет, прежде всего, о профессиональном развитии человека, поэтому непрерывное образование должно обеспечить слушателю развитие трудовых компетенций.

В связи с этим необходимо выделить два аспекта обучения взрослых сточки зрения их профессионализации:

– обучение в период становления профессионала, включая выбор профессии, освоение ее специфики, осознание себя как специалиста конкретной области приложения труда, обогащение опыта посредством прохождения практик, отработки умений и навыков, а также развитие личности, благодаря профессии (специальности, трудовому посту);

– обучение в процессе обогащения содержательности труда, углубления знаний, совершенствования навыков, трудовых операций посредством повышения квалификации, переподготовки, спецификации и пр. [3, С. 722].

В этом контексте следует акцентировать внимание на проявлении субъектности взрослого обучающегося: целеполагании, ответственности, самостоятельности, стремлении преобразовать мир вокруг себя. Исходя из этого, психологизация андрагогического образования позволяет выделить определенные закономерности данного процесса, которые в своей профессиональной деятельности должен учитывать преподаватель высшей школы в условиях непрерывного образования:

- заинтересованность обучающегося в получении образования, его внутренняя мотивация на приобретение нового опыта, развития уже имеющихся компетенций;
- адекватность представлений и ожиданий от учебного процесса с учетом уже имеющегося прошлого опыта;
- субъект - субъектное взаимодействие обучающегося и андрагога посредством взаимного уважения, диалога, партнерства, сотрудничества;
- использование методов активного социально-психологического обучения (групповая работа): игровые методы, моделирование конкретных ситуаций, case-study, мозговой штурм, ТРИЗ, дискуссии, тренинги и прочее;
- осознание собственной ответственности за процесс и результат обучения, понимание возможности использования полученного «багажа» в дальнейшей практической деятельности [5].

В качестве основных требований при реализации андрагогического подхода в системе образования взрослого человека выделяют следующие:

- ориентация на реальную динамику изменений различных сторон общественной жизни, благодаря повышению компетентности взрослого населения;
- разнообразие образовательных услуг, которые предлагаются слушателям разного возраста;
- мобильное, оперативное изменение содержания, техник и методов обучения при переподготовке специалистов, повышении их квалификации с удовлетворения запросов работодателя и, собственно, самого работника;
- доступность обучения как гарант прав граждан нашей страны на образование [12, С. 17].

При этом необходимо учитывать такой важный фактор, как психологические особенности взрослых обучающихся, в частности определенные взгляды на жизнь, сложившиеся паттерны поведения, стереотипизацию профессиональной деятельности, ценностные установки, мотивы жизнедеятельности и другое. Любой взрослый человек – работник какой-либо организации, предприятия, гражданин, реализующий целый ряд социальных ролей (партнер, родитель, друг, приятель и др.). Всё это определяет такое многообразие видов его деятельности, для ответственного и компетентного участия в которых он должен обладать развитыми личностными качествами, знаниями, навыками и владениями [3, С. 733].

Непрерывное образование в условиях вузовского обучения позволяет создать такую технологию, в которой формируется (развивается) активная, креативная, целеустремленная и самостоятельная личность с социально одобряемыми духовно-нравственными ценностями [14; С. 7]. Именно такие требования предъявляются к личности педагога в современных реалиях, то есть в системе вузовского обучения есть возможность достичь желаемого с точки зрения социального запроса. Реализация заказа общества подразумевает работу с обучающимися семнадцати лет и старше, так как возрастного ограничения на получение высшего образования, включая педагогическое, в нашей стране нет.

Задача преподавателя заключается, прежде всего, в том, чтобы оказать взрослому обучающемуся научно-методическую поддержку, помощь в реализации тех преимуществ и достоинств, которыми обладает личность, и в нивелировании негативных явлений, которые сопровождают процесс взросления человека [10, С. 97].

Исходя из вышеизложенного, можно определить цель андрагогического подхода в педагогическом образовании: реализация технологии непрерывного образования педагогов, которая построена на принципах сотрудничества, активного участия обучающегося в процессе обучения для собственного профессионального и личностного развития.

Как отмечает О.А. Суйкова образование взрослых должно быть построено на соблюдении принципов культуросообразности, природосообразности, экзистенциальности индивидуального образовательного процесса. При этом приоритетной должна стать гуманистическая парадигма, ориентированная на саморазвитие, самореализацию, духовность личности. В связи с этим авторы отмечают целесообразность и необходимость использования андрагогики, подразумевающей создание условий для развития личности:

- реализация самостоятельно принятого решения в процессе жизнедеятельности;
- управление собственным потенциалом в ходе обучения;
- ответственность и субъектность в широком контексте;
- наличие смысла при обучении;
- использование творческих возможностей;
- «быстрое» применение полученных знаний в профессии;
- снятие ограничений и барьеров, навязанных ранее;
- использование интеллектуального потенциала и прочее [15, С. 17].

В рамках данной статьи сузим процесс обучения взрослых (обучение длиною в жизнь) до непрерывного профессионального образования, имеющего основную цель – непрекращающееся обновление профессиональных знаний и умений, компетенций в целом. Чаще всего данный вид обучения

реализуется через систему дополнительного профессионального образования, включающего регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку [9, С. 107]. Если мы говорим о педагогах-обучающихся, то они уже имеют профессиональный опыт, понимают свои «пробелы» в когнитивной и поведенческой составляющей их труда, их запросы практико-ориентированы, точны в формулировках. При этом они более мотивированы, нежели молодежь, которая только начинает формировать представление о специфике будущей профессии. Также следует отметить такую особенность, как ограниченность во времени, потому что обучение взрослых идет одновременно с профессиональной деятельностью либо в кратчайшие сроки отрыва от нее.

Основная цель курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов состоит в создании условий для совершенствования их профессиональной деятельности и личностного развития. Эти процессы неразрывно связаны, так как у человека с профессией всегда связаны личные смыслы, при этом, благодаря реализации себя в труде развивается потенциал, ценностные ориентации, удовлетворенность жизнью в целом. Именно желание самосовершенствования является основным мотивом для повышения своей профессиональной компетентности.

По результатам проведенного опроса респондентов А.С. Петрова делает выводы о том, что в системе повышения квалификации и переподготовки кадров запросы работников зависят от стажа профессиональной деятельности:

- желание повысить уровень профессиональной компетенции (стаж профессиональной деятельности – не более 5 лет);
- самоопределение в профессиональной сфере (стаж – 5-10 лет);
- продолжение общекультурного развития (стаж – более 10 лет) [12, С. 729].

Исходя из собственного педагогического опыта и проведенного нами исследования, в котором принимали участие 192 педагога, следует отметить невысокий уровень психолого-педагогической компетентности педагогов. Распределение респондентов по возрастам: 22-30 лет – 13,1%, 31-40 лет – 28,6%, 41-50 лет – 27,6%, 51-60 лет – 22,9%, 61-68 лет – 7,8%. Стаж педагогической деятельности: 1-10 лет - 31,8%, 11-20 лет - 22,4%, 21-30 лет - 21,9%, 31-40 – 20,8%, 41-45 лет – 3,1%. Большинство педагогов – это учителя-предметники [2].

61,5% респондентов считают свои знания по детской психологии достаточными, 27,6% отметили недостаточность знаний и 10,9% затруднились ответить на данный вопрос. При этом анализ ответов на вопрос, касающийся потребности в пополнении «багажа» психологических знаний по вопросам психического развития, воспитания детей показал, что 63,5% педагогов ответили утвердительно. Следовательно, потребность в расширении

когнитивного компонента компетентности у педагогов существует.

Насторожил тот факт, что среди источников, из которых педагоги получают информацию по детской психологии лишь 1,6% указали курсы повышения квалификации. Другие источники (по мере убывания, в %): средства массовой информации, сеть Интернет (80,7), беседы с коллегами (53,6), литература по психологии детей (31,3), беседы с друзьями и знакомыми (12), обращение к психологу (10,4), собственный опыт (0,5).

Исходя из полученных данных, мы сделали вывод о том, что необходимо шире рекламировать возможности профессиональной переподготовки и повышения квалификации, которые предоставляет управление дополнительного образования нашего университета.

Следует отметить, что потребность в повышении психолого-педагогической компетентности педагогов все же растет, о чем свидетельствует ежегодное увеличение количества слушателей курсов повышения квалификации по темам: «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся «группы риска»», «Медиация в социальной сфере», «Медиативный подход в системе образования, а также программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) «Организация и проведение психолого-педагогической работы в образовательной организации». Слушателями данных программ являются социальные педагоги, учителя-предметники, педагоги-психологи, воспитатели общежитий учреждений среднего профессионального образования, специалисты отделов опеки и попечительства, районных отделов образования, социальные работники культурно-образовательных центров и другие категории заинтересованных лиц.

Как преподаватель, реализующий данные программы обучения, обратила внимание на интерес слушателей к теоретическому материалу, раскрывающему возрастные особенности психического развития обучающихся, психологические особенности детей разных категорий (дети, оставшиеся без попечения родителей, «группы риска», из неполных семей, многодетных семей и др.), механизмы формирования психологической защиты, девиантного поведения. Безусловно, актуальными являются вопросы практико-ориентированного характера: как применять теоретические знания в ходе профессиональной деятельности, какие алгоритмы использовать в работе с различными категориями детей и их родителями, как грамотно оказать помощь коллегам в сложных педагогических ситуациях.

Одна из наиболее сложных задач: переориентировать педагогов с привычных, стереотипных моделей поведения на новые, с учетом полученных знаний и представлений, с опорой на многолетний опыт работы. В это контексте согласны с позицией М.А. Штанько: «содержательной точки зрения, необходимо составлять образовательные программы для взрослых с учетом того, что учебная

деятельность взрослого обучающегося детерминирована совокупностью пространственно-временных и профессионально-эмпирических факторов, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения» [16, С. 291].

Анализ реальных ситуаций (метод case-study) позволяет с разных сторон посмотреть на возникшее затруднение, разобрать возможные варианты решения, критически и осознанно смоделировать его исход и выбрать оптимальный вариант. Развивающая педагогическая деятельность выступает в качестве необходимого условия совершенствования подготовки преподавателя. При этом целесообразно использовать один из основных методов системного подхода – моделирование, которое определяет как метод познания интересующих нас качеств объектов через модель; использование модели для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов [11, С. 171].

Групповые методы позволяют включить в активную работу всю учебную группу, они не получают готовых решений от педагога, а стараются

найти решение сообща, используя собственный опыт и новые знания. Залогом эффективной работы службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации является реализация принципа взаимодействия всех специалистов, сотрудничество, именно поэтому в дискуссии необходимо сделать акцент на совместную работу, с выработкой единых целей и задач, на благо ребенка.

Положительные отзывы слушателей курсов свидетельствует о необходимости постоянного обучения, повышения профессиональных компетенций в целях развития себя как личности и профессионала.

Таким образом, андрагогика, как современная образовательная технология, имеет огромный потенциал при обучении взрослых, в том числе и в системе непрерывного постдипломного образования. Возможности андрагогики позволяют совершенствоваться не только профессионализм специалиста системы образования, но и личностный потенциал педагогического работника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белоглазова, Е.А. Андрагогика: взрослые для взрослых / Е.А. Белоглазова, О.Ф. Пиралова. – Текст : непосредственный // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – № 12-4 (20). – С. 29-32.
2. Быкова, Е.А. Изучение психолого-педагогической компетентности педагогов / Е.А. Быкова, С.В. Истомина, О.А. Самылова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 26-29.
3. Возгова, З.В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З.В. Возгова. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6. – С. 730-734. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31583>.
4. Волкотрубова, А.В. Андрагогика: непрерывное обучение в течение всей жизни / А.В. Волкотрубова. – Текст : непосредственный // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2020. – Т. 20, № 6. – С. 103-107.
5. Громкова, М.Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых : учеб. пособие / М.Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ, 2005. – 496 с. – Текст : непосредственный.
6. Дудина, М.Н. Педагогика, андрагогика, акмеология: вопросы преемственности и взаимосвязи / М.Н. Дудина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2008. – № 5(53). – С. 3-11.
7. Ермолаева, М.Г. Событийная андрагогика как стратегия развития постдипломного педагогического образования / М.Г. Ермолаева. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2018. – № 3 (25). – С. 6-10.
8. Забелина, А.В. Проблема самоактуализации личности / А.В. Забелина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2013. – №3 (7). – С. 26-32.
9. Зайцева, О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 7 (85). – С. 106-110.
10. Змеев, С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С.И. Змеев. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3 (24). – С. 94-101.
11. Макарихина, И.М. Андрагогика как методологическая основа образования взрослых в системе повышения квалификации / И.М. Макарихина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 170-172.
12. Петрова, А.С. Андрагогические подходы к обучению взрослого человека в системе дополнительного профессионального образования / А.С. Петрова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – Т. 13. – С. 726–730. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85146.htm>.
13. Рабочая книга андрагога : учеб. пособие / О-во «Знание» Санкт-Петербурга и Ленингр. обл., Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования ; подгот.: Л. В. Бродянская [и др.] ; под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : О-во «Знание», 1998. – 196 с. – Текст : непосредственный.
14. Скрыбина, Н.Ю. Андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Скрыбина Наталья Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 228 с. – Текст : непосредственный.
15. Суйкова, О.А. К вопросу об андрагогике в системе непрерывного образования / О.А. Суйкова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы II Междунар. науч.-практ.

конф., Екатеринбург, 22 янв. 2019 г. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 148-150.

16. Штанько, М.А. Андрагогика в России: новые акценты / М. А. Штанько, С. М. Морозова. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4 (61). – С. 288-292.

REFERENCES

1. Beloglazova E. A., Piralova O. F. Andragogika: vzroslye dlya vzroslykh [Andragogy: Adults for adults]. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire* [Current scientific research in the modern world], 2016, no. 12-4(20), pp. 29-32.
2. Bykova E.A., Istomina S.V., Samylova O.A. Izuchenie psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagogov [The study of psychological and pedagogical competence of teachers]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2020, no. 4 (83), pp. 26-29.
3. Vozgova Z.V. Andragogicheskie osobennosti professional'noj podgotovki v processe nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [Pedagogical features of professional training in the process of continuous professional development of scientific and pedagogical workers]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2013, no. 6, pp. 730-734. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31583> (Accessed 15.05.2023).
4. Volkotrubova A.V. Andragogika: nepreryvnoe obuchenie v techenie vsej zhizni [Andragogy: Lifelong learning]. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossijskogo Slavyanskogo universiteta* [Vestnik KRSU], 2020, vol. 20, no. 6, pp. 103-107.
5. Gromkova M.T. Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh: ucheb. posobie [Andragogy: theory and practice of adult education]. Moscow: YUNITI, 2005. 496 p.
6. Dudina, M.N. Pedagogika, andragogika, akmeologiya: voprosy preemstvennosti i vzaimosvyazi [Pedagogy, andragogy, acmeology: questions of continuity and interrelation]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO* [Education and Science Journal], 2008, no. 5(53), pp. 3-11.
7. Ermolaeva M. G. Sobytiynaya andragogika kak strategiya razvitiya postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Event-based andragogy as a strategy for the development of postgraduate pedagogical education]. *Nepreryvnoe obrazovanie* [Continuing education], 2018, no. 3 (25), pp. 6-10.
8. Zabelina A.V. Problema samoaktualizatsii lichnosti [The problem of self-actualization of personality]. *Gumanitarnye vedomosti TGPU* [Gumanitarnye Vedomosti of TSPU], 2013, no. 3 (7), pp. 26-32.
9. Zajceva O.V. Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i opredeleniya [Continuing education: basic concepts and definitions]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of TSPU], 2009, no. 7 (85), pp. 106-110.
10. Zmeev S. I. Obrazovanie vzroslykh i andragogika v realizatsii koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii [Adult education and andragogy in the implementation of the concept of continuing education in Russia]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2015, no. 3(24), pp. 94-101.
11. Makarihina I.M. Andragogika kak metodologicheskaya osnova obrazovaniya vzroslykh v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Andragogy as a methodological basis for adult education in the professional development system]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2012, no. 1 (32), pp. 170-172.
12. Petrova A.S. Andragogicheskie podhody k obucheniyu vzroslogo cheloveka v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Andragogical approaches to adult education in the system of additional professional education]. *Koncept: nauch.-metod. elektron. zhurn.* [Concept], 2015, vol. 13, pp. 726–730. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85146.htm> (Accessed 11.05.2023).
13. Brodyanskaya L.V. (eds.) Rabochaya kniga andragoga: uchebnoe posobie [Andragog's Workbook]. Sankt-Peterburg: Znanie, 1998. 196 p.
14. Skryabina N.YU. Andragogicheskie usloviya professional'no-lichnostnogo samorazvitiya pedagoga [Andragogical conditions of professional and personal self-development of a teacher]. Rostov-na-Donu, 2007. 228 p.
15. Sujkova, O. A. K voprosu ob andragogike v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [On the issue of andragogy in the system of continuing education]. *Nepreryvnoe obrazovanie: teoriya i praktika realizatsii* [Continuing education: theory and practice of implementation]. Ekaterinburg, 2019, pp. 148-150.
16. Shtan'ko M.A., Morozova S.M. Andragogika v Rossii: novye akcenty [Andragogy in Russia: new accents]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2022, no. 4(61), pp. 288-292.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: istomina-sv@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.V. Istomina, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru.

Дмитрий Владимирович Качалов
г. Екатеринбург

Формирование методологической культуры аспирантов – будущих преподавателей-исследователей

В современных условиях развития общества, образования, научного знания проблема формирования методологической культуры аспирантов – будущих преподавателей-исследователей приобретает особую значимость и становится одной из важнейших задач высшего образования в подготовке кадров высшей квалификации. Задачи в контексте формирования методологической культуры аспирантов – будущих преподавателей-исследователей направлены на развитие обогащение знаний в многообразии современных научных подходов и концепций, необходимых для самостоятельной научно-исследовательской работы; формирование глубокого интереса к научно-исследовательской деятельности как необходимой в преподавательской деятельности, как профессионально-педагогической ценности.

Решение указанных задач позволит разрешить противоречие между потребностью образовательной практики в гарантированном достижении методологической культуры будущими преподавателями, преподавателями-исследователями и настоятельной потребностью в определении методов, средств и условий формирования искомого личностного качества; между сложностью процесса формирования методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей и недостаточной разработанностью условий ее формирования в сложившейся образовательной практике; между возросшей потребностью в преподавателе, способном осуществлять научно-педагогическое исследование и недостаточным методологическим обеспечением.

Ключевые слова: методологическая культура, семинар-погружение целенаправленного формирования методологической культуры аспирантов.

Dmitry Vladimirovich Kachalov
Yekaterinburg

Formation of methodological culture of graduate students – future teachers-researchers

The problem of formation of methodological culture of graduate students – future teachers-researchers acquires special significance and becomes one of the most important tasks of higher education in the training of highly qualified personnel in modern conditions of development of society, education, scientific knowledge. The tasks are aimed at developing the enrichment of knowledge in a variety of modern scientific approaches and concepts necessary for independent research work; formation of a deep interest in research activities as necessary in teaching as a professional and pedagogical value in the context of the formation of the methodological culture of graduate students – future teachers-researchers.

The solution of these tasks will allow resolving the contradiction between the necessity for educational practice to ensure the achievement of methodological culture by future teachers, research teachers and the urgent necessity to determine methods, means and conditions for the formation of the desired personal quality; between the complexity of the process of forming the methodological culture of graduate students of future research teachers and the lack of elaboration of the conditions for its formation in the current educational practice; between the increased need for a teacher capable of carrying out scientific and pedagogical research and insufficient methodological support.

Keywords: methodological culture, seminar-immersion of purposeful formation of methodological culture of graduate students.

Методологическая культура рассматривается как результат подготовки кадров высшей научной квалификации. Формирование методологической культуры аспирантов является необходимой в силу того, что обладая методологической культурой, будущий преподаватель-исследователь приобретает к методологическому знанию, учится мыслить, учитывая эти знания и на этой основе в дальнейшем осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход в решении исследовательских задач. Для преподавателя-исследователя важным является владение арсеналом исследовательских методов (конструирование, проектирование, моделирование, мысленный эксперимент, педагогическая импровизация), владение потенциалом культуры исследовательской деятельности (умения аргументировать научные исследования, концепции; осуществлять культурно-исследовательское осмысление и интерпрета-

цию научных изысканий); методологической ориентации на принцип объективности, системности, единства теории и практики.

Существуют противоречия между достаточной степенью разработанности вопросов методологической культуры и отсутствием общепринятого определения понятия; между необходимостью формирования методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей и недостаточной разработкой методологических основ ее формирования; между наличием значительного количества методов и недостатком методик, организационных форм, позволяющих повысить уровень методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей. Разрешение данных противоречий позволит расширить научные представления о процессе формирования методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей.

Проблема формирования методологической культуры аспирантов будущих преподавателей, преподавателей-исследователей с позиции изучения понятия «методологическая культура» связывается с поиском содержательного его наполнения и существенных характеристик.

Исследователи определяют данное понятие с различных сторон, так, М.А. Капшутарь рассматривает методологическую культуру как компонент профессиональной культуры и раскрывает ее через ценностное сознание, системные знания в области методологии научного познания, подчеркивает на сформированность умения проектировать, осуществлять и оценивать процесс научного поиска [6, С. 64.].

С позиции структурных компонентов методологическая культура рассматривается П.И. Пидкасистым как умение анализировать собственную научную деятельность, способность к научному обоснованию и критическому осмыслению, способность и готовность к творческому применению определенных концепций, форм и методов познания [9].

Под углом зрения методологической культуры как культуры субъекта, исследователи определяют данное понятие как совокупность общеметодологических знаний (логика научного познания, методология творческого, познавательного процесса, методы научного познания и т.п.), методологических требований к исследовательскому процессу и правил их применения [10; 1].

Осуществляя анализ методологической культуры как педагогического феномена Е.В. Бондаревская связывает ее с готовностью личности к осуществлению методологической деятельности, с овладением практико-ориентированной методологией, в которых запечатлены средства и методы рефлексии, анализ, оценка и самооценка явлений и событий, поиск и выбор моделей и вариантов организации деятельности [2, С. 105].

По мнению В.В. Краевского, методологическая культура личности – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, а необходимой частью данной культуры является рефлексия [8, С. 10].

Анализ приведенных определений методологической культуры позволяет говорить о том, что это интегративное качество личности, основанное на культуре мышления, ценностно-смысловом принятии общеметодологических знаний, включающая знание логики научного познания, методологии творческого, познавательного процесса, методов научного познания и процессный характер которых воплощен в средствах и методах рефлексии, анализе, соблюдении методологических требований к исследовательскому процессу. Примем за основу определение, в котором методологическая культура – это высокий уровень усвоения методологических знаний и умений, принятие методологических норм и идей на личном уровне, методологическая рефлексивность.

Обращаясь к структурным компонентам методологической культуры, исследователи выделяют с позиции процессного подхода: а) способность осуществлять методологический анализ внешних объектов и явлений; б) способность осуществлять методологический анализ собственных знаний и умений; в) способность осуществлять методологическую рефлексию [11].

Как целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование А.Н. Ходусов рассматривает методологическую культуру через включенность в нее мыследеятельности в режиме методологической рефлексии (понимание); а с позиции внутреннего плана сознания интегральной индивидуальности [16, С. 118].

Точка зрения Е.В. Титовой на структуру методологической культуры связывается с включением в ее состав совокупности установленных и принятых сообществом норм осуществления соответствующих видов деятельности, подчеркивается, что методологическая культура личности – это следование установленным и принятым нормам осуществления деятельности и представления её результатов [14].

В качестве важнейшего компонента методологической культуры личности выделяется освоения субъектом общих методологических основ творческого характера, собственно креативность мышления [7, С. 51].

В логике структурного состава методологическая культура также включает 1) методологические знания, интеллектуальные умения, связанные с переработкой усваиваемой информации; 2) умение выделить и сформулировать исследовательскую проблему; 3) умение осуществлять ценностную рефлексию профессионально-педагогической деятельности [15, С. 25].

Раскрывая структуру методологической культуры аспирантов – будущих преподавателей-исследователей мы выделяем компоненты:

– методологические знания – знание методологии педагогического исследования, методологически и методически обосновывать эти знания в образовательном и опытно-поисковом процессе. Методологическое знание выступает в двух формах: дескриптивная (знание структуры научного знания, закономерностей научного познания); прескриптивная (рекомендации и правила осуществления научной деятельности) [5];

– методологическая рефлексия – умение анализировать собственную научно-исследовательскую деятельность осуществлять отбор и оценку интеллектуального средства, позволяющего выйти в рефлексивную позицию и осознать свои познавательные средства и адекватность их применения. Это постоянный критический анализ и оценка процесса и результата собственной научно – исследовательской деятельности, деятельности других исследовательских контекстов с позиций научных, методологических, логических и гуманитарных

критериев качества исследований) [13, С. 34]. Целью указанного компонента является проектирование дальнейшей исследовательской работы на основе рефлексивного позиционирования;

– диалектическое мышление – мысленное конструирование нового способа разрешения противоречий, умение, сравнивать, анализировать, обобщать педагогические факты с научной точки зрения; находить причинно-следственные связи и закономерности; уметь рассуждать, аргументировать; способность обнаружить и проанализировать противоречия в процессе исследования объекта) [3, С. 5-14]; способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и применению определенных концепций, форм и методов познания [12];

– культурно-исследовательский компонент связан со стремлением аспирантов будущих преподавателей-исследователей к поиску культурных смыслов педагогических явлений и образцов поведения; эвристичность мышления; умение выделить и сформулировать педагогическую проблему, определить варианты ее решения в соответствии с ценностными ориентирами образования; в содержании данного компонента значительное место отводится методологическому поиску, способность к порождению новых идей в конкретных проблемных ситуациях [34, С. 49].

Учитывая содержательную характеристику методологической культуры аспирантов, в процессуально-содержательном аспекте включающую: знания регулятивов в осуществлении организации и методики осуществления научного исследования; навыки и умения (гносеологические); способность эффективно применять умения для изучения конкретных объектов; способность исследователя создавать новые методологические и методические регулятивы, необходима целенаправленная деятельность по их овладению.

В качестве одной из организационных форм в данном аспекте является семинар-погружение «Методология и культура исследовательской деятельности». Под семинаром погружением понимается преподавание одного предмета циклами в течение нескольких часов, дней, недель.

Внедрение семинара-погружения в структуру образовательного процесса осуществлялось в процессе формирования методологической культуры аспирантов на базе Уральского государственного университета путей сообщения. В исследовании приняли участие 48 аспирантов.

Перед внедрением семинара-погружения проведен начальный диагностический срез, который показал недостаточный уровень методологической культуры, что предопределило разработать структуру, содержание, процессуальное наполнение семинара погружения.

Семинар-погружение предусматривает ознакомление аспирантов с важнейшими вопросами, которые касаются теоретических принципов организации научных исследований, их подготовку к

осуществлению деятельности преподавателя, преподавателя-исследователя; формирование владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и методологией научных исследований, информационными технологиями, уметь использовать в работе все новое, что появляется в науке и практике.

Функционально семинар-погружение направлен на создание условий формирования у аспирантов навыков и умений культуры самостоятельной организации индивидуальной исследовательской работы, повышения эффективности научной деятельности. При этом необходимо и обязательно научно-методическое обеспечение, которое осуществляется на каждом этапе.

Семинар-погружение «Методология и культура исследовательской деятельности» вводился поэтапно:

– первый этап – аналитический – связан с выяснением представлений аспирантов о научно-исследовательской деятельности, методологии научного поиска, пониманием культуры исследования, методологической культуры;

– второй этап – ориентировочно-ознакомительный – погружение в «калейдоскоп» научных трудов классиков теории методологии;

– третий этап – дидактический – включает цикл занятий, раскрывающий методологию научного поиска, ознакомление аспирантов с современными концепциями научного творчества, с основами методологии научного познания и методикой научных исследований, методики научно-исследовательской деятельности. Практическая часть служит практико-ориентированным погружением в проблему формулирования цели исследования, формулирования гипотезы, выдвижения задач, построения программы исследования, структурирования исследования.

Практико-ориентированный блок дидактического этапа семинара-погружения ориентирован на формирование умения осмысливать исследовательские задачи, профессионально-педагогические задачи, осуществлять их методологический анализ, исследовать выявленные противоречия, определять пути их решения на основе методологических знаний, осуществлять методологическую рефлексию преподавательской и научно-исследовательской деятельности.

Программно-методическое сопровождение ориентировано на содержание дисциплины «Методология педагогического исследования». Раскрываются методы исследования, их классификация; структура методологии научно-педагогического исследования; формализация компонента структуры методологии научно-педагогического исследования; черты методологии научного анализа; факторы методологии научного подхода к исследованию; проблема приведения теоретического знания к фактам: (интерпретация, верификация и фальсификация теоретических положений); методика научного исследования.

Процессуально методическое сопровождение включает практическую часть, которая сосредоточена на выполнении научно-исследовательских заданий. Таковыми заданиями в нашем исследовании явились: задания терминологического осмысления, аналитические задания (аналитическое конспектирование), задания на преобразование и разработку научного текста, задания интеллектуально-творческого исследовательского характера, задания учебно-практической интерпретации предметного характера, задания научно-исследовательского методологического и экспериментального характера (теория и практика) и другие.

В аспекте формирования методологической культуры аспирантов приведем несколько примеров заданий: например, соотнести исследовательские действия (описание, объяснение, прогнозирование) и их характеристики (Мысленное конструирование направлений дальнейшего изучения объекта или явления; Информация о названии объекта или явления, его строении, существенных признаках; Информация о связях и отношениях объектов и явлений, причем о таких связях и отношениях, которые имеют устойчивый характер). Методологическая культура формировалась и за счет заданий, направленных на формирование умений формулировать отдельные мысли текста в другой стилистической и синтаксической формах; формулировать резюме по прочитанному материалу; составлять опорные графические, логические, содержательные схемы с текстовыми пояснениями; освоение умений использования знаний для решения исследовательских задач; развитие умений самопознания и саморазвития. Например, на основе изучения темы «Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика» ответить на вопросы: Какова логика организации введения научной работы? Как формулируются научные противоречия? Каковы этапы конструирования проблемы исследования? Каковы критерии обоснованности научной гипотезы?

По окончании каждой темы и выполненного задания обязательно вводится фаза рефлексии: самооценка и рефлексия собственных действий; выход за пределы имеющегося знания и обращению к прогнозированию порождения нового методологического знания и повышения уровня методологической культуры.

Проведенный нами семинар-погружение как одна из форм формирования методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей в его теоретическом и практическом

аспектах служит ориентиром в приобретении опыта самостоятельной организации индивидуальной исследовательской работы; овладение технологиями организации научно-исследовательской деятельности; способствует развитию у аспирантов способностей к самообразованию, освоению культуры определения осознанной методологической позиции научного исследования.

Подтверждением данного утверждения является фактологичность, выраженная в продвинутом уровне сформированности методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей: знание методологии педагогического исследования демонстрируют 57%, умеют методологически и методически обосновывать эти знания в опытно-поисковом процессе 63%; повысился уровень методологической рефлексии – аспиранты умеют анализировать собственную научно-исследовательскую деятельность – 69%; проявляют активность в осуществлении критического анализа и оценки процесса и результата собственной научно – исследовательской деятельности; приобрели опыт диалектического мышления – умеют мысленно конструировать способ разрешения противоречий, сравнивать, анализировать, обобщать педагогические факты с научной точки зрения; находить причинно-следственные связи и закономерности – 63%; демонстрируют способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и применению определенных концепций, форм и методов познания – 59%.

Методологическая культура – это интегративное целостное образование, в котором отчетливо просматриваются методологические знания, методологическая рефлексия, диалектическое мышление, мыследеятельность в режиме методологической рефлексии.

В целом можно утверждать, что эффективное повышение уровня методологической культуры возможно при условии гармоничного сочетания теоретической и практической подготовки, включенности аспирантов в интенсивный режим погружения научно-исследовательских методологических заданий общекультурного, общенаучного, профессионально-педагогического характера.

Полученные в ходе работы выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы и проецируются на педагогическое сопровождение формирования методологической культуры аспирантов будущих преподавателей-исследователей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балаховский, А.А. Методологические рекомендации для повышения качества научного исследования и подготовки к защите : учеб.-метод. пособие / А.А. Балаховский. – Москва, 2010. – Текст : непосредственный.
2. Бондаревская, Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения формирования педагогической культуры / Е.В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Формирование педагогической культуры будущего учителя. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1989. – Текст : непосредственный.
3. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5-14 .

4. Дроничева, Р.М. Методологическая культура и аспекты обучения / Р.М. Дроничева, Г.А. Иващенко. – Текст : электронный // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2018 г.). – Санкт-Петербург : Свое изд-во, 2018. – С. 49. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/280/14352/> (дата обращения: 04.05.2023).
5. Зинченко, В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов. – Москва : Изд-во МГУ, 1983. – 165 с. – URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ZMv-001/ZMV-001.HTM#Sp1> (дата обращения: 14.04.2023). – Текст : электронный.
6. Капшутарь, М.А. Значимость методологической культуры в контексте формирования профессиональной культуры аспиранта медицинского вуза / М.А. Капшутарь. – Текст : непосредственный // Системная интеграция в здравоохранении. – 2020. – № 3 (49). – С. 62-67.
7. Кочергин, А.Н. Методологическая культура специалиста в условиях научно-технической революции / А.Н. Кочергин. – Текст : непосредственный // Проблемы методологической культуры ученого. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. гос. ун-та, 1986. – С. 5–1.
8. Краевский, В.В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с. – Текст : непосредственный.
9. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с. – Текст : непосредственный.
10. Проблемы методологической культуры ученого. – Новосибирск, 1986. – Текст : непосредственный.
11. Процессный подход. – URL: http://www.kpms.ru/Process_approach (дата обращения: 06.05.2023). – Текст : электронный.
12. Смирнова, И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке / И.В. Смирнова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783> (дата обращения: 04.05.2023).
13. Старовойтова, Д.А. Сущность и содержание методологической рефлексии педагога / Д.А. Старовойтова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1, т. II: Психолого-педагогические науки. – С. 33–37.
14. Титова, Е.В. Методологическая культура учащихся / Е.В. Титова. – URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/methseminar/122-methseminar251011> (дата обращения: 10.05.2023). – Текст : электронный.
15. Тупило, О.В. Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Тупило. – Красноярск, 2006. – 185 с. – Текст : непосредственный.
16. Ходусов, А.Н. Формирование методологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Ходусов. – Москва : МПГУ, 1997. – 423 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Balahovskij A.A. Metodologicheskie rekomendacii dlja povyshenija kachestva nauchnogo issledovanija i podgotovki k zashhite: ucheb.-metod. posobie [Methodological recommendations for improving the quality of scientific research and preparation for defense]. Moscow, 2010.
2. Bondarevskaja E.V. Teoretiko-metodologicheskie voprosy izuchenija formirovanija pedagogicheskoj kul'tury [Theoretical and methodological issues of studying the formation of pedagogical culture]. *Formirovanie pedagogicheskoj kul'tury budushhego uchitelja [Formation of the pedagogical culture of the future teacher]*. Rostov-na-Donu: RGPI, 1989.
3. Veraksa, N.E. Dialekticheskoe myshlenie i tvorcestvo [Dialectical thinking and creativity]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1990, no. 4, pp. 5-14 .
4. Dronicheva R.M., Ivashhenko G.A. Metodologicheskaja kul'tura i aspekty obuchenija [Methodological culture and aspects of learning]. *Aspekty i tendencii pedagogicheskoj nauki: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, ijul' 2018 g.) [Aspects and trends of pedagogical science]*. Sankt-Peterburg: Svoe izd-vo, 2018, pp. 49. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/280/14352/> (Accessed 04.05.2023).
5. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. Metodologicheskie voprosy psihologii [Methodological issues of psychology]. Moscow: Izd-vo MGU, 1983. 165 p. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ZMv-001/ZMV-001.HTM#Sp1> (Accessed 14.04.2023).
6. Kapshutar' M.A. Znachimost' metodologicheskoj kul'tury v kontekste formirovanija professional'noj kul'tury aspiranta medicinskogo vuza [The importance of methodological culture in the context of the formation of the professional culture of a graduate student of a medical university]. *Sistemnaja integracija v zdravooxranenii [System integration in healthcare]*, 2020, no. 3 (49), pp. 62-67.
7. Kochergin A.N. Metodologicheskaja kul'tura specialista v uslovijah nauchno-tehnicheskoi revoljucii [Methodological culture of a specialist in the conditions of the scientific and technological revolution]. *Problemy metodologicheskoj kul'tury uchenogo [Problems of methodological culture of the scientist]*. Novosibirsk: Izd-vo Novosib. gos. un-ta, 1986, pp. 5–1.
8. Kraevskij V.V. Metodologija pedagogiki: posobie dlja pedagogov-issledovatelej [Methodology of pedagogy]. Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001. 244 p.
9. In Pidakasistogo P.I. (ed.) Pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov i ped. kolledzhej [Pedagogy]. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2006. 608 p.
10. Problemy metodologicheskoj kul'tury uchenogo [Problems of methodological culture of the scientist]. Novosibirsk, 1986.

11. Processnyj podhod [Process approach]. URL: http://www.kpms.ru/Process_approach (Accessed 06.05.2023).
12. Smirnova I.V. Ponjatie kriticheskogo myshlenija v sovremennoj pedagogicheskoj nauke [The concept of critical thinking in modern pedagogical science]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2015, no. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783> (Accessed 04.05.2023).
13. Starovojtova D.A. Sushhnost' i sodержanie metodologicheskoy refleksii pedagoga [The essence and content of methodological reflection of the teacher]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, no. 1, vol. II: *Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Psychological and pedagogical sciences], pp. 33 -37.
14. Titova E.V. Metodologicheskaja kul'tura uchashhihsja [Methodological culture of teachers]. URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/methseminar/122-methseminar251011> (Accessed 10.05.2023).
15. Tupilko O.V. Formirovanie metodologicheskoy kul'tury uchitelja v professional'noj dejatel'nosti. Dis. kand. ped. nauk [Formation of methodological culture of a teacher in professional activity. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Krasnojarsk, 2006. 185 p.
16. Hodusov A.N. Formirovanie metodologicheskoy kul'tury uchitelja. Dis. d-ra ped. nauk [Formation of methodological culture of the teacher. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow: MPGU, 1997. 423 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.В. Качалов, доктор педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: lada7.54@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.V. Kachalov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Ural State University of Railway Engineering, Ekaterinburg, Russia, e-mail: lada7.54@mail.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_106

**Людмила Павловна Качалова,
Любовь Геннадьевна Светоносова,
Дарья Викторовна Кудряшова**
г. Шадринск

Супервизия как метод практической подготовки студентов педагогического вуза

В статье раскрывается проблема применения супервизии в практической подготовке студентов педагогического вуза. Авторами статьи супервизия рассматривается как метод сопровождения студентов педагогического вуза в их практической подготовке к производственной (педагогической) практике в аспекте изучения и анализа конкретных случаев воспитательной деятельности классного руководителя. Супервизия в практической подготовке будущего классного руководителя выполняет ряд важных функций (обучающую, поддерживающую, консультирующую, экспертную), повышающих уровень готовности студентов педагогического вуза к реализации воспитательной деятельности классного руководителя. Разработанная авторами статьи тематическая сессия «Классное руководство» для практической подготовки студентов педагогического вуза к производственной (педагогической) практике содержит теоретический и практический блоки. Содержание теоретического блока тематической сессии направлено на овладение студентами педагогического вуза основами нормативно-правовой базы профессиональной деятельности классного руководителя, знаниями об эффективных формах, методах и приемах воспитательной деятельности классного руководителя, специфике разработки сценариев воспитательных мероприятий для учеников разного возраста и критериях оценки эффективности результатов воспитательной деятельности классного руководителя. Практический блок тематической сессии подразумевает работу студентов педагогического вуза в малых группах по изучению и анализу конкретных случаев из воспитательной практики классного руководителя.

Ключевые слова: супервизия, практическая подготовка, студенты педагогического вуза, классное руководство, тематическая сессия.

**Lyudmila Pavlovna Kachalova,
Lyubov Gennadievna Svetonosova,
Daria Viktorovna Kudryashova**
Shadrinsk

Supervision as a method of practical training of pedagogical university students

The article reveals the problem of using the supervision in the practical training of students of a pedagogical university. The authors of the article consider supervision as a method of accompanying pedagogical university students in their practical preparation for the pedagogical practice in the aspect of studying and analyzing specific cases of educational activity of a class teacher. Supervision in the practical training of the future class teacher performs a number of important functions (teaching, supporting, consulting, expert) that increase the level of students' readiness to implement the class teacher educational activities. The thematic session "Classroom management" developed by the authors of the article for the students' practical preparation for pedagogical practice contains theoretical and practical blocks. The content of the thematic session theoretical block is aimed at mastering the basics of the class teacher professional activity, knowledge about effective forms, methods and techniques of the class teacher educational activity, the specifics of developing scenarios of educational activities for students of

different ages and criteria for evaluating the effectiveness of the results of the class teacher educational activity. The practical block of the thematic session implies the work of students of a pedagogical university in small groups to study and analyze specific cases from the educational practice of the class teacher.

Keywords: supervision, practical training, pedagogical university students, classroom management, thematic session.

К будущим учителям, сегодняшним студентам педагогических вузов предъявляются серьезные требования со стороны общества: соответствие Профстандарту педагога, высокий уровень профессиональной компетентности, готовность к решению множества профессиональных задач, владение методикой преподаваемого учебного предмета, знание основ воспитательной деятельности классного руководителя, самое главное, – умение применить теоретические знания в практической деятельности.

Значительную роль в практической подготовке студентов педвузов занимает производственная (педагогическая) практика, в процессе прохождения которой создаются условия вхождения в педагогическую профессию и первых профессиональных проб в ней. На производственной практике будущие учителя сталкиваются со многими вопросами: «Как познакомиться с учениками класса, в котором я буду вести уроки?», «Что делать, если на моем уроке возникнет конфликт?», «Какое воспитательное мероприятие мне провести? Как его правильно назвать и какую форму его проведения мне выбрать?» Это далеко не полный перечень проблемных вопросов, которые на производственной (педагогической) практике решает будущий учитель. За разрешением проблемных вопросов студент обращается к учителю или классному руководителю, который реализует методическое сопровождение будущего педагога. В данном случае учитель (классный руководитель) выполняет роль наставника студента педвуза, во взаимодействии с которым он использует такие методы, как: беседа, консультирование, инструктаж, анализ продуктов деятельности будущего учителя. Однако для усиления практической подготовки студентов педвуза возможно применение метода супервизии.

Супервизия как метод взаимодействия между специалистами одной профессии широко используется в психотерапии. Однако в настоящее время ввиду эффективности супервизию стали применять в образовательной сфере, как правило, в процессе наставничества более опытным педагогом менее опытного, начинающего.

Цель исследования заключается в изучении супервизии как метода практической подготовки студентов педагогического вуза. Задачи исследования: 1) проанализировать понятие «супервизия» в психолого-педагогических источниках, 2) раскрыть функции супервизии в практической подготовке студентов педагогического вуза, 3) разработать тематическую сессию «Классное руководство» для практической подготовки студентов педагогического вуза к производственной (педагогической) практике.

На первом этапе нашего исследования мы провели анализ понятия «супервизия» в психолого-педагогических источниках. Понятие «супервизия» определяется исследователями по-разному. С.И. Поздеева дает широкое понимание феномену супервизии, считая, что она представляет собой способ реализации наставничества в практике вхождения в профессию [11]. Еще более широко трактует понятие «супервизия» Г.П. Сеницына. По ее мнению, супервизия представляет собой общепризнанный метод образования, повышения квалификации и повышения качества работы специалистов в сфере помогающих профессий [13]. Тем самым автор подчеркивает, что супервизия в большей степени относится к методам обучения и повышения качества работы специалистов помогающих профессий. Супервизорство как процесс профессиональной деятельности супервизора состоит в сопровождении профессионального развития специалиста путем интенсивности его взаимодействия с супервизором. Г.В. Залевский трактует супервизию как особый вид практики, которая реализует контрольную, образовательную и консультативную функции, направленные на повышение качества и эффективности всех известных психологических практик или использование психологических знаний, умений и навыков в работе с людьми (в образовании, здравоохранении, социальной службе, управлении и бизнесе) [5;6]. Автором подчеркивается, что практика супервизии проникает во все сферы жизни, понимается как распространение психологических знаний, ценностей и опыта для образования и помощи людям не только в их профессии.

Как процесс педагогического сопровождения, направленный на субъектов, уже имеющих опыт практической деятельности, но нуждающихся в профессиональной помощи и поддержке супервизия рассматривается Е.В. Яковлевым [15]. Тем самым исследователь акцентирует внимание не столько на метод взаимодействия специалистов одной профессии, сколько на оказание помощи субъекту деятельности. В данном случае нуждающимися в помощи могут быть ученик, молодой учитель, студент – будущий учитель.

В.В. Бойко в понимании сущности супервизии уделяет внимание ее психотерапевтической функции для специалиста помогающей профессии (или типа «человек–человек»). Исследователь утверждает, что супервизия – эффективный способ профилактики эмоционального выгорания специалистов (педагогов в том числе), интенсивно работающих с людьми, направленный на активизацию и выработку их личных ресурсов [1].

И.В. Лях определяет понятие «супервизия» как специфическую форму официального профес-

сионального взаимодействия специалиста и супервизора, супервизора и супервизора, которая осуществляется в целях повышения эффективности работы специалиста, повышения качества оказания услуги, развития профессии, соответствующей науки, и профессионального сообщества в целом [10]. Автор в своем определении понятия «супервизия» подчеркивает, что взаимодействие между супервизором и супервизируемым носит официальный характер, когда супервизор является назначенным для супервизии другого специалиста. Супервизия необходима для совершенствования профессиональной деятельности супервизируемого.

Нельзя не согласиться с мнением С.А. Житвай, которая считает супервизию методом личностного и эмоционального роста, подготовки и повышения квалификации педагогов, тем самым подчеркивая универсальность супервизии как метода передачи знаний и опыта от одного специалиста другому [4].

Множественность определений понятия «супервизии» означает, что общепризнанного определения данного понятия в настоящее время нет. Принимая во внимание мнения выше перечисленных исследователей, мы под супервизией будем понимать способ реализации наставничества через краткосрочное и/или пролонгированное обучение начинающих педагогов решению профессиональных задач, возникающих в их профессионально-педагогической деятельности [12]. Применительно к практической подготовке студентов педвуза супервизию можно рассматривать как метод практической подготовки будущих педагогов, построенный на интенсивном групповом и индивидуальном взаимодействии супервизируемых с супервизором с целью повышения их готовности к реализации профессиональных функций в процессе производственной (педагогической) практики и, в целом, в практической педагогической деятельности.

На втором этапе нашего исследования мы обратились к изучению функций супервизии в практической подготовке студентов педагогического вуза. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что супервизия в практической подготовке студентов педагогического вуза выполняет ряд функций [3; 7; 8; 9;14]. Формирующая функция супервизии направлена на понимание и принятие задач практической педагогической деятельности будущим учителем в целом и производственной (педагогической) практики в частности, а также повышение уровня готовности студентов педагогического вуза к качественному выполнению функций учителя и классного руководителя.

Поддерживающая функция супервизии заключается в разъяснении неизбежности противоречивых ситуаций практической педагогической деятельности будущего учителя, ценности как позитивного, так и негативного опыта взаимодействия с субъектами образования, в превентивной помощи по преодолению переживаний будущих профессиональных трудностей.

Консультирующая функция супервизии состоит в объяснении множественности задач практической педагогической деятельности будущего учителя и вариантов их целесообразного решения на основе творческого подхода к ним.

Экспертная функция супервизии направлена на оценивание решений супервизируемыми предлагаемых им для обсуждения конкретных случаев из практической деятельности учителя / классного руководителя.

Коллектив авторов (М.В. Алексеева, С.В. Валин, Т.В. Уласень, К.А. Якунин) описывает следующие методические приемы супервизии педагогического процесса, как: наблюдение, анализ, обсуждение, обратную связь, рекомендации [2]. Их можно применять и в практической подготовке студентов педвуза. Наряду с перечисленными приемами супервизии существует прием анализа конкретного случая. В данном методическом приеме анализу подвергается конкретный случай из педагогической практики. Его анализируют супервизируемые, каждый из которых предлагает свое видение ситуации и ее решения, супервизор оценивает решения и выбирает из них наиболее правильный и педагогически целесообразный. Работа с данным приемом может проводиться как индивидуально, так и в группе супервизируемых.

На третьем этапе исследования в целях интенсификации и повышения качества подготовки будущих учителей к прохождению производственной (педагогической) практики по классному руководству мы разработали тематическую сессию «Классное руководство». Ее цель состоит в создании условий для практической подготовки студентов педагогического вуза к производственной (педагогической) практики по классному руководству с использованием метода супервизии. Задачи тематической сессии «Классное руководство» состоят в вооружении знаниями о нормативно-правовой базе воспитательной деятельности классного руководителя, ознакомлении с эффективными формами, методами и приемами воспитательной деятельности классного руководителя, раскрытии специфики разработки сценариев воспитательных мероприятий для учеников разного возраста и критериями оценки эффективности результатов воспитательной деятельности классного руководителя. Теоретический блок тематической сессии «Классное руководство» предполагает проведение лекций, круглых столов и интерактивных бесед со студентами педагогических вузов. Наряду с теоретическим блоком тематической сессии «Классное руководство» предусмотрен и практический блок, который нацелен на изучение и анализ конкретных случаев из практической педагогической деятельности классного руководителя.

В течение пяти дней до начала производственной (педагогической) практики обучающиеся включаются в работу тематической сессии, раскрывающей особенности осуществления классного руководства в общеобразовательной школе. Для

реализации данной идеи мы предлагаем организовать работу студентов педвуза в малых группах (5–7 человек). Малой группе супервизируемых предлагается для обсуждения и дальнейшего ими решения конкретный случай из практической педагогической деятельности классного руководителя. Каждый из участников малой группы анализирует представленный случай, ищет причины поведения его субъектов и приходит к соответствующему заключению. В коллективном обсуждении каждый участник тематической сессии описывает свое понимание случая, при этом ему задаются проясняющие вопросы. Супервизор в свою очередь анализирует позицию каждого из супервизируемых и предлагает свою точку зрения на данный конкретный случай. Он также дает рекомендации каждому участнику супервизии. В завершении обсуждения конкретного случая подводятся его результаты. Таким образом, ежедневно малым группам будут предлагаться новые конкретные случаи из практической педагогической деятельности классного руководителя. Кроме того, обучающимся будет предоставлена возможность индивидуальной супервизии по анализу конкретного случая из имеющегося их педагогического опыта. Таким образом, студенты педагогического вуза с помощью супервизии смогут на основе детального анализа разных конкретных случаев практической педагогической деятельности классного руководителя осознать ее

специфику и будущие профессиональные трудности, связанные с ее реализацией в процессе производственной (педагогической) практики.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что супервизия является невостребованным, но прогрессивным ресурсом в аспекте усиления практической подготовки студентов педагогического вуза. Она представляет собой метод практической подготовки будущих педагогов, построенный на интенсивном групповом и индивидуальном взаимодействии супервизируемых с супервизором с целью повышения их готовности к реализации профессиональных функций в процессе производственной (педагогической) практики и, в целом, в практической педагогической деятельности. Супервизия выполняет обучающую, поддерживающую, консультирующую и экспертную функции, обеспечивая осознанное и целостное представление о практической педагогической деятельности классного руководителя, понимание ее диалектичности и сложности, актуализацию внутренних ресурсов личности студентов педагогического вуза для решения предстоящих задач воспитательной деятельности классного руководителя. Реализация тематической сессии «Классное руководство» в образовательном процессе педагогического вуза будет способствовать усилению практической подготовки студентов педагогического вуза к производственной (педагогической) практике по классному руководству.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 474 с. – Текст : непосредственный.
2. Использование методических приемов супервизии в педагогическом процессе / С.В. Ваулин, Т.В. Уласень, К.А. Якунин, М.В. Алексеева. – Текст : электронный // Смоленский медицинский альманах. – 2016. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metodicheskikh-priemov-supervizii-v-pedagogicheskom-protseesse> (дата обращения: 12.05.2023).
3. Данильченко, С.Л. Наставничество в практико-ориентированном педагогическом образовании: из опыта работы ГБОУ ПО «СПК им. П.К. Менькова» / С.Л. Данильченко. – Текст : электронный // Гуманитарий. – 2018. – № 1 (6). – С. 20–28. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32398254&ysclid=15v5by1jn5820967455> (дата обращения: 03.05.2023).
4. Житвай, С.А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С.А. Житвай. – Текст : электронный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 6 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-metod-soprovozhdeniya-deyatelnosti-pedagogov> (дата обращения: 04.05.2023).
5. Залевский, Г.В. Супервизия: практика в поисках теории / В.Г. Залевский. – Текст : электронный // СПЖ. – 2008. – № 30. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-praktika-v-poiskah-teorii> (дата обращения: 12.05.2023).
6. Залевский, Г.В. Супервизия: основания классификации, концепции и модели / В.Г. Залевский. – Текст : электронный // СПЖ. – 2000. – № 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-osnovaniya-klassifikatsii-kontseptsii-i-modeli-soobschenie-3> (дата обращения: 08.05.2023).
7. Педагогическое супервизорство: теоретический анализ / Л.П. Качалова, И.В. Колмогорова, Т.А. Колосовская, Л.Г. Светоносова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3 (55). – С. 54–58. – URL: http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/23/Vestnik_3%2855%29_2022 (дата обращения: 1.05.2023).
8. Качалова, Л.П. Супервизия как прогрессивный ресурс формирования профессиональной компетенции педагогов : монография / Л.П. Качалова, Л.Г. Светоносова. – Курск : Университетская книга, 2022. – 101 с. – Текст : непосредственный.
9. Кирилина, И.В. Практическая подготовка студентов педвуза: традиции и инновации / И.В. Кирилина, М.А. Кувырталова. – Текст : электронный // Время науки = The Times of Science. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-podgotovka-studentov-pedvuza-traditsii-i-innovatsii> (дата обращения: 12.05.2023).

10. Лях, И.В. Полимодальная супервизия: практика для практиков / И.В. Лях. – Текст : электронный // Семья в XXI веке : сб. материалов междунар. эксперт. симпозиума (28 нояб.– 2 дек. 2013 г.). – Новосибирск : Манускрипт, 2013. – URL: <https://www.supervis.ru/nro-books/2013-2> (дата обращения: 15.05.2023).
11. Поздеева, С.И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества / С.И. Поздеева. – Текст : электронный // Ped.Rev. – 2019. – № 6 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovместnaya-deyatelnost-i-otkrytaya-professionalizatsiya-pedagoga-kak-kontseptualnye-osnovy-nastavnichestva> (дата обращения: 03.05.2023).
12. Светоносова, Л. Г. Супервизия как педагогическое условие процесса формирования профессиональной компетенции начинающих педагогов / Л. Г. Светоносова, А. А. Ли. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN422.pdf> (дата обращения: 11.05.2023).
13. Сеницына, Г.П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов / Г.П. Сеницына. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663> (дата обращения: 11.05.2023).
14. Сухова, Е.И. Роль супервизии в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования / Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-supervizii-v-formirovanii-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-psihologo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.05.2023).
15. Яковлев, Е.В. Супервизия как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. – С. 9–13.

REFERENCES

1. Bojko V.V. Jenergija jemocij v obshhenii [The energy of emotions in communication]. Sankt-Peterburg: Piter, 2004. 474 p.
2. Vaulin S.V., Ulasen' T.V., Jakunin K.A., Alekseeva M.V. Ispol'zovanie metodicheskikh priemov supervizii v pedagogicheskom processe [The use of methodological methods of supervision in the pedagogical process]. *Smolenskij medicinskij al'manah [Smolensk Medical Almanac]*, 2016, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metodicheskikh-priemov-supervizii-v-pedagogicheskom-protsesse> (Accessed 12.05.2023).
3. Danil'chenko S.L. Nastavnichestvo v praktiko-orientirovannom pedagogicheskom obrazovanii: iz opyta raboty GBOU PO «SPK im. P.K. Men'kova» [Mentoring in practice-oriented pedagogical education: from the experience of Pedagogical College named after P.K. Menkov]. *Gumanitarium [Humanities]*, 2018, no. 1 (6), pp. 20–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32398254&ysclid=l5v5by1jn5820967455> (Accessed 03.05.2023).
4. Zhitvaj S.A. Supervizija kak metod soprovozhdenija dejatel'nosti pedagogov [Supervision as a method of supporting the activities of teachers]. *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii [Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology]*, 2016, no. 6 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-metod-soprovozhdeniya-deyatelnosti-pedagogov> (Accessed 04.05.2023).
5. Zalevskij G.V. Supervizija: praktika v poiskah teorii [Supervision: practice in search of theory]. *SPZh [UOJ]*, 2008, no. 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-praktika-v-poiskah-teorii> (Accessed 12.05.2023).
6. Zalevskij G.V. Supervizija: osnovaniya klassifikacii, koncepcii i modeli [Supervision: bases of classification, concepts and models]. *SPZh [UOJ]*, 2000, no. 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-osnovaniya-klassifikatsii-kontseptsii-i-modeli-soobschenie-3> (Accessed 08.05.2023).
7. Kachalova L.P., Kolmogorova I.V., Kolosovskaja T.A., Svetonosova L.G. Pedagogicheskoe supervizorstvo: teoreticheskij analiz [Pedagogical supervision: theoretical analysis]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2022, no. 3 (55), pp. 54–58. URL: http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/23/Vestnik_3%2855%29_2022 (Accessed 1.05.2023).
8. Kachalova L.P., Svetonosova L.G. Supervizija kak progressivnyj resurs formirovaniya professional'noj kompetencii pedagogov: monografija [Supervision as a progressive resource for the formation of professional competence of teachers]. Kursk: Universitetskaja kniga, 2022. 101 p.
9. Kirilina I.V., Kuvyrталova M.A. Prakticheskaja podgotovka studentov pedvuza: tradicii i innovacii [Practical training of pedagogical university students: traditions and innovations]. *Vremja nauki = The Times of Science*, 2016, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-podgotovka-studentov-pedvuza-traditsii-i-innovatsii> (Accessed 12.05.2023).
10. Ljah I.V. Polimodal'naja supervizija: praktika dlja praktikov [Polymodal supervision: practice for practitioners]. *Sem'ja v XXI veke: sb. materialov mezhdunar. jekspert. simpoziuma (28 nojab.– 2 dek. 2013 g.) [Family in the 21st century]*. Novosibirsk: Manuskript, 2013. URL: <https://www.supervis.ru/nro-books/2013-2> (Accessed 15.05.2023).
11. Pozdeeva S.I. Sovmestnaja dejatel'nost' i otkrytaja professionalizacija pedagoga kak konceptual'nye osnovy nastavnichestva [Joint activity and open professionalization of a teacher as the conceptual foundations of mentoring]. *Ped.Rev [Ped.Rev]*, 2019, no. 6 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovместnaya-deyatelnost-i-otkrytaya-professionalizatsiya-pedagoga-kak-kontseptualnye-osnovy-nastavnichestva> (Accessed 03.05.2023).
12. Svetonosova L.G., Li A.A. Supervizija kak pedagogicheskoe uslovie processa formirovaniya professional'noj kompetencii nachinajushhih pedagogov [Supervision as a pedagogical condition of the process of formation of professional competence of novice teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija [The world of science. Pedagogy and psychology]*, 2022, vol. 10, no. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN422.pdf> (Accessed 11.05.2023).
13. Sinicyna G.P. Vozmozhnosti supervizii v usilenii prakticheskoi podgotovki pedagogov [The possibilities of supervision in strengthening the practical training of teachers]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2015, no. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663> (Accessed 11.05.2023).

14. Suhova E.I., Zubenko N.Ju. Rol' supervizii v formirovanii professional'nyh kompetencij bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [The role of supervision in the formation of professional competencies of bachelors of psychological and pedagogical education]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]*, 2013, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-supervizii-v-formirovanii-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-psihologo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (Accessed 11.05.2023).

15. Jakovlev E.V., Jakovleva N.O. Supervizija kak pedagogicheskij fenomen [Supervision as a pedagogical phenomenon]. *Vestnik ChGPU [Herald of CSPU]*, 2015, no. 10, pp. 9–13.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, зав. кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lada7.54@mail.ru.

Л.Г. Светоносова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lubaswet@yandex.ru.

Д.В. Кудряшова, студентка 2 курса Гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kudrasovad030@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department Chair of the Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lada7.54@mail.ru.

L.G. Svetonosova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lubaswet@yandex.ru.

D.V. Kudryashova, 2nd year student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kudrasovad030@gmail.com.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_111

Александра Игоревна Михайлова
г. Шадринск

Комнаты ed-escape в подготовке будущих педагогов к цифровизации образования

Статья является частью диссертационного исследования, она посвящена актуальной на сегодняшний день теме повышению цифровых компетенций у будущих специалистов педагогических ВУЗов, через использование комнаты ed-escape. В статье автором выделены преимущества геймификации в высшем профессиональном образовании. Научное исследование рассматривает, как комната ed-escape может быть использована в качестве эффективного инструмента для формирования цифровых компетенций у будущих педагогов. Автор статьи описывает практическое применение комнаты ed-escape со студентами бакалавриата 3 курса по направлению «Дошкольное образование». Подробно раскрыты алгоритмы внедрения геймифицированных комнат ED-Escape в профессиональное образование, описаны результаты практического использования комнаты ed-escape среди будущих педагогов. Сделан вывод о том, что такой подход является эффективным, и способствует формированию цифровых компетенций у будущих педагогов.

Ключевые слова: геймификация в образовании, комната ed-escape, цифровые компетенции, студенты, преподаватели.

Alexandra Igorevna Mikhailova
Shadrinsk

Ed-escape rooms in preparing future teachers for the digitalization of education

The article is devoted to the urgent topic of increasing digital competencies among future specialists of pedagogical universities through using the ED-Escape room. The author highlights the advantages of gamification in higher professional education. The scientific research examines how the ED-Escape room can be used as an effective tool for the formation of digital competencies among future teachers. The author describes the practical application of the ED-Escape room with 3rd year undergraduate students in the field of training "Preschool Education". The algorithms of introduction of gamified ED-Escape rooms into vocational education are disclosed in detail, the results of practical use of the ED-Escape room among future teachers are described. It is concluded that this approach is effective and contributes to the formation of digital competencies among future teachers.

Keywords: gamification in education, ED-Escape room, digital competencies, students, teachers.

В современных условиях цифровые технологии становятся все важнее и шире применяются в различных областях жизни, включая образование. В связи с этим возникает необходимость в подготовке будущих педагогов к цифровизации образования. Подготовка к цифровизации образования определяются как навыки, знания и умения, необходимые для

эффективного использования цифровых технологий в различных сферах жизнедеятельности.

В образовании подготовка к цифровизации образования имеет важное значение, так как это способствует не только повышению квалификации педагогов, но и подготовке студентов к осознанному и эффективному использованию цифровых

технологий в будущем. подготовка к цифровизации включают в себя не только знание технологий, но и умение работать в сетевой среде, коммуникативные навыки, умение анализировать и критически оценивать информацию, а также способность работать в команде. Для осуществления подготовки будущих педагогов к цифровизации, преподаватели должны уметь использовать в своей практике современные образовательные технологии и инструменты.

Научная новизна статьи заключается в описании примененной комнаты Ed-Escape, которая представляет собой инновационную образовательную практику, она помогает студентам и будущим педагогам овладеть навыками цифровизации образования, расширить свой опыт и обогатить свои знания.

Теоретическая значимость статьи заключается в анализе подходов к подготовке будущих педагогов к цифровизации, описывают основные инновационные образовательные технологии, используемые в современном образовании, а также подробно описывают комнату ed-escape как эффективный инструмент для формирования цифровых компетенций у будущих педагогов.

Таким образом, статья обладает высокой теоретической значимостью, поскольку представляет собой анализ теоретических подходов к формированию цифровых компетенций, обзор инновационных образовательных технологий и технологии комнаты ed-escape как эффективного инструмента для подготовки будущих педагогов к цифровизации образования.

Цель статьи заключается в описании комнаты ed-escape как инновационной образовательной технологии позволяющей понять, какие элементы эффективны для обеспечения активного и интерактивного обучения, формирования критического мышления, обучения студентов работе в команде и использования цифровых технологий.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [8] (ФГОС ВО) включает в себя требования: обучение цифровым технологиям и осуществление подготовки студентов к цифровизации в образовании. Это связано с тем, что цифровизация – это неотъемлемая часть современного мира и является основой для развития новых технологий и инноваций.

ФГОС ВО [8] предусматривает изучение таких дисциплин, как информатика, программирование, базы данных, информационная безопасность и другие. Студенты должны уметь работать с компьютерными программами, анализировать и обрабатывать большие объемы данных, создавать и использовать цифровые инструменты для эффективной работы в различных сферах.

Обучение цифровизации в рамках ФГОС ВО [8] должно быть основано на принципах универсального дизайна обучения, т.е. учитывать особенности и потребности всех студентов, включая тех, кто имеет ограничения в обучении. Также необходимо учитывать новейшие технологии и тенденции

в области цифровизации и обеспечивать соответствующее оборудование и программное обеспечение для обучения.

Целью обучения цифровизации в рамках ФГОС ВО является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать с цифровыми технологиями в различных сферах деятельности.

Поэтому новым направлением в методиках преподавания является обучение с помощью геймификации и обучения, основанного на играх. В последнее время геймификация становится все более популярным инструментом в области образования. Геймификация в образовании (применение элементов игровой механики в процессе обучения) является относительно новым направлением, но уже привлекла внимание многих ученых и практиков: Карл Каплан (Karl Kapp), Лиз Бехнке (Liz Bekke), Себастьян Дэтердинг (Sebastian Deterding), Уэйн Серонски (Wayne Seronsky), Майкл Аллен (Michael Allen), Ричард Кульберг (Richard Culatta). Они изучают принципы геймификации и их применение в разных ситуациях обучения.

Себастьян Дэтердинг определяет геймификацию как процесс использования элементов игр в неигровых контекстах для мотивации и вовлечения пользователей в желаемое поведение или достижение определенных целей. Иными словами, геймификация – это применение игровых механик, заставляющих игроков стараться и получать удовольствие, в других областях, например, в бизнесе, здоровье, образовании, социальных сетях и т.д. [1]. Этот подход может помочь привлечь внимание и мотивировать студентов, помочь им более успешно учиться, повышать интерес к учебному процессу и улучшать качество образования в целом.

На основе анализа теоретико-методологической литературы нами были выделены преимущества геймификации в высшем профессиональном образовании:

1. Повышение мотивации

Геймификация может помочь преподавателям повысить мотивацию студентов к учебе. Игры, которые можно использовать в образовании, могут быть занимательными и интересными для студентов. Примеры таких игр включают в себя квесты, головоломки, ролевые игры и т.д. Различные игровые механики, такие как достижения и награды, могут стимулировать студентов к учебе, помогая им преодолеть сложности и добиваться успехов.

2. Создание интерактивных занятий

Геймификация может помочь преподавателям создать интерактивные занятия, которые будут более привлекательны для студентов и помогут им лучше понять и запомнить материал. Примеры таких занятий включают в себя игры, симуляции и виртуальные миры. Эти методы обучения могут помочь улучшить взаимодействие между преподавателями и студентами, а также между студентами друг с другом.

3. Улучшение обратной связи

Геймификация может помочь преподавателям улучшить обратную связь студентам. Системы геймификации могут предоставлять студентам отчеты о своих успехах, общую статистику и награды за достижения. Такие системы могут стимулировать студентов на более эффективную работу и помогать им более точно оценивать свой прогресс в учебе.

4. Улучшение коллаборации

Геймификация может помочь студентам работать в команде. Многие игры, используемые в образовании, разработаны с учетом совместной работы студентов. Такие игры могут стимулировать студентов к сотрудничеству и анализируванию проблем вместе со своими товарищами. Эти навыки соответствуют требованиям современного рынка труда, где различные профессии требуют

эффективного сотрудничества и коллективной работы.

Цель геймификации в обучении заключается в том, чтобы сделать процесс обучения более вовлекающим и увлекательным для учащихся. Игры могут быть очень эффективным инструментом в обучении, так как они могут стимулировать учащихся на основе недавно изученных концепций и достигнутых результатов. Геймификация может способствовать более глубокому пониманию и запоминанию материала, так как игры могут помочь учащимся связывать изучаемую информацию с конкретными ситуациями и применять ее на практике. Она также может поддерживать мотивацию для изучения материала, особенно для тех студентов, которые склонны к дезертиру на уроках.

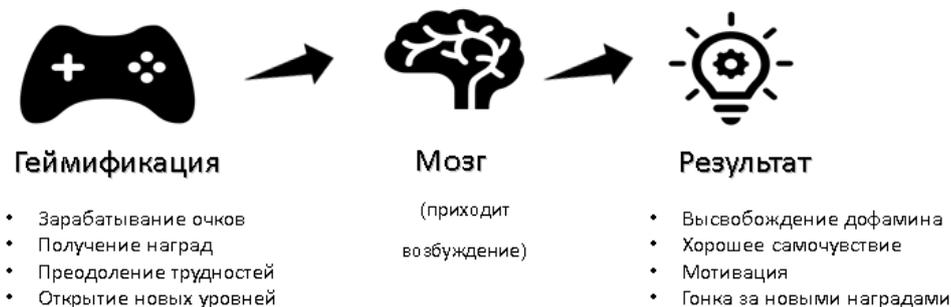


Рис. 1. Результат геймификации

Существует множество типов геймифицированных игр, но некоторые из наиболее распространенных включают в себя [2]:

1. Квесты: это игры, в которых игрокам нужно выполнить определенную серию задач, чтобы достигнуть конечной цели. Игры этого типа обычно позволяют игрокам проходить тесты на знания, решать головоломки, собирать индивидуальные и совместные задания и т.д.

2. Симуляторы: это игры, которые имитируют реалистичные ситуации, в которых игроки могут учиться и получать опыт. Симуляторы часто используются для обучения поиску и решению нестандартных проблем и задач.

3. Игры-головоломки: эти игры представляют собой дизайнерские композиции, как правило, в виде графических моделей, которые игроки должны выполнять, чтобы достичь цели или получить награду. Некоторые игры-головоломки могут помочь с укреплением и развитием мышления и логики.

4. Ролевые игры: это игры, в которых участники играют в роли персонажей, ученика, профессионала или любой другой роли, чтобы достичь цели. Ролевые игры помогают игрокам применять свои знания и навыки на практике, играть в командах и общаться друг с другом.

5. Соревнования: это игры, в которых игроки борются за первенство в определенной области, заключается в испытаниях умениях и знаниях. Соревнования могут помочь ученикам критически мыслить и повышать мотивацию для достижения конечной цели.

Самый популярный тип геймифицированных комнат с приложением в образовании – это ED-Escape. Они представляют собой комнаты, украшенные таким образом, чтобы поддерживать игру, и используют электронную систему контроля доступа, позволяя игрокам пройти через уровни и выполнять различные задания.

В образовании ED-Escape может быть интегрирован в традиционный учебный процесс, для того чтобы студенты могли набираться опыта в решении проблем, критическом мышлении, совместной работе и командном взаимодействии. ED-Escape предоставляют возможность студентам использовать свою интуицию и креативность для того, чтобы разгадать загадки и перейти на следующий уровень.

Исследование, проведенное Морганом, Эндингером и Грант-Хейлером [5], состояло из применения ED-Escape в курсах по английскому языку. В качестве результатов было выявлено, что ученики, прошедшие через ED-Escape, показывали лучший понимание материала и улучшение коммуникативных навыков.

Исследование Джи-Юн Ли показало, что ED-Escape может быть эффективным методом обучения на курсах математики. Результаты показали улучшение оценок, а также увеличение мотивации и интереса к предмету среди учеников [3].

Исследование, проведенное Штадером и Сияо, использовало ED-Escape на курсах по информатике. Ученики, прошедшие через ED-Escape, по-

казали лучшую эффективность обнаружения проблем и решения проблем, а также лучшее понимание материала [4].

Исследование Роджерса и Чисхолма оценивало влияние использования ED-Escape на курсах по бизнесу. Исследование выявило, что использование ED-Escape на курсах бизнеса может помочь ученикам лучше понимать практические аспекты и развивать лидерские навыки [6].

В целом, результаты этих исследований показывают, что ED-Escape может быть эффективным инструментом в образовании и может помочь ученикам развивать навыки, необходимые для успешной работы в различных областях.

Проанализировав научные материалы, мы пришли к решению внедрить ED-Escape в процесс обучения бакалавров очной формы обучения по направлению «Дошкольное образование» 3 курса ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (ШГПУ). Процесс обучения посредством комнаты ED-Escape осуществлялся по образовательной программе «Теория и методика математического развития детей раннего и дошкольного возраста», участие в геймификации приняло 19 студентов.

В рамках работы мы определили основные задачи, которые необходимо решить, используя комнату ed-escape:

- способствовать развитию креативного мышления и умения искать нетрадиционные решения задач;
- способствовать формированию логического мышления и аналитических навыков;
- способствовать повышению уровня мотивации студентов к изучению цифровых технологий;
- способствовать обучению учащихся работе в команде и развитию коммуникативных навыков;
- осуществлять подготовку будущих педагогов к использованию цифровых технологий в образовательном процессе.

Основная цель организации комнаты ED-Escape создание безопасной, образовательной, функциональной среды для проведения занятий и тренингов. Игроки должны работать в команде, чтобы разгадать загадки и решить головоломки, чтобы выбраться из комнаты. Игра начинается с выдуманной истории, которая должна начаться неожиданно, в конце рассказа студентам предлагается решить глобальную проблему (например, сбежать из лаборатории, спасти человечество). В нашей истории студентам предлагалось создать зелье для спасения человечества, но, чтобы сварить зелье, необходимо отыскать и декодировать QR коды, которые спрятаны в аудитории. В каждом коде были спрятаны тестовые задания, зашифрованные таблицы, лабиринты по дисциплине «Теория и методика математического развития детей раннего и дошкольного возраста». Раскодирав QR коды в аудитории студенты находят первый ин-

градиент для зелья, и смятый листок бумаги, в котором на свету прослеживается карта коридора университета. Решив головоломки в коридоре, игроки отыскивают карту улицы, где также спрятаны коды с головоломками.

Создание хорошей образовательной escape room требует тщательной подготовки и многочисленных шагов. В процессе создания комнаты необходимо помнить о результатах обучения, при этом необходимо добиться тщательного сочетания веселья и игровых возможностей, таким образом, чтобы они были плавными и не отвлекали от игры. Для этого необходимо соблюдать ключевые шаги для создания успешной образовательной escape room:

1. Определение темы: тема должна касаться тех знаний, которые необходимо передать игрокам. Выбранная тема должна быть связана с целевой аудиторией и релевантна для их интересов.
2. Сюжет игры: необходимо создать уникальный сюжет для игры, который будет косвенно или прямо передавать информацию по выбранной теме. Сюжет должен быть интересным и запоминающимся.
3. Цели и задачи: цели должны быть связаны с темой игры, а задачи должны помочь игрокам достигнуть целей. Важно, чтобы цели и задачи были понятны для игроков и были достижимы.
4. Разработать сценарий: создание уникального сценария, который косвенно или прямо передает изучаемую информацию. Создание сюжета для игры является частью этого шага.

Разработать головоломки: на основе выбранной темы создайте головоломки, они должны быть простыми в понимании, логическими и связанными с темой игры. Разные типы головоломок помогут игрокам использовать разные способности и навыки.

Караваев, Н.Л. выделил четыре способа организации головоломок, основанных на том, каким образом участники преодолевают трудности в ходе прохождения игры [7]. Каждый из этих типов головоломок может быть использован в различных escape roomах, и выбор зависит от желаемой тематики и целей игры.

Физические задачи: Этот тип головоломок требует от игроков использовать свои физические способности, чтобы преодолеть препятствия и достичь цели. Примером таких задач могут быть прыжки, бег, преодоление лабиринтов или труднопроходимых участков, подъем по веревкам или другим препятствиям.

Ментальные задачи: Этот тип головоломок требует от игроков использовать свои интеллектуальные способности, чтобы разгадать загадки и пазлы. Примерами ментальных задач могут быть шифры, головоломки, задания на маршрутизацию, математические задачи, логические задачи.

Коммуникативные задачи: Эти головоломки требуют от игроков использование навыков коммуникации и сотрудничества с другими участниками

для решения проблем. Примерами таких задач могут быть командные задания, где важна координация и работа в команде, взаимодействие с другими игроками для решения задач.

Задачи с неожиданными поворотами: Этот тип головоломок требует от игроков быстрое приспособление к неожиданным ситуациям и изменениям в процессе игры. Примерами задач могут быть изменение игрового сценария, неожиданный поворот в головоломке, добавление новой задачи в середине игры.

5. Выберите пространство: на этом этапе необходимо выбрать место, где будет расположена комната, а также оборудование для создания обстановки.

6. Подготовка декораций и обстановки: Сценарий игры должен быть дополнен подходящими декорациями и атрибутами, которые позволят игрокам погрузиться в игровой мир и лучше представить себе происходящее. Здесь важно убедиться, что все декорации и атрибуты соответствуют теме игры и сценарию.

7. Разработка техники: следующим шагом является определение использования технологий, которые будут использоваться в игре, таких как электроника, видео, датчики и т.д. Здесь важно подобрать технологии, которые будут эффективны и достаточно просты для использования игроками.

Escape room – это инновационное средство обучения, которое позволяет преподавателю привлечь внимание студентов и помочь им лучше понять учебный материал. Роль преподавателя в escape room может быть различной в зависимости от целей и задач игры.

Преподаватель играет роль ведущего игры, который дает подсказки и помогает студентам решать головоломки, он может натолкнуть на решение головоломок посредством короткого рассказа или подсказки. После окончания игры педагог проводит обсуждение, в рамках которого студенты смогут обсудить свои впечатления от игры, а также поделиться тем, что они вынесли из игры для своего образования.

После проведения escape room со студентами 3 курса был отмечен положительный настрой, иг-

роки работали в команде, развивая коммуникативные навыки, одновременно осуществлялся поиск нетрадиционными способами. У студентов прослеживался повышенный уровень мотивации к изучаемому предмету. Также нами было замечено, что студенты с легкостью справлялись с вопросами, закодированными в головоломки, которые раньше вызывали затруднения в традиционной тестовой форме. Организуя escape room можно свидетельствовать о том, что мероприятие показало положительные результаты в закреплении изученных материалов по теме дисциплины «Особенности количественных представлений детей младшего и среднего дошкольного возраста и методика их формирования».

Таким образом, escape room – это игровой формат, который позволяет студентам учиться и закреплять знания и навыки в увлекательной и интерактивной форме. Такой подход к обучению может заручиться большой популярностью среди студентов и позволит им лучше запомнить и применить полученные знания.

Комната побега может помочь развить навыки командной работы и сотрудничества среди учащихся. В рамках игры учащиеся должны работать вместе для решения головоломок, что позволит им развить новые навыки и улучшить коммуникативные навыки. Также Escape room направлено на развитие логического мышления – это игра, которая требует от студентов использовать логическое мышление для решения головоломок. Игроки будут вынуждены обдумывать и искать решения головоломок, что поможет им развить логическое мышление и способность решать задачи. ED-Escape может помочь студентам применить полученные знания в реальной жизни. Например, если игра связана с темой науки, то учащиеся смогут применить полученные знания, чтобы решить головоломки и завершить игру.

Escape room – это отличное дополнение к традиционным методам обучения. Такой подход позволяет преподавателям сделать процесс обучения более интересным и увлекательным для студентов, а также помогает им запомнить и применять полученные знания в реальной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Deterding, S. Gamification: Toward a definition / Sebastian Deterding / S. Deterding. – Text : electronic // Conference: CHI 2012 Gamification Workshop Proceedings. – URL: https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition.
2. Kapp, K. Microlearning: Short and Sweet / Karl M. Kapp, Robyn A. Defelice. – Association for Talent Development, 201. – 200 с. – URL: https://www.amazon.com/dp/1949036731/ref=as_sl_pc_tf_til?tag=wwwkarlkappco-20&linkCode=w00&linkId=9f6c59f80914a858921183e8f53fab62&creativeASIN=1949036731. – Text : electronic.
3. Lee, G.Y. The effectiveness of the ED-Escape game for promoting high school students' motivation to learn / G.Y. Lee. – Text : direct // Journal of Educational Computing Research. – 2019. – № 57 (7). – P. 1710-1727.
4. Linder, C. ED-Escape--An Innovative Learning Game for Educational Courses / C. Linder, B. Christian, H. Koll. – Text : direct // E-learning and Education (ELEED). – 2018. – № 14.
5. Morgan, M.J. The effectiveness of incorporating the ED-Escape game into an English language course / D.E. Endinger, K. Grant-Hale. – Text : direct // Journal of Educational Computing Research. – 2018. – № 56 (2). – P. 285-303.
6. Stader, D.L. ED-Escape game and students' communication and social support / D.L. Stader, Y. Xiao. – Text : direct // Journal of Educational Computing Research. – 2019. – № 57 (7). – P. 1740-1758.

7. Караваев, Н.Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде : монография / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. – Киров : Вятский государственный университет, 2019. – 105 с. – Текст : непосредственный.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. N 92. – URL: <https://www.fgosvo.ru/>. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Deterding S. Gamification: Toward a definition/ Sebastian Deterding. *Conference: CHI 2012 Gamification Workshop Proceedings*. URL: https://www.researchgate.net/publication/273947177_Gamification_Toward_a_definition.
2. Kapp K. Defelice R.A. Microlearning: Short and Sweet. Association for Talent Development, 201. 200 p. URL: https://www.amazon.com/dp/1949036731/ref=as_sl_pc_tf_til?tag=wwwkarlkappco-20&linkCode=w00&linkId=9f6c59f80914a858921183e8f53fab62&creativeASIN=1949036731.
3. Lee G.Y. The effectiveness of the ED-Escape game for promoting high school students' motivation to learn. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, no. 57 (7), pp. 1710-1727.
4. Linder C., Christian B., Koll H. ED-Escape--An Innovative Learning Game for Educational Courses. *E-learning and Education (ELEED)*, 2018, no. 14.
5. Morgan M.J., Grant-Hale K. The effectiveness of incorporating the ED-Escape game into an English language course. *Journal of Educational Computing Research*, 2018, no. 56 (2), pp. 285-303.
6. Stader D.L., Xiao Y. ED-Escape game and students' communication and social support. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, no. 57 (7), pp. 1740-1758.
7. Karavaev N.L., Soboleva E.V. Sovershenstvovanie metodologii gejmifikacii uchebno go processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede: monografija [Improving the methodology of gamification of the educational process in the digital educational environment]. Киров: Vjatskij gosudarstvennyj universitet, 2019. 105 p.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija: utv. prikazom M-va obrazovanija i nauki RF ot 9 fevralja 2016 g. N 92 [Federal State Educational Standard of Higher Education]. URL: <https://www.fgosvo.ru/>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.И. Михайлова, аспирант, ассистент кафедры дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: alexsandra9898@bk.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.I. Mikhailova, Graduate Student, Instructor, Department of Pre-School and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: alexandra9898@bk.ru.

УДК 377

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_116

Юлия Леонидовна Нетунаева
г. Шадринск

Усиление исследовательского потенциала проектной деятельности как условие формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа

Статья посвящена одному из педагогических условий модели формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа – усилению исследовательского потенциала проектной деятельности. Актуальность исследования обоснована отсутствием методических знаний студентов об основах исследовательской деятельности. Анализ психологической, педагогической, методологической литературы по исследуемой теме, систематизирование и сравнение полученных данных, наблюдение и опрос были выбраны в качестве основных методов исследования. Педагогическое условие реализуется посредством поэтапного формирования вышеуказанной компетенции. Автор выделяет четыре этапа: подготовительный, учебный, практический, исследовательский. В качестве основы формирования компетенции автор выделяет учебный этап, на котором предлагает применение лекций-бесед и учебно-исследовательских кейсов. В статье дана содержательная характеристика понятия. Результатом исследования является разработанный учебно-исследовательский кейс. Значимость исследования состоит в применении полученных материалов в теории, методике и практике преподавания.

Ключевые слова: компетенция, проектно-исследовательская компетенция, кейс, кейс-метод, учебно-исследовательский кейс.

Yulia Leonidovna Netunaeva
Shadrinsk

Strengthening of project activity research potential as a condition for the college students project-research competence formation

The article is devoted to the pedagogical conditions of the college students project-research competence formation model – strengthening of project activity research potential. The significance of the study is justified by the lack of methodological knowledge of students about the basics of research activities. Observation, analysis of psychological, pedagogical, methodological literature, systematization and comparison of the data obtained are the main research methods. The pedagogical condition is implemented through the competence gradual formation. The author identifies four stages: preparatory, educational,

practical, and research. As a basis for the formation of competence, the author suggests the educational stage, the usage of conversation lectures and educational and research cases. A meaningful characteristic of the educational and research case is given. Educational and research case was designed as the result of the study. The obtained materials can be used in the theory, methodology and practice of teaching.

Keywords: competence, project-research competence, case, case-study, educational and research case.

Введение: Одним из важных требований к организации образовательного процесса колледжа является ориентация на проектную деятельность. Это подтверждают как, прописанные в последней редакции (от 12.08.2022 г.) ФГОС СОО, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, которые включают такие базовые исследовательские действия как владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности, навыками разрешения проблем, способностью и готовностью к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания [10], так и общие компетенции, прописанные во ФГОС СПО (например, 15.02.14 Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств): ОК 1 выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам, ОК 2 осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности [9].

Проектно-ориентированное обучение представляет собой «специально организованную педагогом самостоятельную деятельность обучающихся по созданию нового продукта (проекта). Данный вид обучения основан на использовании проектных, проблемных, поисковых, исследовательских,

активных методов» [8, С. 6]. Основываясь на определении, можно выделить следующие характерные особенности проектно-ориентированного обучения [8]:

- во-первых, организация педагогом проектной деятельности обучающихся;
- во-вторых, обучение приобретает продуктивный характер, так продуктом является не только конкретный итог проекта, но и усвоенные знания, приобретенные умения, реализованные личностные особенности обучающихся;
- в-третьих, повышение уровня самостоятельности в обучении, что обеспечивается высокой мотивированностью обучающихся;
- в-четвертых, проблемный характер заданий, который напрямую связан с использованием исследовательских и проблемных методов в обучении.

Все выделенные особенности возможно реализовать в процессе формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа. Отметим, что под проектно-исследовательской компетенцией мы понимаем совокупность мотивации студента, навыков проектной и исследовательской деятельности, и наличия способности применять эти знания и умения как в профессиональной, так и в социальной деятельности. Более наглядно суть компетенции представлена на Схеме 1.

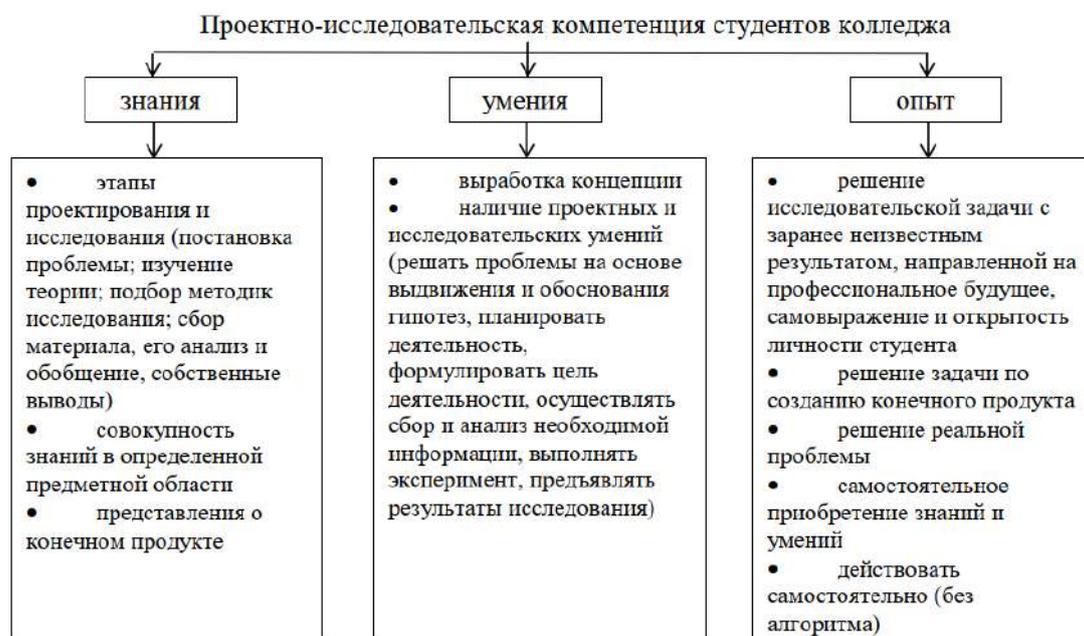


Рис.1. Схема проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа

Процесс формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа – длительный и целенаправленный. Для его реализации, как правило, создается модель. О разработанной

нами модели процесса формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа мы писали ранее. Модель формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа

джа представлена четырьмя блоками, которые отражают внутреннюю организацию процесса формирования компетенции. Среди блоков мы выделяем: целевой (выполняет целеобразующую функцию), средово-организационный (выполняет организационно-информационную функцию), процессуальный (выполняет формирующую функцию), оценочно-результативный (выполняет аналитическую функцию) блоки [7]. Эффективность применения данной модели напрямую зависит от условий, в которых она будет функционировать. Как в русскоязычных, так и в англоязычных толковых словарях условие трактуется как обстоятельство, от которого что-то зависит [8, 13]; необходимая ситуация [15]; основа, предпосылка чего-либо [3]. Так, условие выступает как внешний фактор, определяющий протекание процесса или явления. Существует множество определений понятия «педагогические условия» (П.И. Пидкасистый, Ю.К. Бабаский, Н.М. Яковлева, А.Ф. Аменд, Н.Ю. Посталюк, Н.В. Ипполитова, С.Л. Рубинштейн, А.Я. Найн, Б.Г. Куприянов, О.В. Башарина, Л.В. Львов). В нашей работе под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, образующих инновационную образовательную среду колледжа, соблюдение которых способствует достижению цели формирования проектно-исследовательской компетенции.

Так одним из педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели, мы видим усиление исследовательского потенциала проектной деятельности. Отметим, что проектная деятельность для А.В. Леонтовича – это «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности, Непременным условием является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности»; а исследовательская – «деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере» [6]. Таким образом, проектная и исследовательская деятельность тесно связаны друг с другом как взаимовложенные части единого целого.

О развитии исследовательских умений в рамках проектной деятельности писали А.А. Губайдуллин, О.Г. Бутузова, А.Б. Рахмонов, Е.В. Плещева. По замечаниям ученых исследовательская деятельность в виду отсутствия методических знаний вызывает у обучающихся больше затруднений, чем проектная.

Анализ психологической, педагогической, методологической литературы по исследуемой теме, систематизирование и сравнение полученных данных, наблюдение и опрос были выбраны в качестве основных методов исследования. Так согласно

опросу студентов первого и второго курса ГАПОУ СО «Екатеринбургский монтажный колледж» о проектно-исследовательской деятельности 54% студентов отметили, что не совсем понимают, что такое проектно-исследовательская деятельность. В тоже время, большинство опрошенных отметили, что занимались проектной деятельностью в школе. Согласно наблюдениям за деятельностью обучающихся, у них слабо развиты умения деятельности без алгоритма, студентам тяжело дается постановка целей, задач, обоснование актуальности. Таким образом, данные опроса и наблюдения еще раз подчеркивают актуальность и необходимость детальной разработки данного педагогического условия для обеспечения эффективного функционирования модели.

Исследовательская часть:

Как нами было обозначено выше, исследовательский компонент проектно-исследовательской деятельности вызывает у студентов наибольшие сложности, в виду чего его формированию следует уделять особое внимание. Так среди способов формирования исследовательских умений ученые выделяют:

- формирование общих приемов познавательной деятельности, позволяющих студентам самостоятельно осуществлять аналитическую деятельность (работа с источниками информации: статьями, монографиями, разделами учебников; реферирование; рецензирование и т.д.);

- повышение доли исследования в проектной деятельности посредством последовательного усложнения проектов

Так, например, самыми простыми являются практико-ориентированные проекты, целью которых является проведение практически-значимого эксперимента; далее по сложности следует выделить ознакомительно-ориентировочные проекты, цель которых представление результата по обработанной информации; наиболее сложными являются исследовательские проекты, имеющие структуру, подлинно совпадающую с научным исследованием, цель которых исследование проблемы и разработка путей ее решения.

- увеличение удельного веса самостоятельной проектной деятельности;

- использование метода фасилитации при организации проектно-исследовательской деятельности.

В виду вышеобозначенного, в целях усиления исследовательского потенциала проектной деятельности формирование проектно-исследовательской компетенции мы предлагаем разделить на четыре этапа: подготовительный, учебный, практический, исследовательский.

На подготовительном этапе происходит выравнивание знаний по общеобразовательному предмету, развитие критического мышления, умений сравнивать, обобщать и анализировать, умения работать с разными источниками информации. На данном этапе преподаватель посредством наблюдения осуществляет проверку умений студентов

вести проектную деятельность, при необходимости выполняет корректировку этих умений. На данном этапе студентам предлагаются творческие, ролевые и прикладные проекты.

Учебный этап направлен на формирование базовых знаний о проектно-исследовательской деятельности. Студентам важно знать этапы проектно-исследовательской деятельности; как поставить цель и задачи, сформулировать проблему исследования, выбрать предмет и объект; как выбрать методы исследования, какие источники информации можно считать надежными, как правильно оформить результаты исследования. На данном этапе широко применяются ознакомительно-ориентировочные проекты, которые в дальнейшем могут быть интегрированы в полноценную исследовательскую деятельность студентов.

На практическом этапе происходит приобретение опыта проектно-исследовательской деятельности. Тематика исследовательских проектов направлена, в том числе на будущую профессиональную деятельность студентов.

Исследовательский этап направлен на расширение и углубление навыков проектно-исследовательской деятельности. Работа над исследовательским проектом происходит индивидуально, а не в малых группах, как на предыдущих этапах. Студенты участвуют как во внутренних, так и во внешних конкурсах проектно-исследовательских работ.

Основу формирования проектно-исследовательской компетенции представляет учебный этап, так как именно на нем формируются представления студентов об этом виде деятельности. Как мы отметили ранее, согласно результатам опроса и наблюдения студенты имеют представление о проектной деятельности и умеют ее осуществлять, однако, выдвижение гипотезы, постановка цели, задач, определение объекта и предмета, изучение источников, анализ и сравнение полученных данных вызывают у студентов сложности, поэтому усиление исследовательского потенциала проектной деятельности целесообразно проводить на этом этапе.

Ознакомить студентов с инструментарием проектно-исследовательской деятельности на занятиях по предмету «Иностранный язык» можно посредством серии лекций-бесед, которые являются одним из методов технологии проблемного обучения. Проведение части занятия в форме лекции-беседы – эффективный метод активизации деятельности студентов с целью получения от них обратной связи. Выбор данного метода организации занятия обусловлен, во-первых, тем, что высокая эмоциональность и доверительный тон преподавателя активизируют студентов и вовлекают их в диалог; во-вторых, лекция-беседа идеально подходит для чтения в малых группах (а не на курсе или потоке), что способствует лучшему восприятию материала слушателями [11].

Лекция-беседа подразумевает постановку проблемы преподавателем и поиск студентами ее решения. Условиями возникновения проблемной

ситуации являются недостаточность знаний или владение способами деятельности для решения ситуации. Даже если студентам сложно найти решение проблемы, и им необходима помощь преподавателя, активная мыслительная деятельность также является не менее ценной, чем само решение [5].

Задания на усиление исследовательского потенциала можно представить как послетекстовые задания. Например:

What is the problem highlighted in the text? Imagine that you are going to write a project on this topic.

– What will be object and subject of your project?

– Write the plan, aim, objectives, topicality of your project.

– Choose the research methods for your project.

– What sources of information could you use?

Каждый из вопросов представляет собой отдельную тему для лекции-беседы и может быть интегрирован в любую тему рабочей программы учебного предмета. Сначала студентам предлагается, работая в малых группах, ответить на вопрос самостоятельно, осуществив поиск неизвестной информации, затем, при необходимости, преподаватель корректирует неточности, объясняет принцип решения проблемной задачи.

Для создания положительного психологического настроя и поддержания активности студентов во время изучения материала целесообразно применение различных типов вопросов. Так, например, открытый вопрос позволяет студенту построить развернутое высказывание, что стимулирует развитие его логического мышления. Замкнутый вопрос можно задавать студентам, которые не уверены в своих знаниях. Альтернативный вопрос подходит для нерешительных студентов, так как оба варианта являются, как правило, верными, что способствует созданию положительного настроя на усвоение теоретических знаний. Ориентирующий вопрос дает студенту возможность получить знание, так как его структура ориентирует студента согласиться с тем, что говорит преподаватель. Уточняющий вопрос помогает преподавателю подтолкнуть студента к правильному ответу, когда у первого возникли сомнения насчет того, правильно ли понял он ответ студента [1].

Для лучшего понимания студентами этапов проектно-исследовательской деятельности и ее инструментария на учебном этапе также предлагается применение учебно-исследовательских кейсов [12]. Кейс-метод, по определению И.А Бисько, представляет собой интерактивный метод обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленный не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений [2]. Ядром кейс-метода является проблемная ситуация, к которой студенты посредством изучения теоретического материала и выполнения практических работ исследовательского характера должны самостоятельно найти решение [4]. Умение студента действовать самостоятельно,

без алгоритма является ценным для формирования проектно-исследовательской компетенции.

Л.Г. Светонослова отмечает, что учебно-исследовательский кейс обладает определенной структурой. Кейс начинается с вводной части (аннотации), цель которой заключается в описании ситуации, заданий кейса и привлечению интереса к его содержанию. Основная часть кейса содержит всю необходимую информацию для его решения. Она представлена в виде текстовой или графической информации. Заключительная часть включает в себя проектно-ориентированные задания и вопросы к кейсу [12].

На основе анализа педагогической литературы по исследуемой теме, систематизирования и сравнения полученных данных нами был разработан следующий учебно-исследовательский кейс по предмету «Иностранный язык» (по теме «Отели») для студентов первого курса:

Аннотация: Вы познакомитесь с необычным отелем в Великобритании. Вам необходимо проанализировать содержание кейса, воспользовавшись интернет-источниками отметить отель на карте Великобритании, проанализировать проблемы, с которыми сталкиваются гости номера отеля, разыграть диалог между гостем и менеджером отеля, предложить тему для исследовательского проекта, автором, которого можете быть Вы, написать план, цель, задачи, обосновать актуальность темы проекта.

Кейс: There are many hotels in Britain that people say are haunted. One of them is Scotland Comlongon Castle.

Comlongon Castle is a 15th-century castle in a small village near Dumfries in south-west Scotland. The castle is haunted by the ghost of Lady Marion Carruthers. Lady Marion was unhappy because she was married to a man she did not love, and in 1570 she jumped from the castle walls and killed herself. Many strange things happen in the hotel - doors open and close, and lights go on and off in the Carruthers suite. An American couple once opened the door of their room (the Carruthers suite) and saw a young woman sitting on the bed. They left because they thought they were in the wrong room. In fact it was their room, but when they came back the room was empty [14, с. 64].

Задания:

1. Read the text and answer the questions:

– Who is the ghost in the hotel?

– Would you like to stay in the Carruthers suite?

Why? Why not?

2. Mark the Comlongon Castle on the map (студентам выдается карта Великобритании, на которой обозначены крупные города).

3. Tick the problems people face in the in Comlongon Castle:

– people feel that somebody is watching them

– people hear strange noises

– people see somebody

– lights go on and off

– things fall on the floor

– doors open and close

4. Work in pairs. Role play the dialogue

Student A. You are a guest in Comlongon Castle.

You have The Carruthers suite. You have some problems in your room. Tell the hotel manager:

– about your problems in the room;

– that you are afraid;

– that you want another room.

Student B. You are a hotel manager in Comlongon Castle. Your guest is unhappy.

– listen to the guest;

– say you are very sorry about the problems;

– explain the reason of the problems;

– calm the guest down and offer another room.

5. Read the text once again, make up the topic for the research project. Write the plan, aim, objectives and topicality to the project, define the research methods you will use.

Задания 1-4 учебно-исследовательского кейса носят проблемный характер и нацелены на развитие коммуникативной компетенции, что обусловлено спецификой изучения предмета. В задании 1 обучающимся необходимо построить связные монологические высказывания с опорой на прочитанный текст; в задании 2 студентам необходимо решить проблемную задачу – найти отель на карте Великобритании, воспользовавшись фрагментарной информацией в тексте (страна и название деревни) и Интернет-источниками; задание 3 направлено на контроль поискового чтения – обучающимся необходимо выбрать из списка проблемы, с которыми сталкиваются гости отеля; в задании 4 обучающимся необходимо разыграть диалог, опираясь на информацию текста и поставленную задачу в задании. Эти задания служат опорой для выполнения следующего задания. Задание 5 учебно-исследовательского кейса представляет собой выбор темы проекта, составление плана работы, постановку цели, задач, написание актуальности и выбор методов исследования. Задание подобного характера помогает студентам лучше понять, в чем заключается исследовательский компонент проектной деятельности.

Отметим, что учебно-исследовательские кейсы подходят для актуализации и закрепления пройденного материала, поэтому наиболее эффективное их применение будет в конце изученного раздела.

На начальном этапе формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа целесообразно организовывать решение учебно-исследовательских кейсов совместно с преподавателем. Далее, по мере освоения студентами ее основ, преподаватель выполняет роль фасилитатора.

Заключение: Таким образом, в статье представлен обзор основной литературы по теме, разработано одно из условий модели формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа – усиление исследовательского потенциала проектной деятельности, которое может быть реализовано посредством последовательного

усложнения проектов, увеличения доли самостоятельной работы в проектной деятельности, использования метода фасилитации преподавателем. Для реализации вышеобозначенного мы предлагаем процесс формирования проектно-исследовательской компетенции разделить на четыре этапа: подготовительный, учебный, практический, исследовательский. Возможности по усилению исследовательского потенциала проектной деятельности мы также видим в правильной организации учебного этапа, так как именно он отвечает за формирование базовых знаний о проектно-исследовательской деятельности. Для этого на учебном этапе мы предлагаем применение лекций-бесед и учебно-исследовательских кейсов.

Несмотря на то, что подборка материала для лекций-бесед и разработка учебно-исследователь-

ских кейсов является для преподавателя трудоёмким процессом, временные затраты оправдываются результатами их применения в образовательном процессе. Лекции-беседы и учебно-исследовательские кейсы играют важную роль в процессе формирования проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа. Отметим, что их они могут быть интегрированы в любую часть учебной программы по учебному предмету или дисциплине. Систематическое применение лекций-бесед и учебно-исследовательских кейсов будет способствовать успешному усвоению инструментария проектно-исследовательской деятельности, что в свою очередь будет способствовать формированию проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лекция-беседа в методическом инструментарии преподавателя русского языка как иностранного / М.И. Васильева, С.С. Владимирова, Н.С. Федотова, Т.Г. Шарри. – Текст : электронный // Научный диалог. – 2017. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-beseda-v-metodicheskom-instrumentarii-prepodavatelya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 09.04.2023).
2. Бисько, И.А. Кейс-технологии в подготовке специалистов информационно-экскурсионной деятельности / И.А. Бисько. – Текст : непосредственный // Мир человека. – 2009. – № 1. – С. 164-175.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург : Норинт, 2014. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 02.05.2022). – Текст : электронный.
4. Варганова, Г.В. Кейс-стадис как метод научного исследования / Г.В. Варганова. – Текст : электронный // Библиосфера. – 2006. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-stadis-kak-metod-nauchnogo-issledovaniya> (дата обращения: 18.02.2023).
5. Деревлева, Н.В. Лекция-беседа как пример использования технологии проблемного изучения материала на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Н.В. Деревлева, Е.М. Савчук. – Текст : непосредственный // Язык. Общество. Медицина : материалы X Республ. науч.-практ. студ. конф., посвящ. 150-летию со дня рождения А.П. Чехова : материалы VII науч.-практ. семинара для преподавателей «Технологии обучения языкам и проблемы преподавания в иноязычной аудитории», Гродно, 06 дек. 2011 г. / отв. ред. А.А. Мельникова. – Гродно : Гродненский государственный медицинский университет, 2011. – С. 288-292.
6. Леонтович, А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А.В. Леонтович. – Текст : непосредственный // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18–24.
7. Нетунаева, Ю.Л. Особенности построения модели формирования проектно-исследовательской компетенции в инновационной образовательной среде колледжа / Ю.Л. Нетунаева. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 4 (37). – С. 200-204.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 02.05.2022). – Текст : электронный.
9. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 15.02.14 Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств (по отраслям) : приказ от 09.12.2016 N 1582 (ред. от 01.09.2022). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210749/. – Текст : электронный.
10. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ от 17.05.2012 N 413 (ред. от 12.08.2022). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbee182d89af9e7628dab70844966/. – Текст : электронный.
11. Рыжук, В.Д. Лекция-беседа как форма и метод проведения занятий / В.Д. Рыжук, С.В. Чичин. – Текст : электронный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1997. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-beseda-kak-forma-i-metod-provedeniya-zanyatiy> (дата обращения: 09.04.2023).
12. Светоноснова, Л.Г. Учебно-исследовательские кейсы в проектно-ориентированном обучении студентов педагогического вуза : учеб. пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Пед. образование» и 44.03.05 «Пед. образование» (с двумя профилями подготовки) / Л.Г. Светоноснова, С.В. Сидиров ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 82 с. – Текст : непосредственный.
13. Cambridge Dictionary. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – URL: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed: 02.05.2022). – Text. Image : electronic.

14. Latham-Koenig, C. English file : Elementary Student's book / Cristina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Seligson. – Third edition. – Oxford : Oxford University press. – Text : direct.
15. Mariam Webster Dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (accessed: 02.05.2022). – Text. Image : electronic.

REFERENCES

1. Vasil'eva M.I., Vladimirova S.S., Fedotova N.S., Sharri T.G. Lekcija-beseda v metodicheskom instrumentarii prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo [Lecture-conversation in the methodological tools of a teacher of Russian as a foreign language]. *Nauchnyj dialog [Scientific dialogue]*, 2017, no. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiya-beseda-v-metodicheskom-instrumentarii-prepodavatelya-russkogo-jazyka-kak-inostrannogo> (Accessed 09.04.2023).
2. Bis'ko I.A. Kejs-tehnologii v podgotovke specialistov informacionno-jekskursionnoj dejatel'nosti [Case technologies in the training of specialists in information and excursion activities]. *Mir cheloveka [The world of man]*, 2009, no. 1, pp. 164-175.
3. Kuznecov S.A. (ed.) Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Large explanatory dictionary of the Russian language]. [Case studies as a method of scientific research]. Sankt-Peterburg: Norint, 2014. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (Accessed 02.05.2022).
4. Varganova G.V. Kejs-stadis kak metod nauchnogo issledovanija [Case studies as a method of scientific research]. *Bibliosfera [Bibliosphere]*, 2006, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-stadis-kak-metod-nauchnogo-issledovanija> (Accessed 18.02.2023).
5. Derevleva N.V., Savchuk E.M. Lekcija-beseda kak primer ispol'zovanija tehnologii problemnogo izuchenija materiala na zanjatijah po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze [Lecture-conversation as an example of using the technology of problem-based study of material in foreign language classes at a non-linguistic university]. Mel'nikova A.A. (ed.) *Jazyk. Obshhestvo. Medicina: materialy X Respubl. nauch.-prakt. stud. konf., posvjashh. 150-letiju so dnja rozhdenija A.P. Chehova: materialy VII nauch.-prakt. seminaru dlja prepodavatelej «Tehnologii obuchenija jazykam i problemy prepodavanija v inojazychnoj auditorii»*, Grodno, 06 dek. 2011 g. [*Language. Society. Medicine*]. Grodno: Grodnenskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2011, pp. 288-292.
6. Leontovich A.V. Ob osnovnyh ponjatijah koncepcii razvitiya issledovatel'skoj i proektnoj dejatel'nosti uchashhihsja [About the basic concepts of the concept of development of research and project activities of students]. *Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov [Research work of schoolchildren]*, 2003, no. 4, pp. 18–24.
7. Netunaeva Ju.L. Osobennosti postroenija modeli formirovanija proektno-issledovatel'skoj kompetencii v innovacionnoj obrazovatel'noj srede kolledzha [Features of constructing a model for the formation of design and research competence in the innovative educational environment of the college]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies]*, 2022, no. 4 (37), pp. 200-204.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij [Explanatory Dictionary of the Russian language]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (Accessed 02.05.2022).
9. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 15.02.14 Osnashhenie sredstvami avtomatizacii tehnologicheskijh processov i proizvodstv (po otrasljam): prikaz ot 09.12.2016 N 1582 (red. ot 01.09.2022) [On the approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 15.02.14 Equipping with automation of technological processes and production (by industry)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210749/.
10. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovanija: prikaz ot 17.05.2012 N 413 (red. ot 12.08.2022) [On the approval of the Federal State educational standard of secondary general education]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09fac766fbee182d89af9e7628dab70844966/.
11. Ryzhuk V.D., Chichin S.V. Lekcija-beseda kak forma i metod provedenija zanjatij [Lecture-conversation as a form and method of conducting classes]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah [Psychopedagogy in law enforcement agencies]*, 1997, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiya-beseda-kak-forma-i-metod-provedeniya-zanyatij> (Accessed 09.04.2023).
12. Svetonosova L.G., Sidirov S.V. Uchebno-issledovatel'skie kejsy v proektno-orientirovannom obuchenii studentov pedagogicheskogo vuza: ucheb. posobie dlja studentov-bakalavrov, obuchajushhihsja po napravleniju podgotovki 44.03.01 «Ped. obrazovanie» i 44.03.05 «Ped. obrazovanie» (s dvumja profiljami podgotovki) [Educational and research cases in project-oriented teaching of pedagogical university students]. Shadrinsk: ShGPU, 2021. 82 p.
13. Cambridge Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (Accessed 02.05.2022).
14. Latham-Koenig C., Oxenden C., Seligson P. English file: Elementary Student's book. Oxford: Oxford University press.
15. Mariam Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (Accessed 02.05.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.Л. Нетунаева, аспирант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: postbox.abc@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Y.L. Netunaeva, Graduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: postbox.abc@yandex.ru.

Алдаберген Елюханович Панаев
г. Ханты-Мансийск

Влияние волонтерской деятельности на жизнедеятельность добровольцев: обзор зарубежных исследований

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме влияния волонтерской деятельности на жизнедеятельность добровольцев. В данной статье выполнен обзор зарубежных исследований, опубликованных за последние два десятилетия и посвященных влиянию волонтерской деятельности на самих добровольцев.

На основе анализа более 25 зарубежных научных исследований, автор выделяет три сферы влияния волонтерской деятельности на занимающихся ею. Отдельное внимание автор уделяет определению того, на какие социальные группы волонтерство влияет наиболее эффективно (этому аспекту в зарубежных публикациях уделяется недостаточное внимание). Отмечается и негативное влияние волонтерской деятельности.

Анализируя литературные источники, отмечается недостаточное количество эмпирических исследований по данной теме среди отечественных исследователей, что затрудняет анализ работ о влиянии волонтерской деятельности на жизнедеятельность людей в нашей стране. Определена и обоснована необходимость дальнейших исследований в определении видов направлений, форм взаимодействия и конкретных практик волонтерства, оказывающих наибольший эффект на человека.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, личность и деятельность добровольцев, укрепление физического и психического здоровья, развитие личностных и профессиональных компетенций, укрепление социальных связей и социальной активности.

Aldabergen Elyukhanovich Panaev
Khanty-Mansiysk

The impact of volunteering on the lives of volunteers: a review of foreign research

The article is devoted to the urgent problem of the influence of volunteering on the volunteers' life activity. This article reviews foreign studies published over the past two decades on the impact of volunteerism on volunteers themselves.

The author analyzes more than 25 foreign scientific research devoted to the impact of volunteer activity on those engaged in it and identifies three areas of such influence. The author has paid special attention to determining which social groups are most effectively affected by volunteering (insufficient attention is paid to this aspect in foreign publications). The negative impact of volunteering has also been noted.

Analyzing literary sources, there is an insufficient number of empirical studies on this topic among domestic researchers which makes it difficult to analyze works on the impact of volunteer activity on the life of people in our country. The necessity of further research in determining the types of directions, forms of interaction and specific practices of volunteering that have the greatest effect on a person is determined and justified.

Keywords: volunteering, personality and activities of volunteers, promotion of physical and mental health, development of personal and professional competencies, strengthening of social ties and social activity.

Введение. Волонтерское движение в нашей стране в последние десятилетия активно развивается.

С активным началом реализаций масштабных спортивных, культурных и событийных мероприятий, таких как Олимпийские и Паралимпийские игры в Сочи, Чемпионат мира по футболу в России, количество волонтеров в нашей стране увеличилось с 3% до 15% населения, согласно аналитическому отчету «Исследование потенциала развития добровольчества в Российской Федерации» [1]. Если обратить внимание на динамику изменений, то заметный импульс волонтерскому движению был дан в 2018 году по причине издания Указа Президента Российской Федерации от 6 декабря 2017 г. № 583 «О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера)», способствующего расширению масштабов движения как в абсолютных, так и в относительных показателях. Для сравнения можно отметить, что в 2014-2015 годах в США в волонтерской деятельности участвовали 62,6 миллиона человек, что являлось порядка 30% всего населения Америки [31]. Вследствие популярности и развития волонтерской деятельности,

увеличилось количество исследований, описывающих влияние волонтерской деятельности на здоровье и развитие личности человека.

Следует отметить, что на протяжении всей истории своего развития, термин «волонтер» и его аналогичные понятия приобретали многочисленные и порой противоречивые определения. В России добровольческая (волонтерская) деятельность понимается как добровольная социально направленная, общественно полезная деятельность, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения, связанных с осуществлением добровольческой (волонтерской) деятельности, затрат. Некоторые исследователи нередко поднимают вопрос об использовании понятия «волонтерство» и «добровольчество». Мы в своей работе используем оба понятия как тождественные друг другу, в соответствии с Федеральным законом РФ № 135 «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [2].

Волонтерство не является новым феноменом в социальной жизни людей. Пройдя различные

этапы своего становления и развития, добровольчество в нашей стране приобрело особую популярность у молодежи. Волонтерская деятельность очень важна не только для развития гражданского общества, но и оказывает большое влияние на различные сферы жизнедеятельности самих добровольцев. В нашем исследовании понятие «сферы жизнедеятельности человека» употребляются для обозначения границ распространения активности личности человека по отношению к внешней среде, которая его окружает.

Цель нашей работы - на основе анализа зарубежных публикаций, рассматривающих влияние волонтерской деятельности на здоровье и личность волонтеров, определить основные сферы жизнедеятельности человека, на которые влияет волонтерская деятельность. Отдельное внимание автор уделил определению того, на какие социальные группы волонтерство влияет наиболее эффективно (этому аспекту в зарубежных публикациях уделяется недостаточное внимание).

Методология исследования основывается на анализе зарубежных научных публикаций, посвященных влиянию волонтерской деятельности на добровольцев, опубликованных за последние два десятилетия.

Результаты исследования. Любая деятельность оказывает влияние на человека и чем чаще он ею занимается, тем большее влияние оно оказывает – положительное или отрицательное. Существует мнение, что волонтерская деятельность оказывает только положительное влияние и на человека, и на общество. Но это не совсем так. К тому же, отсутствуют конкретные результаты научных работ, которые определяют сферы жизнедеятельности добровольцев, на которые оказывает влияние волонтерская работа.

Исследований, посвященных влиянию волонтерской деятельности на человека, достаточно много. Рассмотрим основные зарубежные работы, опубликованные за последние два десятилетия.

Значительное число публикаций посвящено влиянию волонтерской деятельности на физическое и психическое здоровье человека.

Исследованием влияния волонтерства на здоровье человека занимались ученые из Медицинской школы Эксетерского университета, которые провели систематический обзор и мета-анализ 40 имеющихся трудов о здоровье волонтеров. Сравнив их с данными о здоровье населения, ученые установили, что смертность среди волонтеров может быть ниже примерно на 22%. Результаты показали, что добровольцы также редко страдают депрессиями, больше довольны жизнью и чаще чувствуют себя счастливыми [15].

В другом исследовании, американские ученые из Университета Стоуни-Брук, исследовав пять тысяч волонтеров пришли к выводу, что большинство из них меньше страдают от стрессов, быстрее адаптируются к различным жизненным ситуациям и

лучше спят, чем те, кто не уделяет времени добровольчеству. «Волонтерство полезно, так как человек занимается значимым делом, которое даёт ему ощущение своей важности для окружающих», – пояснил один из участников исследования [23].

F. Borgonovi считает, что те, кто занимается волонтерской деятельностью имеют лучшее здоровье и более высокий уровень субъективного счастья [6]. Результаты исследований M. Binder, A. Freytag согласуются с данными F. Borgonovi: они указывают на то, что те, кто занимается волонтерством, имеют более высокий уровень благополучия, чем те, кто не занимается волонтерством [5].

Кроме того, люди, которые занимаются добровольческой деятельностью до 7 часов в неделю, сообщают о более высоком уровне удовлетворенности жизнью [26].

Некоторые авторы также отмечают положительные эффекты волонтерства для психического здоровья, при этом наибольшие эффекты отмечают люди пожилого возраста [30].

Более того, в 2018 году лонгитюдное исследование показало, что волонтерство влияет на когнитивные функции, в частности, улучшает рабочую память и процессы когнитивной обработки информации [24].

Существуют исследования, описывающие положительное влияние волонтерства на психологические, социальные, физические и когнитивные аспекты пожилых людей. Результаты показали, что добровольчество улучшает психическое здоровье пожилых людей, а спустя десять лет оказывает поддерживающий эффект [4].

Часто отмечается исследователями и то, что волонтерство служит эффективным средством развития личностных компетенций.

Исследования показывают, что благодаря волонтерству люди получают возможность развивать личностные навыки. A. Meier, L. Singletary, & G. Hill, отметили, что волонтеры приобретают лидерские навыки благодаря своей роли в качестве добровольца [17].

Учитывая нынешнюю социально-экономическую ситуацию, интерес к этой конкретной теме в последние годы возрос. Молодые люди, имеющие опыт добровольческой деятельности, оказываются более конкурентоспособны по сравнению с теми, кто никогда не занимался волонтерством, при условии, что кандидаты имеют одинаковый уровень образования и опыт работы [29].

Волонтерство может стать возможностью для безработных при поиске и возвращении к трудовой деятельности, поскольку помогает сохранить и приумножить человеческий и социальный капитал индивидов [28].

Волонтерская деятельность оказала существенное влияние на борьбу с COVID-19, признанной ВОЗ пандемией в 2019 году. Результаты исследований, которые оценивали помощь волонтеров в медицинских учреждениях, показали, что волонтер-

ство во время пандемии COVID-19 повлияло на развитие ключевых навыков волонтеров: значительно повысило психологическую устойчивость студентов-медиков и оказало влияние на их последующую профессиональную карьеру. «Что касается стойкости, это показало мне, что я могу адаптироваться к новому вызову, даже если это пугает, я понимаю, что это может принести мне пользу в будущем». Студенты сообщили, что этот опыт повысил их устойчивость к будущим трудностям, и они рассматривали стойкость как качество личности, которое поможет им в будущей профессиональной деятельности. Помимо этого, у волонтеров развитие получили такие компетенции как, работа в команде, коммуникативные навыки, сострадание и альтруизм к окружающим. Отметим, что данные компетенции нелегко развить в рамках формальной учебной программы. «Взаимодействие с другими людьми и общение в условиях высокого стресса — это не то, с чем я сталкивалась раньше в рамках учебной программы и учебных практик» [3].

Укрепление социальных связей, социальной активности, повышение возможностей в достижении социального благополучия волонтеров – еще одна сфера влияния волонтерства на добровольцев.

Существуют исследования подтверждающие, что волонтерство способствует развитию межличностного доверия в обществе, терпимости и сочувствия по отношению к другим, а также снижает вероятность вовлечения молодых людей в негативное социальное поведение, такое как вандализм [32].

Наконец, некоторые исследования показывают, что волонтерство может повысить вероятность найти работу и улучшить профессиональные навыки [11, 12].

Хотя молодые люди, согласно опросам, считают, что волонтерство повышает их шансы найти работу, существует недостаточное количество эмпирических данных, подтверждающих эти результаты [10]. Масштабное исследование британских авторов показывает, что волонтерство положительно влияет на трудоустройство пожилых людей и те, кто имеет семейные обязательства. Для молодежи напротив, слишком частые попытки трудоустроиться имеют негативный результат [22].

Однако есть доказательства того, что волонтерство дает возможность молодым людям улучшить навыки межличностных отношений, в частности повысить уровень коммуникативных навыков [8].

B. Newton, J. Oakley, & E. Pollard пришли к выводу, что развитие «мягких» навыков обычно не является основной причиной участия безработных молодых людей в волонтерской деятельности, но при этом большинство волонтеров считают, что они смогли развить определенные виды компетенций, например, такие как, коммуникативные навыки и работа в команде [20].

Волонтерство играет важную роль в развитии демократического общества, поскольку помогает развивать такие гражданские компетенции, как навыки ведения переговоров и навыки публичных

выступлений. Оно также создает возможности для знакомства, общения и взаимодействия людей, расширяет их социальные связи. Таким образом, это также укрепляет сообщества людей [21].

Волонтерство оказывает влияние не только на поиск работы, но и на заработную плату волонтеров в их профессиональной деятельности. Ряд кросскультурных исследований подтверждает, что волонтеры зарабатывают больше, чем те, кто не занимается добровольчеством. Австрийское исследование показало, что волонтеры зарабатывают на 18,5 процента больше, чем те, кто таковым не является [13].

Французское исследование также выявило положительный эффект увеличения заработной платы среди волонтеров в государственном секторе, но отрицательный в частном секторе [25].

В Италии было установлено, что добровольцы зарабатывают на 3,3 процента больше, чем неволонтеры [7]. В еще одном кросскультурном исследовании в Канаде, результаты показали, что мужчины-волонтеры зарабатывали на 14% больше в год, чем мужчины, которые не были волонтерами, но при этом женщины-волонтеры не извлекли никакой экономической выгоды от своей волонтерской работы [9]. A. Hirst утверждает, что добровольческий опыт и количество часов, которое волонтеры затрачивают на участие в волонтерской деятельности влияют на шансы кандидатов при трудоустройстве [14].

D. Kamerāde, основываясь на анализе результатов 15 научных работ, посвященных проблеме безработицы в Великобритании, утверждает, что результаты исследований не подтверждают гипотезу о том, что волонтерство увеличивает шансы на получение работы у безработных. Однако, согласно тому же исследованию, у волонтерства существуют другие преимущества, помимо возможности получения работы - оно улучшает личностные навыки и может выступать в качестве продуктивной альтернативой оплачиваемой работе для тех, кто не может найти работу [16].

Результаты этнографического исследовательского проекта, изучающего мотивацию лидеров скаутских групп, выполняющих волонтерскую работу в Великобритании, показало, что участники чувствуют себя перегруженными работой и тратят слишком много времени на волонтерство и поэтому чувствуют физическое и психическое истощение по итогам работы [27].

Китайские исследователи отмечают, что волонтерская деятельность может оказывать влияние не только на развитие личностных качеств и социализацию групп людей, но и помогать в решении больших социальных проблем, например, таких как бедность [19].

Отдельно стоит упомянуть, что такие социально-демографические факторы как раса и пол не оказывают какого-либо влияния на результаты, связанные с влиянием добровольческой деятельности на человека [18].

Проанализировав труды зарубежных исследователей, можно сказать, что волонтерская деятельность оказывает широкое влияние на благополучие самих волонтеров, что подтверждают многочисленные описанные выше работы. Однако, достоверно оценить долговременность, уровень оказываемого влияния и причинно-следственные связи, нельзя. Возможно, что разные виды волонтерской деятельности оказывают разный уровень влияния на различные социальные и возрастные группы людей.

Вероятно, существуют и значительные различия между странами, в которых реализуется волонтерская деятельность. Различия могут быть как качественные, так и количественные. Под качественными различиями мы понимаем, например, законодательные ограничения, реализуемые волонтерские программы, содержание конкретных видов мероприятий. К количественным различиям, на наш взгляд, можно отнести, например, количество вовлеченных волонтеров, количество волонтерских центров и объединений, а также количество опубликованных научных публикаций в той или иной стране.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что волонтерство в большинстве исследований рассматривается как вид здорового образа жизни, оказывающий наибольшую пользу для таких социальных групп, как пожилые люди, этнические меньшинства, люди с низким уровнем образования, одинокие люди и безработные, которые, как правило, имеют более слабое здоровье и меньше участвуют в волонтерской деятельности. Однако, вполне вероятно, что не все виды волонтерской деятельности одинаково влияют на благополучие людей. Например, важное значение может иметь социальная группа потенциальных волонтеров, а также поддержка волонтерской группы и обучение, полученное во время прохождения волонтерской практики.

Кроме того, сравнение между опытными и потенциальными волонтерами, ограничено, и данные обычно не собираются у добровольцев до того, как они начинают заниматься волонтерством, а большинство таких исследований не являются лонгитюдными, что затрудняет выявление причинно-следственных связей.

Представленные нами результаты анализа зарубежных работ, приводят к мысли о большом потенциале изучения данной темы отечественными исследователями. Необходимо наращивать количество исследований и публикаций, в связи с тем, что влияние волонтерской деятельности на человека оказывает значимую пользу для здоровья человека, развития его компетенций и взаимодействия в обществе.

На наш взгляд, в первую очередь необходимо уделить внимание изучению влияния волонтерства на молодежные группы людей, в частности, на обучающихся средних и высших учебных заведений России. Потому что именно данная социальная группа представляет собой наибольшее количество людей, вовлеченных в волонтерскую деятельность в нашей стране.

Отмечая положительные эффекты, которые оказывает волонтерская деятельность на человека, в дальнейших исследованиях необходимо определить какие виды направлений, формы взаимодействия и конкретные практики волонтерства оказывают наибольший эффект на человека.

Результаты данной работы могут использоваться при составлении рабочих программ по учебным дисциплинам, связанным с организацией волонтерской деятельности, а также при формировании мотивационных программ, мероприятий в добровольческих студенческих и социально ориентированных некоммерческих организациях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аналитический отчет «Исследование потенциала развития добровольчества в Российской Федерации». – Текст : электронный // Добро.Журнал : сетевое изд. – URL: https://dobro.press/wp-content/uploads/2020/06/Analiticheskiy-otchet_potencial-razvitiya-v-RF.pdf (дата обращения: 15.02.2023).
2. Российская Федерация. Законы. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве) : Федер. закон от 11.08.1995 с изм. и допол. в ред. от 21.11.2022. № 135-ФЗ. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/?ysclid=lfjkyiq2664770109 (дата обращения: 07.02.23). – Текст : электронный.
3. Exploring medical students' perceptions of the challenges and benefits of volunteering in the intensive care unit during the COVID-19 pandemic: a qualitative study / A. Ali [et. al.]. – Text : direct // BMJ Open. – 2021. – №11.
4. Health Benefits of Volunteering: Evidence for Contributions Beyond Personality / J. Bellingtier, C. Growney, S. Zhang, S. Neuper. – Text : electronic // Southern Gerontological Society Annual Meeting : conference. – 2016. – URL: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3342.7602>.
5. Binder, M. Volunteering, Subjective Well-Being and Public Policy / M. Binder, A. Freytag. – Text : direct // Journal of Economic Psychology. – 2013. – № 34. – P. 97–119.
6. Borgonovi, F. Doing Well by Doing Good. The Relationship Between Formal Volunteering and Self-Reported Health and Happiness / F. Borgonovi. – Text : direct // Social science & medicine. – 2008. – № 66. – P. 2321-34.
7. Bruno, B. Voluntary Work and Wages / B. Bruno, D. Fiorillo. – Text : direct // Annals of Public and Cooperative Economics. – 2016. – № 87(2). – P. 175-202.
8. Celio, C.I. A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students / C.I. Celio, J. Durlak, A. Dymnicki. – Text : direct // Journal of Experiential Education. – 2011. – № 34 (2). – P. 164–181.

9. Devlin, R. Volunteers and the paid labour market / R. Devlin. – Text : direct // Canadian Journal of Policy Research. – 2001. – № 2 (2). – P. 62-68.
10. Donahue, K. PROVIDE Volunteer impact assessment / K. Donahue, C.J. Russell. – London : Institute for Volunteering Research, 2009. – Text : direct.
11. Fortier, J. The motivations and satisfactions of youth volunteers in leisure and sport activities in Quebec: the perspective of the volunteer and the organization / J. Fortier, D. Auger, C. Froment-Prévost. – Text : direct // Voluntary Action. – 2007. – № 8 (3). – P. 79-97.
12. Gaskin, K. Young People Volunteering and Civic Service. A Review of Literature. A report for the Institute for Volunteering Research / K. Gaskin. – London : Institute for Volunteering Research, 2004. – Text : direct.
13. Hackl, F. Volunteering and Income - The Fallacy of the Good Samaritan? / F. Hackl, M. Halla, G. Pruckner. – Text : direct // Kyklos. – 2007. – № 60 (1). – P. 77-104.
14. Hirst, A. Links between Volunteering and Employability / A. Hirst. – URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4618/1/RR309.pdf>. – Text : electronic.
15. Is volunteering a public health intervention? A systematic review and meta-analysis of the health and survival of volunteers / C. Jenkinson, A. Dickens, K. Jones, J. Thompson-Coon [et. al.]. – Text : direct // BMC Public Health. – 2013. – № 13.
16. Kameråde, D. Unemployment, volunteering, subjective well-being and mental health / D. Kameråde, M. Bennett. – Text : electronic // TSI Working Paper Series No. 8. Seventh Framework Programme (grant agreement 613034), European Union. – Brussels : Third Sector Impact, 2015. – URL: https://thirdsectorimpact.eu/site/assets/uploads/documentations/tsi-working-paper-no-7-unemployment-volunteering-subjective-well-being-and-mental-health/TSI_WP8_Unemployment-Volunteering.pdf.
17. Meier, A. Measuring the impacts of a volunteer-based community development program in developing volunteers' leadership skills / A. Meier, L. Singletary, G. Hill. – Text : direct // Journal of Extension. – 2012. – № 50 (2).
18. Morrow-Howell, N. Effects of volunteering on the well-being of older adults / N. Morrow-Howell, J. Hinterlong, P.A. Rozario, F. Tang. – Text : direct // Journals of Gerontology: Social Sciences. – 2003. – № 58 (3). – P. 137-145.
19. Lin, Q. The Socialisation and Interaction in the Volunteer Experience / Qing-qing Lin, Julie Wen. – Text : direct // International Journal of Social Science Studies. – 2020. – № 8 (6). – P. 98-102.
20. Newton, B. Volunteering: Supporting transitions. The National Volunteering Service / B. Newton, J. Oakley, E. Pollard. – URL: https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/vsupptrans_0.pdf. – Text : electronic.
21. Ott, J.S. Introduction to the nonprofit sector / J.S. Ott, L.A. Dicke. – 3rd edn. – Westview, Boulder, 2016. – Text : direct.
22. Paine, A. Does volunteering improve employability? Insights from the British Household Panel Survey and beyond / A. Paine, S. McKay, D. Moro. – Text : direct // Voluntary Sector Review. – 2013. – № 4 (3). – P. 355-376.
23. Post, S. It's good to be good: science says it's so. Research demonstrates that people who help others usually have healthier, happier lives / S. Post. – Text : direct // Health Prog. – 2009. – № 90 (4). – P. 18-25.
24. Proulx, C.M. Longitudinal associations between formal volunteering and cognitive functioning / C.M. Proulx, A.L. Curl, A.E. Ermer. – Text : direct // Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences. – 2018. – № 73 (3). – P. 522-531.
25. Prouteau, L. Does volunteer work pay off in the labour market? / L. Prouteau, F. Wolfe. – Text : direct // Journal of Socio-Economics. – 2006. – № 35. – P. 992-1013.
26. Pilkington, P.D. Volunteering and subjective well-being in midlife and older adults: The role of supportive social networks / P.D. Pilkington, T.D. Windsor, D.A. Crisp. – Text : direct // The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. – 2012. – № 67 (2). – P. 249-60.
27. Talbot, A. The negative impacts of volunteering: a qualitative case study of one UK Scout group / A. Talbot. – Text : direct // Voluntary Sector Review. – 2015. – № 6 (2). – P. 209-220.
28. Smith, V. Review article: Enhancing employability: Human, cultural, and social capital in an era of turbulent unpredictability / V. Smith. – Text : direct // Human Relations. – 2010. – № 63 (2). – P. 279-300.
29. Roulin, N. Extracurricular activities in young applicants' résumés: what are the motives behind their involvement / N. Roulin, A. Bangeter. – Text : direct // International Journal of Psychology. – 2013. – № 48 (5). – P. 871-80.
30. Van Willigen, M. Differential benefits of volunteering across the life course / M. Van Willigen. – Text : direct // Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. – 2000. – № 55 (5). – P. 308-318.
31. Volunteering in the United States, 2015. The U.S. Bureau of Labor Statistics. – URL: <https://www.bls.gov> (accessed: 05.12.2022). – Text : electronic.
32. Wilson, J. Volunteering / J. Wilson. – Text : direct // Annual Review of Sociology. – 2000. – № 26. – P. 215-240.

REFERENCES

1. Analiticheskij otchet «Issledovanie potenciala razvitiya dobrovol'chestva v Rossijskoj Federacii» [Analiticheskij otchet «Issledovanie potenciala razvitiya dobrovol'chestva v Rossijskoj Federacii»]. *Dobro.Zhurnal: setevoe izd. [Dobro.Zhurnal]*. URL: https://dobro.press/wp-content/uploads/2020/06/Analiticheskij-otchet_potencial-razvitiya-v-RF.pdf (Accessed 15.02.2023).
2. Rossijskaja Federacija. Zakony. O blagotvoritel'noj dejatel'nosti i dobrovol'chestve (volonterstve): Feder. zakon ot 11.08.1995 s izm. i dopol. v red. ot 21.11.2022. № 135-FZ [O blagotvoritel'noj dejatel'nosti i dobrovol'chestve (volonterstve)]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/?ysclid=lfjkyiq2664770109 (Accessed 07.02.23).

3. Ali A., et. al. Exploring medical students' perceptions of the challenges and benefits of volunteering in the intensive care unit during the COVID-19 pandemic: a qualitative study. *BMJ Open*, 2021, no. 11.
4. Bellingtier J., Growney C., Zhang S., Neuper S. Health Benefits of Volunteering: Evidence for Contributions Beyond Personality. *Southern Gerontological Society Annual Meeting*: conference. 2016. URL: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3342.7602>.
5. Binder M., Freytag A. Volunteering, Subjective Well-Being and Public Policy. *Journal of Economic Psychology*, 2013, no. 34, pp. 97–119.
6. Borgonovi F. Doing Well by Doing Good. The Relationship Between Formal Volunteering and Self-Reported Health and Happiness. *Social science & medicine*, 2008, no. 66, pp. 2321-34.
7. Bruno B., Fiorillo D. Voluntary Work and Wages. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 2016, no. 87(2), pp. 175-202.
8. Celio C.I., Durlak J., Dymnicki A. A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 2011, no. 34 (2), pp. 164–181.
9. Devlin R. Volunteers and the paid labour market. *Canadian Journal of Policy Research*, 2001, no. 2 (2), pp. 62-68.
10. Donahue K., Russell C.J. PROVIDE Volunteer impact assessment. London: Institute for Volunteering Research, 2009.
11. Fortier J., Auger D., Froment-Prévosto C. The motivations and satisfactions of youth volunteers in leisure and sport activities in Quebec: the perspective of the volunteer and the organization. *Voluntary Action*, 2007, no. 8 (3), pp. 79-97.
12. Gaskin K. Young People Volunteering and Civic Service. A Review of Literature. A report for the Institute for Volunteering Research. London: Institute for Volunteering Research, 2004.
13. Hackl F., Halla M., Pruckner G. Volunteering and Income - The Fallacy of the Good Samaritan? *Kyklos*, 2007, no. 60 (1), pp. 77-104.
14. Hirst A. Links between Volunteering and Employability. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4618/1/RR309.pdf>.
15. Jenkinson C., Dickens A., Jones K., Thompson-Coon J., et. al. Is volunteering a public health intervention? A systematic review and meta-analysis of the health and survival of volunteers. *BMC Public Health*, 2013, no. 13.
16. Kameråde D., Bennett M. Unemployment, volunteering, subjective well-being and mental health. *TSI Working Paper Series No. 8. Seventh Framework Programme (grant agreement 613034), European Union*. Brussels: Third Sector Impact, 2015. URL: https://thirdsectorimpact.eu/site/assets/uploads/documentations/tsi-working-paper-no-7-unemployment-volunteering-subjective-well-being-and-mental-health/TSI_WP8_Unemployment-Volunteering.pdf.
17. Meier A., Singletary L., Hill G. Measuring the impacts of a volunteer-based community development program in developing volunteers' leadership skills. *Journal of Extension*, 2012, no. 50 (2).
18. Morrow-Howell N., Hinterlong J., Rozario P.A., Tang F. Effects of volunteering on the well-being of older adults. *Journals of Gerontology: Social Sciences*, 2003, no. 58 (3), pp. 137-145.
19. Lin Q., Wen J. The Socialisation and Interaction in the Volunteer Experience. *International Journal of Social Science Studies*, 2020, no. 8 (6), pp. 98-102.
20. Newton B., Oakley J., Pollard E. Volunteering: Supporting transitions. The National Volunteering Service. – URL: https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/vsupptrans_0.pdf.
21. Ott J.S., Dicke L.A. Introduction to the nonprofit sector. Westview, Boulder, 2016.
22. Paine A., McKay S., Moro D. Does volunteering improve employability? Insights from the British Household Panel Survey and beyond []. *Voluntary Sector Review*, 2013, no. 4 (3), pp. 355–376.
23. Post S. It's good to be good: science says it's so. Research demonstrates that people who help others usually have healthier, happier lives. *Health Prog*, 2009, no. 90 (4), pp. 18-25.
24. Proulx C.M., Curl A.L., Ermer A.E. Longitudinal associations between formal volunteering and cognitive functioning. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2018, no. 73 (3), pp. 522-531.
25. Prouteau L., Wolfe F. Does volunteer work pay off in the labour market?. *Journal of Socio-Economics*, 2006, no. 35, pp. 992-1013.
26. Pilkington P.D., Windsor T.D., Crisp D.A. Volunteering and subjective well-being in midlife and older adults: The role of supportive social networks. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2012, no. 67 (2), pp. 249-60.
27. Talbot A. The negative impacts of volunteering: a qualitative case study of one UK Scout group. *Voluntary Sector Review*, 2015, no. 6 (2), pp. 209-220.
28. Smith V. Review article: Enhancing employability: Human, cultural, and social capital in an era of turbulent unpredictability. *Human Relations*, 2010, no. 63 (2), pp. 279–300.
29. Roulin N., Bangeter A. Extracurricular activities in young applicants' résumés: what are the motives behind their involvement. *International Journal of Psychology*, 2013, no. 48 (5), pp. 871-80.
30. Van Willigen M. Differential benefits of volunteering across the life course. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2000, no. 55 (5), pp. 308-318.
31. Volunteering in the United States, 2015. The U.S. Bureau of Labor Statistics. URL: <https://www.bls.gov> (Accessed 05.12.2022).
32. Wilson J. Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 2000, no. 26, pp. 215-240.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.Е. Панаев, аспирант, преподаватель Центра образовательного инжиниринга, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, Россия, e-mail: panaev1997@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.E. Panaev, Graduate Student, teacher at the Center for Educational Engineering, Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, e-mail: panaev1997@yandex.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_129

**Кристина Андреевна Позднякова,
Марина Анатольевна Фёдорова**
г.Орёл

Формирование правовой компетентности студента – будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме формирования правовой компетентности студента – будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе. В материалах описывается внедрение компетентностного подхода в изучение дисциплин правовой направленности, который позволит сформировать у студентов – будущих учителей ряд компетенций, позволяющих решать конкретные профессиональные задачи. Акцентируется внимание на необходимость повышения уровня правовой культуры и правосознания обучающихся, так как высокий уровень правовой культуры является неотъемлемой частью процесса становления правового государства. Рассматривается процесс приобретения общепрофессиональных и универсальных компетенций при изучении дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности». Для формирования правовой компетентности и повышения правовой культуры студентов – будущих учителей выявлена необходимость, наряду с дисциплиной «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности», изучения дисциплины «Правовая культура и правосознание несовершеннолетних».

Ключевые слова: компетенция, правовая компетентность, правовая культура, студент – будущий учитель, педагогическая деятельность.

**Kristina Andreevna Pozdnyakova,
Marina Anatolyevna Fedorova**
Oryol

Formation of the legal competence of the student - the future teacher in the process of professional training at the university

The article is devoted to the urgent issue of the legal competence formation of a student - a future teacher in the process of professional training at a university. The materials describe the introduction of a competency-based approach to the study of legal disciplines which will allow the formation of a number of competencies in students - future teachers allowing them to solve specific professional problems. Attention is focused on the need to improve the level of legal culture and legal awareness of students since a high level of legal culture is an integral part of the process of establishing a state of law. The process of acquiring general professional and universal competencies in the study of the discipline “Regulatory and legal support of professional activity” is considered. In order to form legal competence and improve the legal culture of students - future teachers, the need, along with the discipline “Regulatory support of professional activity”, to study the discipline “Legal culture and legal awareness of minors” was revealed.

Keywords: competence, legal competence, legal culture, student-future teacher, pedagogical activity.

В настоящий момент одной из главных задач государственной политики Российской Федерации является развитие правовой грамотности и правосознания граждан, в связи с чем, актуальным становится вопрос формирования правовой компетентности студента – будущего учителя. Этот процесс является важной задачей вузовской профессиональной подготовки. Студенты, получающие образование в области педагогики и психологии, должны не только знать законы и правила, регулирующие образовательный процесс, но и уметь применять их на практике.

Профессиональная подготовка будущих учителей должна включать в себя изучение основ права, правовых норм и институтов, а также приоб-

ретение навыков работы с законодательством и судебными решениями. Это поможет студентам разбираться в сложных правовых ситуациях, связанных с образовательным процессом, и принимать правильные решения.

Кроме того, формирование правовой компетентности студента – будущего учителя способствует повышению качества образования в целом. Учителя, обладающие высокой правовой компетентностью, способны обеспечить соблюдение прав граждан и законных интересов обучающихся, а также предотвращать нарушения правил и норм, связанных с образованием.

Важным аспектом формирования правовой компетентности студента – будущего учителя яв-

ляется развитие правовой культуры и правосознания. Студенты должны понимать, что право является неотъемлемой частью общественной жизни и что его соблюдение является залогом стабильности и процветания общества.

Таким образом, актуальность формирования правовой компетентности студента – будущего учителя является важным элементом профессиональной подготовки вузовской системы образования. Она способствует повышению качества образования, защите прав граждан и законных интересов обучающихся, а также развитию правовой культуры и правосознания в обществе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в деятельности педагогов, осуществляющих вузовскую подготовку будущих учителей.

Историография проблемы формирования правовой компетентности охватывает исследования, посвящённые различным аспектам этой проблемы в различные исторические периоды.

В современной историографии проблема формирования правовой компетентности рассматривается как одна из ключевых проблем в области правового образования и правовой культуры. Она связана с развитием правовой науки, правовой практики, правовой системы и правовой культуры в целом.

В истории России проблема формирования правовой компетентности имеет давние корни. В XVIII веке Пётр I проводил реформы, направленные на укрепление государственной власти и создание единой правовой системы. В XIX веке были приняты ряд законов, которые регулировали отношения между гражданами и государством. В начале XX века была проведена реформа судебной системы, которая существенно повлияла на развитие правовой культуры.

В советской историографии проблема формирования правовой компетентности также была актуальной. В период с 1917 по 1930 годы были приняты ряд законов, которые регулировали отношения между гражданами и государством.

Современная историография проблемы формирования правовой компетентности рассматривает её в контексте развития правовой науки, правовой практики, правовой системы и правовой культуры в целом. Она занимается изучением истории права, развитием правового образования, правовой культуры и правосознания.

В настоящее время мир развивается очень стремительно. Формирование цифрового общества, правового государства, а также изменившиеся социально-экономические условия в стране предъявляют новые требования к выпускникам высших учебных заведений. Современный специалист-выпускник должен владеть высоким уровнем мобильности в профессиональной деятельности, способностью быстро адаптироваться к изменениям в компании, обладать профессиональным проблемным мышлением, а также организационными, коммуникативными и другими компетенциями.

Данные условия способствуют модернизации высшего образования и внедрению в образовательный процесс компетентностного подхода. Компетентностный подход направлен на формирование у обучающихся ряда определённых компетенций, с помощью которых они смогут решать конкретные профессиональные задачи. Несмотря на усиленное внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс российских ВУЗов, в настоящий момент всё ещё отсутствует законодательное закрепления понятий «компетенция» и «компетентность», в связи с чем, учёные трактуют эти два понятия по-разному.

Например, доктор педагогических наук, профессор М.Б. Челышкова признаёт понятия «компетенция» и «компетентность» синонимами [7, С. 86].

Греко-американский организационный теоретик и выдающийся университетский профессор организационного поведения, психологии и когнитивных наук Р. Бояцис считает, что «компетенция – это основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы» [1, С. 49].

По мнению профессора кафедры высшей математики и подготовки учителей Техасского университета в г. Эль-Пасо М.А. Чошанова, «компетентность – это потенциальная готовность решать задачи со знанием дела» [8, С. 123].

Академик РАО – И.А. Зимняя под компетенциями подразумевает «некие внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования» [2, С. 11]. А российский педагог А.В. Хуторский объясняет образовательные компетенции как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности» [6, С. 64].

Проанализировав мнения некоторых авторитетных российских и зарубежных учёных, мы предлагаем трактовать компетенцию, как потенциальную способность человека, основанную на его личных знаниях, умениях и опыте, с помощью которых можно профессионально решать конкретные задачи. Компетентность – понятие более широкое, чем компетенция. Под компетентностью стоит понимать личностную характеристику человека, владеющего знаниями и опытом в определенной отрасли деятельности, благодаря обладанию компетенциями в сфере, соответствующей данной деятельности.

Стоит отметить, что в условиях компетентностного подхода особую актуальность приобретает вопрос формирования правовой компетентности студентов ВУЗов. В настоящее время одной из приоритетных государственных задач в Российской Федерации ставится задача повышения правовой культуры населения. Это обуславливается тем, что глубокие правовые знания граждан способствуют обеспечению устойчивости национальной правовой культуры к глобализационному влиянию,

благоприятно воздействуют на совершенствование правовой системы страны и развитого гражданского общества. Кроме того, высокий уровень правовой культуры является неотъемлемой частью процесса становления правового государства.

К сожалению, современное российское общество нельзя охарактеризовать как общество с высоким уровнем правовой культуры. Исходя из статистических данных, правовая грамотность населения в России составляет примерно 12%, а россиян с высшим образованием – 21% [5]. В связи с чем, можно сделать вывод о том, что правовая грамотность населения современной России находится на низком уровне. Кроме того, в настоящее время в стране наблюдается глубокий нравственный, эстетический и духовный кризис, что приводит к процветанию в обществе таких явлений как правовое бескультурье, юридический беспредел, правовой нигилизм.

Высокий уровень правовой культуры является неотъемлемой частью процесса становления правового государства. В связи с чем, Президентом Российской Федерации были утверждены основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, целями которой стали:

- 1) формирование в обществе устойчивого уважения к закону и преодоление правового нигилизма;
- 2) повышение уровня правовой культуры граждан, включая уровень осведомлённости и юридической грамотности;
- 3) создание системы стимулов к законопослушанию как основной модели социального поведения;
- 4) внедрение в общественное сознание идеи добросовестного исполнения обязанностей и соблюдения правовых норм [3, С. 14].

Для достижения целей государственной политики необходимо уделять особое внимание формированию правовой компетентности и сделать это наилучшим образом представляется целесообразным на стадии студенчества, поскольку молодёжь – более восприимчивый к информации слой населения. Особенно важно уделять внимание формированию правовой компетентности студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовке в ВУЗе. В настоящее время сфера деятельности педагогов расширяется, увеличивается доля платных образовательных услуг. В связи с чем, возникает потребность в построении учебного процесса таким образом, чтобы каждый выпускник-педагог обладал определённым уровнем правовых знаний, которые ему необходимы для коммуникации как с заказчиком образовательных услуг, так и с различными публичными институтами.

Профессиональная деятельность педагога предполагает умение ориентироваться в регулирующих сфере образования нормативно-правовых актах. Так, профессиональный стандарт «Педагог» включает в себе положения о том, что «каждый педагог обязан знать стандарты общего образования,

нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, уметь строить свою профессиональную деятельность в соответствии с нормативными актами, понимать документацию других специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)» [4, С. 3.1.2]. Стоит обратить внимание на то, что эффективное изучение дисциплин правовой направленности невозможно без применения компетентностного подхода. Право подвергается постоянным изменениям, с учётом возникновения новых обстоятельств и потребностей общественной жизни. Законодательство Российской Федерации регулярно совершенствуется, модернизируется и ранее освоенная информация утрачивает свою актуальность. С помощью компетентностного подхода, в данном случае, возможно научить студентов решать разнообразные проблемы и задачи, которые не имеют готовых решений.

Для того чтобы сформировать у студентов – будущих учителей правовую компетентность, в процессе профессиональной подготовке в ВУЗе изучаются дисциплины правовой направленности. Основными задачами данных дисциплин выступают:

- сформировать у студентов правовые знания, умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности;
- повысить уровень правосознания и правовой культуры;
- выработать уважительное отношение к закону и сформировать осознание в необходимости правомерного поведения.

Однако в современных учебных планах по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) вопросу роли и места дисциплин правовой направленности уделяется крайне мало внимания. Правовая компетентность студентов-педагогов формируется только посредством изучения одной дисциплины – «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности».

Дисциплина «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности» при обучении студентов педагогических специальностей в университете направлена на формирование у будущих педагогов знаний и навыков в области законодательства, регулирующего образовательный процесс и профессиональную деятельность педагога.

Основными целями дисциплины являются:

1. Формирование у студентов понимания основных принципов и норм права, связанных с образованием и профессиональной деятельностью педагога.
2. Развитие у студентов навыков анализа и интерпретации нормативных актов, регулирующих образовательный процесс и профессиональную деятельность педагога.
3. Ознакомление студентов с основными видами правовых актов, регулирующих образовательный процесс и профессиональную деятельность педагога.

4. Обучение студентов навыкам применения нормативных актов в практической деятельности педагога.

Содержание дисциплины включает изучение следующих тем:

1. Основы правовой системы Российской Федерации.

2. Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса.

3. Права и обязанности педагога.

4. Нормативно-правовое обеспечение воспитательной работы в школе.

5. Правовые аспекты организации и проведения учебных занятий.

6. Правовые аспекты организации и проведения внеурочной деятельности.

7. Правовые аспекты организации и проведения экзаменов и аттестаций.

8. Правовые аспекты организации и проведения научно-исследовательской работы.

9. Правовые аспекты организации и проведения социально-педагогической работы.

10. Правовые аспекты организации и проведения спортивно-массовой работы.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование компетенций:

1. **Общепрофессиональная компетенция ОПК-1:** способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

Студент должен знать: нормативно-правовые основы организации профессиональной педагогической деятельности; уметь применять нормативно-правовые акты, регламентирующие профессиональную педагогическую деятельность в сфере образования; владеть правовой культурой в профессиональной педагогической деятельности.

2. **Универсальная компетенция УК-2:** способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

Студент должен знать: права и обязанности всех участников образовательного процесса с учётом их правового статуса; уметь руководствоваться правовыми нормами при решении профессиональных педагогических задач; владеть способами нормативного регулирования взаимодействия участников образовательных отношений при решении профессиональных задач.

3. **Универсальная компетенция УК-10:** способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению.

Студент должен знать, как идентифицировать признаки коррупционного поведения; уметь проявлять нетерпимое отношение к коррупционному поведению на основе правовых норм и методов борьбы с коррупцией; владеть навыками осуществ-

ления профессиональной деятельности, основываясь на правовых нормах, в том числе антикоррупционном законодательстве.

Далее выделим показатели и критерии оценивания компетенций, а также шкалы оценивания.

1. **Повышенный уровень.** Студент демонстрирует полное понимание проблемы, то есть: знает терминологический аппарат, принципы, институты и источники теории права, отдельные правовые отрасли и нормативно-правовое регулирование профессиональной (образовательной) деятельности; умеет обосновывать свои суждения, практически применять теоретические положения дисциплины и законодательства в профессиональной деятельности.

2. **Базовый уровень.** Студент демонстрирует понимание значительной части проблемы, то есть: достаточно хорошо знает основной терминологический аппарат, принципы, институты и источники теории права, отдельные правовые отрасли и нормативно-правовое регулирование профессиональной (образовательной) деятельности; умеет обосновывать свои суждения, применять теоретические положения дисциплины и законодательства в профессиональной деятельности.

3. **Пороговый уровень.** Студент демонстрирует частичное понимание проблемы, то есть: частично знает основной терминологический аппарат, принципы, институты и источники теории права, отдельные правовые отрасли и нормативно-правовое регулирование профессиональной (образовательной) деятельности; умеет применять отдельные теоретические положения дисциплины и законодательства в профессиональной деятельности.

4. **Уровень ниже порогового.** Студент демонстрирует непонимание проблемы, то есть: совершенно не знает основной терминологический аппарат, принципы, институты и источники теории права, отдельные правовые отрасли и нормативно-правовое регулирование профессиональной (образовательной) деятельности; не может обосновывать свои суждения, применять теоретические положения дисциплины и законодательства в профессиональной деятельности.

На наш взгляд, одной дисциплины правовой направленности недостаточно для формирования правовой компетентности и повышения правовой культуры обучающихся. Так, представляется целесообразным изучение такой дисциплины как «Правовая культура и правосознание несовершеннолетних», которая в настоящее время изучается только по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: право. Трудовая деятельность каждого учителя непосредственно связана с детьми, поэтому к педагогу нового времени предъявляются требования не только самому владеть определённым уровнем правовой компетентности, но и знать современные методы правового воспитания и обучения молодого поколения.

Дисциплина «Правовая культура и правосознание несовершеннолетних» при обучении студентов педагогических специальностей в университете направлена на формирование у будущих педагогов знаний и навыков в области правовой культуры и правосознания несовершеннолетних.

Основными целями дисциплины являются:

1. Формирование у студентов понимания значимости правовой культуры и правосознания несовершеннолетних для общества и личности.
2. Развитие у студентов навыков анализа и интерпретации нормативных актов, регулирующих права и обязанности несовершеннолетних.
3. Ознакомление студентов с основными правами и обязанностями несовершеннолетних.
4. Обучение студентов навыкам работы с несовершеннолетними, соблюдения и защиты их прав.

Содержание дисциплины включает изучение следующих тем:

1. Понятие правовой культуры и ее значение для общества.
2. Правосознание несовершеннолетних и его формирование.
3. Основы правовой системы Российской Федерации и ее влияние на права и обязанности несовершеннолетних.
4. Права и обязанности несовершеннолетних в семье, образовании, труде, здравоохранении и других сферах жизни.
5. Законодательство о защите прав несовершеннолетних.
6. Правовые аспекты взаимодействия педагога и несовершеннолетнего.
7. Правовые аспекты профилактики правонарушений и преступлений несовершеннолетних.
8. Правовые аспекты работы с особыми категориями несовершеннолетних (дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья и др.).
9. Правовые аспекты защиты прав несовершеннолетних в сложных жизненных ситуациях (насилие, домашнее насилие, бедность и др.).
10. Практические задания по работе с несовершеннолетними и защите их прав.

Таким образом, в процессе в процессе изучения дисциплины студенты получают необходимые знания и навыки, которые позволяют им не только эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, соблюдать законодательство и защищать права и интересы своих обучающихся, но и эффективно работать с несовершеннолетними, формировать их правовую культуру и правосознание. Это особенно важно для будущих педагогов, которые будут работать с детьми и подростками в различных сферах жизни.

Для эффективного формирования правовой компетентности у студентов – будущих учителей в рамках изучения дисциплины «Правовая культура и правосознание несовершеннолетних» необходимо использовать различные методы и подходы. Предлагаем следующие:

1. Интерактивное обучение. Использование игр, дискуссий, кейсов и других интерактивных методов позволяет студентам активно участвовать в процессе обучения, обмениваться мнениями и опытом, а также лучше запоминать изучаемый материал.

2. Практические задания. Работа с реальными ситуациями позволяет студентам применять полученные знания на практике, а также развивать навыки работы с несовершеннолетними.

3. Использование мультимедийных технологий. Использование видео, аудио, презентаций и других мультимедийных материалов позволяет студентам лучше воспринимать информацию и запоминать её.

4. Работа с законодательством. Изучение нормативных актов и их анализ позволяет студентам лучше понимать права и обязанности несовершеннолетних, а также развивать навыки работы с законодательством.

5. Работа в группах. Работа в группах позволяет студентам обмениваться мнениями и опытом, а также развивать навыки коллективной работы.

6. Проведение практики. Проведение практики в учебных заведениях и других организациях, работающих с несовершеннолетними, позволяет студентам получить реальный опыт работы с детьми и подростками.

В целом, для формирования правовой компетентности у студентов – будущих учителей необходимо использовать комплексный подход, включающий различные методы и подходы, а также проводить систематическую работу по изучению дисциплины «Правовая культура и правосознание несовершеннолетних».

Кроме того, процесс изучения дисциплины «Правовая культура и правосознание несовершеннолетних» подразумевает формирование общепрофессиональной компетенции – ОПК-3, включающей в себя способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Формирование данной компетенции у студентов – будущих учителей позволит им приобрести знания о формах, методах, приёмах и средствах организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности несовершеннолетних, в том числе с особыми образовательными потребностями, в сфере правового воспитания. А также позволит эффективно организовывать и анализировать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность по правовому воспитанию несовершеннолетних, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, в условиях современного быстро развивающегося общества, формирование правовой компетенции студентов – будущих учителей не ограничивается только лишь знаниями в

сфере правового регулирования образовательного процесса. В условиях построения правового государства и гражданского общества перед каждым современным педагогом стоит задача обладать высоким уровнем правовых знаний, с помощью которых открывается возможность привить правосознание детям. Исходя из этого, стоит уделить

больше внимания организации изучения правовых дисциплин на протяжении всего периода обучения в вузе для студентов – будущих учителей, поскольку именно от учителей в дальнейшем зависит формирование правовых основ личности каждого ученика, а значит и формирование правовой культуры общества в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бояцис, Р. Компетентный менеджер: модель эффективной работы : пер. с англ. / Ричард Бояцис. – Москва : НИРО, 2008. – 340 с. – Текст : непосредственный.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-13.
3. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан : утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168. – Текст : непосредственный // Российская газета. – 2011. – № 151 (14 июля).
4. Российская Федерация. Министерство труда. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) : зарегистрир. в Минюсте России 06.12.2013 № 30550. – Текст : непосредственный // Российская газета. – 2013. – № 285 (18 дек.).
5. Федеральная служба государственной статистики : офиц. сайт. – URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 12.02.2023). – Текст : электронный.
6. Хуторской, А.В. Педагогика: педагогика как практика, педагогика как искусство, педагогика как инженерия, педагогика как наука, педагогика как учебный предмет / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2019. – 608 с. – Текст : непосредственный.
7. Чельшкова, М.Б. Оценивание компетенций в образовании : учеб. пособие / М.Б. Чельшкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова ; Гос. ун-т управления, Учеб.-метод. объединение вузов по образованию в области менеджмента. – Москва : Изд. дом ГУУ, 2011. – 229 с. – Текст : непосредственный.
8. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М.А. Чошанов. – Москва : Нар. образование, 1996. – 157 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Wojacis R. Kompetentnyj menedzher: model' jeffektivnoj raboty [Competent manager: a model of effective work]. Moscow: NIRO, 2008. 340 p. (In Russ.).
2. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Jeksperiment i innovacii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2009, no. 2, pp. 7-13.
3. Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v sfere razvitija pravovoj gramotnosti i pravosoznanija grazhdan: utv. Prezidentom RF 28.04.2011 № Pr-1168 [Fundamentals of the state policy of the Russian Federation in the field of development of legal literacy and legal awareness of citizens : approved. President of the Russian Federation]. *Rossijskaja gazeta* [Russian newspaper], 2011, no. 151 (14 ijulja).
4. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo truda. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogičeskaja dejatel'nost' v sfere doškol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vosпитатель, učitel')»: prikaz ot 18.10.2013 № 544n (red. ot 05.08.2016): zaregistr. v Minjuste Rossii 06.12.2013 № 30550 [The Russian Federation. Ministry of Labor. On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)]. *Rossijskaja gazeta* [Russian newspaper], 2013, no. 285 (18 dek.).
5. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki: ofic. sajт [Federal State Statistics Service]. RL: <https://rosstat.gov.ru/> (Accessed 12.02.2023).
6. Hutorskoj A.V. Pedagogika: pedagogika kak praktika, pedagogika kak iskusstvo, pedagogika kak inzhenerija, pedagogika kak nauka, pedagogika kak učebnyj predmet [Pedagogy: pedagogy as practice, pedagogy as art, pedagogy as engineering, pedagogy as science, pedagogy as an academic subject]. Sankt-Peterburg: Piter, 2019. 608 p.
7. Chelyshkova M.B., Zvonnikov V.I., Davydova O.V. Ocenivanie kompetencij v obrazovanii: ucheb. posobie [Assessment of competencies in education]. Moscow: Izd. dom GUU, 2011. 229 p.
8. Choshanov M.A. Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija: metod. posobie [Flexible technology of problem-based modular training]. – Moscow: Nar. obrazovanie, 1996. 157 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

К.А. Позднякова, аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, Россия, e-mail: madamlalori@gmail.com.

М.А. Фёдорова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, Россия, e-mail: mary_fedorova_75@mail.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

K.A. Pozdnyakova, Graduate Student, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: madamlalori@gmail.com.

M.A. Fedorova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: mary_fedorova_75@mail.ru.

УДК 378.046.4

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_135

**Людмила Ивановна Пономарева,
Ольга Валерьевна Калинина**
г. Шадринск

Подготовка педагогов к проектированию образовательной среды по развитию речи детей дошкольного возраста

В статье представлена дефинитивная характеристика проблемы речевого развития дошкольников, а также процесса подготовки педагогов ДОО к профессиональной деятельности в области речевого развития детей. Авторами представлено исследование (в форме анкетирования) педагогов дошкольных образовательных учреждений в аспекте их готовности к проектированию образовательной развивающей речевой среды. При этом, само проектирование соответствующей среды рассматривается как инновационная деятельность. Показана роль повышения квалификации в приобретении необходимых знаний и отработки практических умений в решении профессиональных задач по развитию речи дошкольников. Раскрыта особенность проектирования образовательной среды по развитию речи детей дошкольного возраста через ее структурные компоненты. В качестве основных компонентов авторы выделяют: когнитивно-целевой, мотивационно-деятельностный, рефлексивный. Содержательное наполнение данных компонентов в статье представлено через организацию курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений.

Ключевые слова: речевое развитие, проектирование речевой среды, повышение квалификации педагогов, готовность педагогов к проектированию речевой среды.

**Ludmila Ivanovna Ponomareva,
Olga Valerievna Kalinina**
Shadrinsk

Preparing teachers for designing an educational environment for speech development in preschool children

The article presents a definitive description of the problem of speech development of preschool children as well as the process of preparing preschool teachers for professional activities in the field of speech development of children. The authors present a study (in the form of a survey) of teachers of preschool educational institutions in terms of their readiness to design an educational developing speech environment. At the same time, the design of the appropriate environment itself is considered as an innovative activity. The role of advanced training in acquiring the necessary knowledge and developing practical skills in solving professional problems for the development of speech in preschoolers is shown. The peculiarity of designing an educational environment for the development of speech of preschool children through its structural components is revealed. As the main components, the authors distinguish: cognitive-target, motivational-activity, reflexive. The content of these components in the article is presented through the organization of refresher courses for teachers of preschool institutions.

Keywords: speech development, design of the speech environment, advanced training of teachers, readiness of teachers to design the speech environment.

Введение.

Актуальность. Владение речью не является врожденной способностью человека. И несмотря на то, что осваивает родную речь каждый ребенок индивидуально, без помощи взрослых обойтись невозможно. Только развиваясь в социуме, ребенок, по подражанию, усваивает нормы и правила пользования речью. Важнейший навык – общение с людьми – приобретает ребенком в дошкольном возрасте. Именно общение является необходимым средством социализации личности, условием усвоения сложившихся исторических традиций и культуры народа.

Нормативная база, регламентирующая процесс организации речевого развития детей в ДОО, раскрывает суть рассматриваемого нами явления.

Так, в послании к Федеральному Собранию Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что «общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям» [11]. В ст.64 Закона «Об образовании в РФ», отмечается, что именно дошкольное образование призвано решить задачи по формированию общей культуры детей, оно направлено на развитие интеллектуальных, нравственных и личностных качеств личности [13]. Основной нормативный документ, определяющий организацию и порядок функционирования системы дошкольного образования – ФГОС ДО, выделяет отдельную образовательную область – речевое развитие, которая включает в

себя такую важную задачу, «...как овладение речью как средством общения и культуры...» [12].

При этом, употреблению грамотной речи, умению выражать свои мысли последовательно, использованию различных форм культуры общения, а самое главное, правильному применению методов и средств речевого развития детей должны быть обучены педагоги дошкольных образовательных организаций (ДОО). Как показывают психолого-педагогические исследования, если рассматривать готовность к проектированию образовательной среды (в том числе речевую) как инновационную практику, лишь 21% педагогов готовы к реализации новой для них (инновационной) деятельности, при этом более 50 % всех респондентов ответили, что им необходимо дополнительное теоретико-методическое изучение проблемы. Из всех возможных форм получения необходимых знаний более 80% педагогов отводят повышению квалификации [9].

Проблемы, связанные с подготовкой педагогов к развитию и коррекции речи дошкольников, сказываются на качестве работы по проектированию соответствующей образовательной среды [10].

Научная новизна исследования состоит в выделении сущностных характеристик проблемы проектирования речевой образовательной среды и выявлении готовности педагогов ДОО к созданию такой среды.

Сделанные в исследовании акценты на нормативно-правовых документах и анализе существующих практик вузов по повышению квалификации педагогов ДОО, с одной стороны, обосновывает актуальность темы настоящей статьи, с другой, подчеркивает необходимость проведения исследований в данном направлении.

Цель исследования: изучить готовность педагогов к проектированию образовательной среды по развитию и коррекции речи детей дошкольного возраста в ДОО.

Обзор литературы. Анонсируя суть проблемы по проектированию образовательной среды, способствующей развитию и коррекции речи, следует понимать, что речь не идет только о насыщении предметно-развивающей образовательной среды. Большая часть проектирования речевой среды предполагает использование различных форм, методов и средств обучения, применяемых в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Вместе с тем, в самом процессе создания речевой развивающей среды в ДОО ключевую роль играют и другие факторы. В частности, уровень подготовленности педагогов по вопросам речевого развития детей дошкольного возраста, напрямую влияет на эффективность коммуникативных навыков и речевых навыков дошкольников [3]. Кроме того, интересующий нас процесс включает продуцирование образовательных инноваций [4] и способность поддерживать речевую инициативу детей (А. Драайсма, Ф. Мейерс и М. Куиджперс) [9].

Образовательная среда в дошкольной организации, согласно ФГОС ДО, представляет собой комплекс условий, обеспечивающих всестороннее развитие детей и состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

– взаимодействие субъектов педагогического процесса;

– развивающая предметно пространственная среда;

– содержание дошкольного образования [12].

Научное определение развивающей речевой среды было дано Л.П. Федоренко. Ее исследования в области методики развития детской речи легли в основу нескольких авторских учебников. Так, в учебнике для педагогических вузов, она выделяет два типа речевой среды: естественную, в которой ребенок существует постоянно, определяя стиль и средства общения со взрослыми, сверстниками самостоятельно, в зависимости от заданной ситуации (данную среду можно назвать «непреднамеренной, свободной») (примечание авторов статьи), и искусственную, специально созданную, четко продуманную и целенаправленную, предполагающую усвоение ребенком норм и правил речевого общения [14].

Говоря о потенциале речевой среды в развитии общения, М.Р. Львов отмечал, что от созданной атмосферы «высокой культуры речи» зависит речевая грамотность детей. При этом, ученый писал, что лучший из возможных вариантов, когда «искусственная речевая среда превращается в школе в естественную» [6].

И если приведенные исследования авторов можно отнести к классике отечественной дидактической системы в области речевого развития подрастающего поколения, то стоит отметить, что изыскания данной проблематики интересуют и современных ученых, что, по мнению авторов статьи, только подчеркивает ее актуальность. Так в исследовании О.Е. Дроздовой появляется новая интерпретация речевой среды – «единая речевая среда». Она наделяет данную дефиницию аксиологическим содержанием, предполагающим системное и осознанное отношение к языку и речи всех субъектов образовательного процесса [2].

Переходя к предметному содержанию образовательной среды в речевом аспекте, следует обратиться к Стандарту дошкольного образования, который четко определяет его компонентный состав: накопление словарного запаса, воспитание фонетической культуры, развитие звуковой аналитико-синтетической деятельности, владение связностью речи и словесно-творческую активность [12].

Согласно цели и логике настоящего исследования, обратимся к анализу проблемы готовности педагогов ДОО к проектированию образовательной речевой среды. Понимание того, что готовность к какой-либо деятельности является непременным условием ее успешной реализации, доказана многочисленными теоретическими исследованиями и практическими разработками. Назовем лишь некоторые из них, касающиеся готовности

педагогов к инновационной деятельности в различных областях знаний: Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган [8], Н.С. Пономарева [10] и др.

Основополагающим фактором готовности педагогов ДОО к проектированию речевой среды считается их потребность в преобразовании, улучшении профессиональной деятельности, что опосредованно приводит к эффективному воздействию на образовательный процесс и обучающихся [5].

Исследовательская часть.

Проблема проектирования образовательной речевой среды как никогда важна для дошкольных образовательных организаций. Именно в дошкольном детстве происходит накопление словарного запаса, закладываются основы коммуникативных навыков и активного усвоения норм и правил употребления грамматических категорий и синтаксических конструкций. Очевидно, что именно от правильно созданного речевого пространства, в которой постоянно находится ребенок, зависит культура владения родной речью [1].

Речевая среда должна базироваться на двух основных аспектах: взаимодействие педагогов ДОО и родителей в вопросах речевого развития детей; совершенствование профессионального мастерства педагогов в речевом развитии детей дошкольного возраста.

Стремление к самореализации с учетом складывающихся «условий профессиональной деятельности педагога явно недостаточно, так как коммуникационные образовательные технологии предъявляют новые требования к его компетентности. Поэтому возникает вопрос о потенциале профессионального саморазвития и самореализации педагога в целом. Этот потенциал зависит от условий профессиональной деятельности и связан с мотивационной сферой личности» [6].

Как показывает практика, проектирование образовательной среды невозможно без четкого понимания ее структуры. В качестве основных компонентов таковой можно назвать: когнитивно-целевой, мотивационно-деятельностный, рефлексивный. Содержательное наполнение данных компонентов наиболее эффективно происходит на курсах повышения квалификации педагогов.

В структуре Шадринского государственного педагогического университета длительное время функционирует управление дополнительного образования и международной деятельности. В рамках деятельности которого было проведено масштабное исследование по изучению готовности педагогов ДОО к проектированию образовательной среды по развитию речи детей дошкольного возраста. В исследовании приняли участие педагоги дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) г.Шадринска и Шадринского района в количестве 256 человек. При изучении основных вопросов анкеты мы получили следующие результаты.

Все педагоги ДОО (100%) осознают важность овладения родным языком в дошкольном детстве.

В целом, они представляют сущность работы по речевому развитию дошкольников (87,5%), однако их когнитивный компонент является недостаточно сформированным. Так, 50% педагогов слабо владеют инновационными технологиями развития речи детей дошкольного возраста, особенно применения ИКТ. Еще более отдаленные представления обнаружили практические работники ДОО (62,5%) о способах коррекции различных нарушений речи детей. Интересными оказались результаты ответов педагогов о понимании совместной работы с родителями детей: несмотря на то, что в эффективности объединения усилий в развитии речи дошкольников убеждены 75% воспитателей, 14,5% всех опрошенных считают, что родители не обладают необходимыми компетенциями, поэтому надобности в привлечении их к целенаправленному процессу обучения детей родной речи нет. При этом, 10,5 % реципиентов, вообще, ответили, что развитие речи детей – обязанность их родителей, а детский сад призван оказывать присмотр и уход за детьми-дошкольниками.

Следует отметить, что анкетирование показало, что некоторая часть опрошенных воспитателей понимают свой существенный вклад в проектирование среды по речевому развитию дошкольников (37,5%), чуть больше отметили, что это прерогатива администрации ДОО (43,7%), остальные ответы были объединены в общую группу и составили 18,8%, их авторы перекладывали ответственность на разных специалистов, например, логопедов, и, социальных партнеров.

Как было отмечено выше, проектирование образовательной среды по развитию речи следует воспринимать как инновационную деятельность, поэтому, значимыми для исследования были вопросы, отражающие внутреннюю мотивацию педагогов на готовность осуществлять данную деятельность. Ангажированность – искреннее желание в создании нового образовательного пространства была обнаружена у 62,5% всех опрошенных. При этом почти 75% от участвующих в анкетировании педагогов отмечали недостаточность теоретико-методической подготовки в данном вопросе.

Таким образом, полученные в анкетировании данные выявили необходимость повышения педагогической компетенции педагогов по проблеме проектирования речевой образовательной среды в ДОО.

Для достижения данной цели в обозначенной компетентности педагогов покажем содержательное наполнение выделенных выше компонентов готовности педагогов к проектированию интересующего нас вида образовательной среды при прохождении курсов повышения квалификации:

– когнитивно-целевой – предполагает формирование кругозора, определенного объема знаний педагога по изучаемой проблеме (развитие речи дошкольников), четкая постановка целевых ориентиров на создание образовательной пред-

метно-речевой среды; знание педагогических методов и приёмов формирования ценностного отношения к культуре родной речи;

– мотивационно-деятельностный – воспитание внутренней потребности педагога к расширению и углублению собственных знаний инновационных социально-коммуникативных технологий, практическое создание речевой среды и наполнение разных видов детской деятельности аспектами развития речи;

– рефлексивный – готовность к применению практических умений и навыков педагогом проектировать образовательную речевую среду, а также потребность к самообразованию по вопросам речевого развития дошкольников.

При реализации каждого компонента необходимо учитывать формы и методы работы с педагогами ДОО в процессе повышения квалификации.

В образовательные программы курсов повышения квалификации педагогов ДОО «Актуальные проблемы дошкольного образования на современном этапе», «Современные технологии развития, воспитания и обучения дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО», «Инновационные технологии в дошкольном образовании», реализованных в 2023 году были включены темы не только ознакомления с социально-коммуникативными технологиями, анализа особенностей речевого развития, но и разработка педагогического проекта по проектированию речевой образовательной среды.

В рамках теоретического обучения в программу курсов включены следующие темы «Связь мышления и речи: использование когнитивных приемов в работе воспитателя», «Ознакомление с художественной литературой как средством речевого развития дошкольников», «Формирование основ читательской грамотности», «Культура речи воспитателя – важный аспект речевой среды», «Типичные нарушения речи детей и приемы их коррекции», «Принципы создания развивающей речевой среды в ДОО». Помимо конкретной тематики по методике развития речи, слушатели знакомились с нормативными актами и методическими документами, в которых регламентируются работа по развитию речи детей.

Практические занятия проводились с использованием активных форм и методов обучения. Так, со слушателями курсов был проведен круглый стол на тему «Содержательное наполнение речевой и социально-коммуникативной образовательных областей ДО» на которых обсудили существующие практики речевого и коммуникативного развития детей-дошкольников. На организованной дискуссии «Технологии обучения детей диалогу в теории и практике дошкольного образования» воспитатели ДО поделились технологиями, которые используют в своей работе, отметили наиболее эффективные из них, особое внимание было уделено тем приемам и методам, которые не являются перспективными в речевом развитии детей. Интерес-

ными, по мнению слушателей курсов, были мастер-классы, проведенные на базе детских садов города Шадринска. На данных мастер-классах воспитатели не просто наблюдали за проведением конкретной образовательной деятельностью педагогов конкретного ДОО, но и имели возможность отработать практические навыки в работе с детьми по развитию речи, а также взаимодействия с родителями воспитанников. Например, слушателями были предложены информационные консультации для родителей, которые направлены на приобщение родителей к совместной с дошкольной образовательной организацией работе по развитию и коррекции речи детей. Особо значимым при учебном выходе в дошкольное образовательное учреждение является возможность анализа организации развивающей речевой среды. После посещения детского сада слушатели, используя кейс-метод, составляли программу (план) проектирования предметно-пространственной образовательной среды, способствующей развитию речи дошкольников.

Как было сказано выше, программы курсов повышения квалификации предполагают образовательную мини-стажировку, которые проходят на опорных площадках. Между ШГПУ и базовыми площадками – МБДОУ № 5, 16, 33 г. Шадринска заключены договора о сотрудничестве. Это позволяет представить слушателям разнообразные модели организации образовательного процесса, в целом, и специфику работы детского сада по речевому развитию детей, в частности. Мини-стажировки на базовых площадках проводятся как в online, так и offline режимах. При этом заранее согласовывается с детским садом тематика и определяется педагог – автор успешной речевой практики, который диссеминирует опыт своей работы.

Познавательный материал, который лежит в основе сюжетной линии обучения и игровых заданий способствует формированию компонентов речевой образовательной среды, а также ценностного отношения к родному языку и осознания важности данной работы с детьми дошкольного возраста.

Все сказанное выше свидетельствует о том, что у слушателей курсов формируются представления о том, что проектирование речевой образовательной среды является необходимым и достаточным условием для овладения детьми родным языком. Успешность ее функционирования определяется вовлеченностью педагогов в создание процесса речевого развития детей, а также привлечение родителей воспитанников к совместной деятельности для эффективной реализации данного процесса.

Понимая развивающую образовательную речевую среду как специально созданное пространство ДОО, включающее рациональную предметную обстановку, способствующую речевому развитию, а также формированию коммуникативных навыков (уголок книги, разные виды театров, сюжетно-игровые зоны и др.); культуру речи окружа-

ющих ребенка взрослых (памятуя, что речь усваивается по подражанию); содержательное наполнение образовательных областей «Речевое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие» (по ФГОС ДО).

При этом, правильно спроектированная речевая среда должна обеспечить:

- формирование фонетико-фонематического восприятия;
- совершенствование артикуляционной моторики;
- закрепление навыков правильного произношения звуков;
- обогащение словаря, овладение обобщающими понятиями;
- уместное употребление лексико-грамматических конструкций;
- развитие и свободное использование связной речи;
- становление коммуникативных навыков.

Нахождение детей в специально организованной речевой среде способствует формированию речи с перечисленными качествами.

Заключение.

Для того чтобы успешно существовать в обществе, каждому индивиду необходим важнейший навык – общение с другими людьми. Как указывают ученые, «часть информации при общении человек передает собеседнику при помощи жестов, мимики. Но львиная доля ее приходится на то уникальное умение, которое доступно на земле только человеку. Это умение – речь» [1].

Проведенное и описанное в настоящей статье исследование свидетельствует о том, что часть педагогов системы дошкольного образования не осознает важности правильно организованной речевой среды в ДОО в развитии речи, а также необходимости ознакомления с новыми технологиями в повы-

шении профессионального мастерства. В этом, полученные авторами данные подтверждаются результатами исследований М.А. Peters, Р. Jandric, которые считают, что «в эпоху цифрового разума требуется принципиально новая философия образования» [15]. Это также соотносится с мнением J. Portillo, Lopez de la Serna A., которые «в качестве перспектив динамики образовательных систем рассматривают возможности профессионального развития педагогов» [9].

В качестве осознаваемых барьеров повышения профессиональных навыков воспитатели ДОО считают неготовность к работе в современных условиях и недостаточные навыки владения инновационными речевыми и коммуникационными технологиями. То есть, несмотря на кажущуюся простоту таких барьеров, тем не менее почти половина опрошенных педагогов отмечают их актуальность для себя лично. При этом для преодоления такого рода препятствий, большинство воспитателей считают необходимым формирование мотивационной и деятельностной готовности, то есть освоение практических навыков. Нивелирование этих трудностей, по мнению большинства воспитателей ДОО, принадлежит регулярному прохождению курсов повышения квалификации.

В программы курсов повышения квалификации воспитателей должны быть включены вопросы, рассматривающие различные аспекты детской речи, согласно ФГОС ДО «владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи; знакомство с книжной культурой, детской литературой; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [12].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белянин, В.П. Психоллингвистика : учебник / В.П. Белянин. – Москва : Флинта ; МПСИ, 2003. – 232 с. – Текст : непосредственный.
2. Дроздова, О.Е. Единая речевая среда образовательного учреждения и проблемы профессиональной подготовки учителей / О.Е. Дроздова. – Текст : непосредственный // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., г. Москва, 18 апр. 2019 г. / сост. О.Е. Дроздова, М.И. Шаповалов. – Москва : МПГУ, 2019. – С. 11-18.
3. Ильина, Т.А. Речевое развитие в соответствии с ФГОС дошкольного образования / Т.А. Ильина, Е.А. Сергеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 5 (243). – С. 175-177.
4. Козилова, Л.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды / Л.В. Козилова. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 106-121.
5. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – 343 с. – Текст : непосредственный.
6. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1988. – 240 с. – Текст : непосредственный.
7. Модель мониторинга эффективности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Л.Н. Харченко [и др.]. – Текст : непосредственный // Helix. The Scientific Explorer. – 2018. – № 8 (6). – С. 4696-4701.
8. Пономарева, Л.И. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : науч. журн. – 2021. – Вып. 72, ч. 4. – С. 218-221.

9. Выявление готовности педагогов к организации ранней профориентации в дошкольной образовательной организации / Л.И. Пономарева, О.В. Крежевских, И.В. Колмогорова, Н.В. Skorobogatova. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2 (62). – С. 677-692.
10. Пономарева, Н.В. Формирование развивающей речевой среды: опыт образовательных организаций Иркутской области / Н.В. Пономарева. – Текст : непосредственный // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : материалы III Всерос. науч.-практ. конф., г. Москва, 2020 г. / сост. О.Е. Дроздова. – Москва : МПГУ, 2020. – С. 63-69.
11. Послание Президента России Владимира Путина Федеральному Собранию РФ : от 26.04.2007. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/24203>. – Текст: электронный.
12. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 окт. 2013 г. № 1155. – URL: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/186-fgos-do?ysclid=lde2g0ivk7796175393>. – Текст : электронный.
13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/. – Текст : электронный.
14. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.Н. Николаичева. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1984. – 240 с. – Текст : непосредственный.
15. Maussumbayev, R. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies / R. Maussumbayev, R. Toleubekova, K. Kaziyev. – Text : direct // Education and Information Technologies. – 2022. – № 27. – P. 6947–6966.

REFERENCES

1. Beljanin V.P. Psiholingvistika: uchebnik [Psycholinguistics]. Moscow: Flinta; MPSI, 2003. 232 p.
2. Drozдова О.Е. Edinaja rechevaja sreda obrazovatel'nogo uchrezhdenija i problemy professional'noj podgotovki uchitelej [The unified speech environment of an educational institution and the problems of teacher training]. Drozdova O.E. (eds.) *Metapredmetnyj podhod v obrazovanii: russkij jazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf., g. Moskva, 18 apr. 2019 g.* [Meta-subject approach in education: Russian in school and university teaching of various subjects]. Moscow: MPGU, 2019, pp. 11-18.
3. Il'ina T.A., Sergeeva E.A. Rechevoe razvitie v sootvetstvii s FGOS doshkol'nogo obrazovanija [Speech development in accordance with the Federal State Educational Standard for Preschool Education]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2019, no. 5 (243), pp. 175-177.
4. Kozilova L.V. Professional'noe samorazvitie prepodavatelja pedagogicheskogo vuza v uslovijah transformacii obrazovatel'noj sredy [Professional self-development of a teacher of a pedagogical university in the conditions of transformation of the educational environment]. *Pedagogika i prosveshhenie [Pedagogy and Enlightenment]*, 2020, no. 4, pp. 106-121.
5. Leont'eva D.A. (ed.) *Sovremennaja psihologija motivacii [Modern psychology of motivation]*. Moscow: Smysl, 2002. 343 p.
6. L'vov M.R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo jazyka: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. № 2101 «Rus. jaz. i lit.» [Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language]. Moscow: Prosveshhenie, 1988. 240 p.
7. Harchenko L.N., et al. Model' monitoringa jeffektivnosti professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly [The model of monitoring the effectiveness of the professional activity of a higher school teacher]. *Helix. The Scientific Explorer*, 2018, no. 8 (6), pp. 4696-4701.
8. Ponomareva L.I., Gan N.Ju. Praktiko-orientirovannye mehanizmy podgotovki budushhih pedagogov k professional'noj dejatel'nosti [Practice-oriented mechanisms of training future teachers for professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Ser.: Pedagogika i psihologija: nauch. zhurn. [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and Psychology]*, 2021, issue 72, ch. 4, pp. 218-221.
9. Ponomareva L.I., Krezhevskih O.V., Kolmogorova I.V., Skorobogatova N.V. Vyjavlenie gotovnosti pedagogov k organizacii rannej proforientacii v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii [Identification of teachers' readiness to organize early career guidance in a preschool educational organization]. *Perspektivy nauki i obrazovanija [Prospects of science and education]*, 2023, no. 2 (62), pp. 677-692.
10. Ponomareva N.V. Formirovanie razvivajushhej rechevoj sredy: opyt obrazovatel'nyh organizacij Irkutskoj oblasti [Formation of a developing speech environment: the experience of educational organizations of the Irkutsk region]. Drozdova O.E. (ed.) *Metapredmetnyj podhod v obrazovanii: russkij jazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf., g. Moskva, 2020 g.* [Meta-subject approach in education: the Russian language in school and university teaching of various subjects]. Moscow: MPGU, 2020, pp. 63-69.
11. Poslanie Prezidenta Rossii Vladimira Putina Federal'nomu Sobraniju RF: ot 26.04.2007 [Message of the President of Russia Vladimir Putin to the Federal Assembly of the Russian Federation]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/24203>.
12. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija: prikaz ot 17 okt. 2013 g. № 1155 [About the approval of the federal state educational standard of preschool education]. URL: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/186-fgos-do?ysclid=lde2g0ivk7796175393>.

13. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 17.02.2023) (s izm. i dop., vstup. v silu s 28.02.2023) [About education in the Russian Federation]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/.
14. Fedorenko L.P., Fomicheva G.A., Lotarev V.K., Nikolaicheva A.N. Metodika razvitija rechi detej doshkol'nogo vozrasta: ucheb. posobie [Methods of speech development of preschool children]. Moscow: Prosveshhenie, 1984. 240 p.
15. Maussumbayev R., Toleubekova R., Kaziyev K. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies. *Education and Information Technologies*, 2022, no. 27, pp. 6947–6966.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ldm1020@mail.ru.

О.В. Калинина, кандидат психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, начальник управления дополнительного образования и международной деятельности, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kalininaolga23@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.I. Ponomareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ldm1020@mail.ru.

O.V. Kalinina, Ph.D. in Psychological Sciences, Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Head of the Department of Additional Education and International Activities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kalininaolga23@mail.ru.

УДК 378.174

DOI: 10.52772/25420291_2023_2_141

**Дмитрий Викторович Семикин,
Юлия Геннадьевна Семикина,
Анна Анатольевна Кинаш**
г. Волгоград

Образовательно-воспитательный потенциал межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях

В статье рассмотрен образовательно-воспитательный потенциал межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях. Рассмотрены способы повышения эффективности использования проектной деятельности для формирования межпредметных связей как средства самообразования студентов и формирования у них профессиональных компетенций. Проанализирован опыт, полученный в процессе реализации проекта «Освещение СМИ культурно-исторического наследия ЧМ по футболу 2018 в Волгоградской области; осмысление и использование полученного опыта в условиях современной цифровой образовательной среды». Авторы последовательно доказывают, что использование проектного метода не только способствует профессиональной ориентации студентов, но и дает им возможность достичь самоопределения, социализации, сформировать ответственность, способность к самостоятельной работе. Даны рекомендации, позволяющие повысить эффективность использования межпредметного проектного метода в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: образовательно-воспитательный потенциал, межпредметные связи, метод проектов, вуз, методика обучения.

**Dmitriy Viktorovich Semikin,
Yulia Gennadyevna Semikina,
Anna Anatolyevna Kinash**
Volograd

Educational potential of the interdisciplinary method of projects in higher educational institutions

The article deals with educational potential of the interdisciplinary method of projects in higher educational institutions. The authors suggest different ways to increase the efficiency of the use of project activities for the formation of interdisciplinary relationships as a means of self-education of students and the formation of their professional competencies.

The article also includes analysis of the experience gained in the course of implementation of the project «Media coverage of the cultural and historical heritage of the 2018 FIFA World Cup in the Volgograd region. Understanding and using of the experience gained in modern digital educational environment». Use of the project method not only contributes to professional orientation of students, but also gives them the opportunity to achieve self-determination, socialization, responsibility, the ability to work independently. Recommendations are given to increase the effectiveness of the use of the interdisciplinary method of projects in a digital educational environment.

Keywords: educational potential, interdisciplinary relationships, method of projects, educational institution, teaching methods.

Осмысление образовательно-воспитательного потенциала использования межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях имеет большое значение. При практико-ориентированном обучении перспективными являются исследования, посвященные применению межпредметных связей в проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Посвященные этой проблеме работы находятся на стыке наук (педагогика, социологии, истории, культурологии, филологии, лингвистики и т.д.). Рассмотрение различных аспектов проблемы представляется перспективным, поскольку проектная деятельность даёт студентам возможность не только получить профессиональные знания, навыки, но и сформировать представления о роли молодого поколения в жизни общества, о ценности исторического и культурного наследия страны и т.д. Проблема актуальна, поскольку использование потенциала межпредметного метода проектов в цифровой образовательной среде в учебной деятельности оказывает большое влияние на формирование мировоззрения студентов и их ценностных установок.

Научная новизна исследования заключается в обосновании и фактическом подтверждении образовательно-воспитательного потенциала использования межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях.

Цель статьи – обосновать эффективность использования межпредметного метода проектов для получения профессиональных знаний, навыков, описать методологию реализации группового проекта, нацеленного на формирование представлений о роли молодого поколения в жизни общества, о ценности исторического и культурного наследия страны, а также проанализировать опыт, полученный в процессе реализации проекта «Освещение СМИ культурно-исторического наследия ЧМ по футболу 2018 в Волгоградской области; осмысление и использование полученного опыта в условиях современной цифровой образовательной среды».

Методологическую основу работы составляют принципы структурно-функционального подходов к исследованию. В исследовании был учтён опыт следующих учёных: Абрамовой Н.С., Гладковой М.Н., Гладкова А.В., Кутепова М.М., Трутановой А.В. [1], Антимоновой О.Н., Антимоновой Е.Е. [2], Alhomod S., Shafi M.M. [3], Weysan D.O. [4].

Абрамова Н. С., Гладкова М. Н., Гладков А. В., Кутепов М. М., Трутанова А. В. справедливо полагают, что «организация проектной деятельности в электронном обучении должна основываться на стратегии личностного и профессионального развития» [1, С. 7]. Weysan D.O. считает, что «модель обучения для молодых людей с разным интеллектом и талантами также должна быть иной. Следовательно, после определения линии личностного развития и качества модель обучения должна быть изменена» [4, С. 26].

Особый интерес для понимания проблемы представляют труды Буренковой Д.Ю. [5],

С. Г. Варламовой [6], Ефимовой-Сойни Е.А. [7], Компанеевой Л.Г., Гуляевой Е.В., Дубининой И.И. [8], Морозова О.А., Лозовской Л.Б. [9], Rule P. [10], Пановой Е.П., Филимоновой Н.Ю., Фроловой Н.Н., Лобановой Ю.В., Харламовой Н.В. [11, 12].

Для С. Г. Варламовой важно, что метод проектов способствует обучению на активной основе, «через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам» [6, С. 199]. Компанеева Л.Г., Гуляева Е.В., Дубинина И.И. отмечают, что межпредметные связи играют значительную роль в онлайн-обучении, поскольку позволяют выстраивать индивидуальную траекторию развития компетенций и необходимых для профессиональной деятельности навыков [8, С.450].

С позиций педагогики тема использования образовательно-воспитательного потенциала межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях исследована недостаточно. Некоторые ученые рассматривали вопросы использования междисциплинарных проектов студентов как средство формирования компетенций (Ефимова-Сойни Е.А., Морозов О.А., Лозовская Л.Б.), практику вовлечения иностранных студентов к обучению различных дисциплин на неродном языке (Панова Е.П., Филимонова Н.Ю., Фролова Н.Н., Лобанова Ю.В., Харламова Н.В.), использование проектов в онлайн-обучении (Alhomod S., Shafi M. M.), особенности выполнения проектной деятельности при работе с одаренными детьми (Weysan D. O.). Однако существует потребность комплексного исследования преимуществ и особенностей использования образовательно-воспитательного потенциала межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях. В статье описан практический опыт и представлено осмысление проблемы эффективного использования образовательно-воспитательного потенциала межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях для получения профессиональных знаний, навыков, освоения культурно-исторического наследия народа, формирования ценностной основы мировоззрения в условиях цифровой образовательной среды.

Чтобы оценить образовательно-воспитательный потенциал использования межпредметного метода проектов в высших учебных заведениях, был проведен анализ работы студентов в процессе реализации проекта «Освещение СМИ культурно-исторического наследия ЧМ по футболу 2018 в Волгоградской области; осмысление и использование полученного опыта в условиях современной цифровой образовательной среды» (грант № 18-411-342005. РФФИ. 2018). Проект был запущен и реализован преподавателями и студентами Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в 2018 году во время Чемпионата Мира по футболу.

В работе дискуссионных площадок участвовали преподаватели и студенты Волгоградского

института управления – филиала РАНХиГС, Волгоградского государственного медицинского университета, Волгоградского государственного педагогического университета и Волгоградского политехнического университета. Основная часть исследования была проведена в 2018-2019 гг. Название проекта было обусловлено основной задачей исследования. Цель проекта: осмыслить освещение в СМИ культурно-исторического наследия ЧМ по футболу 2018 в Волгоградской области. Важным аспектом данного межпредметного проекта являлось использование полученного опыта в условиях цифровой образовательной среды. В процессе работы молодые люди учились использовать полученные знания и опыт для решения профессиональных задач; относиться с уважением к культурно-историческому наследию Волгоградского региона, осмысливать своё место в социуме.

Образовательная задача проекта – сформировать у студентов навыки анализа информации, размещаемой в СМИ, способность осмысливать значимые исторические события и их влияние на формирование культурно-исторического наследия, многостороннюю социальную трактовку исторических событий, уважительное отношение к различным точкам зрения. Более того, студенты осваивали навыки ведения научной деятельности (готовили доклады для выступлений на студенческих научных конференциях, писали научные статьи), постигали культуру использования интеллектуальной собственности (недопустимости плагиата, умения грамотно оформлять цитирование). В процессе достижения образовательной задачи проекта преподаватели стремились объяснить важность общечеловеческих ценностей, которые не зависят от возраста, национальности, культурной принадлежности. Особое внимание уделялось интеллектуальному и мировоззренческому развитию участников проекта, их способности осмысливать себя как часть общества.

В рамках реализации грантового проекта проводилось несколько исследований. На первом этапе студенты рабочей группы получали исследовательский опыт: учились создавать анкеты и проводить опросы, помогающие изучить восприятие молодыми людьми культурного наследия группового этапа Чемпионата Мира по футболу 2018 в Волгограде.

На втором этапе реализации проекта студенты учились обрабатывать и интерпретировать данные, полученные в результате анкетирования.

На третьем этапе участники рабочей группы писали доклады и научные статьи, выступали на научных семинарах и принимали участие в конференциях различного уровня (внутривузовских, межвузовских, региональных, всероссийских).

В период работы над проектом студенты занимались различными видами деятельности, способствующими осмыслению культурно-исторических ценностей (изучением и интерпретацией смысловых уровней статей, интернет-публикаций, видео,

материалов в социальных сетях, посвящённых историческим событиям и представленным в СМИ; изучением культурных и исторических контекстов исследуемых материалов; обсуждением докладов и статей участников проекта; созданием анкет и материалов для проведения социологических опросов; обсуждением и использованием различных Интернет-ресурсов для сбора исследовательского материала; разработкой совместных проектов). Межвузовская коллаборация, участие в дискуссии для обмена различными взглядами, опытом и убеждениями, для осмысления того, как культура и исторические события формируют мировоззрение, работа над созданием научной статьи и выступление на научной конференции – эти виды деятельности предполагали глубинную реализацию межпредметных связей. Совмещение подобных форм работы со студентами возможно именно в рамках реализации межпредметного проекта.

По завершении первой (основной) части проекта были достигнуты значительные результаты.

1) Проведено социологическое исследование, которое помогло выявить методы обработки и подачи информации, используемые в СМИ для воздействия на сознание российских граждан во время проведения ЧМ по футболу 2018.

2) Определено, как молодое поколение понимает и воспринимает феномен «культурно-исторического наследия» ЧМ по футболу 2018 в Волгограде.

3) Установлена степень осведомленности молодежи о стратегиях, применяемых в СМИ при освещении процесса формирования культурно-исторического наследия спортивного мероприятия.

4) Разработана и апробирована технология проведения научных мероприятий, в рамках которых возможно использование культурно-исторического наследия ЧМ по футболу 2018 в Волгограде.

5) Реализованы научно-образовательные проекты, в которых учитывались условия современной цифровой образовательной среды.

С 2020 по 2023 гг. работа над проектом была продолжена. Чемпионат Мира закончился, и студенты исследовали, какое культурно-историческое наследие оставило это событие в Волгоградском регионе. Изучалось развитие электронной информационной среды, созданной для освещения ЧМ 2018, использование культурных и спортивных объектов, туристической отрасли и т.д. Проводилось сравнение ситуации Волгоградского региона и других городах, принимавших участие в этом спортивном мероприятии. Студенты изучали отзывы участников мероприятия из разных стран, читали научные статьи на русском и иностранных языках, проводили социологическое исследование, осмысливали, как культурно-историческое наследие способствовало экономическому развитию региона.

Деятельность учащихся в рамках межпредметного проекта способствовало формированию и развитию представлений о культурно-историче-

ском наследии региона (страны), о культуре человеческих взаимоотношений. Межличностное общение позволило сопоставить ценностные ориентации молодых людей разных возрастов. Это помогло повысить мотивацию к изучению иностранных языков и сформировать уважительное отношение к людям различных культур. Более того, молодые люди смогли выбрать тему для исследования в рамках направления обучения и профессиональной подготовки. Во время проведения научных конференций и круглых столов у них была возможность обменяться мнениями и узнать о достижениях других участников проекта. В результате работы были созданы условия для формирования ценностной основы мировоззрения участников проекта в многокультурном обществе. Примененная технология подтвердила эффективность практико-ориентированного обучения посредством межпредметного метода проектов. Отдельным аспектом работы стало изучение формирования аксиологических ориентаций студентов в процессе реализации межпредметного проекта в рамках электронного обучения, которое предполагало использование различных технологий: сотрудничества, проблемного обучения, модульного обучения, активного применения межпредметных связей.

Использование межпредметного проектного метода создаёт условия для самореализации, самоопределения, самоактуализации, социализации. У студентов формируется ответственность, способность к самостоятельной работе. Чтобы выяснить уровень эффективности использования межпред-

метного метода проектов для получения профессиональных знаний, навыков были проведены исследование и анкетирование.

Эмпирическим методом исследования являлся массовый анкетный опрос общей выборкой $n = 105$. По результатам исследования установлено, что участие в межпредметных проектах повышает мотивацию к получению образования и к изучению учебных дисциплин (75 %), побуждает к самостоятельной деятельности (90 %), помогает осознать необходимость усовершенствования навыков использования различных компьютерных программ (100 %), применить полученные теоретические знания на практике (100%), выявить пробелы в знаниях (65 %).

Чтобы повысить эффективность использования межпредметного проектного метода в условиях цифровой образовательной среды важно

- организовать процесс обучения в высшем учебном заведении таким образом, чтобы он соответствовал требованиям инновационной цифровой среды и был практико-ориентированным;
- адаптировать учебные курсы к проектному методу;
- научить студентов пользоваться компьютерными программами, необходимыми для грамотной реализации межпредметного проекта;
- усилить мотивацию студентов к реализации межпредметных образовательных проектов с использованием цифровых технологий;
- выбрать практико-ориентированные темы для проектов, чтобы студенты осознавали, что их усилия помогут им реализоваться в выбранной профессии, осознать свою роль в жизни общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении / Н.С. Абрамова, М.Н. Гладкова, А.В. Гладков, М.М. Кутепов, А.В. Трутанова. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 6. – С. 7-11.
2. Антимонова, О.Н. Формирование триязычной компетенции в высшей школе России и Казахстана / О.Н. Антимонова, Е.Е. Антимонова. – Текст : непосредственный // Наукосфера. – 2022. – № 10-2. – С. 282-286.
3. Alhomod, S. Success Factors of E-Learning Projects / S. Alhomod, M. M. Shafi. – Text : direct // A Technical Perspective. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET. – 2013. – № 12(2). – P. 247-253.
4. Beycan, D.O. The Architectural Project Experience Process for the Education Center of Gifted and Talented Children / D.O. Beycan. – Text : direct // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. – 2017. – № 5(3). – P. 26-48.
5. Буренкова, Д.Ю. Метод проектов на уроках английского языка как фундамент для формирования высокотехнологических навыков и умений иноязычного общения в 21 веке / Д.Ю. Буренкова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 3 (28). – С. 25-28.
6. Варламова, С. Г. Использование проектной деятельности как метода обучения студентов вуза / С. Г. Варламова. – Текст : непосредственный // Концепт : науч.-метод. журн. – 2017. – Т. 25. – С. 199-201.
7. Ефимова-Сойни, Е.А. Личностно-ориентированный подход через межпредметные связи и проектную деятельность / Е.А. Ефимова-Сойни. – Текст : непосредственный // Обмен научными знаниями: актуальные вопросы и перспективные направления развития : сб. науч. тр. – Казань, 2021. – С. 212-215.
8. Kompaneeva, L. Education in digital society: new challenges for educators / L. Kompaneeva, E. Gulyaeva, I. Dubinina. – Text : direct // Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication : proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA). – Moscow : Peoples' Friendship University of Russia, 2019. – P. 450-456.
9. Морозов, О.А. Междисциплинарные проекты студентов как средство формирования компетенций / О.А. Морозов, Л.Б. Лозовская. – Текст : непосредственный // Драйверы развития общего и профессионального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Павлово, 2021. – С. 58-62.
10. Rule, P. Dialogic spaces: Adult education projects and social engagement / P. Rule. – Text : direct // International Journal of Lifelong Education. – 2004 – № 23(4). – P. 319-334.

11. Виды и способы организации проектной деятельности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному / Е.П. Панова, Н.Ю. Филимонова, Н.Н. Фролова, Ю.В. Лобанова, Н.В. Харламова. – Текст : непосредственный // *Сервис plus*. – 2021. – Т. 15, № 3. – С. 97-103.
12. Панова, Е.П. Возможности проектной деятельности при обучении иностранных студентов в российском техническом вузе / Е.П. Панова, Н.Ю. Филимонова, Ю.В. Лобанова. – Текст : непосредственный // *Бизнес. Образование. Право*. – 2021. – No 2 (55). – С. 362-368.

REFERENCES

1. Abramova N.S., Gladkova M.N., Gladkov A.V., Kutepov M.M., Trutanova A.V. Organizacija proektnoj dejatel'nosti studentov v jelektronnom obuchenii [Implementation of students' project activities in e-learning]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]*, 2017, n. 6, pp. 7-11.
2. Antimonova O.N., Antimonova E.E. Formirovanie trijazychnoj kompetencii v vysshej shkole Rossii i Kazahstana [Formation of trilingual competence in higher education in Russia and Kazakhstan]. *Naukosfera [Наукосфера]*, 2022, no. 10-2, pp. 282-286.
3. Alhomod S., Shafi M. M. Success Factors of E-Learning Projects. *A Technical Perspective. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2013, no. 12(2), pp. 247-253.
4. Beycan D.O. The Architectural Project Experience Process for the Education Center of Gifted and Talented Children. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2017, no. 5(3), pp. 26-48.
5. Burenkova D. Ju. Metod proektov na urokah anglijskogo jazyka kak fundament dlja formirovanija vysokotehnologichnyh navykov i umenij inozjazynogo obshhenija v 21 veke [The method of projects in English lessons as a foundation for the formation of high-tech skills and skills of foreign language communication in the 21st century]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal [Baltic Humanitarian Journal]*, 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 25-28.
6. Varlamova S. G. Ispol'zovanie proektnoj dejatel'nosti kak metoda obuchenija studentov vuza [Using of project activity as a method of university students' teaching]. *Koncept : nauch.-metod. zhurn. [Concept]*, 2017, vol. 25, pp. 199-201.
7. Efimova-Sojni E.A. Lichnostno-orientirovannyj podhod cherez mezhpredmetnye svjazi i proektnuju dejatel'nost' [A personality-oriented approach through interdisciplinary relationships and project activities]. *Obmen nauchnymi znanijami: aktual'nye voprosy i perspektivnye napravlenija razvitija: sb. nauch. tr. [Exchange of scientific knowledge: current issues and promising areas of development]*. Kazan', 2021, pp. 212-215.
8. Kompaneeva L., Gulyaeva E., Dubinina I. Education in digital society: new challenges for educators. *Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication. Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA)*. RUDN University. Moscow : Peoples' Friendship University of Russia, 2019, pp. 450-456.
9. Morozov O.A., Lozovskaja L.B. Mezhdisciplinarnye proekty studentov kak sredstvo formirovanija kompetencij [Interdisciplinary projects of students as a means of forming of competencies]. *Drajvery razvitija obshhego i professional'nogo obrazovanija: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Drivers of the development of general and vocational education]*. Pavlovo, 2021, pp. 58-62.
10. Rule P. Dialogic spaces: Adult education projects and social engagement. *International Journal of Lifelong Education*, 2004, no. 23(4), pp. 319-334.
11. Panova E.P., Filimonova N.Ju., Frolova N.N., Lobanova Ju.V., Harlamova N.V. Vidy i sposoby organizacii proektnoj dejatel'nosti na nachal'nom jetape obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu [Types and methods of project activities organization at the initial stage of teaching Russian as a foreign language]. *Servis plus [Servis plus]*, 2021, vol. 15, no. 3, pp. 97-103.
12. Panova E. P., Filimonova N. Ju., Lobanova Ju. V. Vozmozhnosti proektnoj dejatel'nosti pri obuchenii inostrannyh studentov v rossijskom tehničeskom vuze [Opportunities for project activities in the training of foreign students at a Russian technical university]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo [Business. Education. Law]*, 2021, no. 2 (55), pp. 362-368.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.В. Семикин, кандидат географических наук, доцент кафедры учёта, анализа и аудита, Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Волгоград, Россия, e-mail: semikindv@yandex.ru.

Ю.Г. Семикина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Волгоград, Россия, e-mail: semikinajulia@yandex.ru.

А.А. Кинаш, ассистент кафедры судебной медицины, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Волгоград, Россия, e-mail: kinash.1964-kinash@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.V. Semikin, Ph.D. in Geography, Associate Professor, Department of Accountancies, Analysis and Audit, Volgograd Institute of Management (branch), Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Volgograd, Russia, e-mail: semikindv@yandex.ru.

Yu.G. Semikina, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management (branch), Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Volgograd, Russia, e-mail: semikinajulia@yandex.ru.

A.A. Kinash, Instructor, Department of Forensic Medicine, Volgograd State Medical University, Volgograd, Russia, e-mail: kinash.1964-kinash@yandex.ru.

**Майя Николаевна Татарина,
Анастасия Андреевна Земскова**
г. Киров

Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения иноязычной письменной речи студентов лингвистического факультета

В современном вузовском языковом образовании наблюдается рост значимости письменной иноязычной коммуникации. Этому способствует увеличение объёма и скорости международного взаимодействия, регулярная переписка с представителями зарубежных организаций и сообществ. Однако сегодня в высшем лингвистическом образовании существует противоречие между требованиями к уровню развития умений иноязычного письменного общения и отстающей от названных требований степенью разработанности адекватных средств измерения и оценивания достигнутых обучающимися комплексных результатов. В связи с этим актуальной проблемой является разработка принципов и средств оценивания навыков и умений письменного иноязычного общения. В статье представлено теоретическое обоснование балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов лингвистического факультета иноязычной письменной речи. Система спроектирована и апробирована в опытно-экспериментальной работе. Доказано, что данная система способствует усвоению обучающимися социального опыта, необходимого для создания разнообразных видов письменных произведений, а также становлению учащегося как целостной личности в совокупности её индивидуальных, субъектных и личностных свойств.

Ключевые слова: иноязычное общение, письменная речь, лингвистический факультет, оценивание результатов, балльно-рейтинговая система.

**Maya Nikolaevna Tatarinova,
Anastasia Andreevna Zemskova**
Kirov

The rating system for evaluating the results of teaching foreign-language written speech to students of the linguistic department

In modern university language education, there is an increase in the importance of written foreign-language communication. This is facilitated by a growing volume and speed of international interaction, regular correspondence with representatives of foreign organizations and communities. However, today in higher linguistic education there is a contradiction between the requirements for foreign-language written communication skills and the development of adequate means of evaluating students' comprehensive results. In this regard, an urgent problem is the development of principles and means of evaluating skills and abilities of written foreign-language communication. The article presents a theoretical basis of the rating system for evaluating the results of teaching students of linguistics foreign-language writing. The system is designed and tested in experimental work. It is proved that this system contributes to gaining by students the social experience, necessary for producing various types of written works, as well as the formation of a student's integral personality in the totality of its individual, subjective and personal properties.

Keywords: foreign language communication, written speech, the linguistic department, evaluation of results, the rating system.

Введение. *Актуальность исследуемой проблемы.* Социальный заказ современного Российского общества в области высшего образования требует от учебных заведений лингвистического профиля организации и реализации обучения студентов иноязычному общению на уровне, который позволил бы им успешно решать задачи межличностного и кросс культурного профессионального взаимодействия. В частности, сегодня обозначилась устойчивая тенденция к росту значимости письменной коммуникации на иностранном языке. Этому благоприятствуют условия социально-экономического развития Российской Федерации, увеличение объёма и скорости транснационального взаимодействия, ежедневный обмен информацией на электронной основе, переписка с представителями зарубежных педагогических и научно-методических сообществ во всём разнообразии её форм и жанров, широкая доступность письменных языковых экзаменов с целью получения сертификатов национального и международного образцов.

Овладение письменной иноязычной речью является и одной из ключевых целей высшего лингвистического образования в России, важнейшим условием развития универсальных учебных и профессиональных умений выпускника лингвистического факультета. Достижение обозначенной цели предполагает выполнение студентами активной речемыслительной деятельности, в процесс которой вовлечены и умения метапредметного характера: анализировать, сравнивать, делать обобщения, формулировать выводы, осуществлять поиск адекватных средств и способов выражения мысли в письменной форме и корректировку письменного речевого продукта.

Однако обоснованно сопоставить цели обучения студентов письменной иноязычной коммуникации с достигаемыми ими в данной области образовательными результатами весьма непросто. Если цели могут носить достаточно общий характер, то результаты следует измерять на несколько ином уровне – более конкретном, строго определённом,

не допускающем иных толкований. Поэтому на сегодняшний день в высшем лингвистическом образовании сложилось противоречие между сформулированными в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения требованиями к уровню развития умений иноязычного письменного общения и универсальных учебных действий студентов, существенно влияющих на результаты их учебно-речевой деятельности, и отстающей от названных требований степенью разработанности адекватных средств измерения и оценивания достигнутых обучающимися комплексных результатов.

В связи с обозначенным противоречием актуальной проблемой является разработка принципов и средств оценивания навыков и умений письменного иноязычного общения. В контексте *лично ориентированного подхода* к обучению в процессе измерения и оценивания результатов школьников важно учитывать идеи демократизации и «очеловечения» учебного процесса. Искомые средства должны стимулировать студента к осознанному созданию учебно-речевого продукта за счёт обеспечения необходимых и достаточных условий для реализации рефлексивной деятельности и саморазвития.

Сказанное требует от учащегося преодоления собственных эмоциональных преград; управления своей деятельностью через последовательное влияние на обстоятельства, складывающиеся в образовании и в жизни; способности к эффективной коммуникации, проявления интереса и иноязычной культуре и др. На наш взгляд, перечисленным требованиям соответствует такое средство оценивания результатов учебной и учебно-речевой деятельности студентов, как *рейтинг* – индивидуальный числовой показатель учащегося, отражающий его духовный потенциал и уровень развития индивидуальных, субъектных и личностных свойств (В. П. Кузовлев) [9]. В наши дни рейтинговая система как средство оценивания результатов, обучающихся приобретает всё большую популярность. Очевидными преимуществами данной системы является то, что она позволяет обеспечить единство требований к достигаемым студентами учебно-речевым результатам, позволяет получать актуальную информацию о темпе работы учащегося и всей группы в целом, пользоваться данными сведениями с целью стимулирования студентов или принятия мер разъяснительного характера.

Научная новизна исследования заключается в том, что, во-первых, обучение иноязычной письменной речи рассмотрено как лично ориентированный, планомерный, чётко организованный процесс. Его цели и задачи находят отражение в приёмах обучения письменной речи на лингвистическом факультете университета в рамках современных подходов и принципов. Во-вторых, обоснована эффективность балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения иноязыч-

ной письменной речи. В-третьих, система спроектирована и успешно апробирована на 1-м курсе лингвистического факультета университета.

Практическая значимость исследования состоит в том, что осуществлена опытно-экспериментальная проверка спроектированной балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов иноязычной письменной речи (на материалах обучения предмету «Практический курс английского языка» на 1-м курсе факультета лингвистики). Доказана адекватность балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов-лингвистов иноязычной письменной речи его целям. Последние предполагают не только развитие речевых умений учащихся, но и формирование совокупности их универсальных учебных действий (УУД), существенно влияющих на результаты овладения личностью иноязычной письменной речью в условиях лингвистического факультета. Перечисленные результаты носят предметный, метапредметный и личностный характер. Они лежат в основе сформулированных в Федеральных образовательных стандартах нового поколения универсальных и профессиональных компетенций.

Цель статьи: теоретическое обоснование, проектирование и опытно-экспериментальная проверка балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов лингвистического факультета иноязычной письменной речи (на материалах обучения первокурсников факультета лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (ФГБОУ ВО) «Вятский государственный университет» («ВятГУ»)).

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования. Теоретические основы исследования связаны, во-первых, с изучением письменной речи как одного из видов иноязычной речевой деятельности. В трудах исследователей письменная речь рассматривается и как цель, и как средство обучения, т. е. совершенствования навыков и развития умений в других видах иноязычной речевой деятельности, и как форма контроля. Подобная трактовка целевых ориентиров обучения иноязычной письменной речи означает формирование коммуникативной компетенции в данном виде иноязычной речевой деятельности (Н. Д. Гальскова) [4] и овладение письменной речью как одной из форм иноязычного общения (Р. А. Черемисинова) [23].

Изучены представленные в методической литературе классификации: 1) письменных произведений учащихся (О. В. Хлупина [22], Р. А. Черемисинова [23], В. Chovelon [26], Т. Hedge [28] и др.); 2) приёмов обучения письменной речи как одной из форм иноязычного общения (А. А. Кудряшова [8], С. С. Куклина [11], Е. И. Пассов [15], Л. М. Ризаева [18], а также С. Oxenden [30]). Описанию структуры и содержания приёмов, обеспечивающих функционирование письменной речи как одной из

форм иноязычного общения, посвящены труды Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез [5], М. В. Ляховицкого [12], Е. И. Пассова [15; 16] и др.

Проблемам контроля и оценки достижений учащихся в области иноязычной письменной речи посвящены труды: М. В. Вербицкой [3], С. Е. Каменского [7], L. Hamp-Lyons [27] и др. В частности, речь идёт о балльно-рейтинговой системе оценки, предполагающей учёт индивидуального коммуникативного индекса (рейтинга) каждого студента. Указывается, что подобная система нацеливает учащихся на получение максимального количества баллов при изучении темы (модуля).

Исследовательская часть. *Ведущие методы к исследованию проблемы – методическое моделирование и проектирование.* Первый из них носит научно-теоретический характер. Н. В. Кузьмина характеризует его как метод, суть которого состоит в выстраивании и изучении специальных объектов системного характера – моделей или макетов подлинных образцов [10]. В «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А. Н. Щукина указано, что моделирование применяется для объяснения и детализации свойств действующих или заново проектируемых конструктов [25, С. 160]. Схожие идеи мы находим в методических трудах Е. И. Пассова, который в дополнение к сказанному отмечает, что моделирование демонстрирует прикладное или абстрактное управление системой. При этом исследуемое явление или процесс заменяется каким-нибудь натуральным или искусственно созданным аналогом, изучая который, мы углубляемся в суть феномена [14, С. 137]. Следовательно, по мнению А. Н. Шамова, Е. И. Пассов рассматривает модель как способ исследования и интерпретации педагогических и методических процессов [24].

Второй ведущий метод исследования, методическое проектирование, является одной из значимых составляющих деятельности педагогов и учащихся любого учебного заведения. Термин происходит от латинского глагола *projectare*; в дословном переводе – «гнать вперед» [6]. Тем самым, этимология понятия указывает на его суть – быть рычагом движения вперед, двигателем прогрессивных изменений. Данный метод помогает смотреть в будущее, учиться эффективной проектной деятельности. А. А. Беляев определяет его как «процесс планирования последовательности действий» с целью принятия решения о его реализации на практике [2, С. 50]. В свою очередь, методическое проектирование образовательной деятельности в области иностранных языков предполагает учёт объёма и актуальности языкового и учебно-речевого материала, его ценностного потенциала, соответствие уровню развития современной методической науки и др.

В данном исследовании: 1) моделированы: письменная речь как форма иноязычного речевого общения; приём овладения студентами лингвистического факультета письменной речью; типология

приёмов для овладения студентами лингвистического факультета письменной речью; 2) спроектированы: балльно-рейтинговая система оценивания достижений студентов в рамках модуля по обучению иноязычной письменной речи; шкала перевода индивидуального рейтинга студента в оценки в обучении иноязычной письменной речи; модульная опытно-экспериментальная программа по обучению студентов 1-го курса лингвистического факультета написанию некоторых видов и подвидов письменных речевых произведений в рамках программных требований.

База исследования – ФГБОУ ВО «ВятГУ». В исследовании приняли участие 56 первокурсников по направлению подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык».

Система доказательств и научная аргументация; материалы и методы. В начале данной части исследования представлена характеристика письменной речи как одной из форм иноязычного общения. Это позволяет нам перейти к описанию деятельностных компонентов (приёмов и упражнений) обучения ей студентов лингвистического факультета. Следующая часть материалов и методов будет посвящена характеристике балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения иноязычной письменной речи. Наконец, в заключительной части описана апробация данной системы в процессе опытно-экспериментальной работы, цель которой – доказать адекватность подобной системы оценивания результатов обучения студентов-лингвистов иноязычной письменной речи его целям.

Понятие «письменная речь» связано с выражением мыслей в письменной форме и представляет собой специфический вид речевой деятельности. Письменная речь основывается на сложной психофизиологической деятельности и создании условных связей. В процессе порождения письменного высказывания активно функционируют всевозможные речевые анализаторы. В качестве составляющих умения иноязычной письменной речи Е. И. Пассов называет следующие группы навыков письма: 1) каллиграфии (начертания букв); 2) орфографии (перекодирования фонем в графемы); 3) композиции (построения и оформления письменного текста); 4) лексические и грамматические навыки. Навыки первой и второй групп можно назвать техническими, однако навыки третьей и четвёртой групп являются несколько иными по составу и качеству [15, с. 213–214]. Е. Н. Солововой выявлены показатели, по которым письменная речь отличается от устной. Это необратимость, скорость порождения и восприятия, отстранённость от адресата, плотность информации, организация, нормативный характер, продолжительность формирования навыка [19, с. 188–190].

Письменное иноязычное общение есть процесс межсубъектного взаимодействия, компонентами которого являются: социокультурная среда, представленная ситуацией и соответствующей ей коммуникативной задачей; взаимодействующие

субъекты и средства, с помощью которых оно протекает [23]. Письменная речь как форма иноязычного письменного общения, представлена на схеме-модели (рис. 1).

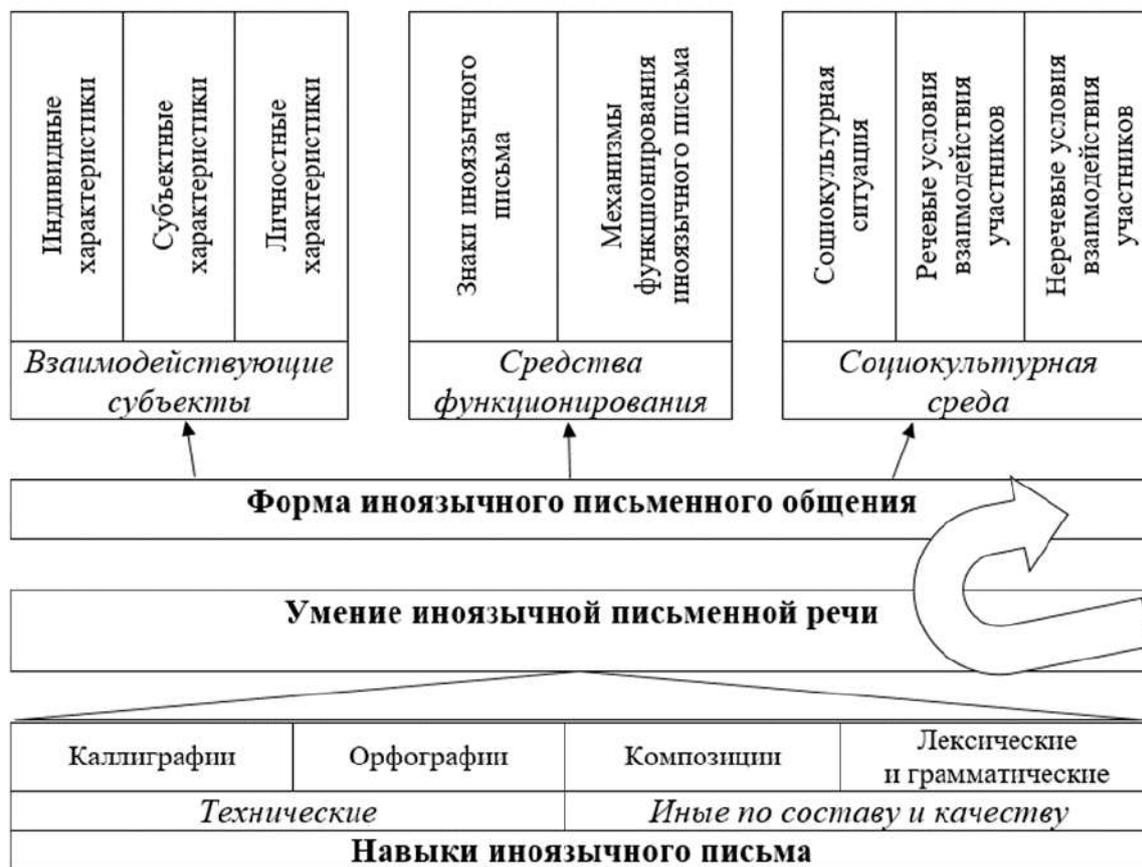


Рис. 1. Письменная речь как форма иноязычного речевого общения

На лингвистическом факультете университета письменная речь является и целью, и средством обучения иноязычному общению, и его формой, а также формой контроля. Что касается видов письменных речевых произведений студентов лингвистического факультета, при их классификации мы ориентируемся на исследования Т. Hedge. В соответствии со сферой применения, он предлагает подразделять письменные тексты на: учебные (эссе, заметки), профессионально ориентированные (деловое письмо, отчет), предназначенные для общения в социуме (записки, письма), личные (дневник, журнал), творческие (поэмы, истории, тексты песен) [28].

Обучение письменной речи характеризуется как планомерный, целенаправленный и особым образом организованный процесс, реализация которого требует необходимых и достаточных методических средств. Вслед за Л. М. Ризаевой можно утверждать, что подобные средства не могут применяться без учёта заданных условий и любыми способами [18]. Отобранные и организованные средства,

которые реализуются при учёте условий адекватными поставленной цели способами, должны находить отражение в приёмах обучения письменной речи на лингвистическом факультете университета. Характеристики приёмов определены целями и задачами обучения и находятся в соответствии с современными подходами обучения студентов-лингвистов письменной речи: лично-ориентированным (ведущим в нашем исследовании), а также компетентностным, лично-деятельностным, коммуникативно-когнитивным.

Целью-результатом обучения студентов лингвистического факультета вуза иноязычной письменной речи является усвоение ими социального опыта, необходимого для создания разнообразных видов письменных произведений: учебных, профессионально ориентированных, предназначенные для общения в социуме и творческих. Цель конкретизируется в совокупности сопутствующих задач:

1) приобретение и расширение знаний учащихся о жанровых и лингво-риторических характеристиках разнообразных письменных произведений;

2) развитие коммуникативных умений (речевой компетенции) студентов в иноязычной письменной речи;

3) передача студентам опыта осуществления познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности завершающего этапа овладения письменной речью – этапа функционирования письменного иноязычного общения.

Деятельностные компоненты (приёмы, упражнения) для обучения студентов лингвистического факультета иноязычной письменной речи должны быть подобраны правильно, т. е. адекватно заявленной цели и поставленным задачам. Это побудило нас из всего многообразия характеристик структуры и содержания приёма обучения, представленных в трудах исследователей (Н. Д. Гальскова, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов и др.) выбрать трактовку Е. И. Пассова. В его трудах понятие «приём» рассматривается как базовая единица, имеющая «набор характеристик некоего целого и автономную ценность» [13, С. 68]. Так, на интересующем нас прикладном уровне Е. И. Пассов вводит понятие «приём-поступок» – модельный узел образовательного пространства, в основе которого – единство операционных и материальных средств, способов, условий их использования, направленных на решение определённой задачи учебного процесса [16, С. 32].

Приёмы, адекватные письменному иноязычному общению, включают:

1) внешние и внутренние условия;

2) операционные средства – учебно-речевые взаимодействия студентов, в которые они вступают на всех фазах учебной деятельности, и УУД, требуемые на конкретном этапе овладения иноязычной письменной речью. Например, это УУД планирования; выбора способов и средств совершения учебно-речевых действий; воплощения плана; текущего и итогового контроля собственной деятельности, её оценки и др. [8];

3) материальные средства (определяются набором операционных средств) – вербальные средства на иностранном языке, включающие речевой материал, предназначенный для обучения письменному иноязычному общению (минимальные речевые образцы, характерные для запланированной письменной работы, макро тексты-образцы, списки речевых клише, необходимые для письменной речи); вербальные средства для демонстрации способов и алгоритмов учебно-речевых действий на каждой фазе учебной деятельности по овладению письменным иноязычным общением; невербальные средства, как заменяющие вербальные в целях экономии времени и рациональной ор-

ганизации учебно-речевой деятельности, так и позволяющие наглядно представить ситуацию (тематические картинки) или правильно построить письменное высказывание (схемы). Материальные средства представлены в памятках и руководствах, с помощью которых преподаватель управляет учебно-речевой деятельностью студентов;

4) качественный, организационный, деятельностный и количественный способы обучения, в которых реализуются перечисленные операционные и материальные средства [там же]:

а) содержание качественного способа определяет использование учебно-речевых действий учащихся в контексте ситуаций иноязычного письменного речевого общения с целью решения соответствующих задач. Данный способ варьируется в зависимости от этапов обучения письменному иноязычному общению, на которых студенты решают репродуктивные, репродуктивно-поисковые, поисково-творческие и творческие учебно-речевые задачи. Это действия, исполняемые учащимися под руководством преподавателя, с использованием памятки и руководства, самостоятельно;

б) организационный способ предполагает выполнении студентами одинаковых, либо разных письменных заданий фронтально, индивидуально, либо коллективно (в парах, в группах);

в) деятельностный способ – это вид деятельности, в которой участвуют участники письменного иноязычного общения. Это либо учебно-речевая, либо предметная деятельность завершающего этапа;

г) количественный способ – это увеличение объёма речевого материала, используемого для решения задач письменного общения, а также рост темпа решения данных задач.

Модель приёма овладения студентами лингвистического факультета письменной речью показана на рис. 2.

Содержание описанных компонентов приёма видоизменяется с учётом: 1) вида деятельности, в который включаются участники письменного иноязычного общения (учебно-речевая и предметная деятельность); 2) степени трудности учебно-речевых и предметных задач, решаемых студентами (поисковые, поисково-творческие и творческие) и 3) самостоятельности учащихся в процессе их решения (под руководством преподавателя, с использованием памятки и руководства либо самостоятельно); 4) организационных способов взаимодействия студентов (фронтально, индивидуально, коллективно). Это находит воплощение в типологии приёмов для овладения студентами лингвистического факультета письменной речью (рис. 3).

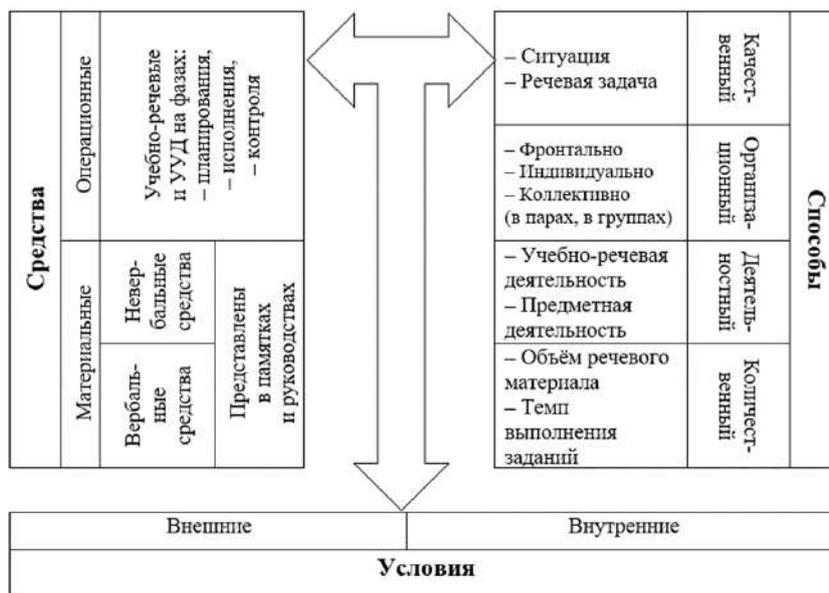


Рис. 2. Модель приёма овладения студентами лингвистического факультета письменной речью



Рис. 3. Типология приёмов для овладения студентами лингвистического факультета письменной речью

Представленная типология позволяет не только структурировать, но и алгоритмизировать деятельность участников учебного процесса по овладению студентами лингвистического факультета иноязычной письменной речью, придав её методике свойство воспроизводимости.

В свою очередь, упражнения, выполняемые студентами в рамках учебно-речевых приёмов, показанных на рис. 3, подразделяются на подготовительные и речевые [4, С. 241–243]. Значимыми компонентами данных упражнений являются социокультурная ситуация и учебно-речевая задача. Что касается подготовительных упражнений, они направлены на развитие умений учащихся анализировать готовые письменные произведения-образцы. Их комплекс включает:

1) ознакомительно-информативные, цель которых – познакомить студентов с характеристиками разных видов аутентичных письменных произведений, правилами их создания с учётом особенностей иноязычной культуры;

2) сравнительно-сопоставительные, направленные на нахождение сходств и различий письменных речевых продуктов в иноязычной и родной культурах;

3) аналитические, в основе которых – выстраивание логических схем письменных речевых произведений; использование разных способов их сжатия, а также записи иноязычной речи.

Подготовительные упражнения являются базой речевых, нацеленных на обучение студентов созданию собственных письменных речевых произведений. Комплекс таких упражнений охватывает:

1) упражнения на сжатие текста: подготовьте подробный план сочинения-рассуждения; напишите краткую автобиографию; составьте резюме; напишите тезисы доклада по результатам своей проектной/учебно-исследовательской деятельности и т. д.;

2) упражнения на расширение текста: сочините продолжение истории; пользуясь резюме главного героя подготовьте рассказ о нём; напишите эссе в опоре на развёрнутый план и пр.;

3) упражнения на перефразирование: напишите историю своими словами; представьте собственные определения терминов; изложите содержание текста, избегая использования собственных имён и т. д.;

4) упражнения на выстраивание логической последовательности письменного высказывания: представьте описание слайда (картинки); составьте письменный рассказ по комиксам; напишите эссе по одной из предложенных тем (на выбор); в письменной форме составьте рассказ с ключевыми фразами и пр.

Степень самостоятельности студентов при создании данных произведений и их объём растёт от курса к курсу. Так, на младших курсах лингвистического факультета в центре внимания преподавателя и студентов – написание текстов по образцу, сочинений-описаний, сжатие письменных речевых

произведений. На средних же и особенно на старших курсах речевые упражнения студентов-лингвистов становятся более разнообразными.

Предметные приёмы, показанные на рис. 3, применяются при подготовке презентаций; создании проектов; литературных обзоров; тезисов выступлений на студенческих научно-практических конференциях; написании статей для участия в конкурсах студенческих научно-исследовательских работ; деловых писем и резюме в контексте ролевых и деловых игр. Такие приёмы адекватны этапу функционирования письменного иноязычного общения.

Описание приёмов и упражнений обучения студентов лингвистического факультета иноязычной письменной речи позволяет приступить к характеристике балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения данному виду иноязычной речевой деятельности (С.Я. Батышев, Е.Н. Сыромолотов, А.А. Полякова и др.). Рейтинг учащегося – это его отдельный цифровой показатель комплексной оценки академических достижений, формируемый посредством суммирования рейтинговых баллов за различные виды учебной и учебно-речевой деятельности; лучше с учетом удельного веса («весового» коэффициента) данных видов в достижении учебных целей [1].

В рамках апробации рейтинговой системы оценивания навыков и умений иноязычной письменной речи студентов соблюдены несколько педагогических условий. В нашем случае они носят принципиальный характер при организации и проведении опытно-экспериментальной работы. Это: модульная организация учебного процесса; постоянное отслеживание уровня развития компетенций студентов в области иноязычной письменной речи; многобалльное оценивание уровня их обученности [17]. Основной принцип действия интересующей нас рейтинговой системы оценивания – ранжирование, а цель – обеспечение образовательной автономии студентов за счёт актуальной и систематичной оценки результатов их учебной и учебно-речевой деятельности в соответствии с объективно фиксируемыми успехами.

Рейтинговая система оценивания результатов обучения базируется на совокупности стимулов, важнейшими среди которых являются: своевременная, осуществляемая на систематической основе отметка академических результатов соотносительно конкретным достижениям студентов, поощрение высоких достижений [21]. Для успешного применения рейтинговой системы оценивания нужно разработать шкалу, устанавливающую определённое количество баллов за разные виды учебной и учебно-речевой деятельности на занятии и дома [3]. Неравнозначность обозначенных видов по степени прилагаемых для их освоения усилий и демонстрации обученности студентов «компенсируется» за счёт введения «весового» коэффициента конкретной деятельности – рейтинга активности в рамках системы оценивания.

Затем данный коэффициент определяет итоговый балльный показатель активности в эталонной рейтинговой шкале. В конечном итоге высчитывается кумулятивный результат студента, или его интегральная рейтинг-шкала. Это итоговый показатель качества освоения учащимся различных видов учебной и учебно-речевой деятельности. Он определяется максимальной суммой баллов, «накопленной» учащимся при изучении учебного модуля (раздела про-

граммы). Поэтому спроектированная нами рейтинговая система оценивания достижений студентов также называется балльно-рейтинговой (см. таблицу 1).

В таблице 2 представлена схема перевода баллов интегральной рейтинг-шкалы студента в оценки по учебной дисциплине бакалавриата «Практический курс английского языка» (1-й год обучения) в соответствии с учебным планом факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ».

Таблица 1

Балльно-рейтинговая система оценивания достижений студентов в рамках модуля по обучению иноязычной письменной речи

№ п/п	Виды учебной/учебно-речевой активности студента	Виды контроля	Рейтинг активности (в %)
1	Посещение занятий	Текущий	10
2	Работа на практических занятиях: а) выполнение подготовительных упражнений; б) выполнение речевых упражнений (мотивационно-ориентировочная фаза); в) подготовка презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр	Текущий	30
3	Наличие домашних заданий: а) выполненных домашних подготовительных упражнений; б) выполненных речевых упражнений (исполнительская фаза и самоконтроль); в) текущих презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр	Текущий/ промежуточный	10
4	Создание: а) итогового речевого произведения в рамках модуля; б) итоговых презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр	Рубежный	50
5	Кумулятивный результат (подведение итогов работы студентов по программе обучения)	Итоговый	Высчитывается средний балл работы студента по программе обучения

Шкала перевода индивидуального рейтинга студента в оценки в рамках обучения иноязычной письменной речи

Эталонная рейтинговая шкала (в %)	Характеристика достижений студента	Оценка
85–100	Содержание модуля усвоено обучающимся на высоком уровне. Посещаемость учебных занятий и выполнение домашних заданий носит регулярный характер. Студент знает жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Умения иноязычной письменной речи обучающегося отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент отлично владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта	«Отлично»
70–84	Содержание модуля усвоено обучающимся на среднем уровне. Посещаемость учебных занятий и выполнение домашних заданий в целом носит регулярный характер. Студент знает основные жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Однако умения иноязычной письменной речи обучающегося не всегда отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент хорошо владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта	«Хорошо»
60–69	Содержание модуля усвоено обучающимся на низком уровне. Имеются пробелы в посещаемости учебных занятий; выполнение домашних заданий не носит регулярного характера. Студент частично знает жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Умения иноязычной письменной речи обучающегося далеко не всегда отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент не совсем владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта	«Удовлетворительно»
Менее 60	Содержание модуля усвоено обучающимся на крайне низком уровне. Имеются многочисленные пробелы в посещаемости учебных занятий; домашние задания практически никогда не выполняются. Студент лишь фрагментарно знает жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Умения иноязычной письменной речи обучающегося не отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент крайне плохо либо вовсе не владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта	«Неудовлетворительно»

Опишем процесс апробации предложенной системы оценивания в опытно-экспериментальной работе с первокурсниками факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ» (направления: «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык»;

«44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык»). Целью-результатом на 1-м курсе факультета лингвистики является расширение студентами социального опыта в процессе со-

здания таких видов и подвидов письменных произведений, как: личное письмо (на бумажном и электронном носителе), а также описательное, повествовательное, убеждающее эссе [30].

В таблице 3 приведём фрагмент опытного обучения – пример одного из разработанных нами на стадии организации познавательного-операционных модулей по обучению студентов 1-го курса

указанных выше видов и подвидов письменных произведений. Это модуль по обучению сочинению-описанию (модуль 7 учебно-методического комплекса (УМК) “New English File Pre-intermediate” («Новый английский файл. Уровень В 1»)) [29, С. 76–86].

Таблица 3

Познавательного-операционного модуля по обучению студентов 1-го курса лингвистического факультета написанию сочинения-описания

Модуль 7 “Describing a building” («Описание здания»)			
Вводная	УЭ ¹ -0 (раскрытие целей и содержания модуля + входной контроль)	Not long ago you wrote an essay about your hometown. Are there any buildings there that are very beautiful or especially dear to you? Today we will learn to describe it in written form. In groups of 3 recollect the peculiarities of a descriptive type of essay. Do you remember them well? If not, go to Memo 7	Приём типа I, вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение
Центральная	УЭ-1 (работа с фотографией)	Look at the photos of a fine building. How do you find it? It is magnificent, isn't it? Do you know where it is? Have you ever been there and seen it with your own eyes?	Приём типа I, вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение
	УЭ-2 (знакомство обучающихся с текстом-образцом описательного эссе)	Would you like to learn more about this building? Read its description and complete it with the words from the box	Приём типа I, вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение
	УЭ-3 (анализ языкового наполнения текста-образца)	The author made one spelling mistake in each paragraph. In pairs find and correct them	Приём типа I, вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение
	УЭ-4 (определение логической схемы построения текста-образца)	The questions below show the logical order of the description. Match them with the paragraphs of the essay: 1) Is there a view from the building? 2) Describe the building outside. 3) Describe the building inside. 4) How much does it cost to go in? 5) What is the most beautiful building in your town? Where is it? 6) Who was it designed by? When was it built?	Приём типа I, вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение

¹ Учебный элемент модуля.

	УЭ–5 (составление плана описательного эссе и его написание в опоре на план)	Write a description of the most beautiful building in your hometown or the one that is especially dear to you. Would you like to add changes to the plan you have been working with? Enlarge it up to 8 points	Приём типа I, вида II, варианта II, разновидности II. Речевые упражнения на сжатие текста и выстраивание логической последовательности письменного высказывания
Итоговая	УЭ–6 (задания для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого материала)	Check your description. Use Memo 12. <i>Memo 12</i> Checking a description of a building in your home town <i>Please, check the description of a building in your home town. Don't forget to:</i> 1) see if you (have) followed the rules of writing a descriptive type of essay (Memo 7); 2) control if it is written according to the enlarged plan, given in the previous task; 3) count the words. There should be about 280–320 words in it; 4) reread the letter 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling). <i>Good luck!</i>	Приём типа I, вида II, варианта II, разновидности II. Речевые упражнения на сжатие текста и выстраивание логической последовательности письменного высказывания (контролирующего характера)
	УЭ–7 (задание для подведения итогов работы с модулем)	Count your number of points for this module. What is your mark for it?	–

На *стадии реализации* опытного обучения, в рамках применения в нём балльно-рейтинговой системы оценивания, в конце каждого модуля УМК студенты проходили контрольные «точки», связанные с написанием упомянутых выше видов и подвидов иноязычных письменных произведений. В ходе опытно-экспериментальной работы балльно-рейтинговая система позволила решить ряд задач:

1) выявить уровень владения студентами навыками и умениями в области иноязычной письменной речи на каждом отрезке учебного процесса, т. е. по каждому модулю УМК;

2) получить объективную динамику усвоения учащимися языковых знаний о жанрово-стилистических особенностях различных видов письменных речевых произведений, навыков и умений письменного речевого общения за весь период работы по опытно-экспериментальной программе, включающей 8 модулей УМК;

3) дифференцировать весомость отметок, полученных студентами за выполнение различных видов деятельности (работа на практических занятиях, выполнение домашних заданий, создание

итогового речевого произведения в рамках модуля и др.) посредством введения рейтинга активности (см. таблицу 1);

4) при подведении итогов работы студентов по программе опытного обучения отразить в кумулятивном результате (итоговой оценке) количество и качество вложенного учащимся в освоение программы учебного труда;

5) добиться повышения объективности оценки текущих и итоговых учебных достижений студентов, в том числе за счёт использования предложенной нами шкалы перевода индивидуального рейтинга каждого в оценки в рамках модульной организации обучения (см. таблицу 2).

На *стадии констатации* применялась вертикальная форма среза, а именно: шло сравнение показателей владения навыками и умениями иноязычной письменной речи у одних и тех же студентов до и после опытного обучения. Промежуточные и итоговые результаты прохождения первокурсниками факультета лингвистики опытно-экспериментальной программы по обучению написанию заявленных выше видов и подвидов письменных произведений представлены на диаграмме рис. 4.

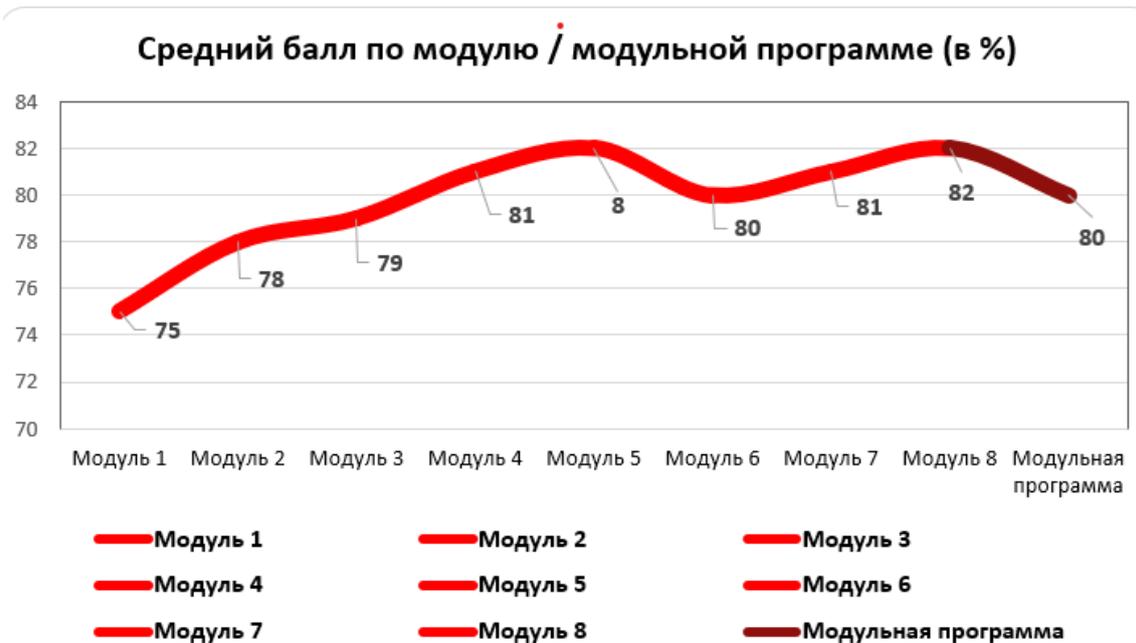


Рис. 4. Диаграмма балльно-рейтинговых результатов прохождения студентами модульной опытно-экспериментальной программы

Представленные ниже количественные данные свидетельствуют о появлении отличий позитивного характера, появившихся в предметных результатах студентов 1-го курса лингвистического факультета в конце опытного обучения (рис. 5).

Так, количество обучающихся, относящихся к высокому уровню владения умениями иноязычной письменной речью увеличилось на 25 %; к среднему – на 7 %; к низкому – снизилось на 7%; к недостаточному – снизилось на 25 %.

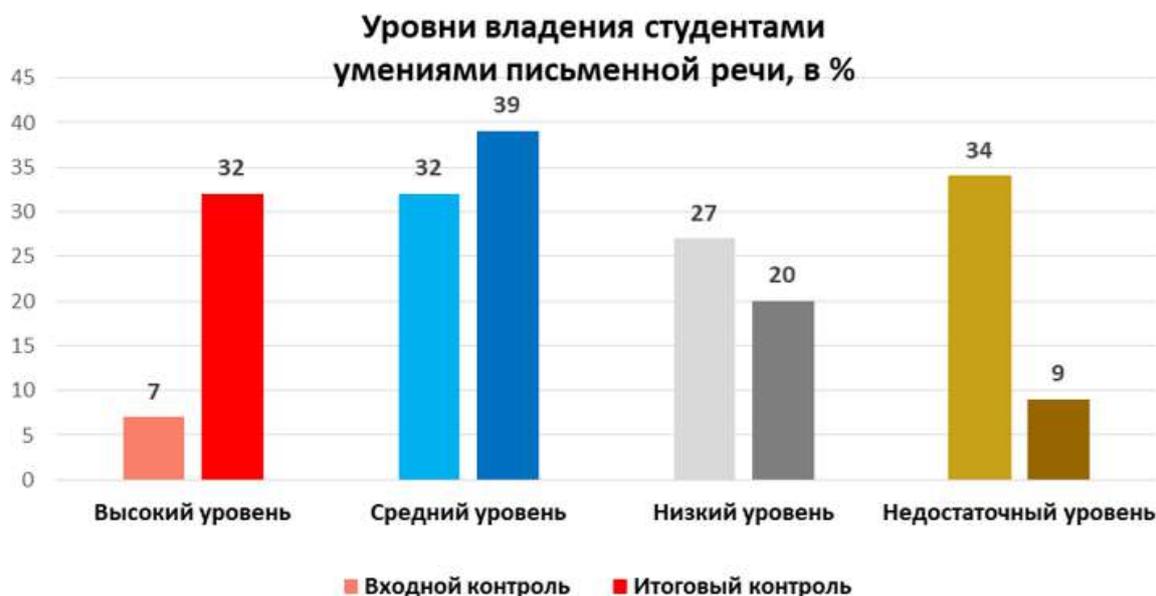


Рис. 5. Сравнительная диаграмма оценки письменных работ студентов по результатам входного и итогового контроля

Интерпретируя полученные данные, напомним, что стратегической целью использования балльно-рейтинговой системы в учебно-воспитательном процессе по любому предмету является становление учащегося как целостной личности в совокупности её индивидуальных, субъективных и личностных свойств. Сказанное предполагает не

только развитие речевых умений учащихся, но и формирование совокупности их метапредметных и личностных УУД, существенно влияющих на достижение предметных результатов. Результаты опытного обучения демонстрируют рост показателей по видам УУД, которые оказывают значительное влияние на результаты учебной деятельности

студентов по овладению навыками и умениями в области иноязычной письменной речи².

В частности, максимальная динамика результатов наблюдается в количестве студентов, владеющих учебно-познавательной мотивацией и интересом к учению – оно выросло на 23 %. Использование балльно-рейтинговой системой оценивания результатов обучения студентов лингвистического факультета иноязычной письменной также способствует: формированию готовности студентов к самообразованию и самовоспитанию (число студентов, владеющих данными показателями, увеличилось на 20%); повышению самостоятельности обучающихся в постановке новых учебных целей и задач (рост на 18 %); совершенствованию познавательной рефлексии студентов (рост на 8 %). Среди прочих позитивных психологических изменений в структуре целостной личности студентов можно отметить: развитие их способности выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ (рост – 7%); коммуникативной рефлексии (рост на 4 %); инициативности (рост на 3%), совершенствование навыков работы с информацией (рост на 2 %).

Описанные результаты опытно-экспериментальной работы доказывают адекватность рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов-лингвистов иноязычной письменной речи его целям. Данная система действительно способствует усвоению обучающимися социального опыта, необходимого для создания разнообразных видов письменных произведений, а также становлению учащегося как целостной личности в совокупности её индивидуальных, субъектных и личностных свойств.

Заключение. Таким образом, в ходе проведённого исследования достигнута его *цель*, а именно: представлено теоретическое обоснование балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов лингвистического факультета университета иноязычной письменной речи. Система спроектирована и апробирована в опытно-экспериментальной работе со студентами 1-го курса факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ». Мы пришли к *выводам*, что, во-первых, письменная речь основана на сложной психофизиологической деятельности, а составляющими соответствующего умения являются как технические навыки (каллиграфии, орфографии), так и иные по составу и качеству (композиции, лексические и грамматические). В качестве компонентов письменного иноязычного общения выступают: социокультурная среда, взаимодействующие субъекты и средства, с помощью которых коммуникация может успешно состояться. При этом, в соответствии со сферой применения письменные учебно-речевые продукты студентов подразделяются на: учеб-

ные, профессионально ориентированные, предназначенные для общения в социуме, личные, творческие.

Во-вторых, приёмы, адекватные письменному иноязычному общению, включают: внешние и внутренние условия; операционные и материальные средства, а также способы их использования. Содержание описанных компонентов приёма видоизменяется с учётом вида деятельности, в который включаются участники письменного иноязычного общения; степени трудности решаемых студентами учебно-речевых и предметных задач и самостоятельности обучающихся в процессе их решения. Сказанное находит воплощение в типологии приёмов, а также подготовительных и речевых упражнений для овладения студентами лингвистического факультета иноязычной письменной речью.

В-третьих, в основе балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения иноязычной письменной речи лежит понятие «рейтинг учащегося». Это цифровой показатель комплексной оценки академических достижений студента, формируемый посредством суммирования рейтинговых баллов за различные виды учебной и учебно-речевой деятельности с учетом их «весового» коэффициента в достижении учебных целей.

В-четвёртых, балльно-рейтинговая система оценивания является важной составной частью модульной опытно-экспериментальной программы по обучению студентов 1-го курса факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ» написанию личного письма, описательного, повествовательного и убеждающего эссе. Работа по программе позволяет: выявить уровень и динамику владения студентами навыками и умениями в области иноязычной письменной речи по каждому модулю УМК; дифференцировать весомость отметок, полученных обучающимися за выполнение различных видов деятельности; отразить в кумулятивном результате количество и качество вложенного студентом в освоение программы учебного труда; добиться повышения объективности оценки текущих и итоговых учебных достижений участников опытного обучения, в том числе за счёт использования шкалы перевода индивидуального рейтинга обучающегося в оценки.

В конечном итоге использование балльно-рейтинговой системы оценивания предполагает формирование целостной личности студента в совокупности его предметных результатов, метапредметных и личностных УУД. Так, итоги опытно-экспериментальной работы демонстрируют рост показателей по тем видам метапредметных и личностных УУД, которые оказывают значительное влияние на результаты учебной деятельности студентов по овладению навыками и умениями в области иноязычной письменной речи.

² С целью определения уровня владения студентами УУД использовался опросник

«Сформированность универсальных учебных действий» Л.И. Тимониной [20].

Перспективы исследования заключаются проектировании и апробации балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов последующих (2-го–5-го) курсов лингвистического факультета университета другим видам и подвидам письменных речевых произведений: учебных, профессионально ориентированных, предназначенные

для общения в социуме, личных, творческих. На наш взгляд, это позволит реализовать всё разнообразие функций балльно-рейтинговой системы оценивания в рамках личностно ориентированного и сопряжённых с ним подходов к обучению: компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / С.Я. Батышев. – Москва : Ассоциация «Профессионального образования», 1997. – 512 с. – Текст : непосредственный.
2. Беляев, А.А. Цели, структура и содержание методического проектирования / А.А. Беляев. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 172. – С. 49–59.
3. Вербицкая, М.В. ЕГЭ 2018. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся / М.В. Вербицкая. – Москва : Интеллект-Центр, 2018. – 184 с. – Текст : непосредственный.
4. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с. – Текст : непосредственный.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.
6. Дворецкий, И.Х. Латино-русский словарь : около 50000 слов / И.Х. Дворецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1976. – 1096 с. – Текст : непосредственный.
7. Каменский, С.Е. Современные методы и средства оценивания результатов обучения в школе / С.Е. Каменский. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2005. – № 2. – С. 7–10.
8. Кудряшова, А.А. Прием как средство формирования умений учебно-речевого взаимодействия младших школьников / А.А. Кудряшова. – Текст : непосредственный // Альманах мировой науки. – 2015. – № 1–2(1).
9. Кузовлев, В.П. Методическая характеристика класса как средство индивидуализации процесса обучения иноязычному общению / В.П. Кузовлев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 1. – С. 31–38.
10. Кузьмина, Н.В. Методы системно-педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Москва : Народное образование, 2002. – 172 с. – Текст : непосредственный.
11. Куклина, С.С. Основные положения, определяющие методику обучения студентов языкового вуза написанию аутентичных письменных произведений / С.С. Куклина. – Текст : непосредственный // Диалог культур – культура диалога : материалы междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 6–10 сент. 2010 г. – Кострома [и др.] : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 276–279.
12. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – Москва : Высшая школа, 1981. – 159 с. – Текст : непосредственный.
13. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 154 с. – Текст : непосредственный.
14. Пассов, Е.И. Методология методики: теоретические методы исследования. Кн. 3 / Е.И. Пассов. – Елец : «Типография» г. Ельца, 2011. – 634 с. – Текст : непосредственный.
15. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – Текст : непосредственный.
16. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – Москва : Глосса-Пресс, 2006. – 240 с. – Текст : непосредственный.
17. Полякова, А.А. Рейтинговая система контроля и оценки знаний по педагогике / А.А. Полякова. – Москва : Просвещение, 1998. – 98 с. – Текст : непосредственный.
18. Ризаева, Л.М. Приём как технологическая единица формирования познавательного интереса к диалогу культур у детей старшего дошкольного возраста / Л.М. Ризаева. – Текст : непосредственный // Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика : материалы Всерос. конф. с междунар. участием, посвящ. 75-летию проф. А.Н. Утехиной : в 2 ч. / ред.: Т.Н. Зеленина, Л.М. Малых. – Ижевск : Удмуртский университет, 2013. – Ч. 1: Педагогика. – С. 260–266.
19. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва : АСТ ; Астрель, 2008. – 238 с. – Текст : непосредственный.
20. Сформированность универсальных учебных действий. – Текст : электронный // Инфоурок : Онлайн-портал. – URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/12/26/metodika_otsenivaniya_sformirovannosti_uud.pdf.

21. Сыромолотов, Е.Н. Годятся ли школьные оценки для ВУЗов? / Е.Н. Сыромолотов. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 1998. – № 8. – С. 111–116.
22. Хлупина, О.В. Резюме, рецензия и обобщение как формы обучения письменной речи в вузе / О.В. Хлупина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно-ориентированной парадигмы : материалы междунар. науч.-практ. конф., 14–15 февр. 2007 г. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 95–96.
23. Черемисинова, Р.А. Формирование письменной дискурсивной компетенции при обучении студентов языкового вуза эссе-описанию / Р.А. Черемисинова. – Текст : непосредственный // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе : сб. науч.-метод. тр. – Вып. 18. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. – С. 114–120.
24. Шамо́в, А.Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи / А.Н. Шамо́в. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 2–9.
25. Шукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Шукин. – Москва : Астрель ; АСТ ; Хранитель, 2008. – 746 с. – Текст : непосредственный.
26. Chovelon, B. Le resume, le compte rendu, la synthese: guide d'entrainement aux examens et concours / B. Chovelon, M.-H. Morse. – Grenoble : Presse universitaire de Grenoble, 2003. – 171 p. – Text : direct.
27. Hamp-Lyons, L. The scope of writing assessment / L. Hamp-Lyons. – Text : direct // Assessing Writing. – 2002. – № 8. – P. 5–16.
28. Hedge, T. Writing. / T. Hedge. – 2nd edition. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 132 p. – Text : direct.
29. Oxenden, C. New English File Pre-intermediate : student's book / C. Oxenden, C. Latham-Koenig. – Oxford : Oxford University Press, 2012. – 159 p. – Text : direct.
30. Oxenden, C. New English File Pre-intermediate : teacher's book / C. Oxenden, C. Latham-Koenig, P. Seligson, L. Clamfield. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – 280 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Batsyhev S.Ja. Professional'naja pedagogika: uchebnik dlja studentov, obuchajushhihsja po pedagogicheskim special'nostjam i napravlenijam [Objectives, structure and content of methodological design]. Moscow: Associacija «Professional'nogo obrazovanija», 1997. 512 p.
2. Beljaev A.A. Celi, struktura i sodержanie metodicheskogo proektirovanija [Objectives, structure and content of methodical designing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki [Bulletin of the Tambov University. Humanities Series]*, 2018, vol. 23, no. 172, pp. 49–59.
3. Verbickaja M.V. EGJe 2018. Anglijskij jazyk. Kompleks materialov dlja podgotovki uchashhihsja [USE 2018. The English language. A set of materials for students' preparation]. Moscow: Intellect-Centr, 2018. 184 p.
4. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Korjakovceva N.F., Akimova N.V. Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam: ucheb. posobie [Fundamentals of teaching foreign languages]. Moscow: KNORUS, 2017. 390 p.
5. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademija, 2004. 336 p.
6. Dvoreckij I.H. Latino-russkij slovar': okolo 50000 slov [A Latin-Russian dictionary]. Moscow: Russkij jazik, 1976. 1096 p.
7. Kamenskij S.E. Sovremennye metody i sredstva ocenivanija rezul'tatov obuchenija v shkole [Modern methods and means of evaluating the outcomes of learning at school]. *Nauka i shkola [Science and school journal]*, 2005, no. 2, pp. 7–10.
8. Kudrjashova A.A. Priem kak sredstvo formirovanija umenij uchebno-rechevogo vzaimo-dejstvija mladshih shkol'nikov [A technique as a means of forming the skills of educational and speech interaction of younger schoolchildren]. *Al'manah mirovoj nauki [Almanac of World Science]*, 2015, no. 1–2(1).
9. Kuzovlev V.P. Metodicheskaja harakteristika klassa kak sredstvo individualizacii processa obuchenija inojazychnomu obshheniju [Methodological characteristics of the class as a means of individualization of foreign-language communication teaching]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school journal]*, 1986, no. 1, pp. 31–38.
10. Kuz'mina N.V. Metody sistemno-pedagogicheskogo issledovanija [Methods of systemic pedagogical research]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2002. 172 p.
11. Kuklina S.S. Osnovnye položenija, opredeljajušhie metodiku obuchenija studentov jazykovogo vuza napisaniju autentichnyh pis'mennyh proizvedenij [Methodology of teaching students of a linguistic university to write authentic works]. *Dialog kul'tur – kul'tura dialoga: materialy mezhdunarodnoj nauch.-praktich. konf., Kostroma, 6–10 sentjabrja 2010 g. [A dialogue of cultures – culture of a dialogue]*. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010, pp. 276–279.
12. Ljahovickij M.V. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Vyssh. shk., 1981. 159 p.
13. Passov E.I. Kommunikativnoe inojazychnoe obrazovanie. Koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija «Razvitiye individual'nosti v dialoge kul'tur» [Communicative foreign-language education. The concept of communicative foreign-language education “Development of individuality in the dialogue of cultures”]. Moscow: Prosveshhenie, 2000. 154 p.

14. Passov E.I. Metodologija metodiki: teoreticheskie metody issledovanija. Kn. 3 [Methodology: theoretical research methods. Kn. 3]. Elec: «Tipografija» g. El'ca, 2011. 634 p.
15. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazychnomu obshheniju [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign-language communication]. Moscow: Russkij. jazyk, 1989. 276 p.
16. Passov E.I. Sorok let spustja, ili sto i odna metodicheskaja ideja [Forty years later, or a hundred and one methodical idea]. Moscow: Glossa-Press, 2006. 240 p.
17. Poljakova A.A. Rejtingovaja sistema kontrolja i ocenki znanij po pedagogike [The rating system of control and evaluation of knowledge in pedagogy]. Moscow: Prosveshhenie, 1998. 98 p.
18. Rizaeva L.M. Prijom kak tehnologicheskaja edinica formirovanija poznavatel'nogo interesa k dialogu kul'tur u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [A technique as a technological unit for the formation of older preschool children's cognitive interest]. Zelenina T.N. (eds.) *Didaktika mezhkul'turpoj kommunikacii v inozazychnom obrazovanii: teorija i praktika: materialy Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem, posvjashh 75-letiju prof. A.N. Utehinov: v 2 ch. Ch. 1: Pedagogika [Didactics of intercultural communication in foreign-language education: theory and practice. Ch. 1: Pedagogika]*. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2013, pp. 260–266.
19. Solovova E.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs: posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej [Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures]. Moscow: AST; Astrel', 2008. 238 p.
20. Sformirovannost' universal'nykh uchebnykh deistvii [The formation of universal educational actions]. *Infourok: Onlain-portal [Infolesson]*. URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/12/26/metodika_otsenivaniya_sformirovannosti_uud.pdf.
21. Syromolotov E.N. Godjatsja li shkol'nye ocenki dlja VUZov? [Are school grades suitable for universities?]. *Informatika i obrazovanie [Computer science and education journal]*, 1998, no. 8, pp. 111–116.
22. Hlupina O.V. Rezjume, recenzija i obobshhenie kak formy obuchenija pis'mennoj rechi v vuze [Summary, review and generalization as forms of teaching writing at a university]. *Aktual'nye problemy sover-shenstvovanija prepodavanija inostrannykh jazykov v shkole i v vuze v svete lichnostno-orientirovannoj paradigmy: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, 14–15 fevr. 2007 g. [Actual problems of teaching foreign languages at school and university in the light of a personality-oriented paradigm]. Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2007, pp. 95–96.
23. Cheremisina R.A. Formirovanie pis'mennoj diskursivnoj kompetencii pri obu-chenii studentov jazykovogo vuza jesse-opisaniju [Formation of written discursive competence in teaching students of a linguistic university a descriptive essay]. *Sovershenstvovanie prepodavanija inostrannykh jazykov v shkole i v vuze. Vyp. 18: sb. nauch.-metod. tr. [Teaching foreign languages at school and university. Issue 18]*. Kirov: OOO Raduga-PRESS, 2015, pp. 114–120.
24. Shamov A.N. Modelirovanie uchebnogo processa po ovladeniju leksicheskoj storonoj inozazychnoj rechi [Modeling of the educational process for mastering the lexical side of foreign-language speech]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school journal]*, 2014, no. 2, pp. 2–9.
25. Shhukin A.N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Linguodidactic encyclopedic dictionary]. Moscow: Astrel'; AST; Hranitel', 2008. 746 p.
26. Chovelon V., Morse M.-H. Le resume, le compte rendu, la synthese: guide d'entrainement aux examens et concours. Grenoble: Presse universi-taire de Grenoble, 2003. 171 p.
27. Hamp-Lyons, L. The scope of writing assessment. *Assessing Writing*, 2002, no. 8, pp. 5–16.
28. Hedge, T. Writing. Oxford: Oxford University Press, 2005. 132 p.
29. Oxenden C., Latham-Koenig C. New English File Pre-intermediate: student's book. Oxford: Oxford University Press, 2012. 159 p.
30. Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P., Clanfield L. New English File Pre-intermediate: teacher's book. Oxford: Oxford University Press, 2013. 280 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.Н. Татарина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru.

А.А. Земскова, студентка 5-го курса факультета лингвистики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud105019@vyatsu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.N. Tatarinova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru.

A.A. Zemskova, 5th Year Student, Linguistics Department, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud105019@vyatsu.ru.

**Марина Анатольевна Федорова,
Денис Олегович Лепехов**
г. Орёл

От «почты» до искусственного интеллекта: эволюция дистанционного обучения в образовании

В данной статье рассмотрена эволюция дистанционного обучения в образовании. В качестве этапов генезиса исследуемой формы обучения установлены следующие: этап обучения «по почте», этап теле-, радио-коммуникации, этап технологизации, этап виртуализации и этап нейротизации. Раскрыто содержание каждого этапа, выделены его достоинства и недостатки. Особое внимание уделено перспективам использования искусственного интеллекта в дистанционном обучении. Установлено, использование нейронных сетей в дистанционном обучении может стать значимым шагом вперед для создания более эффективных и персонализированных способов обучения. Однако, при всех положительных сторонах использования нейронных сетей в дистанционном обучении может быть необходимость сохранения баланса между автоматизацией процесса обучения и реализацией принципа персонификации в нем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологизация, онлайн-обучение, виртуальная среда, искусственный интеллект.

**Marina Anatolyevna Fedorova,
Denis Olegovich Lepekhov**
Orel

From “mail” to artificial intelligence: the evolution of distance learning in education

This article examines the evolution of distance learning in education. The following stages of the genesis of the studied form of education are established: the stage of learning “by mail”, the stage of television and radio communication, the stage of technologization, the stage of virtualization and the stage of neurotization. The content of each stage is revealed, its advantages and disadvantages are highlighted. Special attention is paid to the prospects of using artificial intelligence in distance learning. It is established that the use of neural networks in distance learning can be a significant step forward to create more effective and personalized learning methods. However, with all the positive aspects of using neural networks in distance learning, there may be a need to maintain a balance between automating the learning process and implementing the principle of personification in it.

Keywords: distance learning, technologization, online learning, virtual environment, artificial intelligence.

Введение:

Дистанционное обучение – это форма образования, которая становится все более популярным с каждым годом. Оно позволяет получать знания и навыки, не выходя из дома, благодаря использованию различных технологий и методик. История дистанционного обучения насчитывает более 100 лет, начиная с отправки курсов по почте и заканчивая использованием виртуальной реальности и искусственного интеллекта.

Сегодня, в свете пандемии COVID-19, дистанционное обучение стало необходимым и незаменимым инструментом для получения образования в условиях самоизоляции и социальной дистанции. Большинство образовательных учреждений быстро адаптировались к онлайн-формату обучения и перенесли свои курсы в виртуальную среду. Новые возможности для усовершенствования этой формы обучения открывает использование нейронных сетей.

Целью данной статьи – рассмотрение генезиса дистанционного обучения в мировом образовательном пространстве и определение на его основе дидактического потенциала удаленного педагогического взаимодействия для персонализации каждого обучающегося в процессе образования.

Впервые варианты организации дистанционного обучения появились еще в XVIII веке, когда почта стала доступна для широких слоев населения.

Считается, что американец Калед Филип стал основателем этой формы обучения. В 1728 году он разместил объявление в газете, приглашая всех желающих на свои курсы стенографии и бухгалтерии, которые проводились нетрадиционным способом, а через обучение по почте. Это стало началом первого этапа в развитии системы дистанционного обучения – *этапа обучения «по почте»*.

Идея организации обучения «по почте» была поддержана в 1840 году британцем Исааком Питманом и использована для обучения стенографии. Важнейшим нововведением системы Питмана был элемент обратной связи. Слушатели общались с педагогом, получали задания и после их выполнения сдавали экзамены через отправку писем по почте. Питман считал, что высшее образование должно быть доступно для всех желающих вне зависимости от национальности и финансового состояния [7].

Такой формат обучения быстро приобрел популярность и был принят другими университетами в разных странах. В результате появились специальные колледжи и курсы, построенные на этой модели обучения.

Чикагский университет внедрил инновационную модель образования в 1892 году, открыв первый в мире факультет, на котором программа обучения была организована в формате дистанционного обучения [9].

Также появились целые курсы, отправляемые по почте. В рамках такой модели студентам было необходимо оплатить только доставку учебного материала. Однако, ученики сталкивались с проблемой долгого ожидания ответа от преподавателя, что часто приводило к потере мотивации, не окончанию курсов и отсутствию роста образованности.

Такая модель обучения по почте оставалась преобладающей практически без изменений до начала XX века.

Качественные изменения в дистанционном обучении начались с появлением радио, что символизировало переход на второй этап генезиса дистанционной формы обучения – *этап теле-, радио-коммуникации*. Уже в 1920-е годы появилась новая форма организации обучения - радиокурсы, которые были дополнены аудиторными занятиями и материалами в печатном формате. Благодаря новым способам передачи данных процесс дистанционного образования стал доступнее. Студенты могли прослушивать лекции дома и получать учебные материалы по почте. Использование радио для дистанционного обучения позволило охватить большее количество студентов и сделало обучение более гибким [8].

С появлением телевидения возник и первый образовательный телеканал, который был запущен университетом Айовы. Телевизионные программы обучения были созданы в разных странах, в том числе в Великобритании, Канаде, Австралии и Японии. В дальнейшем телевизионные курсы получили широкое распространение.

Новый этап развития дистанционного обучения – *этап технологизации* - начинается в 60-е годы XX века и продлилась практически до 2-го десятилетия XXI века. В 1963 году правительство Великобритании поставило задачу разработать новую модель образования, которая была бы доступна для всех, в том числе и для взрослых работающих людей. В результате была создана идея Открытого университета Великобритании, который был основан в 1969 году. Важность открытия данного университета состояла в том, что это был первый университет в мире, который предлагал учиться без необходимости физически посещать занятия в аудитории. Специфика обучения в университете заключалась в том, что студенты получали доступ к курсам через телевидение, радио и почту. Взаимодействие студентов и преподавателей проходило через очные встречи или почтовую корреспонденцию [5].

Данное учебное заведение позволило объединить в себе все возможности дистанционного образования и существовать наравне с другими высшими учебными заведениями. По информации на официальном сайте Открытого университета на 2022 г. количество зарегистрированных студентов составляло 170 000 человек, а за все время существования выпускниками данного учреждения стало более 2,7 миллиона человек. Подобные заведения открывались в таких странах, как Франция,

Германия, США, Испания, Нидерланды, Израиль, Китай, СССР [2].

В 1970 году была создана калифорнийская рабочая группа, целью которой была разработка учебных телевизионных курсов. Позднее была создана целая организация Coastline Community College, предлагавшая учебные фильмы университетам, библиотекам и каналам общественного телевидения. В 1976 году был открыт первый «виртуальный колледж», который обучал по программе Coastline. Тем не менее, одна технология быстро сменяла другую, и вскоре было предложено преподавать онлайн-курсы через спутниковые станции, тогда была заложена основа интернета.

С изобретением интернета человечество шагнуло еще на шаг вперед в образовательных технологиях. На протяжении 80-х годов технологии обучения в режиме реального времени совершенствовались, завоевывали популярность у компаний и образовательных учреждений. В 1981 году институт стратегии и управления в США начал разрабатывать программу онлайн-курсов. В 1985 году юго-восточный университет предложил аккредитованные дипломы, получаемые через систему онлайн-курсов. В 1989 году был запущен университет Феникса, обучение проводилось в режиме реального времени [6].

Стали разрабатываться компьютерные программы, охватывающие разные предметы и области обучения. Также при помощи компьютерных игр и программ стали появляться игровые технологии, помогающие в обучении, причем учебные программы разрабатывались совместно несколькими странами. Так, например, СССР и США совместно создали «школьную электронную почту» в 1988 г. [9].

В 90-х годах интернет начал набирать обороты и стал широко доступен. В 1992 году университет штата Мичиган разработал с помощью компьютера индивидуальный подход к онлайн-обучению. Кроме этого, в 1994 году компания Computer Assisted Learning (CAL) запустила первый онлайн-курс по программированию. Курс был разработан специально для тех, кто хотел освоить программирование на языке C++ и на тот момент стал первым онлайн-курсом, который предлагался в реальном времени. Курс был построен на базе новой платформы, которая позволяла обучающимся получать доступ к материалам, видеоурокам, заданиям и тестам прямо из своих домов или рабочих мест.

В середине 1990-х годов появились первые платформы для онлайн-обучения, такие как WebCT и Blackboard. Эти платформы предоставляли инструменты для создания и администрирования онлайн-курсов, а также для управления и предоставления курсов. В последствие в 2006 году компания Blackboard стала владеть обеими платформами. А в настоящее время компания является мировым лидером в сфере дистанционных образовательных технологий, продукты которой используют более 10000 организаций по всему миру [6].

Еще одной тенденцией в развитии дистанционного образования стало появление Интернет-сообществ, реализующих образовательные функции. В 1997 году создатели сайта Dave's ESL Cafe запустили форум для преподавателей и студентов английского языка. Этот форум приобрел популярность и стал одним из первых онлайн-сообществ для обучения. В конце 1990-х годов некоторые университеты начали предлагать онлайн-курсы для студентов. Например, в 1999 году университет Калифорнии в Беркли открыл прием на онлайн-курсы по различным дисциплинам.

Важной особенностью дистанционного обучения 90-х годов был рост использования мультимедиа. Возникают новые технологии, которые позволяли использовать мультимедиа-элементы в онлайн-обучении. Это включало в себя использование видео, аудио, графики и других интерактивных элементов в онлайн-курсах.

В 2000-х годах дистанционное обучение стало доминирующим. Система интернета совершенствовалась, становилась более доступной, также развивались и технологии дистанционного образования. В результате количество университетов, использующих интернет-технологии, выросло.

В РФ дистанционное образование возникло 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, который позволял проводить эксперименты в сфере онлайн образования.

В настоящее время дистанционное обучение набирает все большую популярность, так как наблюдается увеличение количества людей, которые желают получить образование, но не имеют возможности осуществлять его в форме дневного обучения.

В 2011 году осенью профессора из Стенфордского университета, Себастьян Тран и Питер Норвиг, открыли вводный онлайн-курс по основам искусственного интеллекта. В свою очередь, такое открытие курсов привлекло более 160000 студентов из 190 стран, которые посетили курсы через Интернет. Значительная часть обучающихся со временем удалась, но 23 тысячи самых стойких завершили курс обучения. Успех, который был получен Себастьяном Траном, вдохновил другие университеты (Принстон, штат Пенсильвания, университет Мичиган) открыть свои онлайн-курсы.

Следующим шагом на этапе технологизации в развитии дистанционного образования, является открытие многофункциональных массовых онлайн-курсов (*massiveopenonlinecourses*, MOOC). Этот формат обучения предоставляет возможность бесплатно получать знания и образование известных в различных областях, используя интернет.

Курсы MOOC обычно предлагают бесплатный доступ к лекциям и учебным материалам, таким как видео, тексты и интерактивные задания, а также общаться с другими участниками виртуального сообщества на форумах. Они могут быть доступны для онлайн-просмотра или загрузки, что де-

лает их удобными для прохождения на собственном компьютере или мобильном устройстве. Многие MOOC-курсы также предлагают возможность получить сертификат, подтверждающий успешное прохождение курса.

Дидактические особенности MOOC-курсов могут включать в себя автоматизированную обратную связь на основе алгоритмов, пиринговое обучение, в котором учащиеся взаимодействуют и обсуждают материалы, и групповые проекты. Некоторые курсы также могут предоставлять индивидуализированный подход к обучению, позволяя студентам выбирать свой темп и способ изучения материала. Курсы могут быть как синхронными, когда все участники изучают материалы одновременно, так и асинхронными, когда участники могут присоединиться в любое время и изучать материалы по своему графику.

Первые MOOC-курсы были представлены такими платформами, как Coursera, edX и Udacity. Они были разработаны известными университетами, такими как Стэнфорд, MIT и Гарвард. MOOC-курсы получили огромную популярность в течение короткого времени, что привело к росту количества онлайн-курсов, которые предоставляются на таких платформах.

Следующим этапом развития дистанционного обучения – *этапом виртуализации* – можно назвать появление виртуальной реальности.

Виртуальная реальность (VR) – это технология, которая создает симуляцию реального мира и добавляет к нему цифровые элементы для улучшения опыта взаимодействия. Она используется для создания иммерсивных сред и позволяет пользователям взаимодействовать с окружающим миром в режиме реального времени.

VR создает полностью виртуальный мир, который пользователь может исследовать с помощью специальных устройств, таких как шлемы виртуальной реальности, контроллеры и перчатки.

VR технологии используются во многих образовательных программах в разных учебных заведениях по всему миру. Они позволяют студентам получать более глубокое и полное понимание предметов, повышать свои профессиональные навыки и навыки коммуникации, а также сокращать затраты на обучение и повышение квалификации.

Виртуальные технологии позволяют создавать условия для совместной работы и общения студентов и преподавателей, несмотря на расстояние между ними. Так, например, в 2020 году Калифорнийский университет в США использовал VR-платформу Engage для проведения онлайн-курсов и виртуальных конференций, где студенты и преподаватели могли общаться, обмениваться идеями и работать над проектами в одном виртуальном пространстве.

Кроме университетов, VR-технологии активно используются в бизнес-образовании. Например, компания Accenture, специализирующаяся на

консалтинге и цифровой трансформации, использует VR-технологии для обучения своих сотрудников. В рамках программы Accenture Academy сотрудники проходят обучение виртуальным инструкторам и симуляторам, что позволяет им получать практические навыки без риска для реальных бизнес-процессов компании.

Многие известные университеты во всем мире также активно используют VR в своих дистанционных образовательных программах. Например, в Университете Дьюка был создан виртуальный класс, в котором студенты могут взаимодействовать с различными хирургическими инструментами и практиковать процедуры на виртуальных пациентах. В Университете Шеффилда в Великобритании VR используется для обучения студентов физике и химии, позволяя им наблюдать за явлениями, которые сложно или невозможно увидеть в реальной жизни.

С развитием VR технологий, дистанционное обучение стало более доступным и интерактивным, позволяя студентам и учителям общаться и работать в виртуальной среде, которая позволяет им ощущать себя в реальной аудитории [12].

Однако, помимо VR, в последнее время все больше внимания уделяется разработке и использованию нейронных сетей в дистанционном обучении, что свидетельствует о переходе на следующий этап в развитии дистанционного обучения – *этап нейротизации*.

Нейронная сеть – это уникальная система, где между собой взаимодействуют и соединены простые процессоры, называемые искусственными нейронами. Эти нейроны действуют не так сложно, как процессоры, используемые в персональных компьютерах, но благодаря своей совместной работе способны к удивительным достижениям.

Каждый процессор подобной сети имеет дело только с сигналами, которые он периодически получает, и сигналами, которые он периодически посылает другим процессорам. И, тем не менее, будучи соединёнными в достаточно большую сеть с управляемым взаимодействием, такие по отдельности простые процессоры вместе способны выполнять довольно сложные задачи [11]. Нейронные сети не программируются в привычном смысле этого слова, они обучаются. Возможность обучения – одно из главных преимуществ нейронных сетей перед традиционными алгоритмами. Технически обучение заключается в нахождении коэффициентов связей между нейронами. В процессе обучения нейронная сеть способна выявлять сложные зависимости между входными данными и выходными, а также выполнять обобщение. В случае успешного обучения, сеть сможет вернуть верный результат на основании данных, которые отсутствовали в обучающей выборке, а также неполных и/или «зашумлённых», частично искажённых данных [8].

С точки зрения применения в образовательном процессе, нейронная сеть может собирать и обрабатывать статистику, постоянно актуализировать базы

данных, перенимать опыт человека, непрерывно самообучаясь, и со временем будет способна без непосредственного участия человека принимать некоторые решения, касающиеся образовательного процесса самостоятельно. В перспективе нейронная сеть также способна оповещать преподавателя о возможных и существующих проблемах, возникших при обучении обучающегося и т.д. [8].

Перспективы использования нейронных сетей в дистанционном обучении в ближайшее время огромны [10]. С развитием технологий и увеличением количества доступных данных, нейронные сети станут все более точными и мощными инструментами для обработки информации. В образовании они могут быть использованы для анализа данных обучения, определения наиболее эффективных методов обучения и персонализации учебного процесса для каждого учащегося [1,3].

1. Персонализация обучения: нейронные сети могут использоваться для адаптации обучения к индивидуальным потребностям и уровню знаний студента. Это может быть особенно полезно в дистанционном обучении, когда нет возможности для преподавателя наблюдать за каждым студентом отдельно.

2. Улучшение системы обратной связи: Нейронные сети могут использоваться для автоматической проверки заданий и предоставления студентам мгновенной обратной связи, что позволяет им быстрее исправлять ошибки и улучшать свои результаты.

3. Повышение эффективности обучения: Нейронные сети могут помочь определить оптимальное время и способ представления материалов обучения, чтобы студенты лучше усваивали информацию.

4. Анализ поведения студентов: Нейронные сети могут анализировать поведение студентов во время обучения, определяя их наиболее эффективные методы и стратегии обучения.

5. Оценка уровня знаний: Нейронные сети могут использоваться для автоматической оценки уровня знаний студентов, что помогает учителям и студентам понимать, где нужно сосредоточиться для дальнейшего улучшения.

6. Улучшение взаимодействия между студентами и преподавателями: Нейронные сети могут помочь учителям и студентам лучше понимать друг друга, используя информацию об их предпочтениях, интересах и образовательном опыте.

7. Оптимизация расписания: Нейронные сети могут использоваться для автоматического создания индивидуальных расписаний занятий, которые лучше соответствуют потребностям студентов.

8. Адаптивное обучение: Нейронные сети могут адаптироваться к изменениям в процессе обучения, предоставляя студентам более сложные задания, когда они готовы к этому, и облегчая материалы, когда студенты испытывают трудности.

9. Использование виртуальной и дополненной реальности: нейронные сети могут быть использованы в сочетании с VR/AR технологиями

для создания более реалистичной и эффективной среды обучения.

10. Развитие новых методов обучения: нейронные сети могут помочь создать новые методы обучения, которые будут основаны на индивидуальных потребностях и возможностях каждого студента. Кроме того, нейронные сети могут использоваться для создания новых методик обучения, которые могут быть более эффективными, чем традиционные методы. Например, система, использующая нейронные сети, может анализировать данные о поведении студентов в процессе обучения и определять наиболее эффективные методы мотивации и стимулирования учеников.

Эти перспективы показывают, что использование нейронных сетей в дистанционном обучении может стать значимым шагом вперед для создания более эффективных и персонализированных способов обучения. Однако, при всех положительных сторонах использования нейронных сетей в дистанционном обучении может быть необходимость

балансирования между автоматизацией процессов обучения и сохранением человеческого взаимодействия. Несмотря на то, что нейронные сети могут помочь в персонализации обучения и улучшении системы обратной связи, некоторые студенты могут испытывать нехватку личного взаимодействия с преподавателем и соучениками, что может негативно сказаться на их мотивации и результативности обучения.

В заключении можно сделать вывод, дистанционное обучение с помощью нейронных сетей представляет собой современный и эффективный подход к образованию, дидактический потенциал которого будет расширяться с появлением новых технологий. В этом контексте, дистанционное обучение продолжает развиваться и требовать пристального внимания в изучении со стороны специалистов в области образования и информационных технологий, чтобы максимально использовать потенциал технологий и преодолеть возможные противоречия и риски.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Cajic, E. Education learning the future using neural networks / Elvir Cajic. – URL: https://www.researchgate.net/publication/366024528_EDUCATION_LEARNING_THE_FUTURE_USING_NEURAL_NETWORKS. – Text : electronic.
2. Distance education. – Text : electronic // Wikipedia : the freeencyclopedia. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education (accessed: 18.02.2023).
3. Sokolova, A.G. Application of neural networks in education: opportunities and challenges / A.G. Sokolova, A.V. Arkhipov. – Текст : электронный // Инновации и инвестиции. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/application-of-neural-networks-in-education-opportunities-and-challenges> (дата обращения: 22.03.2023).
4. Педагогические технологии и нейросети / А.Н. Дахин, Н.Г. Семёнов, Н.В. Ярославцева, С.Ю. Ермолаев. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-i-neuroseti> (дата обращения: 22.03.2023).
5. Моховиков, М.Е. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования / М.Е. Моховиков, И.А. Суслова. – Текст : непосредственный // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XII междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 25 февр. 2019 г. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 364-371.
6. Петькова, Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС / Ю.Р. Петькова. – Текст : электронный // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 3. – С. 199-204. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34763> (дата обращения: 03.03.2021).
7. Поздняков, В.А. Дистанционное образование: становление и развитие / В.А. Поздняков. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/03/03/pozdnyakov_va.pdf (дата обращения: 18.02.2023). – Текст : электронный.
8. Суский, А.А. Преимущества и перспективы внедрения нейронных сетей в образовательный процесс, как инструмент повышения качества подготовки специалистов / А.А. Суский, А.Г. Савенко. – Текст : электронный // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития = Engineering education: challenges and developments : материалы IX Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 1-2 нояб. 2018 г. / редкол. : В. А. Богущ [и др.]. – Минск : БГУИР, 2018. – С. 454-456. – URL: <https://libeldoc.bsuir.by/handle/123456789/33735> (дата обращения: 18.02.2023).
9. Тарасова, А.В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом / А.В. Тарасова. – Текст : электронный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskij-obzor-distantsionnogo-obucheniya-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 18.02.2023).
10. Филатова, О.Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, М.Н. Булаева, А.В. Гушин. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-neurosetey-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 22.03.2023).
11. Хайкин, С. Нейронные сети: полный курс / С. Хайкин. – Москва : Вильямс, 2006. –1104 с. – URL: https://avmim.com/wp-content/uploads/2019/02/Neuronnye_seti_Polny_kurs.pdf (дата обращения: 18.02.2023). – Текст : электронный.
12. Хохлова, Е.А. Анализ 3D виртуальной реальности как подхода к дистанционному обучению / Е.А. Хохлова, И.С. Павлова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-3d-virtualnoy-realnosti-kak-podhoda-k-distantsionnomu-obucheniyu> (дата обращения: 18.02.2023).

REFERENCES

1. Cajic E. Education learning the future using neural networks. URL: https://www.researchgate.net/publication/366024528_EDUCATION_LEARNING_THE_FUTURE_USING_NEURAL_NETWORKS.
2. Distance education. *Wikipedia: the freeencyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education (Accessed 18.02.2023).
3. Sokolova A.G., Arkhipov A.V. Application of neural networks in education: opportunities and challenges [Application of neural networks in education: opportunities and challenges]. *Innovacii i investicii [Innovation and investment]*, 2023, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/application-of-neural-networks-in-education-opportunities-and-challenges> (Accessed 22.03.2023).
4. Dahin A.N., Semjonov N.G., Jaroslavceva N.V., Ermolaev S.Ju. Pedagogicheskie tehnologii i nejroseti [Pedagogical technologies and neural networks]. *Shkol'nye tehnologii [School technologies]*, 2020, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-i-nejroseti> (Accessed 22.03.2023).
5. Mohovikov M.E., Suslova I.A. Osnovnye tendencii primeneniya nejronnyh setej v sfere obrazovaniya [The main trends in the use of neural networks in the field of education]. *Nauka. Informatizacija. Tehnologii. Obrazovanie: materialy XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 25 fevr. 2019 g. [Science. Informatization. Technologies. Education]*. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2019, pp. 364-371.
6. Pet'kova Ju.R. Istorija razvitiya distancionnogo obrazovaniya. Polozhitel'nye i otricitel'nye storony MOOS [The history of the development of distance education. Positive and negative sides]. *Uspehi sovremenno estestvoznaniya [Successes of modern natural science]*, 2015, no. 3, pp. 199-204. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34763> (Accessed 03.03.2021).
7. Pozdnjakov V.A. Distancionnoe obrazovanie: stanovlenie i razvitie [Distance education: formation and development]. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/03/03/pozdnyakov_va.pdf (Accessed 18.02.2023).
8. Suskij A.A., Savenko A.G. Preimushhestva i perspektivy vnedrenija nejronnyh setej v obrazovatel'nyj process, kak instrument povysheniya kachestva podgotovki specialistov [Advantages and prospects of introducing neural networks into the educational process as a tool for improving the quality of training specialists]. Bogush V.A., et. al. *Vysshee tehničeskoe obrazovanie: problemy i puti razvitiya: materialy IH Mezhdunar. nauch.-metod. konf., Minsk, 1-2 nojab. 2018 g. [Engineering education: challenges and developments]* Minsk: BGUIR, 2018, pp. 454-456. URL: <https://libeloc.bsuir.by/handle/123456789/33735> (Accessed 18.02.2023).
9. Tarasova, A.V. Istoricheskij obzor distancionnogo obuchenija v Rossii i za rubezhom [A historical overview of distance learning in Russia and abroad]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Vocational education in Russia and abroad]*, 2021, no. 1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskij-obzor-distantsionnogo-obucheniya-v-rossii-i-za-rubezhom> (Accessed 18.02.2023).
10. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Gushhin A.V. Primenenie nejrosetej v professional'nom obrazovanii [Application of neural networks in professional education]. *Problemy sovremenno pedagogičeskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2022, no. 77-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-nejrosetej-v-professionalnom-obrazovanii> (Accessed 22.03.2023).
11. Hajkin S. Nejronnye seti: polnyj kurs [Neural networks: full course]. Moscow: Vil'jams, 2006. 1104 p. URL: https://avmim.com/wp-content/uploads/2019/02/Neyronnye_seti_Polny_kurs.pdf (Accessed 18.02.2023).
12. Hohlova E.A., Pavlova I.S. Analiz 3D virtual'noj real'nosti kak podhoda k distancionnomu obucheniju [Analysis of 3D virtual reality as an approach to distance learning]. *Problemy sovremenno pedagogičeskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2018, no. 60-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-3d-virtualnoy-realnosti-kak-podhoda-k-distantsionnomu-obucheniju> (Accessed 18.02.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Федорова, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: mary_fedorova_75@mail.ru.

Д.О. Лепехов, магистрант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: zewa.673@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Fedorova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: mary_fedorova_75@mail.ru.

D.O. Lepekhov, Master's Student, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: zewa.673@gmail.com.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- Методология и технология профессионального образования.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Theory and methodology of teaching and upbringing.
- Methodology and technology of vocational education.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn't be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk State Pedagogical University.

The requirements for the article template are on the journal's web-site <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 2 (58), 2023

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 30.06.2023. Дата выхода в свет 14.07.2023. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 19,12. Усл.-печ.л. 21,25. Тираж 100 экз. Заказ № 4218

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Issue 2 (58), 2023

Certificate of registration of PI No. ФС 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 30.06.2023. Date of publication 14.07.2023. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 19,12. Con-prin sheets 21,25. Circulation 100 copies. Order No. 4218

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
www:shgpi.edu.ru**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии и педагогики
- ~ Институт информационных технологий точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры