

ISSN 2542 - 0291



ВЕСТНИК



ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



4(60) / 2023

4(60)
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, № 4

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);

4(60)
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, №4

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);

Заместитель выпускающего редактора – *И.Н. Разливинских*

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);

Executive editor – *I.N. Razlivinskikh*

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

| | |
|--|-----------|
| НАШИ ЮБИЛЯРЫ..... | 8 |
| Сергей Борисович Борисов | 8 |
| Наталья Львовна Лихачева | 12 |
| Андрей Павлович Рымкевич | 15 |
| Ефим Львович Талалай | 17 |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ..... | 19 |
| Андрюшечкин С.М. Занимательные опыты при организации проблемного обучения на уроках физики | 19 |
| Жилина А.А., Селиванова О.А. Социальная идентичность подростков в условиях онлайн-социализации: опыт диагностического исследования..... | 24 |
| Коновалова О.В. Развитие коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся педагогических классов как компонента педагогической одаренности..... | 30 |
| Куклина С.С., Мальшакова Д.А. Система средств оснащения информационно-коммуникационной образовательной среды для обучения школьников иноязычному аудированию..... | 39 |
| Павлова Н.В. Ключевые аспекты обновления содержания биологического образования на уровне основного общего образования..... | 47 |
| Разливинских И.Н., Стерхова Н.С., Оленькова Н.В., Осипова Я.Ю. Исторический анализ проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности младших школьников..... | 52 |
| Стерхова Н.С., Лазенюк О.Н., Пелевина У.В. Исследование сценариев применения арт-технологий с младшими школьниками: практический аспект | 59 |
| Тагильцева Н.Г., Шестова А.И. Китайская художественная культура на уроках музыки у обучающихся российских школ | 66 |
| Тажмуратова А.А. Возможности дополнительного образования в профессиональном самоопределении старшеклассников | 73 |
| МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 82 |
| Дежнев В.Н. Религиозно-атеистические мировоззренческие ориентации студентов и вопросы духовно-нравственного воспитания..... | 82 |
| Иванищева Н.А., Пак Л.Г. Стратегии педагогического сопровождения учителя будущего в сфере популяризации науки..... | 88 |
| Крючкова Т.А. Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к обучению леворуких детей письму | 94 |
| Осокина Е.В. Интеграция бизнес-образования в подготовку ИТ-специалистов..... | 102 |
| Пантыкина Н.И. Формирование готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности | 110 |
| Пирогов В.Ю. Некоторые вопросы преподавания основ реляционных баз данных | 119 |
| Ренжина Е.А., Некрасова Г.Н. Технический рисунок на уроках технологии как средство успешной адаптации к профессиональному обучению инженеров | 123 |
| Сенкевич В.И. Педагогическая риторика в аспекте феноменологии и языковой логики | 135 |

CONTENT

| | |
|---|------------|
| Спиридонова Ю.С. Исследовательские навыки как компонент формируемой цифровой культуры будущих педагогов | 141 |
| Шкабара И.Е. Подготовка будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования..... | 147 |
| Информация для авторов | 157 |

Content

| | |
|---|-----------|
| OUR JUBILEES..... | 8 |
| Sergey Borisovich Borisov | 8 |
| Natalya Lvovna Lihacheva | 12 |
| Andrey Pavlovich Rymkevich | 15 |
| Efim Lvovich Talalay | 17 |
| THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING | 19 |
| Andryushechkin S.M. Entertaining experiments in organizing problem-based learning in physics lessons | 19 |
| Zhilina A.A., Selivanova O.A. Social identity of adolescents in online socialization conditions: experience of diagnostic research..... | 24 |
| Konovalova O.V. The development of communicative and organizational inclinations of pedagogical classes students as a component of pedagogical giftedness..... | 30 |
| Kuklina S.S., Malshakova D.A. Equipping means system of an information and communication educational environment for teaching foreign language listening to high school students..... | 39 |
| Pavlova N.V. Main aspects of updating the content of biological education at the level of basic general education..... | 47 |
| Razlivinskikh I.N., Sterkhova N.S., Olenkova N.V., Osipova Ya.Yu. Historical analysis of the problem of control and evaluation of the results of junior students' educational activities | 52 |
| Sterkhova N.S., Lazenjuk O.N., Pelevina U.V. The study of using art technologies with junior students: a practical aspect | 59 |
| Tagiltseva N.G., Shestova A.I. Chinese artistic culture in music lessons among Russian students | 66 |
| Tazhmuratova A.A. Opportunities for additional education in the professional self-determination of high school students..... | 73 |
| METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION..... | 82 |
| Dezhnev V.N. Religious and atheistic worldview orientations of students and issues of spiritual and moral education | 82 |
| Ivanishcheva N.A., Pak L.G. Strategies for pedagogical support for the future teachers in the field of science popularization | 88 |
| Kryuchkova T.A. Forming the readiness of future primary school teachers to teach left-handed children to write..... | 94 |
| Osokina E.V. Integration of business education into IT specialists training..... | 102 |
| Pantykina N.I. Formation of future foreign languages teachers' readiness to use art-technology in professional activity | 110 |
| Pirogov V.Yu. Aspects of teaching the basics of relational databases | 119 |
| Renzhina E.A., Nekrasova G.N. Technical drawing in technology lessons as a means of successful adaptation to the professional training of engineers | 123 |
| Senkevich V.I. Pedagogical rhetoric in the aspect of phenomenology and linguistic logistics..... | 135 |

CONTENT

| | |
|--|-----|
| Spiridonova J.S. Research skills as a component of formation of the future teachers' digital culture..... | 142 |
| Shkabara I.E. Preparing a future foreign language teacher for professional activity in the context of digital transformation of education | 147 |
| Information for authors | 157 |

НАШИ ЮБИЛЯРЫ OUR JUBILEES

Сергей Борисович Борисов Sergey Borisovich Borisov



11 ноября 2023 года отпраздновал 60-летний юбилей Сергей Борисович Борисов – доктор культурологии, ведущий научный сотрудник, профессор кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин Шадринского государственного педагогического университета, краевед, поэт, человек достаточно известный в нашем городе.

Сергей Борисович родился и получил школьное образование в Шадринске. Многогранность его талантов проявлялась уже в школьные годы, среди них и отличный аттестат об окончании школы, и мастерство игры в шахматы, на фортепьяно и даже фотокружок. В 1981 году Сергей Борисович поступает на философский факультет Уральского государственного университета имени А.М. Горького.

После окончания университета Сергей Борисович приходит работать ассистентом на кафедру философии и научного коммунизма Шадринского пединститута и начинает заниматься научной деятельностью. Молодого ученого интересовали вопросы познания смысла бытия, жизни и смерти, проблемы культурной антропологии, этнографии быта. В 1993 году, после окончания аспирантуры в

Ленинградском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена, защитил кандидатскую диссертацию на соискание ученой степени кандидата философских наук на тему «Латентные феномены культуры: опыт социологического исследования личных документов девушек». Сергей Борисович, вспоминая историю оформления сферы научных интересов, упоминает практику в пионерском лагере, где впервые увидел девичий альбом, а в нем – рукописный девичий рассказ. «Прошло несколько лет, прежде чем я связал встреченный текст и методологию медиэвистов, – поясняет С.Б. Борисов, увлеченный методологическими трудами А.Я. Гуревича с первых курсов университета. – Я вдруг понял, что девичий альбом – это не «возрастная ерунда». Ведь в альбоме пишут то, что действительно волнует обычных русских школьников. Так была выработана научная поисковая установка на сбор рукописного материала. Я собирал их 15 лет». Борисов С.Б. ввёл в научный оборот специальный термин «партенология» (от греч. partenos – девушка).

А в ноябре 2002 года в Российском государственном гуманитарном университете (г. Москва) Сергей Борисович защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора культурологии на тему «Субкультура девичества: российская провинция 70–90-х гг. XX в.». Официальным оппонентом на этой защите выступил известный философ, социолог, этнолог, психолог, основоположник отечественной сексологии, академик Российской академии образования Игорь Семенович Кон. Известный ученый в своем выступлении отметил, что у него есть ряд конкретных претензий к защищаемой работе, но «она является единственной, которая бы рассматривала процесс конструирования половой модели поведения подростка».

Конец 1990-х – начало 2000-х стали самым плодотворным периодом для шадринского ученого – поскольку именно в это время определяются три самые главные сферы интересов и деятельности Сергея Борисовича – исследования в области культуры повседневности, краеведения и литературного творчества. И в каждой из этих сфер Сергей Борисович добился значительных успехов.

В начале 1990-х годов он становится одним из инициаторов и создателей шадринского движения «За культурное возрождение города» и шадринского общества краеведов, основной задачей которых стало развитие духовной и культурной жизни города Шадринска. В 1998 году С.Б. Борисов становится председателем общественной организации «Шадринское общество краеведов». В этом же году по рекомендации драматурга, автора сценария

фильма «Покровские ворота» Л.Г. Зорина, редактора литературно-художественного журнала «Урал» В.П. Лукьянина и писателя В.В. Всеселова – Сергея Борисовича Борисова принимают в члены Союза Российских писателей.

С 2001 года Сергей Борисович руководит центром культурно-антропологических исследований. Этот научный центр в 2023 году был включен в сборник «Ведущие научные школы в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Минпросвещения России».

Импульсом к писательскому творчеству послужила встреча с феноменом Ленинграда-Петрограда-Санкт-Петербурга после поступления в ленинградскую аспирантуру. Сам юбиляр вспоминает, что в этом феномене сплелись культурные традиции нескольких столетий и именно это оказало влияние на молодого аспиранта. Ранняя проза во многом основана на вымысле, в позднем творчестве доля вымысла заметно снижается, как отмечает Сергей Борисович, создавая свои произведения, он опирается на наблюдения за местными реалиями, на фиксацию анекдотических компонентов повседневной жизни, на знакомство с рукописными документами. Роман «Барин из аэропорта, или необыкновенные приключения князя Голицына в России» (1993), созданный совместно с С. Чепесюком, стал образцом зауральского постмодернизма, отразившего особенности мироощущения, пронизывающего все сферы деятельности С.Б. Борисова.

А вот стихи С.Б. Борисов, по собственному признанию, начал писать достаточно поздно, примерно в 27 лет, поэтому они не являются «лирической исповедью», а выступают итогом индивидуального интеллектуального развития. Сергей Борисович отмечает, что человек, который в конце XX века ответственно берется писать стихи должен понимать культурно-исторический контекст художественного творчества, хорошо представлять себе громадность того, что уже сделано в литературе десятками и сотнями авторов. Стихотворения Сергея Борисовича публиковались в областном альманахе «Тобол», старейшем российском журнале «Урал», а в 2011 году цикл стихотворений вошел в «Антологию современной уральской поэзии». Ольга Машинцев в своем отзыве на опубликованный цикл пишет, что «как поэт, Борисов создает стихотворения, тонко и точно стилизованные под фольклор, а как ученый он занимается современным фольклором». По мнению рецензента, поэзия Сергея Борисовича не может быть обобщена, «автор то удаляется с почти научным наблюдением, то приближается с греющим воспоминанием, то размышляет, бредя по Петербургу, то усмехается в шадринском дворе, то иронизирует, то аккуратно перебирает глубинное». Статья о писателе и поэте С.Б. Борисове включена в энциклопедию «Русская литература сегодня» (г. Москва), «Уральская поэтическая школа» (г. Челябинск).

Не менее плодотворно и ярко проявил себя Сергей Борисович в краеведении. Шадринские краеведы уверяют, что юбиляр для них – «уникальный генератор идей, человек, который не дает останавливаться на достигнутом, подталкивая к работе по фиксации уходящей в небытие эпохи». Само общество краеведов сам председатель называет маленьким исследовательским институтом, который собирает и систематизирует материал о главном объекте – городе Шадринске и шадринцах. Под руководством С.Б. Борисова вышло в свет тридцать выпусков историко-краеведческого альманаха «Шадринская старина». В течение тридцати лет на четырех тысячах его страниц о небольшом уральском городе было опубликовано более шестисот статей.

Плодотворная работа пополнения знаний о городе, фиксация в статьях, брошюрах, книгах, альманахах, словарях важнейших событий истории города, Зауралья и жизни земляков ведется на протяжении многих лет и о культурном феномене Шадринска узнали и за пределами России. Голландский историк Мариус Брукмейер в начале 2000 выпустил книгу «Сталин, русские и их война 1941–1945», которая была переведена на английский язык. Казалось бы, где голландский историк, а где Шадринск. Однако экземпляр этой книги автор с благодарностью прислал С.Б. Борисову. Дело в том, что одна из глав книги «Провинциальный город в военное и послевоенное время» посвящена исключительно Шадринску и написана на основе материалов, собранных членами Шадринского общества краеведов. Сам Мариус Брукмейер в предисловии пишет: «...такие маленькие города, чья история гораздо показательнее для понимания всей России, нежели история столиц..., до этого не были детально описаны, по крайней мере, для западного читателя». Ключевой работой для председателя общества краеведов может считаться «Шадринская энциклопедия», которая вышла в 2010 году, а сама работа над двухтомным изданием велась почти 17 лет. Энциклопедические статьи выстроены по алфавитному признаку, и представляет масштабную картину краеведческих исследований и фрагментов газетных публикаций по историко-культурному прошлому Шадринска.

Научные статьи и монографии ученого, доктора культурологии, профессора С.Б. Борисова (а их всего около 150) публикуются во всероссийских журналах «Социологические исследования», «Новое литературное обозрение», «Живая старина» и др. Учрежденный правительством Российской Федерации и администрацией президента исторический научно-популярный иллюстрированный журнал «Родина» читают по всей стране. В нём регулярно публикуются статьи Сергея Борисовича Борисова о малоизвестных и забытых формах школьных будней и детского досуга прошлых лет: как подростки играли в «почту амура» и плакали из-за звания «первый ученик», как спорили на «желания» подростки прошлого века и что крылось за

фразой «Не рвать, не щипать, вашу зелень показать» (или: «Замри – Отомри»). Несколько лет по решению правительства Москвы журнал «Родина» стал по подписке поступать во все московские школы. В 2021 году часть материалов, размещённых на страницах журнала, была объединена в книгу «Игры и забавы юных россиян первой половины XX века», опубликованную в Санкт-Петербурге.

Одним из самых крупных исследований в научной деятельности С.Б. Борисова остаются книга «Мир русского девичества: 70-90-х годы XX века», увидевшая свет в издательстве «Ладомир» (г. Москва) в 2002 году, и сопровождающий её сборник «Рукописный девичий рассказ» (г. Москва, 2002 г.). Книга зауральского ученого произвела фурор в местных и центральных СМИ и вывела автора не только на всероссийский, но и на мировой уровень. Сразу после выхода книги в свет опубликованы рецензии в еженедельном приложении к «Независимой газете» НГ.EXLIBRIS (г. Москва, 27 июня 2002 г.), газете «Книжное обозрение» (г. Москва, 15 июля 2002 г.). В разделе «Книга недели» М. Чулкова отметила, что «первую обстоятельную книгу о субкультуре девичества конца XX века создал именно мужчина». Именно это позволило ученому провести глубокий безэмоциональный анализ, который «вскрывает мифотипуальный пласт современного сознания, который, казалось бы, навсегда отошел в прошлое с бабушкиными гаданиями и заговорами. Главная тема, которая интересует Борисова, – это то, как девочки становятся женщинами. Точнее, как сами девочки воспринимают процесс физиологического взросления». Спустя 2 года в первом независимом российском филологическом журнале «Новое литературное обозрение» кандидат филологических наук О.В. Смолицкая на пяти страницах подробно проанализировала сборник «Рукописный девичий рассказ»: «С.Б. Борисов рассматривает как особый феномен девичью культуру, причем не только традиционного крестьянского общества..., но и современного, в первую очередь городского общества, где девушка не только и не столько невеста, сколько школьница... её размышления о взаимоотношении полов не только и не столько гадания о «суженом» и семейной жизни, сколько о любви как таковой, как чувстве, как увлекательной, пусть и трагической истории».

Накануне выхода книги и сборника в конце 2001 года телеведущий Александр Гордон в передаче «Хмурое утро» берет часовое интервью у С.Б. Борисова по поводу вышедшей в Шадринске книги по культурной антропологии детства. Телепередача осуществляется на Москву и Московскую область, а радиостанция «Серебряный дождь» транслирует интервью на 170 городов страны. В свой проект известный телеведущий приглашал «людей знаковых, тех, кто делает погоду в той или иной человеческой деятельности».

Исследования детства привели к созданию двухтомного издания «Русское детство: культурно-антропологический словарь». Этот изданный в Санкт-Петербурге в 2012 году труд общим объемом более тысячи шестисот страниц представляет собой «сложное соединение собственной естественной ностальгии по навсегда ушедшему времени с культурологическими и педагогическими интересами, филологического и художественного игрового метафизического инстинктов». Как отмечает С.Б. Борисов, «в нашей стране до сих пор в основном издавались педагогические книги и рекомендации. Такие учат, как поступать с детьми, но не объясняют, как устроено детство», поэтому однажды ночью пришла ему идея «составить словарь, или расщепить детство на атомы», «чтобы между взрослыми и детьми осталось меньше барьеров». Тема детства не отпускает Борисова С.Б. до сих пор и преобразуется в поиск новых аспектов. Ярким событием 2022 года стала монография «Образы девочек в русской советской литературе для детей» (г. Шадринск, ШГПУ).

Культура, по убеждению С.Б. Борисова, это не только вершинные произведения искусства, но и наш повседневный мир. Результатом такого убеждения стал «Энциклопедический словарь российской повседневности XX века», изданный в двух томах в «Шадринском Доме Печати» в 2016 г. Как создатель энциклопедий С.Б. Борисов плодотворно работает много лет, в его планах завершение пятитомной «Энциклопедии русской детской литературы», трёхтомной «Уральской художественной энциклопедии».

С.Б. Борисов активно занимался издательской деятельностью. Благодаря ему в 2005-2006 гг. возобновляется прекращённый в начале 1970-х гг. выпуск «Ученых записок ШГПИ». В 2023 году именно это название, ставшее символом сохранения традиций шадринского вуза, присвоено вновь открывшемуся научному рецензируемому журналу, издаваемому в ШГПУ.

В 2005 году в Государственном архиве в г. Шадринске открылся персональный фонд «Борисов Сергей Борисович. Учёный, писатель, краевед». Открытие каждого персонального фонда – редкое событие. За всю историю деятельности шадринского архива таких фондов образовано менее трёх десятков.

Ученый, краевед, писатель, издатель, педагог, Сергей Борисович Борисов в разные годы занимал административные должности: 2003-2005 гг. – заведующий кафедрой литературы; 2005-2006 гг. – проректор по научно-исследовательской работе; 2006-2007 гг. – заведующий кафедрой литературы и культурологии; 2007-2009 – заведующий кафедрой культурологии. С 2014 года совмещает должность профессора с должностью ведущего научного сотрудника.

Научная деятельность Сергея Борисовича Борисова отмечена наградами разных уровней: По-

чётная грамота Министерства образования Российской Федерации (1999 г.), памятная медаль «К 100-летию М.А. Шолохова» (2004 г.), нагрудный знак «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (Приказ Минобрнауки России от 28 мая 2008 г. № 899/к-н); диплом лауреата Международной литературной премии Владислава Крапивина за издание «Энциклопедический словарь русского детства» (2008 г.); знак отличия «За заслуги перед городом» (2010 г.). Является лауреатом областной премии имени В.П. Бирюкова за вклад в развитие краеведения в Зауралье (2014 г.), в 2017 году присуждена Премия Губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности в номинации «Гуманитарные науки».

С.Б. Борисов активно занимается продвижением науки, один из плодотворных учёных Шадринского педуниверситета, превосходящий коллег по научному перу по количеству ежегодных монографий и энциклопедий. С.Б. Борисов является членом Всероссийского общества «Знание».

Дорогой Сергей Борисович!

Примите наши искренние поздравления с юбилеем! В этот знаменательный день позвольте выразить Вам глубокую признательность за Ваш вклад в развитие науки. Вы не единожды доказали верность выбранной профессии и нашему вузу. Ваша отзывчивость, упорство в достижении научных высот, стремление к совершенству вызывают уважение коллег. Вы активно вовлекаете в научные дискуссии не только преподавателей, но и студентов, пропагандируете научные знания и несете в массы идею необходимости расширения сферы познавательных интересов у молодёжи. Вы настоящий ученый, который с легкостью тратит время на науку. Вы человек, обладающий невероятным запасом знаний, эрудицией и терпением. Желаем Вам сохранить эти качества и в будущем. Пусть Ваши научные изыскания принесут большую пользу обществу, а Вам подарят огромное моральное удовлетворение, благополучие, радость и уважение!

От всей души желаем Вам крепкого здоровья!

*От имени коллектива Гуманитарного института
Шадринского государственного педагогического университета*

Наталья Львовна Лихачева Natalya Lvovna Lihacheva



16 ноября 2023 года отметила 75-летний юбилей Наталья Львовна Лихачева – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического университета, почетный работник высшего профессионального образования РФ.

В 1966 году Н.Л. Лихачева поступила в Шадринский государственный педагогический институт на педагогический факультет (дошкольное отделение). После окончания обучения в институте в 1970 году Наталья Львовна была направлена на работу в Катайское педучилище в качестве преподавателя музыки.

В 1972 году по семейным обстоятельствам вернулась в город Шадринск и начала педагогическую деятельность в Шадринском государственном педагогическом институте на должности ассистента кафедры педагогики и психологии, а затем кафедры дошкольной педагогики. С 1991 года работала старшим преподавателем кафедры детской психологии. Наталья Львовна читает лекции, проводит семинарские и лабораторные занятия по предметам: Психология детей раннего и дошкольного возраста, Работа психолога с педагогическим коллективом, Педагогическая психология. Коллеги отмечают, что проводимые ею занятия отличаются строгой последовательностью изложения, владение широким диапазоном средств активизации

мыслительной деятельности, форм контроля за учебной деятельностью студентов.

Н.Л. Лихачева активно занимается научно-исследовательской работой. С 1995 по 1997 годы обучалась в заочной, а с 1998 по 1999 год в очной аспирантуре ШГПИ.

1 июля 2000 года в Казанском государственном техническом университете им. А.Н. Туполева ею защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук на тему: «Способность воспитателя формировать социально-психологический климат детской группы как показатель профпригодности». Научные руководители работы Мельникова Нина Васильевна и Разуваева Татьяна Николаевна.

С материалами исследования Н.Л. Лихачева выступала на научно-практических конференциях разного статуса в городах: Шадринск, Курган, Пермь, Уфа, Владимир и др.

В 1997 году Наталья Львовна проходит стажировку по специальности «Специальная психология» при Санкт-Петербургском государственном педагогическом институте. С 1999 г. работает на кафедре коррекционной педагогики и специальной психологии.

В 2004 г. ей присвоено ученое звание доцента по кафедре коррекционной педагогики и специальной психологии.

В результате осваиваются новые дисциплины: «Специальная психология», «Психология лиц с умственной отсталостью», «Психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ», «Психология лиц с нарушениями зрения» и другие.

Наталья Львовна ежегодно читала обзорные лекции, проводила консультации для студентов выпускных курсов по «Специальной психологии», принимала участие в редактировании программ государственной итоговой аттестации и являлась экзаменатором ГИА по «Специальной психологии» на очном и заочном отделении.

Принимала участие в разработке учебно-методических комплексов по вновь открываемым специальностям бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Занималась разработкой и редактированием аспирантуры для сдачи кандидатского экзамена по «Коррекционной психологии» и была членом Государственной экзаменационной комиссии.

Научно-исследовательская работа осуществлялась по теме: «Особенности познавательной и личностной сферы детей с отклонениями в развитии». По теме исследования Лихачева Н.Л. руководила проблемной группой, в состав которой входили студенты 2, 3 курсов, выполняющих выпускные квалификационные работы, аспиранты и магистры, работающие над диссертациями. Результаты исследований опубликованы в коллективных мо-

нографиях: «Теоретико-методологические подходы к изучению психики детей с нарушениями интеллекта». «Теоретико-прикладные подходы к изучению речевых процессов детей с недоразвитием речи различного генеза», «Актуальные вопросы изучения психики детей и подростков с сенсорными нарушениями», «Отношение к другому» и многочисленных публикациях (135 публикаций).

Наталья Львовна была ответственной за выпуск монографий «Теоретико-методологический подход к изучению психики детей с нарушением интеллекта», которая была удостоена дипломом лауреата международного конкурса «Лучшая научная книга в гуманитарной сфере – 2015», г. Киров.

Наталья Львовна осуществляла руководство аспирантами: Елисеевой О.Н., Юровских С.С., Кузнецовой А.А., Макаровой М.С.

В 2005 защитила диссертацию Зырянова Е.А. по теме «Психолого-педагогическая технология коррекции застенчивости у детей старшего дошкольного возраста посредством директивной игротерапии» (19.00.07 – педагогическая психология), научным руководителем которой была Наталья Львовна.

Лихачева Н.Л. ежегодно осуществляла руководство курсовыми, выпускными квалификационными работами студентов очного и заочного отделений, которые, в основном, высоко оценивались аттестационной комиссией. Готовила студентов к выступлению на студенческих конференциях и конкурсах студенческих работ, как в нашем институте, так и в других вузах. Была награждена за высокий уровень подготовки Вебер А.А., занявшей II место в V Международной олимпиаде научных работ «Полет мыслей» (г. Таганрог). По итогам Всероссийского конкурса ВКР (Уральский государственный педагогический университет) получила благодарственное письмо за научное руководство ВКР Веревкиной Д.

В рамках «Недели науки» традиционно проводила внутрифакультетскую олимпиаду по «Специальной психологии», в которой принимали участие студенты 2, 3 и 4 курсов.

В 2003 Лихачева Н.Л. была награждена нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» за заслуги в области образования.

В апреле 2011 г. прошла повышение квалификации в Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по теме «Вопросы подготовки специалистов по работе с тяжело умственно отсталыми детьми».

С 2006 по 2009 Лихачева Н.Л. являлась заведующей научно-исследовательской лаборатории кафедры «Психолого-педагогическое сопровождение детей, имеющих интеллектуальные отклонения», созданной совместно с Шадринским Детским домом-интернатом для умственно отсталых детей (ШДДИ). Ежегодно организовывала проведение

педагогических чтений, оказывала помощь в проведении научно-исследовательских конференции, проводимых на базе детского дома, методических семинаров для педагогического коллектива. Участвовала в аттестации педагогов детского дома. Ежегодно под руководством Н.Л. публиковались сборники научных статей по материалам психолого-педагогических чтений, организуемых научной лабораторией кафедры. На этих чтениях выступают студенты, педагоги коррекционных учреждений Курганской области, аспиранты и преподаватели ШГПИ.

Наталья Львовна читала курсы «Специальная психология и коррекционная педагогика», «Методы психолого-педагогических исследований», «Специальная психология», «Психология лиц с умственной отсталостью». Она разрабатывала спецкурс «Психология детской речи». Лихачева Н.Л. принимала участие в разработке материалов для открытия специальностей: «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология».

Большой популярностью среди преподавателей и студентов пользуются учебные издания, а также сборники научных статей, в составлении которых непосредственное участие приняла Наталья Львовна:

Работа психолога в детских домах-интернатах для глубоко умственно отсталых детей. Авторы составители: Лихачева Н.Л., Саблина А.Н., Саблин А.М., Грицуц В.А., Голубкова В.Ю., Юдина В.А. – Шадринск, 2005;

Трудовое обучение детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. – Составители: Саблина А.Н., Лихачева Н.Л.;

Работа психолога в специальных образовательных учреждениях для детей с нарушением интеллекта. – Шадринск, 2005;

Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными отклонениями (Сборник докладов I Психолого-педагогических чтений. – Шадринск, 2003);

Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в развитии. Сборник докладов II, III, IV, V и VI Психолого-педагогических чтений. – Шадринск, 2004-2008.

Со 2 октября 2017 по 22 мая 2018 прошла профессиональную переподготовку в ФГБОУ ВО «ШГПУ» по программе «Дефектология (Специальная дошкольная педагогика и психология)».

За многолетний добросовестный труд в системе высшего образования, высокое профессиональное мастерство Лихачева Н.Л. была награждена почетными грамотами, благодарственными письмами администрации г. Шадринска, ректоратом, деканатом ШГПИ и дирекцией ШДДИ.

«В становлении меня как педагога – отмечает Наталья Львовна – огромную роль сыграли прекрасные преподаватели: Пумпянская Р.Л., Бухвалова И.А., Мельникова Н.В., Попова О.М., Прахова К.И. А так же мои дорогие родители – Соколова

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

А.Н. (кандидат филологических наук) и Соколов Л.П. (доктор, профессор философских наук)».

Коллеги всегда отмечали, что Наталья Львовна требовательный, тактичный, обладающий чувством юмора педагог, пользующаяся уважением у студентов и коллег. Она всегда готова прийти на помощь, поддержать, поделиться опытом и знаниями со студентами и начинающими преподавателями. Ее всегда отличает принципиальность, доброжелательное отношение к окружающим, а также безграничное обаяние и скромность.

Дорогая Наталья Львовна, поздравляем Вас с юбилеем. Ваша неиссякаемая энергия, творческий подход, оптимизм служат для нас примером в достижении поставленных целей. Ваши мудрость, чувство юмора, деликатность и в то же время требовательность могут служить образцом для подражания у будущих педагогов. Благодаря вашему ведению предметов, приобретенные знания являются систематизированными, развернутыми и долговременными. Желаем вам крепкого здоровья, ярких событий, интереса к исследованию всего нового, радости от общения с близкими людьми, коллегами!

*От имени коллектива Института психологии и педагогики
Шадринского государственного педагогического университета*

Андрей Павлович Рымкевич
Andrey Pavlovich Rymkevich



2023 год – год 100-летнего юбилея Андрея Павловича Рымкевича – выдающегося отечественного физика, педагога и методиста, автора знаменитого сборника задач по физике.

«Раннее осеннее утро, но на улицах уже много прохожих. Люди спешат на работу и учёбу. По центральной улице со стороны реки быстро идёт человек в шляпе и плаще серо-зелёного цвета, в резиновых сапогах. В руках у него садок для рыбы, удочка. Идёт быстро, размашисто. Не многие знают, что это Андрей Павлович Рымкевич, профессор Шадринского государственного педагогического института. Ещё меньше знают, что спешит он домой, успеть переодеться и к восьми часам попасть на первую пару, чтобы погрузить студентов в удивительный мир физики, которой он посвятил всю свою жизнь» из воспоминаний Владислава Юрьевича Пирогова.

Андрей Павлович Рымкевич начал работать в Шадринском государственном педагогическом институте (ШГПИ) в 1975 году. Судьба забросила его в провинциальный педагогический вуз и теперь уже навсегда связала с историей и университета и города Шадринска.

А.П. Рымкевич родился 12 июня 1923 года и происходил из польской дворянской семьи. Его дед, Адам Рымкевич – был младшим сыном польского шляхтича. Из-за революционных убеждений семья была вынуждена переехать в Санкт-Петербург. Там у него в 1886 году родился сын — Павел

Адамович Рымкевич, будущий отец Андрея Павловича. Мать Андрея Павловича сербская дворянка Анна Данчич. Павел Адамович был профессором физики, доктором педагогических наук и заведующим кафедрой в Ленинградском институте водного транспорта. В последствии перешел в Ленинградский педагогический институт им. А.И. Герцена. Он автор нескольких книг по физике, из-под его пера вышло более 160 научных работ. Кроме того, он был писателем. Известны его фантастические произведения, которые переиздаются до сего дня (научно-популярные книги для детей – «Чудеса XX века» (1923), «Пароход-город» (1926), «Радио завтра» (1926) и фантастический рассказ «Так погибла культура» (1925) и многие другие).

В 1941 году А.П. Рымкевичу исполнилось 18 лет, он закончил среднюю школу и началась Великая отечественная война. По причине глазной болезни Андрей Павлович не прошёл врачебную комиссию и мог бы не идти на фронт, но ему удалось всё таки попасть в зенитное училище. Через год его определили в зенитное подразделение, где он прослужил практически до самого конца войны.

В 1944 году Андрей Павлович получил тяжёлое ранение. Пролежав в госпитале до конца 1944 года, был комиссован и вернулся в Ленинград. Набор в вузы был уже закончен, но ректор Ленинградского пединститута в виде исключения взял фронтовика на первый курс. Так началась вторая половина жизни Андрея Павловича — педагога, физика, учителя с большой буквы. Много лет он работал в ленинградских школах в качестве учителя и одновременно преподавал методику физики в Ленинградском педагогическом институте.

С 1975 года Андрей Павлович Рымкевич работает в Шадринском педагогическом институте. К тому времени он был уже маститым учёным в области методики преподавания физики. Его знали учителя и методисты всего Советского Союза. Он был автором учебника физики для вечерней школы. Андрей Павлович занимался подготовкой аспирантов. Под его руководством было защищено 14 кандидатских диссертаций. Многие его ученики стали профессорами и докторами наук. Но особо следует выделить «Сборник задач по физике для средней школы» Андрея Павловича.

Задачник по физике Андрея Павловича Рымкевича издавался миллионными тиражами, переведён на все языки народов Советского Союза, выдержал более десяти изданий (А.П. Рымкевич. Физика. Задачник. 10-11 кл. 17-е издание, М. Дрофа, 2013. 180с.). Этот задачник до сих пор используется и в российских школах. Кроме широко известного задачника по физике А.П. Рымкевич был автором учебника физики для вечерней школы (Рымкевич А.П. Физика. 8 класс. Учебное пособие для

вечерней (сменной) общеобразовательной школы. 1976. 208с.).

Прошло тридцать лет как не стало автора замечательного задачника по физике, а его всё ещё издают, его всё ещё используют в школах. Он переведён на многие языки народов мира. Андрей Павлович работал над ним многие годы и каждый раз к новому изданию он, по воспоминаниям его учеников, переписывал его заново. Менял формулировки задач, добавлял большое количество новых. В последний год жизни Андрей Павлович работал над компьютерным вариантом своего сборника задач. Не за долго до смерти он попросил у руководства вуза компьютер на время отпуска. И за два месяца он перевёл решения задач на язык программирования. Придя из отпуска, он с восторгом рассказывал коллегам о том, как он быстро освоил компьютер.

Хочется упомянуть о том, как Андрей Павлович читал лекции. Студенты слушали его, открыв рот. Как правило на занятиях он использовал проектор и несколько квадратиков прозрачной плёнки, на которых были основные тезисы лекции, графики, рисунки. Он никогда не диктовал. Говорил только некоторые основные положения. Но потом шла удивительная работа. Он рассказывал о физике, о том, как нужно её преподавать для школьников, и присутствующие чувствовали, что всё, что говорит, он не просто черпает из своего огромного

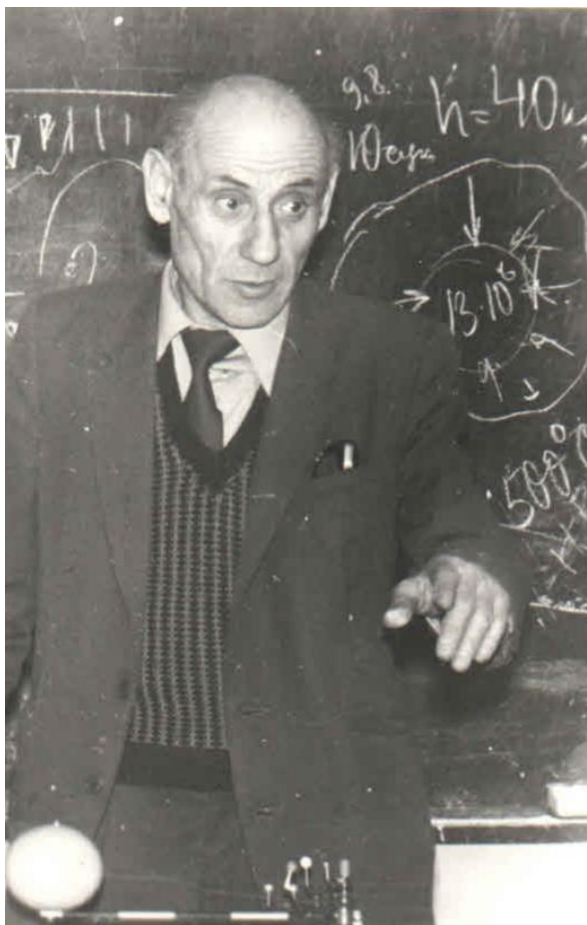
опыта, он рассказывает уже глубоко переработанный им вариант. Часто лекция переходила в оживлённую беседу или даже дискуссию. В отличие от многих преподавателей он считал, что это не только допустимо, но часто необходимо. Он заставлял аудиторию мыслить и это было главная особенность Андрея Павловича как преподавателя.

А.П. Рымкевич удивительно по-доброму относился к коллегам, студентам, да и вообще окружающим. Всегда ровный доброжелательный тон и очень уважительное отношение к людям. Даже самый отстающий студент был для него прежде всего человеком. Он умел восхищаться людьми. В качестве курсовых работ он давал студентам работу над его задачами по физике. И сколько было восторга с его стороны, когда студентам удавалось найти неточность в формулировке задачи или ответе. И вместе с тем, он был требователен. И вот такое сочетание доброжелательности и требовательности оставляло неизгладимое впечатление у тех, кто учился у него.

Этот удивительно скромный человек никогда не говорил ни о своих военных заслугах, ни о научных достижениях. Весь его жизненный и научный опыт был воплощён им в его преподавательскую деятельность и книгах. След, который оставил Андрей Павлович Рымкевич стал частью фундамента, на котором живёт и развивается Шадринский государственный педагогический университет.

*От имени коллектива Института информационных технологий,
точных и естественных наук Шадринского государственного
педагогического университета*

Ефим Львович Талалай
Efim Lvovich Talalay



2023 год - год 100-летнего юбилея Ефима Львовича Талалая - талантливого педагога, одаренного организатора, создателя астрономического центра и планетария в Шадринске.

«На перерывах между парами, когда один поток студентов спускался по крутой лестнице на цокольный этаж в столовую, а другой поднимался вверх из раздевалки на занятия, среди это бурлящей толпы бросался в глаза человек с неизменной папироской в рту и кожаной папкой под мышкой. Почему-то он запомнился мне спускающимся, а не поднимающимся по лестнице. Слово сходил к вам. Всегда общительный, весёлый, отзывчивый. И только потом я понял, что он действительно сходил к нам. Всю жизнь он занимался звёздным небом, а к нам спускался чтобы рассказать о космических полётах, планетах и туманностях. И учить жизни» из воспоминаний Владислава Юрьевича Пирогова.

В 1954 году Ефим Львович Талалай поступил в Шадринский государственный педагогический институт (ШГПИ) на физико-математический факультет. После успешного окончания факультета Ефима Львовича пригласили работать на кафедре физики, где он проработал до своей кончины 6 ноября 1993 года. Но ещё до поступления в институт Е.Л. Талалай прошёл сложный жизненный путь.

Ефим Львович Талалай родился на Украине (Черниговская область) 25 декабря 1923. После начала Великой отечественной войны семья эвакуировалась в Алапаевск Свердловской области. К тому времени Ефим Львович закончил восьмой класс. В августе 1941 года, когда ему ещё было семнадцать лет, он ушёл на фронт добровольцем. В 1943 году после тяжёлых боёв в окружении, раненый в обе ноги, он оказался в фашистском плену. Пройдя ужасы нацистских лагерей, чудом оставшись живым, Ефим Львович оказался в начале на юге Франции (город Ле-Пюи-ан-Веле), а потом в Соединённых Штатах Америки (штат Луизиана). Не желая оставаться в чужой для него стране, он вернулся в Советский Союз, попав здесь в начале в фильтрационный, а потом в трудовой лагерь с ограничением на перемещение. В 1953 году у Ефима Львовича появилась возможность свободно передвигаться по стране, и он приехал на Урал к своей семье. А потом в 1954 году по счастливой случайности он оказался в ШГПИ.

Делом всей его жизни стала астрономия. Оказавшись на физико-математическом факультете, он с энтузиазмом начал поднимать эту дисциплину практически с нуля. Это был огромный труд. Нужны были учебники и учебные материалы, нужен был кабинет, наглядные пособия, оборудование для лабораторных работ, возможность проводить наблюдения за звёздным небом. Наконец необходима была методика преподавания астрономии, над её совершенствованием он трудился до самого конца своей жизни.

В 1963 году Ефим Львович добивается, чтобы в Шадринском пединституте было создано отделение ВАГО (Всесоюзное астрономо-геодезическое общество). Это не было формальным решением. О ШГПИ, об энтузиасте преподавания астрономии в Шадринске узнали в Академии Наук. А это была помощь и поддержка, которая была нужна Ефиму Львовичу во всех его начинаниях. Еще в 1961 году он начал создавать планетарий, было закуплено оборудование для аппарата УП-2. Трудом Ефима Львовича был создан и кабинет астрономии, и астрономическая площадка. В журнале Академии Наук СССР «Земля и Вселенная» за 1987 год вышла статья посвящённая астрономическому центру в Шадринском педагогическом институте.

Астрономический центр, созданный Е.Л. Талалаем, в 1982 году занял первое место в смотре кабинетов астрономии среди пединститутов Урала, Сибири и Дальнего востока. Чтобы по достоинству оценить это достижение, нужно учесть, что в конкурсе участвовали не только провинциальные вузы, но и институты крупных областных центров. В 1987 году, материалы созданные Ефимом Львовичем и его учениками, были представлены на

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

ВДНХ. За достижения в области преподавания астрономии Е.Л. Талалай был награжден бронзовой медалью ВДНХ СССР. Помощники мэтра были награждены медалями «Юный участник ВДНХ». Конечно, это было огромным достижением и в 1992 году Е.Л. Талалай заслуженно получил звание доцента за многолетнюю работу по организации обучения в области астрономии и смежных наук.

Говоря о создании астрономического центра в ШГПИ, нельзя пропустить другую форму деятельности Ефима Львовича. Его преподавательскую и просветительскую работу. Тридцать с лишним лет он преподавал астрономию студентам педагогического института. Астрономический центр посещало множество школьников города и района. Долгое время он параллельно преподавал физику в средней школе. Эта незаметная, на первый взгляд, работа по своей значимости, пожалуй, была главным делом Ефима Львовича Талалая. Человек огромной внутренней энергии он не мог усидеть на месте, ему нужна была аудитория, чтобы делиться

своими знаниями, чтобы прививать людям научный взгляд на окружающий мир. Кроме работы преподавателем он много лет был членом общества Знание, приходил на предприятия города, чтобы рассказать о дальних галактиках и об успехах нашей космонавтики, чтобы развеять антинаучные предрассудки, непримиримым оппонентом которых он всегда был.

Была ещё одна область деятельности Ефима Львовича, которую нельзя пропустить и о которой менее известно. С самого начала своего пребывания ШГПИ он принимал деятельное участие в строительных работах, которые активно велись в то время. Простым рабочим, прорабом и инженером он работал на стройках ШГПИ и трудно назвать строительные работы 1950-1980-х годов, в которых он бы не участвовал.

Память о Е.Л. Талалае увековечена в памятных досках, публикациях, живёт в нашей сердцах. Его деятельность навсегда запечатлена в истории нашего университета.

*От имени коллектива Института информационных технологий,
точных и естественных наук Шадринского государственного
педагогического университета*

Сергей Михайлович Андриюшечкин

г. Омск

**Занимательные опыты при организации проблемного обучения
на уроках физики**

Современные стандарты образования содержат требование активизации образовательного процесса с целью нравственного и умственного развития учащихся. Одним из эффективных средств активизации учения является проблемное обучение. В частности, на уроках физики проблемное обучение может быть реализовано практически в любой фазе образовательного процесса. По этой причине необходимо обеспечить учителя физики системой дидактических средств, с помощью которых он мог бы организовать изучение курса физики на основе деятельностного подхода. Создание такого дидактического комплекса проблемного обучения требует разработки соответствующей концепции, как основы последующей работы по моделированию, проектированию и конструированию комплекса. Моделирование комплекса позволяет установить структуру комплекса и требования к предметному содержанию отдельных элементов комплекса – дидактическим пособиям. Среди этих методических требований выделено требование детального ознакомления учителя с приёмами создания проблемных ситуаций. В качестве примера в статье описывается один из таких приёмов – использование занимательных физических опытов.

Ключевые слова: активизация образовательного процесса; проблемное обучение; концепция дидактического комплекса проблемного обучения; занимательные физические опыты.

Sergey Mikhailovich Andryushechkin

Omsk

Entertaining experiments in organizing problem-based learning in physics lessons

Modern education standards contain the requirement to activate the educational process for the purpose of moral and mental development of students. One of the effective means of activating learning is problem-based learning. In particular, in physics lessons, problem-based learning can be implemented in almost any phase of the educational process. For this reason, it is necessary to provide the physics teacher with a system of didactic tools with the help of which he/she could organize the study of the physics course on the basis of the activity approach. The creation of such a didactic complex of problem-based learning requires the development of an appropriate concept as the basis for subsequent work on modeling, designing and constructing the complex. Modeling the complex makes it possible to establish the structure of the complex and the requirements for the subject content of individual elements of the complex - didactic aids. Among these methodological requirements, the requirement of a detailed acquaintance of the teacher with the techniques of creating problem situations is highlighted. As an example, the article describes one of these techniques – the use of entertaining physical experiments.

Keywords: activation of the educational process; problem-based learning; the concept of the didactic complex of problem-based learning; entertaining physical experiments.

Введение. Философы, политологи, социологи отмечают характерную черту современного общества: «значение знания возрастает во всех сферах жизни и во всех социальных институтах современного общества, ... знание является не только конституирующей особенностью современной экономики, но также базовым организационным принципом нашей жизни» [7, С. 63]. Подобные мировые тенденции, безусловно, осознаются и государственными структурами нашей страны, и профессиональным педагогическим сообществом. Это находит своё отражение в национальном проекте «Образование» [14], в Федеральных государственных стандартах образования (ФГОС), ориентирующих образовательную систему на «системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни» [21].

Достижение требований, поставленных ФГОС, требует активизации образовательного процесса, понимаемой как «совершенствование методов и организационных форм учебной деятельности, обеспечивающее активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность учащихся во всех звеньях учебного процесса» [16, С. 16]. Иными словами, необходимо перевести ученика из плоскости потребителя информации с воспроизведением её на репродуктивном уровне в плоскость его личностного развития (нравственного и интеллектуального) средствами учебного предмета.

Как свидетельствует педагогическая наука и показывает педагогическая практика, приоритетными средствами активизации учения являются самостоятельная работа и проблемное обучение. Это объясняется тем, что «самостоятельная работа есть форма реализации познавательной активности, а проблемность является основой познавательной активности» [1, С. 16].

Проблемное обучение на уроках физики и во внеурочной работе может быть реализовано в той или иной форме практически при изучении любого программного материала. Это делает *актуальным* вопрос обеспечения учителя физики системой дидактических средств практической реализации проблемного обучения.

Решение задачи создания системы проблемно ориентированного дидактического инструментария требует в первую очередь установления теоретического базиса, на котором будет осуществлена разработка средств обучения. Требуется проведение исследования, *научной проблемой* которого являлся бы поиск ответа на вопрос: «Каковы научные основы создания проблемно ориентированного дидактического комплекса, в том числе и для курса физики основной школы?».

Автором статьи было проведено такое исследование. Его *научная новизна* заключается в следующем:

- разработана концепция дидактического комплекса проблемного обучения [2];
- осуществлено моделирование (с опорой на разработанную концепцию) дидактического комплекса проблемного обучения для курса физики основной школы [3].

Точки зрения других авторов по указанной проблеме подробно изложены автором статьи в монографии «Дидактический комплекс проблемного обучения: теория, модель, практическая реализация» [1], которая размещена в открытом доступе в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU. Это делает возможным исключить повторение обзора работ по теме исследования непосредственно в статье, если дополнительно указать ряд последних работ: [10; 19].

Ясно, что проведение моделирования и создание модели не было самоцелью: «модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя её, может приобрести, сделать наглядным. ... Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [13, С. 166]. *Практическая значимость* исследования в нашем случае заключается в том, что этим «потенциальным знанием», «вскрытым» в процессе моделирования, является установление элементного состава комплекса и выявление методических требований к предметному наполнению дидактических пособий – элементов комплекса.

Так, например, элементом организационного модуля информационно-технологического блока модели являются методические пособия для учителя [4; 5; 6]. Требования к содержанию данных элементов таковы:

- Изложение концепции личностно ориентированного развивающего образования.
- Ознакомление учителя с основными понятиями теории проблемного обучения и с предлагаемой методикой обучения физике.
- Описание в сценариях уроков примеров реализации проблемного обучения в соответствии с принятым поурочным планированием.

– Наличие материалов справочного и вспомогательного характера, в первую очередь связанных с организацией демонстрационного эксперимента.

Исследовательская часть. *Целью* данной статьи является рассмотрение того, как сформулированное выше требование о необходимости описания способов организации проблемных ситуаций может быть реализовано через так называемые занимательные опыты. Здесь прилагательное «занимательный» трактуется в соответствии с его словарным значением: «способный занять внимание, воображение, интересный» [15, С. 184] и никак не сопрягаемый с понятиями «развлекательный»: «доставляющий только развлечение, без глубокого содержания» [15, С. 558] или «фокус» – «искусный трюк, основанный на обмане зрения, внимания» [15, С. 742].

При работе непосредственно над статьёй были использованы следующие *методы исследования*:

- анализ методической литературы по теме исследования;
- обобщение собственного педагогического опыта, направленное на конструирование новых вариантов занимательных опытов.

При этом вектор методических усилий был направлен на то, чтобы, используя даже известные и описанные в методической литературе опыты, демонстрируемые учителем или выполняемые непосредственно самим учеником, предложить такую постановку опыта, которая позволяла бы создать «эмоционально окрашенную» проблемную ситуацию. Иными словами, создать проблемную ситуацию через ситуацию неожиданности «при ознакомлении учащихся с явлениями, выводами, фактами, вызывающими удивление, которые кажутся парадоксальными и поражают своей необычностью» [11, С. 28].

Классическим пособием, в котором представлено значительное число таких проблемно-занимательных опытов по курсу физики основной школы, является книга Л.А. Горева [8]; для учителя физики старших классов интерес представляет книга Дж. Уокера «Физический фейерверк» [20].

Приведём ряд примеров занимательных опытов, использованных в дидактическом комплексе «Физика – 7–9» для создания проблемных ситуаций. В квадратных скобках после описания каждого опыта приведены возможные формулировки учебных проблем, ход «сократического» диалога. При этом универсальный подробный сценарий проблемного диалога, очевидно, не может быть прописан. «Размеры» интеллектуальных «шагов» по траектории от «известно» к «неведомому» определяются исключительно познавательными возможностями того учебного класса, с которым учитель работает в данный момент. Сделать эти шаги соразмерными возможностям учеников – в этом и заключается педагогическое мастерство учителя.

1. Стограммовую гирьку положите боковой стороной на деревянную линейку, лежащую на го-

горизонтальной поверхности стола. Слегка приподняв один край линейки, наблюдайте, как гирька катится по линейке. Если же гирьку поставить на линейку, то она не соскальзывает с неё даже при значительном наклоне линейки. Объясните результаты опыта. [Сила трения зависит от силы, с которой тело действует на поверхность. Эти силы в обоих случаях одинаковы, но силы трения существенно разнятся. Одинаков ли характер движения гирьки в рассматриваемых случаях? По какой причине возникает сила трения при скольжении? По какой причине возникает сила трения при качении? Что «легче» – деформация «бугорков» и «шероховатостей» при скольжении или перекачивание через «бугорки» при качении?]

2. Утяжелите один конец спички кусочком пластилина так, чтобы спичка плавала вертикально в стакане с водой, почти полностью погрузившись в воду. Налейте в пластиковую бутылку воды примерно на две трети объёма, бросьте в воду спичку и закройте бутылку пробкой. При сильном нажатии на бутылку спичка утонет. Можно так подобрать давление, что спичка будет висеть посередине бутылки. Объясните результаты опыта. [Условием плавания тел является равенство силы тяжести и архимедовой силы, действующей на тело. Архимедова сила определяется плотностью жидкости и объёмом погружённой части тела. Между волокнами спички имеется воздух. Изменяется ли его объём при нажатии на бутылку?]

3. В колбу налейте воду и нагрейте её до кипения. Затем, продолжая нагревать, быстро закройте колбу резиновой пробкой, уберите нагреватель и переверните колбу горлом вниз. Вода в колбе не кипит. Охладите колбу, положив сверху снег. При этом вода бурно кипит. Почему именно охлаждение колбы приводит к кипению? [В чём заключается процесс кипения? При выполнении какого условия возникает кипение? Почему высоко в горах вода закипает при температуре меньше 100°C ?

Что находится над поверхностью воды в колбе – воздух или насыщенный водяной пар? Как зависит давление водяного пара от температуры?]

4. Аккуратно, чтобы не повредить спираль, с лампы (12 В) удалите стеклянный баллон. Лампу и амперметр подключите к источнику тока. Заметьте, какое значение силы тока показывает амперметр. Подуйте на спираль, и сила тока в цепи увеличится. Почему? Как объяснить, что дуновение ветра влияет на показание амперметра? [От чего зависит сила тока, протекающего через лампу накаливания? В каком случае температура нити накала лампы выше – при «безветрии» или при «дуновении ветра»? Какой вывод можно сделать по результатам опыта?]

5. Используя две бытовые полиэтиленовые крышки и изолированную медную проволоку подходящего сечения, изготовьте «цилиндр» высотой 70-80 см, боковую поверхность которого образуют 12 проволочных проводников, соединённых последовательно так, что ток в них идёт в одном направлении (рис. 1, а). (При изготовлении «цилиндра» провод пропускается через надрезы в верхней и нижней крышках сверху вниз. Далее провод «уводят» в сторону и вновь пропускают через соседние надрезы в верхней и нижней крышках сверху вниз и т. д.)

«Цилиндр» подключите к источнику постоянного напряжения, рассчитанного на силу тока 8–10 А, последовательно с реостатом 7,5 Ом, 10 А и демонстрационным амперметром. Замкнув цепь и пропустив по проводникам ток, наблюдайте «сжатие цилиндра» (рис. 1, б), которое тем сильнее, чем больше сила тока в цепи. Объясните результаты опыта. [Какая сила смещает проводники с током и сжимает «цилиндр»? Чем определяется направление силы Ампера? Что является источником магнитного поля, действующего на проводник с током? Как определить направление этого магнитного поля?]

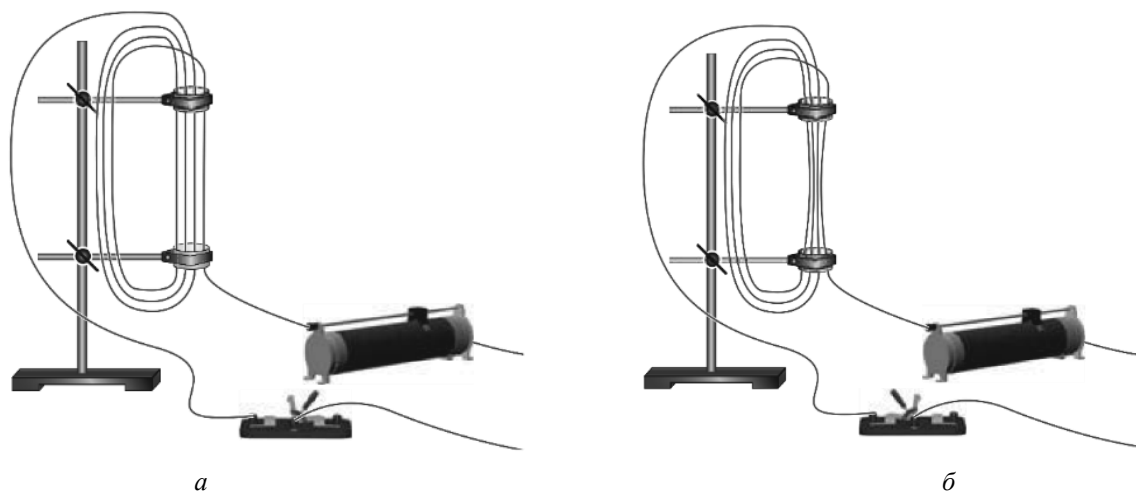


Рис. 1. Опыт с «магнитным цилиндром»

Учитель, завершая обсуждение результата опыта, может указать, что условие одной из задач из знаменитого сборника задач П.Л. Капицы звучит следующим образом: «Громоотвод соединён с землёй через круглую медную трубку диаметром 2 см и толщиной стенки 2 мм. После удара молнии трубка превратилась в круглый стержень. Объясните это явление и оцените силу тока грозового разряда» [18, С. 22, зад. 93].

Можно также привести цитату из известного письма П. Л. Капицы Э. Резерфорду: «Мы ухитрились получить поля 27 000 гаусс в цилиндрическом объёме диаметром 1 см и высотой 4,5 см. Мы не смогли продвинуться дальше, так как катушка не выдерживала и разрушалась со страшным грохотом.... Катушка не была укреплена с внешней стороны стальной лентой, что мы сейчас и собираемся сделать» [17, С. 364] и обсудить причину разрушения катушки.

б. На демонстрационном столе расположите вертикально лист стекла, которое будет играть роль плоского зеркала, и две свечи симметрично относительно стекла-зеркала.

Если зажечь свечу, расположенную перед стеклом ближе к наблюдателям, то «загорится» и другая, «дальняя» свеча. Свеча за стеклом-зеркалом является «негасимой» – её не удаётся ни задуть, ни залить водой и, более того, свеча «горит», даже если её убрать. Как объяснить наблюдаемое явление? (Удачным дополнением к опыту будет ресурс Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов № 186602 (видеоролик «Свеча горит в воде», видеофрагмент, в котором демонстрируется опыт по наблюдению иллюзии горения свечи

в стакане с водой). [Как возникает изображение, даваемое плоским зеркалом? Почему это изображение называют мнимым? Как формулируется закон отражения света? Как построить мнимое изображение, даваемое зеркалом? Как расположены предмет и его мнимое изображение относительно плоскости зеркала?].

Такой демонстрационный опыт широко известен, в «строге академическом виде» описан в методической литературе [9, С. 159, 160]. Однако, если придать опыту занимательный характер и сделать его элементом проблемной ситуации, то, очевидно, это расширит дидактические возможности опыта.

Заключение. Применение занимательных опытов при организации проблемного обучения на уроках физики позволяет создать дидактически эффективные проблемные ситуации в соответствии с теми требованиями к ним, что были сформулированы в своё время одним из создателей теории проблемного обучения М. И. Махмутовым: «Проблемные вопросы, задачи и учебные задания, а также примеры, приводимые учителем при постановке проблем, должны оказывать воздействие на эмоциональное состояние ученика, заинтересовывать его в учебном материале, побуждать к активной деятельности» [12, С. 150].

Это позволяет предложить в рамках методических объединений учителей физики и на курсах повышения квалификации организовывать работу по аккумуляции и обобщению соответствующего педагогического опыта, созданию общедоступной базы занимательных опытов и возможных сценариев проблемных диалогов на их основе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андрюшечкин, С.М. Дидактический комплекс проблемного обучения: теория, модель, практическая реализация: монография / С.М. Андрюшечкин. – Москва: Баласс, 2018. – 151 с. – Текст: непосредственный.
2. Андрюшечкин, С.М. Концепция дидактического комплекса проблемного обучения / С.М. Андрюшечкин. – Текст: непосредственный // Сибирский учитель. – 2017. – № 4 (113). – С. 59-61.
3. Андрюшечкин, С.М. Модель дидактического комплекса проблемного обучения «Физика – 7-9» / С.М. Андрюшечкин. – Текст: непосредственный // Модели и моделирование в методике обучения физике: материалы докл. VIII Всерос. науч.-практ. конф.: 8 нояб. 2019 г. – Киров: РАДУГА-ПРЕСС, 2019. – С. 40-44.
4. Андрюшечкин, С.М. Уроки физики в 7 классе: метод. рекомендации для учителя / С.М. Андрюшечкин. – Москва: Баласс, 2015. – 128 с. – Текст: непосредственный.
5. Андрюшечкин, С.М. Уроки физики в 8 классе: метод. рекомендации для учителя / С.М. Андрюшечкин. – Москва: Баласс, 2017. – 144 с. – Текст: непосредственный.
6. Андрюшечкин, С.М. Уроки физики в 9 классе: метод. рекомендации для учителя / С.М. Андрюшечкин. – Москва: Баласс, 2016. – 144 с. – Текст: непосредственный.
7. Бехманн, Г. Общество знания – трансформация современных обществ / Г. Бехманн. – Текст: непосредственный // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН, Центр социал. науч.-информ. исслед., Отд. социологии и социал. психологии; отв. ред. Д.В. Ефременко. – Москва, 2010.
8. Горев, Л.А. Занимательные опыты по физике в 6-7 классах средней школы: кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1985. – 175 с. – Текст: непосредственный.
9. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч. 2. Колебания и волны. Оптика. Физика атома / В.А. Буров, Б.С. Зворыкин, А.П. Кузьмин [и др.]; под ред. А.А. Покровского. – 3-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1979. – 288 с. – Текст: непосредственный.
10. Лебедева, О.В. Учебно-исследовательская деятельность при обучении физике в школе: проектирование и организация: монография / О.В. Лебедева; Национ. исслед. ун-т, Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2018. – 205 с. – Текст: непосредственный.

11. Малафеев, Р.И. Проблемное обучение физике в средней школе: кн. для учителя / Р.И. Малафеев. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст : непосредственный.
12. Махмутов, М.И. Избранные труды. В 7 т. Т. 1. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов : сост. Д.М. Шакирова. – Казань : Магариф – Вақыт, 2016. – 423 с. – Текст : непосредственный.
13. Моисеев, Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – Москва : Наука, 1987. – 304 с. – Текст : непосредственный.
14. Национальный проект «Образование». – Текст : электронный // Минпросвещения России : офиц. сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 11.04.2022).
15. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : около 57 000 слов / С.И. Ожегов ; под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1984. – 797 с. – Текст : непосредственный.
16. Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005. – 720 с. – Текст : непосредственный.
17. Петр Леонидович Капица. Воспоминания. Письма. Документы. – Москва : Наука, 1994. – 543 с. – Текст : непосредственный.
18. Понимаете ли вы физику? – Москва : Знание, 1967. – 94 с. – Текст : непосредственный.
19. Самоненко, Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании / Ю.А. Самоненко. – 3-е изд. – Москва : Лаборатория знаний, 2020. – 288 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/443462> (дата обращения: 11.04.2022). – Текст : электронный.
20. Уокер, Дж. Физический фейерверк / Дж. Уокер ; пер. с англ. А.С. Доброславского ; под ред. и с предисл. И.Ш. Слободецкого. – Москва : Мир, 1979. – 288 с. – Текст : непосредственный.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, с изменениями, внесёнными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июля 2022 г. № 568, от 8 ноября 2022 г. № 955. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Andryushechkin S.M. Didakticheskij kompleks problemnogo obucheniya: teoriya, model', prakticheskaya realizaciya: monografiya [Didactic complex of problem-based learning : theory, model, practical implementation]. Moscow: Balass, 2018. 151 p.
2. Andryushechkin S.M. Konceptsiya didakticheskogo kompleksa problemnogo obucheniya [The concept of didactic complex of problem-based learning]. *Sibirskij uchitel' [Siberian Teacher]*, 2017. no. 4 (113), pp. 59–61.
3. Andryushechkin S.M. Model' didakticheskogo kompleksa problemnogo obucheniya «Fizika – 7-9» [Model of didactic complex of problem-based learning “Physics – 7-9”]. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike: materialy dokl. VIII Vseros. nauch.-prakt. konf. [Models and modeling in the methodology of teaching physics]*. Kirov: RADUGA-PRESS Ltd, 2019, pp. 40–44.
4. Andryushechkin S.M. Uroki fiziki v 7 klasse: metod. rekomendacii dlya uchitelya [Physics lessons in the 7th grade]. Moscow : Balass, 2015. 128 p.
5. Andryushechkin S.M. Uroki fiziki v 8 klasse: metod. rekomendacii dlya uchitelya [Physics lessons in the 8th grade]. Moscow : Balass, 2017. 144 p.
6. Andryushechkin S.M. Uroki fiziki v 9 klasse: metod. rekomendacii dlya uchitelya [Physics lessons in the 9th grade]. Moscow : Balass, 2016. 144 p.
7. Beckmann G. Obshchestvo znaniya – transformaciya sovremennyh obshchestv [Knowledge Society – Transformation of Modern Societies]. Efremenko D.V. (eds.) *Konceptsiya «obshchestva znaniya» v sovremennoj social'noj teorii*: sb. nauch. tr. [The Concept of "Knowledge Society" in Contemporary Social Theory]. Moscow, 2010.
8. Gorev L.A. Zanimatel'nye opyty po fizike v 6–7 klassah srednej shkoly: kn. dlya uchitelya [Entertaining experiments in physics in 6-7 grades of secondary school]. Moscow: Prosveshcheniye, 1985. 175 p.
9. Burov V.A., Zvorykin B.S., Kuzmin A.P., et al. Demonstracionnyj eksperiment po fizike v srednej shkole. Ch. 2. Kolebaniya i volny. Optika. Fizika atoma [Demonstrational Experiment in physics in Secondary School. Pt. 2: Oscillations and Waves. Optics. Physics of the Atom]. A.A. Pokrovsky (ed.). Moscow: Prosveshcheniye, 1979. 288 p.
10. Lebedeva O.V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' pri obuchenii fizike v shkole: proektirovanie i organizaciya: monografiya [Educational and research activities in teaching physics at school: design and organization]. Nizhny Novgorod: Publishing House of Nizhny Novgorod State University, 2018. 205 p.
11. Malafeev R.I. Problemnoe obuchenie fizike v srednej shkole: kn. dlya uchitelya [Problem-based learning of physics in secondary school]. Moscow: Prosveshcheniye, 1993. 192 p.
12. Makhmutov M.I. Izbrannye Trudy. V 7 t. T. 1. Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy [Selected Works: In 7 volumes. Vol. 1. Problem-Based Learning: Key Issues of Theory]. D.M. Shakirova (ed.) Kazan: Magarif – Vakyat, 2016. 423 p.
13. Moiseev N.N. Algoritmy razvitiya [Development algorithms]. Moscow: Nauka, 1987. 304 p.
14. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [National project “Education”]. *Minprosveshheniya Rossii*: ofic. sajt [Ministry of Education of Russia]. URL: <https://edu.gov.ru/> (Accessed 11.04.2022).
15. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka: About 57,000 words [Russian dictionary]. In N.Yu. Shvedovoj. Moscow: Rus. lang., 1984. 797 p.
16. E.S. Rapatevich (ed.) Pedagogika: bol'shaya sovrem. encikl. [Pedagogy]. Minsk: Sovrem. slovo, 2005. 720 p.
17. Peter Leonidovich Kapitsa. Vospominaniya. Pis'ma. Dokumenty [Peter Leonidovich Kapitsa. Memoirs. Letters. Documents]. Moscow: Nauka, 1994. 543 p.
18. Ponimaete li vy fiziku? [Do You Understand Physics?]. Moscow: Znanie, 1967. 94 p.

19. Samonenko Yu.A. Uchitel'yu fiziki o razvivayushchem obrazovanii [To a physics teacher about developmental education]. Moscow: Laboratory of Knowledge, 2020. 288 p. URL: <https://rucont.ru/efd/443462> (Accessed 04.11.2022).
20. Walker J. Fizicheskij fejerwerk [Physical Fireworks]. In A.S. Dobroslavskogo (eds.). Moscow: Mir, 1979. 288 p.
21. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya, utverzhdonnyj prikazom Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maja 2021 g. № 287, s izmenenijami, vnesjonnyimi prikazami Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 18 ijulja 2022 g. № 568, ot 8 nojabrja 2022 g. № 955 [Federal State Educational Standard of Basic General Education, approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021, as amended by Orders of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 568 dated July 18, 2022, No. 955 dated November 8, 2022]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.М. Андрюшечкин, кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия», Омск, Россия, e-mail: asm57@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.M. Andryushechkin, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Research Scientist, Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russia, e-mail: asm57@mail.ru

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_24

**Анастасия Александровна Жилина,
Ольга Антиевна Селиванова**
г. Тюмень

Социальная идентичность подростков в условиях онлайн-социализации: опыт диагностического исследования

Авторы статьи затрагивают проблему формирования идентичности личности современного подростка, социализация которого протекает под влиянием глобальной онлайнификации. В статье описывается опыт проведения диагностического исследования, нацеленного на выявление актуального уровня развития идентичности подростков в условиях онлайн-социализации. С помощью методики изучения социальной идентичности оцениваются статусные характеристики идентичности испытуемых в зависимости от их включенности в онлайн-взаимодействие. В результате, выделяются особенности конструирования идентичности личности подростков, погруженных в онлайн-среду, а также риски и возможности для их личностного развития. Исходя из этого, определяется необходимость формирования социально-педагогических условий, способствующих позитивному конструированию идентичности подростка.

Ключевые слова: социальная идентичность, онлайн-среда, социализация, онлайн-социализация, социальное воспитание, онлайн-воспитание.

**Anastasya Aleksandrovna Zhilina,
Olga Antieva Selivanova**
Tyumen

Social identity of adolescents in online socialization conditions: experience of diagnostic research

The authors of the article touch upon the problem of forming the personal identity of a modern teenager whose socialization occurs under the influence of global onlineification. The article describes the experience of conducting a diagnostic study. It is devoted to determining the current level of identity development of teenagers in the context of online socialization. Using the methodology for studying social identity, the authors determine the status characteristics of adolescents' identity depending on their involvement in the online environment. As a result, they identify problems in constructing the personal identity of adolescents socializing in the online environment. Based on this, the authors determine the need to create pedagogical conditions that promote the positive construction of a teenager's identity.

Keywords: social identity, online environment, socialization, online socialization, social education, online education.

Введение. Развитие подростка неизбежно протекает в условиях формирования личности, диктуемых современным обществом, в котором его идентичность дополняется новыми аспектами. Идентичность складывается в результате развития человеческой индивидуальности, как продукт пройденной социализации. В качестве социальной идентичности мы можем рассматривать некий социальный конструкт, который выражается через понимание человеком тождественности с самим

собой и социальной группой, проявляется как целостное и непрерывное в социальном пространстве и времени образование, определяющее основу становления личности.

Формирование идентичности современного подростка протекает в контексте цифровизации жизненного пространства, что одновременно обогащает и усложняет репертуар примеряемых ролей. Его социальная среда распространяется в онлайн, предполагая иные способы и пути взаимодействия с окружающими, новые формы самопрезентации,

провоцируя при этом условия для ухода от реальности и возникновения виртуальных образов. Более того, в открытой и доступной подрастающему поколению онлайн-среде расширяется пространство первичной социализации, преобразуя процесс адаптации как внутри нее самой, так и за ее пределами. Онлайн-среда содержит для подростка ресурсы, позволяющие ему приобрести опыт самопознания, получить знания об окружающем мире и развить навыки социального взаимодействия и общения в разноплановых социальных контекстах и ситуациях. Он приобретает возможность выбирать социальное окружение на основании своих предпочтений и увлечений, входить в социальные группы по интересам и идентифицировать с себя с ними, принимать или отторгать ценности, выстраивая свою идентичность и прокладывая маршрут жизненного пути.

Обозначение феномена онлайн-социализации связано в первую очередь с трансформацией информационно-технологической среды, в которой человек присутствует «онлайн» через интернет-подключение. Понятие «онлайн-социализация» встречается в педагогических исследованиях Л.Н. Гладковой [1], И.Ю. Тархановой [8]. Для обозначения данного феномена используются и другие формулировки, образованные от терминов, определяющих социализирующее пространство, например, «интернет-социализация» как производная от «интернет пространство», и получившее более широкое распространение за последние три года выражение «цифровая социализация».

Изучая процесс развития идентичности личности, исследователи наиболее часто обращаются к теории Э. Эриксона, концептуализированной в личностной парадигме Дж. Марсии [15]. Под идентичностью понимается результат преодоления кризисов, которые человек проживает в процессе социализации, выбирая индивидуальные способы выхода из этих кризисов и беря на себя обязательства за сделанные выборы. Проходя поэтапно путь становления своей идентичности, личность усваивает правила и нормы поведения, принимает социальные ценности и ответственность за совершенные и будущие действия. В окружающей его социальной среде, состоящей из различных социокультурных образований, подросток, под неизменным влиянием факторов социализации, выбирает роли из доступного репертуара, конструируя свою уникальную социальную идентичность.

В публикациях, посвященных вопросу изучения социальной идентичности в контексте онлайн-среды, чаще всего исследователи используют такие понятия как «сетевая идентичность», «виртуальная идентичность» и «кибер идентичность». В большинстве работ пространство, определенное как «виртуальное», противопоставляется «реальному», а общая тематика исследований, так или иначе, сводится к проблеме виртуализации идентичности, формируемой в виртуальном пространстве, дополняя или заменяя «реальное» представление о самом себе. В качестве работ, посвященных изучению

виртуальной идентичности и опубликованных в последнее время, можно упомянуть исследования таких авторов как К.А. Шарина и Н.Е. Стенькова [11], А.Б. Углова и соавторы [10], Д.Н. Погорелов [6], М.В. Тулузакова [9], М.О. Соболева [7], С.В. Куликов и соавторов [3]. В рамках концепции кибер-социализации, В.А. Плешаков [5] и его последователи изучают процесс становления идентичности личности в киберпространстве. К этому же подходу можно отнести публикацию Н.А. Пахтусовой и Н.В. Увариной [4].

В данной статье, под онлайн-идентичностью авторами понимается тот аспект социальной идентичности личности, в котором она отражает свое отношение к онлайн-среде и рассматривается как частный средовой аспект социальной идентичности [2].

Описываемое диагностическое исследование направлено на выявление актуального уровня развития идентичности подростков в процессе онлайн-социализации и включает в себя набор задач, направленных на то, чтобы выделить аспекты, составляющие идентичность подростка и ее статусные характеристики, а также оценить, насколько элементы, составляющие идентичность личности, зависят от включенности подростка в онлайн-среду.

Исследовательская часть. Данное диагностическое исследование призвано обнаружить аспекты, связанные с проявлением идентичности в онлайн-пространстве, которые влияют на формирование репертуара идентичностей личности в целом. Развитие уровня рефлексии респондентов предполагает необходимость использования техник, позволяющих вызывать прямые реакции, связанные с предметом исследования, разграничивать идеализированный желаемый образ «Я» и реальное представление о себе, а затем интерпретировать их применительно к специфике предмета исследования.

Одна из методик изучения социальной идентичности, с опорой на статусную модель идентичности Дж. Марсии, разработана Л.Б. Шнейдер и В.В. Хрусталевой, построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста [12]. Ассоциативная методика интересна тем, что позволяет создать интегрированный образ актуальных характеристик идентичности респондента, изучая ее в сконцентрированном виде в социальной «зоне реальности». Включенные в тест слова стимула делятся на две равные группы социальной и асоциальной направленности. Социальная направленность означает готовность респондента быть членом общества, принимать нормы, правила и, как следствие, жертвовать своей индивидуальностью, ощущая при этом определенную степень защиты и безопасности. Асоциальная направленность противоположна и подразумевает стремление отделиться от всех, быть независимым и самостоятельным, подвергаясь при этом риску и опасности.

Можно выделить аналогичный, в плане используемого инструментария, опыт диагностических исследований, направленных на изучение отдельных вопросов конструирования идентичности

подростающего поколения, в том числе и в онлайн-среде. Например, методику МИСИ авторский коллектив Л.Б. Шнейдер и В.В. Сыманюк применяет для изучения цифрового аспекта идентичности пользователей [13], а Т.И. Шульга и М.Ю. Григорьева [14] используют ее при изучении социальной идентичности подростков в целом. Полученные результаты позволяют авторам выявить проблемы становления идентичности испытуемых в практическом значении для создания условий их конструктивной социализации.

Состав участников и условия отбора в группу диагностического исследования определяются его спецификой и исследовательскими задачами. Предполагается, что участники исследования имеют хотя бы один собственный активный аккаунт в социальной сети и взаимодействуют с его помощью с другими пользователями онлайн (публикуют собственные «посты», делают «репосты», оставляют комментарии, размещают «истории», используют встроенные мессенджеры). Группа сформирована из числа подростков в возрасте от 10 до 19 лет, пользователей популярной социальной сети, объединенных в локальное сообщество через подписку на официальные аккаунты образовательной организации, которая реализует программы дополнительного образования детей, или попавших в проект через приглашение родителей – участников того же сообщества. Исследование проведено в 2021 году.

Выборка респондентов диагностического исследования составила 148 человек, в соотношении 43% – девочки и 57% – мальчики; в младшую возрастную группу попали 42% от общего числа респондентов. Результаты первичного опроса рассматриваются как в целом по группе участников, так и по ее возрастным сегментам, в младшей группе (от 10 до 14 лет) и старшей группе (от 15 до 19 лет), на том основании, что социальная идентичности личности развивается в соответствии с возрастным этапом социализации, эффектом которой в раннем подростковом возрасте является усвоение ценностей, норм и способов поведения, в старшем – самоопределение.

Первичное диагностическое обследование по общей выборке человек проводится с использованием методики изучения социальной идентичности. Показателем статуса социальной идентичности личности является ее «социальная направленность», которая подразумевает готовность респондента быть членом общества, разделять его ценности, усваивать нормы и правила, уступая своей индивидуально, но при этом интегрироваться в социальную общность, получая, в определенной мере, ощущение защиты и безопасности. Уровень социальной направленности оценивается внутри каждой возрастной группы, рассматривается в целом в социальной среде и онлайн-среде как ее частном случае.

В целом по исследуемой группе можно отметить положительный уровень социальной направленности – 90% (Рисунок 1).

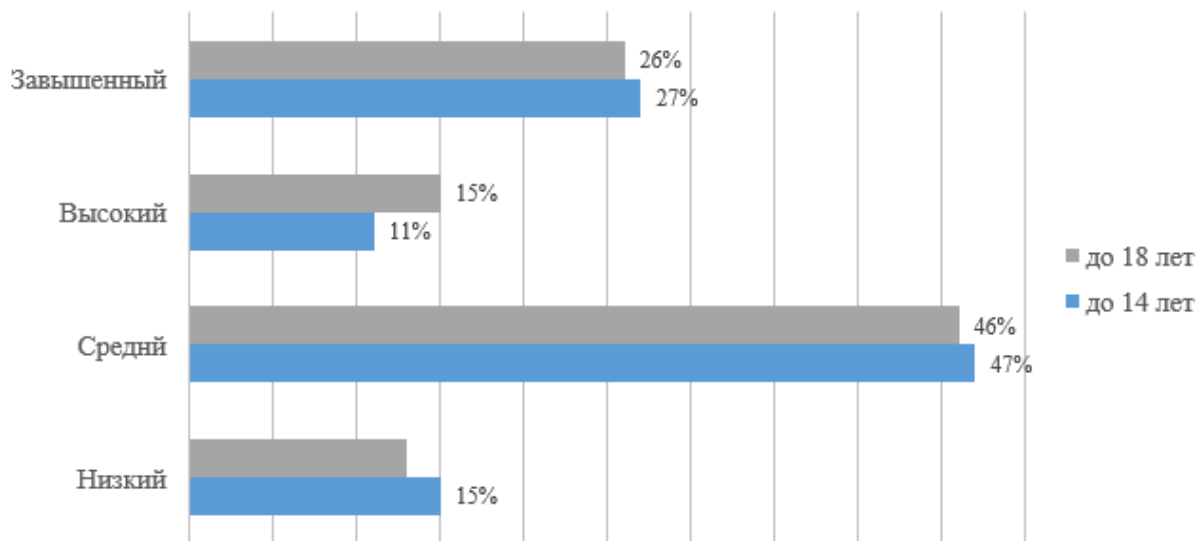


Рис. 1. Средний статус социальной идентичности подростков, социализирующихся в онлайн-среде (результаты обследования по методике МИСИ, февраль 2021, n = 148 чел.)

Обращает внимание тот факт, что 36% от общего числа опрошенных продемонстрировали очень высокий, завышенный уровень социальной направленности. В рамках принятой методики, такое состояние можно интерпретировать как «псевдоидентичность». Собственная уникальность отрицается, либо наоборот подчеркивается с переходом в социально одобряемую стереотипию. При высокой поло-

жительной оценке себя и своего окружения, испытуемый не ощущает своей независимости и не отражает негативные аспекты окружающей действительности; проявляет низкий уровень рефлексии.

В пределах возрастных диапазонов испытуемых, ответы 47% в младшей и 54% в старшей группе, позволяют оценить статус идентичности как «достигнутый». Репрезентация достигнутой

идентичности проявляется в позитивном отношении к себе, положительной оценке своих качеств, устойчивой связи с обществом в процессе собственной индивидуализации и интеграции в нем. Характерно, что если в младшей группе показатель социальной направленности проявляется в боль-

шей степени на среднем уровне (34%), то по старшей группе 40% достигли высокого уровня идентичности.

Результаты исследования подтверждают заданный параметр: испытуемые включены в процесс онлайн-социализации (Рисунок 2).

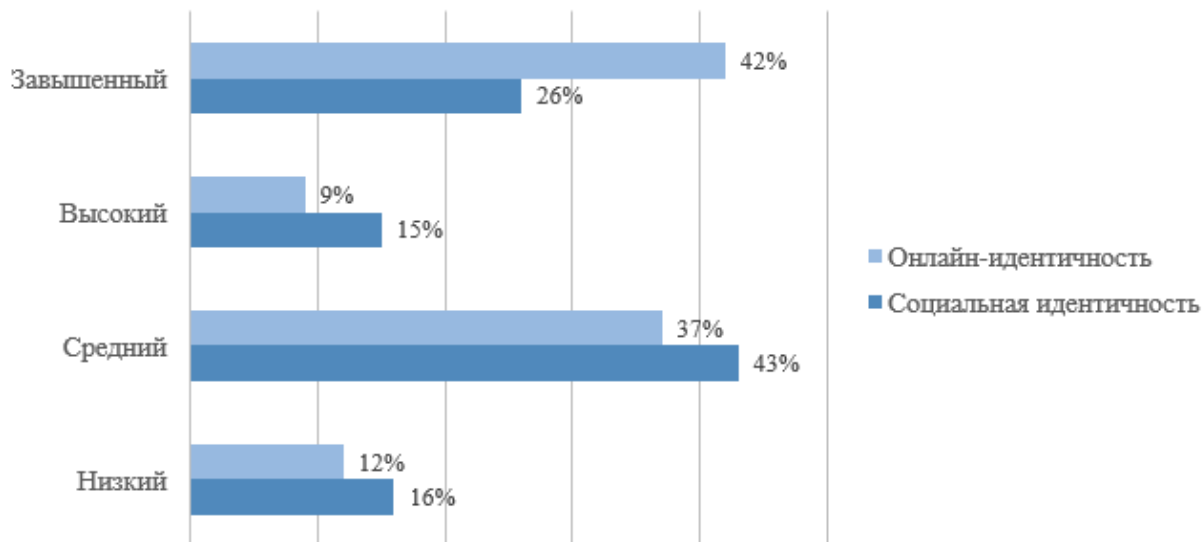


Рис. 2. Средний статус социальной идентичности подростков, рассматриваемый в контексте онлайн-социализации (результаты обследования по методике МИСИ, февраль 2021, n = 148 чел.)

Всего 4% из них находятся на стадии адаптации, демонстрируя низкий уровень социальной направленности в онлайн-среде (диффузная онлайн-идентичность и мораторий). Вместе с тем, завышенная «псевдоидентичность» в онлайн-среде среди подростков достигает 54%, что указывает на нарушение механизмов социальной идентификации и интеграции. Это может свидетельствовать о стремлении подростков к положительной роли, которая может проявляться в онлайн-среде, тогда как

доверительные отношения и связи в онлайн-сообществе отсутствуют, тогда как уровень коммуникации в нем достаточно активен.

Обращает на себя внимание тот факт, что завышенный уровень онлайн-идентичности преобладает внутри старшей возрастной группы и достигает 78% от числа испытуемых возрастом старше 14 лет продемонстрировали «псевдоидентичность» в онлайн-среде (Рисунок 3).

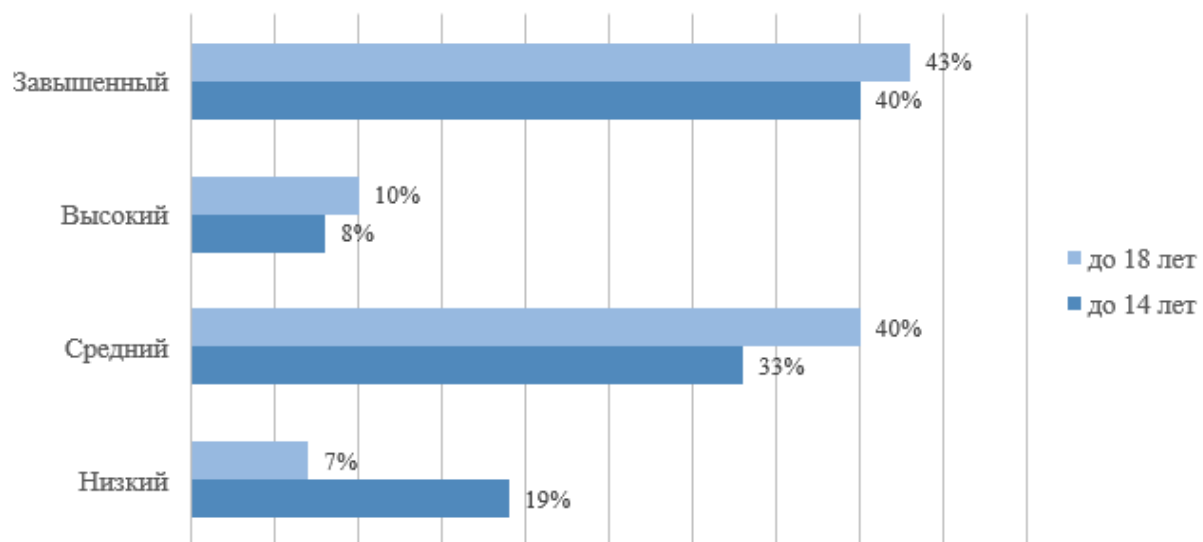


Рис.3. Средний статус онлайн-идентичности подростков, отмечаемый в раннем и старшем подростковом возрасте (результаты обследования по методике МИСИ, февраль 2021, n = 148 чел.)

Разрыв между заявленным показателем социальной направленности в целом, и онлайн-среде в частности, проявляется даже у подростков с высоким уровнем достигнутой идентичности. При этом, если в младшей возрастной группе положительный статус идентичности проявляется у 47% (вне контекста от условий онлайн-среды), то показатель онлайн-идентичности выше на 11%. При этом, псевдоидентичность в онлайн-среде проявляется у 34% респондентов. Завышенный статус онлайн-идентичности можно связать со стремлением к положительной роли, но также и объяснить тем, что испытываемые в большей степени проявляют свою индивидуальность, или интегрированы в социальное взаимодействие, именно в онлайн-среде, используя для самовыражения и самореализации доступные ресурсы онлайн-среды, тогда как в окружающей их реальности в целом, они не столь успешны и уверены в себе. Более низкий показатель онлайн-идентичности, наоборот, может говорить о том, что идентификация и интеграция в онлайн отстает от общего процесса социализации респондентов.

Заключение. Результаты проведенной диагностики позволяют прийти к выводу о конструктивной социализированности подростков в онлайн-среде. Отсутствие асоциальной направленности в тождествах с онлайн-средой в целом показывает положительную ориентацию подростков. Они отражают известные им социальные нормы и ценности, хотя еще не сформировали свою собственную идентичность.

Вместе с тем, выделяется проблема, связанная с рисками пребывания в онлайн-среде подростков, социальная позиция которых, отражаемая в социальной идентичности, не сформирована. Статус псевдоидентичности, проявившийся в группе в значительной степени, характеризуется как болезненное неприятие критики в своей адрес, тогда как в публичном онлайн пространстве, пользователь должен быть готов получать комментарии с различной оценкой от широкого круга других пользователей и адекватно реагировать на него, без ущерба для своей самооценки. С другой стороны, поглощение идеальной ролью представляет опасность утраты себя, вплоть до эффекта виртуализации личности. Идеализация онлайн-среды и себя в ней, устанавливает виртуальный барьер, за которым становятся невидимыми возможные угрозы со стороны не всегда однозначно идентифицируемых

пользователей сети, что может привести к виктимизации подростков. По большей части это касается подростков старшего возраста, поскольку более младшие участники, как можно предположить по результатам диагностики, в большей степени включены в онлайн-среду и осознают ее риски.

Ограничение отождествляемой социальной действительности только ее положительными сторонами затрудняет необходимое для развития личности принятие базовых ценностей и социальных обязательств. Высокий показатель псевдоидентичности может также являться следствием ученической деформации, когда испытываемые, ориентированные в школе на выполнение тестовых заданий, воспринимают их как способ оценки и пытаются указать ожидаемые от них «правильные» ответы. Рассматривая и интерпретируя данные с учетом такого допущения, можно сказать, что испытываемые имеют четкое представление о социально-одобряемых способах поведения, принятых нормах и правилах, социальных ценностях. Вместе с тем, у них недостаточно сформирована практика рефлексии, которая необходима для преодоления кризисов идентичности.

Несмотря на то, что испытываемые подростки постоянно включены в онлайн-коммуникацию, большинство из них еще находятся на фазе адаптации в онлайн-среде. Поэтому, наиболее актуальными задачами их социализации будет усвоение норм и правил социального поведения в сети, освоение форм и средств онлайн-взаимодействия. После этого подростки смогут приступить к фазе индивидуализации в сети и реализации своей творческой активности.

Проведенное первичное диагностическое исследование позволяет определить актуальный уровень развития социальной идентичности подростков, сопоставив его с основными этапами социализации, определив факторы онлайн-среды, влияющие на общий уровень социальности. Результаты указывают на проблемы конструирования идентичности личности подростков, погруженных в онлайн-среду, но не способных идентифицировать себя в ней. Вместе с тем, анализ определяет возможности развития личности подростка в онлайн-среде, что предполагает необходимость формирования определенных социально-педагогических условий, в которых будут развиваться когнитивные и ценностные характеристики личности и интерактивные навыки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкова, Л.Н. Формирование опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних в процессе online-социализации / Л.Н. Гладкова. – Текст : непосредственный // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3, т. 3. – С. 292-305.
2. Жилина, А.А. Формирование социальной идентичности личности подростка в процессе онлайн-социализации: построение теоретической модели / А.А. Жилина, О.А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Мир науки: психология и педагогика. – 2020. – № 3 (май-июнь).
3. Куликов, С.В. Виртуальная идентичность в формате самоконструирования: информационные ресурсы и информационная субъектность / С.В. Куликов, В.И. Курбатов, О.М. Папа. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 2. – С. 60-68.

4. Пахтусова, Н.А. Методологические подходы для исследования процесса киберсоциализации и становление сетевой идентичности личности молодежи в условиях образовательной среды / Н.А. Пахтусова, Н.В. Уварина. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 73–28.
5. Плешаков, В.А. О киберсоциализации человека в нестабильном мире / В.А. Плешаков. – Текст : непосредственный // Человек и общество в нестабильном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 1 марта 2022 г. – Омск, 2023. – С. 10-15.
6. Рылская, Е.А. Идентичность личности в виртуальном пространстве социальных сетей и реальная идентичность: сравнительные характеристики / Е.А. Рылская, Д.Н. Погорелов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1 (118). – С. 105-114.
7. Соболева, М.О. Особенности построения исследований виртуальной идентичности пользователей социальных сетей / М.О. Соболева. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2021. – № 4. – С. 14–23.
8. Тарханова, И.Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций / И.Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 169-171.
9. Тулузакова, М.В. Виртуализация как инструмент формирования идентичности человека / М.В. Тулузакова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2022. – № 1. – С. 31–34.
10. Соотношение реальной и виртуальной идентичности студенческой молодежи (на примере автоматизированного анализа профилей в сети ВКонтакте) / А.Б. Углова, И.М. Богдановская, Б.А. Низомутдинова, А.В. Митрофанова. – Текст : непосредственный // Мир Науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10.
11. Шарина, К.А. Феномен виртуальной идентичности / Н.Е. Стенякова, К.А. Шарина. – Текст : непосредственный // Вестник Пензенского государственного университета. – 2020. – № 4 (32). – С. 22–26.
12. Шнейдер, Л.Б. Ассоциативный тест как основа конструирования методики изучения социальной идентичности / Л.Б. Шнейдер, В.В. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2014. – № 83.
13. Шнейдер, Л.Б. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня / Л.Б. Шнейдер, В.В. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2017. – 10 (52).
14. Шульга, Т.И. Изучение позитивной идентичности подросткового и юношеского возрастов / Т.И. Шульга, М.Ю. Григорьева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 4. – С. 80–93.
15. Marsia, J. E. Identity in adolescence / J. Marsia. – Text : direct // Handbook of adolescent psychology / ed. J. Adelson. – New York : John Wiley, 1980. – P. 159–187.

REFERENCES

1. Gladkova L.N. Formirovanie opyta social'no bezopasnogo povedenija nesovershennoletnih v processe online-socializacii [Formation of the experience of socially safe behavior of minors in the process of online socialization]. *Vestnik TjumGU. Gumanitarnye issledovanija [Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanities]*, 2017, no. 3, vol. 3, pp. 292-305.
2. Zhilina A.A., Selivanova O.A. Formirovanie social'noj identichnosti lichnosti podrostanta v processe onlajn-socializacii: postroenie teoreticheskoj modeli [Formation of the social identity of a teenager's personality in the process of online socialization: building a theoretical model]. *Mir nauki: psihologija i pedagogika [World of Science: psychology and Pedagogy]*, 2020, no. 3 (maj-ijun').
3. Kulikov S.V., Kurbatov V.I., Papa O.M. Virtual'naja identichnost' v formate samokonstruirovaniya: informacionnye resursy i informacionnaja sub#ektnost' [Virtual identity in the format of self-construction: information resources and information subjectivity]. *Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki [Humanities, socio-economic and social Sciences]*, 2022, no. 2, pp. 60-68.
4. Pahtusova N.A., Uvarina N.V. Metodologicheskie podhody dlja issledovanija processa kibersocializacii i stanovlenie setevoj identichnosti lichnosti molodezhi v uslovijah obrazovatel'noj sredy [Methodological approaches for the study of the process of cybersocialization and the formation of a network identity of a youth personality in an educational environment]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt [Modern higher school: an innovative aspect]*, 2022, vol. 14, no. 4, pp. 73–28.
5. Pleshakov V.A. O kibersocializacii cheloveka v nestabil'nom mire [On cybersocialization of a person in an unstable world]. *Chelovek i obshhestvo v nestabil'nom mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Omsk, 1 marta 2022 g. [Man and society in an unstable world]*. Omsk, 2023, pp. 10-15.
6. Ryl'skaja E.A., Pogorelov D.N. Identichnost' lichnosti v virtual'nom prostranstve social'nyh setej i real'naja identichnost': sravnitel'nye harakteristiki [Identity of a person in the virtual space of social networks and Real identity: comparative characteristics]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2021, no. 1 (118), pp. 105-114.
7. Soboлева M.O. Osobennosti postroenija issledovanij virtual'noj identichnosti pol'zovatelej social'nyh setej [Features of building research on the virtual identity of users of social networks]. *Vestnik RGGU. Serija: Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie [Bulletin of the Russian State University. Series: Psychology. Pedagogy. Education]*, 2021, no. 4, pp. 14–23.
8. Tarhanova I.Ju. Socializacija molodezhi sredstvami internet-kommunikacij [Socialization of youth by means of Internet communications]. *Vestnik KGU. Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika [Vestnik KSU. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]*, 2017, no. 4, pp. 169-171.
9. Tuluzakova M.V. Virtualizacija kak instrument formirovanija identichnosti cheloveka [Virtualization as a tool for the formation of human identity]. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshhestvo [Urgent problems of modernity: science and society]*, 2022, no. 1, pp. 31–34.

10. Uglova A.B., Bogdanovskaja I.M., Nizomutdinova B.A., Mitrofanova A.V. Sootnoshenie real'noj i virtual'noj identichnosti studencheskoj molodezhi (na primere avtomatizirovannogo analiza profilej v seti VKontakte) [The ratio of real and virtual identity of students (on the example of automated profile analysis on the VKontakte network)]. *Mir Nauki. Pedagogika i psihologija* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2022, vol. 10.
11. Sharina K.A., Sharina K.A. Fenomen virtual'noj identichnosti [The phenomenon of virtual identity]. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Penza State University], 2020, no. 4 (32), pp. 22–26.
12. Shnejder L.B., Hrustaleva V.V. Associativnyj test kak osnova konstruirovaniya metodiki izuchenija social'noj identichnosti [Associative test as a basis for constructing a methodology for studying social identity]. *Vestnik RMAT* [Vestnik RIAT], 2014, no. 83.
13. Shnejder L.B., Symanjuk V.V. Pol'zovatel' v informacionnoj srede: cifrovaja identichnost' segodnja [The user in the information environment: Digital identity today]. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological research], 2017, no. 10 (52).
14. Shul'ga T.I., Grigor'eva M.Ju. Izuchenie pozitivnoj identichnosti podrostkovogo i junosheskogo vozrastov [The study of the positive identity of adolescence and adolescence]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences], 2017, no. 4, pp. 80–93.
15. Marsia J. E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley, 1980, pp. 159–187.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Жилина, ведущий специалист, ФБГОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: zhilinaaa@tyuiu.ru.

О.А. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: towerred1966d@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Zhilina, Principal Specialist, Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russia, e-mail: zhilinaaa@tyuiu.ru.

O.A. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: towerred1966d@mail.ru.

УДК 371.3

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_30

Ольга Вячеславовна Коновалова
г. Шадринск

Развитие коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся педагогических классов как компонента педагогической одаренности

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки и практики – вопросу развития специального компонента педагогической одаренности, включающего коммуникативные и организаторские склонности старшеклассников. Автором представлен анализ понятия «педагогическая одаренность», описана его структура, дана характеристика коммуникативных и организаторских склонностей школьников. Представлены результаты анализа данных диагностики 124 обучающихся профильных психолого-педагогических классов. В качестве психодиагностического инструментария выступила методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)», разработанная В.В. Синявским и Б.А. Федоришиным. Описаны уровни развития коммуникативных и организаторских склонностей. На основе диагностики у учащихся выявлено преобладание очень высокого и высокого уровней коммуникативных склонностей; равная степень выраженности низкого и высокого уровней организаторских способностей; описана стратегия развития педагогической одаренности, коммуникативных и организаторских склонностей.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая одаренность, коммуникативные склонности, организаторские склонности, развитие коммуникативных и организаторских склонностей.

Olga Vyacheslavovna Konovalova
Shadrinsk

The development of communicative and organizational inclinations of pedagogical classes students as a component of pedagogical giftedness

The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychological and pedagogical science and practice – the development of a special component of pedagogical giftedness, including communicative and organizational inclinations. The author presents an analysis of the concept of “pedagogical giftedness”, describes the structure of pedagogical giftedness of schoolchildren and characterizes communicative and organizational inclinations. The article presents the results of the analysis of diagnostic data of 124 students of specialized psychological and pedagogical classes. The author used the method “Communicative and organizational inclinations” developed by V.V. Sinyavsky and B.A. Fedorishin as a psychodiagnostic tool. The levels of development of communicative and organizational inclinations are described. The predominance of very high and high levels of communicative inclinations is revealed. An equal degree of expression of low and high levels of organizational abilities is shown. A strategy for the development of pedagogical giftedness is described.

Keywords: giftedness, pedagogical giftedness, communicative inclinations, organizational inclinations, development of communicative and organizational inclinations.

Во время больших вызовов в обществе одной из острых проблем остается вопрос обеспечения современных образовательных организаций квалифицированными педагогами. Согласно данным Минпросвещения РФ в 2023 году интерес к педагогическим специальностям увеличился. Количество заявлений в профильные (педагогические) вузы выросло в три раза, однако по данным статистики, в среднем в России дефицит школьных учителей составляет до 4%. В Курганской области не хватает более 400 педагогов [5].

Анализируя причины нехватки квалифицированных педагогов, А.И. Данилова и Е.И. Казакова отмечают, что абитуриенты, поступающие в педагогические вузы, имеют низкую мотивацию к освоению педагогических специальностей [4]. Они часто выбирают такое направление подготовки из-за невысокого конкурса, по причине продолжения семейных традиций, нежелания противоречить воле родителей, поступления вместе с друзьями, а также получения любого высшего образования [13].

Для снижения дефицита педагогических кадров, повышения количества школьников, осознанно выбирающих профессию учителя, была разработана Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [9], направленная на расширение сети классов (групп) психолого-педагогической направленности. Также разработана и реализуется Концепция профильных психолого-педагогических классов. Согласно второй концепции основной целью создания профильных психолого-педагогических классов является выявление педагогически одаренных школьников и их интеграция в профессиональное сообщество на этапе допрофессиональной подготовки [10]. В этой связи становится актуальным изучение развития педагогической одаренности и ее компонентов у обучающихся психолого-педагогических классов.

Научная новизна исследования состоит в раскрытии дефиниции «педагогическая одаренность» и теоретическом обосновании структуры педагогической одаренности старшеклассников и возможности развития лидерского потенциала как одного из компонентов педагогической одаренности.

Практическая значимость исследования заключается в подборе и апробации комплекса психолого-педагогических методик, позволяющих выявить уровень сформированности компонентов педагогической одаренности, а так же разработке стратегии развития педагогической одаренности и ее компонентов у старшеклассников. Результаты нашего исследования могут быть использованы педагогами и психологами при организации обучения старшеклассников в профильных психолого-педагогических классах.

Цель исследования состоит в изучении коммуникативных и организаторских склонностей как компонента педагогической одаренности обучающихся психолого-педагогических классов.

Рассмотрим понятие «педагогическая одаренность» более подробно. Анализ изученной литературы показал, что в отечественной психологии существует два подхода к рассмотрению педагогической одаренности.

В рамках первого подхода, педагогическая одаренность рассматривается как наивысший уровень проявления педагогических способностей, который формируется в результате практической деятельности. Данной точки зрения придерживались Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьмина, Д.В. Ушаков и другие. Второй подход позволяет рассматривать педагогическую одаренность как предпосылку развития педагогических способностей. Подобную позицию можно встретить в работах Е.Ю. Илалтдиновой, Г.И. Руденко, Т.М. Хрустальной и других. В таблице 1 представлены позиции разных авторов по рассматриваемому вопросу.

Таблица 1

Подходы к понятию «педагогическая одаренность»

| Подход | Автор(ы) | Трактовка к дефиниции «педагогическая одаренность» |
|---|-----------------|--|
| Как наивысший уровень педагогических способностей | Ф.Н. Гоноболина | Педагогические способности проявляются в процессе общения, при взаимодействии педагога и ученика. Педагогическая одаренность наиболее ярко проявляется в способности педагога понимать внутренний мир ученика, его психологические особенности [16]. |
| | Н.В. Кузьмина | Особого рода педагогическая чувствительность к различным объектам реальности, которые могут быть привлечены в учебно-воспитательный процесс в целях более эффективного воздействия на личность и получения за более короткий срок искомого педагогического результата [11]. |
| | В.А. Мазилев | Качественное новообразование, возникающее в результате взаимодействия и интеграции способностей [12]. |
| Предпосылка развития пе- | Е.Е. Антонова | Индивидуальный потенциал своеобразия внутренних (задатков), внешних (благоприятная социальная среда) и личностных предпосылок для развития способностей до уровня выше условно «среднего», благодаря которым можно достичь значительных успехов в педагогической деятельности [2]. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| дагогических способностей | Е.Ю. Илалтдинова А.А. Федоров С.В. Фролова | Психологическая предпосылка развития педагогических способностей, представляющую собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности [16]. |
| | Т.М. Хрусталева | Потенциальная возможность достижения успеха в сфере деятельности «человек — человек», которая формируется в процессе общения детей со сверстниками и взрослыми, в процессе их жизнедеятельности, т.е. является предпосылкой развития педагогических способностей [17]. |
| | О.В. Князева | Интегральное личностное образование, основанное на общей одаренности и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии [8]. |

Таким образом, педагогическая одаренность рассматривается нами как совокупность общих и специальных способностей ребенка, составляющих потенциал его психического развития, благоприятного для педагогического труда и являющегося предпосылкой развития способностей более высокого уровня – педагогических способностей и мастерства [14].

Важным остается вопрос о структуре педагогической одаренности. Е.Е. Антонова, предложила структуру педагогической одаренности, которая состоит из ядра одаренности и факторов, влияющих на уровень проявления основных компонентов ядра одаренности [2]. По мнению автора, ядро одаренности объединяет общие и/или специальные способности, развитые на уровне выше среднего, позволяющие более эффективно овладеть знаниями, умениями и навыками; креативность, направленность личности на определенный вид деятельности как желание работать именно в этой сфере.

К факторам, влияющим на уровень проявления основных компонентов ядра одаренности, Е.Е. Антонова относит *наследственные данные (задатки), среду (образовательное пространство, которое содействует развитию способностей); воспитательное влияние; опыт выполняемой деятельности; особенности эмоционально-волевой сферы; наличие системы ценностей (реалистичной «Я» – концепции и внутренней мотивации)* [2].

В работах Г.И. Руденко педагогическая одаренность включает такие составляющие как «... педагогические склонности, творчество, активность, уровень развития познавательных процессов, артистизм, речевые способности, социальный интеллект, способность адаптировать материал соответственно возрасту, коммуникативные и организаторские склонности, эмпатию и культуру взаимодействия» [15, с. 6].

Результаты проведенного анализа структуры педагогической одаренности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Структура педагогической одаренности

| Автор(ы) | Структурные компоненты педагогической одаренности |
|-----------------|---|
| Е.Е. Антонова | <ul style="list-style-type: none"> – ораторские способности; – способность излагать свои мысли в научных трудах; – любовь к детям; – креативность; – интеллектуальные способности; – личностные качества (работоспособность, настойчивость, сила воли, способность все начать с начала); – профессиональная направленность [2]. |
| Н.А. Аминов | <ul style="list-style-type: none"> – лабильность нервной системы; – слабость нервной системы; – выраженность коммуникативных способностей; – активированность нервных процессов [1]. |
| Ф.Н. Гоноболина | <ul style="list-style-type: none"> – способность делать учебный материал доступным учащимся; – понимание учителем ученика; – творчество; – педагогическое волевое влияние на детей; – способность организовывать детский коллектив; – интерес к детям; – содержательность и яркость речи; – педагогический такт; – способность связывать учебный материал с реальностью; – наблюдательность по отношению к детям; |

| | |
|--|--|
| | – педагогическая требовательность [16]. |
| Е.Ю. Илалтдинова А.А. Федоров С.В. Фролова | <i>универсальные компоненты:</i> – креативность; – активность; – уровень развития познавательных процессов; <i>специальные компоненты:</i> – педагогические способности; – коммуникативные склонности; – организаторские склонности; – артистизм; – речевые способности; – эмпатия; – интерес к педагогической деятельности [16]. |
| Н.В. Кузьмина | – конструктивные способности; – организаторские способности; – коммуникативные способности – гностические способности [11]. |
| Т.М. Хрусталева | – эмпатия; – речевые, коммуникативные и организаторские способности; – социальный интеллект; – культура взаимодействия, артистизм; – способность адаптировать материал соответственно возрасту [18]. |
| О.В. Князева | – мотивационный компонент; – креативный компонент; – когнитивный компонент [8]. |
| Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова | – интеллект (уровень развития познавательных процессов); – речевые способности; – организаторские склонности; – коммуникативные склонности; – эмпатия; – артистизм; – креативность; – интерес к педагогической деятельности [6]. |

Обобщая взгляды, представленные выше, нами была описана структура педагогической одаренности старшеклассников, включающая личностный, универсальный и специальный компоненты.

Личностный компонент включает формально-динамические свойства (психомоторная активность, интеллектуальная активность, коммуникативная активность, общая эмоциональность) и личностные свойства и состояния (общительность, доминантность, смелость, экстраверсия, самоконтроль, интерес к педагогике).

Универсальный компонент педагогической одаренности объединяет интеллектуальный потенциал (мнемические способности, способности к анализу и синтезу, обобщению, сравнению, логическому умозаключению, к предвосхищению результатов) и творческий потенциал (склонность к риску, любознательность, интерес к сложным явлениям, способность решать сложные проблемы, стремление к новизне).

Специальный компонент проявляется в лидерском потенциале (коммуникативные и организаторские склонности) и коммуникативно-речевом

потенциале (связность, содержательность, понятность, действенность речи).

Коммуникативные и организаторские склонности как структурный компонент педагогической одаренности, описан в работах Н.А. Аминова, Е.Ю. Илалтдинова, Н.В. Кузьминой, Т.М. Хрусталевой и других авторов.

Исследование коммуникативных склонностей можно встретить в работах Т.П. Абакировой, В.В. Бурлакова, Г.С. Васильева, Н.А. Воробьевой, Э.А. Голубевой, Н.И. Касаревой, Н.В. Кузьминой, А.Б. Кулаковой, Л.М. Митиной и других. Коммуникативные склонности рассматриваются как потребность в установлении социальных контактов с другими людьми, стремление приходить к взаимопониманию с участниками взаимодействия вне зависимости от характеристик ситуации [7].

Проблемой изучения организаторских склонностей занимались Л.И. Уманский, О.А. Катков, Н.В. Обидин и другие. Организаторские склонности рассматриваются как потребность личности к осуществлению организаторской деятельности, с принятием на себя ответственности за результаты

коллективной работы, переживание положительных эмоций при выполнении роли лидера [7].

В.В. Синявский и Б.А. Федоришин выделили уровни развития коммуникативных и организаторских склонностей [3].

1. Высший уровень организаторских и коммуникативных склонностей указывает на стремление школьников к общению как деятельности, к желанию активно участвовать в организации различных форм активности. Испытуемые способны быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они часто проявляют инициативу.

2. Испытуемые, показавшие высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, характеризуются умением свободно ориентироваться в новой обстановке, быстро находить друзей; постоянным стремлением расширять круг своих знакомых, заниматься общественной деятельностью, помогать близким, друзьям. Они проявляют инициативу в общении, с удовольствием участвуют в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации.

3. Средний уровень у респондентов проявляется в стремлении контактировать с людьми, не ограничивать круг знакомств, отстаивать своё мнение, планировать работу, однако потенциал их

склонностей не отличается высокой устойчивостью.

4. Уровень ниже среднего характерен для школьников, которые не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды; проявление инициативы в общественной деятельности крайне снижено; во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

5. Низший уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей авторами описан не был.

Исследовательская часть. С целью определения уровня сформированности коммуникативных и организаторских склонностей у обучающихся психолого-педагогических классов нами была проведена диагностика с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)», разработанная В.В. Синявским и Б.А. Федоришиным. Выборку составили 124 обучающихся психолого-педагогических классов Курганской области (34 юноши, 90 девушек).

Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что у обучающихся психолого-педагогических классов организаторские склонности выражены сильнее, чем коммуникативные, что в полной мере соответствует данным, полученным ранее при диагностике старшеклассников. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Среднее значение показателей коммуникативных и организаторских склонностей

| Склонности | В общем по выборке (макс. 1) | Ю (n = 34) | Д (n = 90) |
|-----------------|------------------------------|------------|------------|
| коммуникативные | 0,61 | 0,65 | 0,59 |
| организаторские | 0,64 | 0,63 | 0,64 |

Из таблицы 3 следует, что у старшеклассников уровень сформированности коммуникативных склонностей выше, чем у старшеклассниц. В проявлении организаторских склонностей степень выраженности по данной шкале между юношами и девушками схожа.

Для определения наличия значимых различий в проявлении коммуникативных и организаторских склонностей нами был использован t-критерий Стьюдента. Установлено, что значимых различий между юношами и девушками в проявлении коммуникативных и организаторских склонностей нет.

Полученные данные позволили распределить испытуемых по группам, в зависимости от уровня сформированности коммуникативных склонностей. Так, 22,5 % обучающихся имеют низкий уровень коммуникативных склонностей. Им не комфортно

взаимодействовать с окружающими, сложно вступать в межличностные контакты, что приводит к осознанному ограничению круга общения.

18,5% юношей и девушек продемонстрировали уровень ниже среднего. Им трудно устанавливать контакты с другими людьми, поэтому чаще они стремятся к уединению, нежели к шумным компаниям.

Учащиеся профильных психолого-педагогических классов, отнесенные к данной группе, время от времени проявляют стремление общаться со взрослыми и сверстниками, могут отстаивать свою точку зрения, что указывает на средний уровень развития коммуникативных склонностей. Данную группу составили 17,6% старшеклассников.

У 12 % испытуемых – высокий уровень коммуникативных склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся

расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

Наибольшую группу (29,4 %) составили обучающиеся педагогических классов с очень высоким уровнем развития коммуникативных склонностей. Испытуемые, отнесенные к данной группе,

имеют устойчивую потребность в общении. Они легко разрешают конфликтные ситуации, трудности в коммуникации, комфортно чувствуют себя в новом коллективе, являются инициатором взаимодействия.

Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровневые показатели коммуникативных и организаторских склонностей, в %

| Склонности | Уровни | В общем по выборке | М (n = 34) | Д (n = 90) |
|-----------------|---------------|--------------------|------------|------------|
| Коммуникативные | очень высокий | 29,4 | 38,3 | 27,7 |
| | высокий | 12 | 8,8 | 12,2 |
| | средний | 17,6 | 14,7 | 18,9 |
| | ниже среднего | 18,5 | 23,5 | 15,6 |
| | низкий | 22,5 | 14,7 | 25,6 |
| Организаторские | очень высокий | 15,3 | 14,7 | 17,8 |
| | высокий | 25 | 26,5 | 23,3 |
| | средний | 12,2 | 11,8 | 8,9 |
| | ниже среднего | 12,1 | 2,9 | 17,8 |
| | низкий | 35,4 | 44,1 | 32,2 |

Анализ результатов по шкале «Организаторские склонности» показал, что наибольшую группу составили испытуемые, имеющие низкий уровень организаторских способностей (35,4 % обучающихся в педагогических классах). Им сложно самостоятельно принимать решение, они не стремятся занимать лидирующие позиции в группе, не хотят нести ответственность за членов группы, отстаивать собственную точку зрения.

12,1 % юношей и девушек демонстрировали уровень ниже среднего. Им не комфортно находиться в новом коллективе. Они хорошие исполнители, им сложно генерировать собственные идеи. Инициативу, юноше и девушки, отнесенные к данной группе, проявляют крайне редко. Самостоятельные решения принимать им очень сложно.

Средний уровень выявлен у 12,2 % респондентов. Они с удовольствием занимаются организацией мероприятий, способны генерировать собственные идеи, однако в сложной ситуации теряются, что приводит к неспособности проявлять лидерские качества.

Высокий уровень имеют 25 % обучающихся. Они активны, инициативны, способны решать сложные задачи, легко справляются с нестандартными ситуациями.

15,3 % обучающихся быстро ориентируются в трудных ситуациях. Непринужденно ведут себя в новом коллективе. Инициативны. Принимают самостоятельные решения. Отстаивают свое мнение и добиваются важного для себя решения. Любят организовывать игры, различные мероприятия. Настойчивы в деятельности.

Таким образом, проведенное нами исследование коммуникативных и организаторских склонностей как компонента педагогической одаренности показало, что значительная группа обучающихся

имеет низкий уровень и уровень ниже среднего, что указывает на необходимость развития данного компонента.

В ходе реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение фундаментальной научно-исследовательской работы по теме «Стратегии и тактики развития педагогической одаренности старшеклассников» нами была разработана стратегия становления педагогической одаренности старшеклассников и ее компонентов, которая включает следующие направления:

1. Набор детей в психолого-педагогические классы на основе интереса к педагогике и психологии.
2. Составление индивидуального профиля педагогической одаренности школьников.
3. Введение элективного курса «Психология педагогических способностей».
4. Социально-педагогическая практика обучающихся.
5. Подготовка обучающимися психолого-педагогических проектов.
6. Оценка изменений в профиле педагогической одаренности.

Для развития показателей коммуникативных и организаторских склонностей нами были разработаны и представлены уроки для раздела «Лидерские способности педагога», вошедшего в элективный курс «Психология педагогических способностей»

Реализация данного раздела направлена на формирование представления о коммуникативных процессах в педагогической деятельности, о социальной перцепции, об имидже педагога и приемов его создания, самопрезентации в деятельности педагога, на развитие навыков восприятия партнера по общению и организаторских способностей.

Каждое занятие имеет следующую структуру. *Вводная часть*, направленная на формирование у

обучающихся настроя на занятие. Приведем перечень игр и упражнений, используемых в данной части: упражнение «Оптимальное общение», «Все мы особые», «Узнай меня!», «Взаимные презентации», «Семейная фотография».

Теоретическая часть предполагает раскрытие теоретических аспектов темы занятия в форме мини-лекции.

Приведем пример варианта мини-лекции из занятия на тему «Имидж педагога».

...«Слово «имидж» переводится как образ, визуальная привлекательность личности, ее самопрезентация, конструирование человеком своего образа для других.

В процессе становления имиджа формируется стереотип, т.е. обобщенный и упрощенный образ другого человека.

Из чего состоит имидж?

1. Габитарный имидж, включает следующие компоненты: конституция (телосложение); прическа, одежда, предметы, которые педагог носит с собой на работе (портфель, авторучки, папки, записные книжки и т.п.), привычные действия, походка.

2. Вербальный имидж – речь педагога, активный словарь, который использует человек.

3. Невербальный имидж – это вся информация, передаваемая человеком на невербальном уровне.

Выделяют несколько этапов формирования имиджа: 1) формулировка имиджевых целей, т.е. необходимо четко осознать, что хотим донести окружающим своим имиджем; 2) анализ аудитории – кто будет воспринимать предлагаемый образ; 3) создание идеи позитивного образа педагога; 4) реализация идеи по созданию позитивного образа педагога; 5) оценка состояния имиджа, контроль за реализацией программ.

Каждому педагогу необходимо научиться создавать первое впечатление о себе при контакте с обучающимися, а также при деловых встречах и презентациях».

Практическая часть включает методы обучения (имитационные игры, деловые игры, самопрезентация), позволяющие реализовать полученные знания на практике. Например, на занятии, посвященном социальной перцепции, нами были использованы следующие игры и упражнения: «Механизмы социальной перцепции», «Не в своих саянях», «На что походе настроение».

Более подробно остановимся на упражнении «Образ».

Цель упражнения – развитие навыка восприятия физических и поведенческих характеристик.

Школьникам было необходимо посмотреть на картину (рис. 1), содержащую сцены школьной жизни и рассказать о ее героях, пользуясь вопросами – подсказками:



Рис. 1. Кадр из фильма «Класс коррекции» (2014 г.), режиссер Иван Твердовский

- Что чувствует? По каким признакам поняли?
- Каким видит себя герой?
- Каким его видят окружающие?
- Какими качествами обладает герой?
- Что помогает понять собеседника?

Заключительная часть направлена на рефлексию и подведение итогов занятия.

Каждое занятие содержит вариативную часть. Это позволяет более эффективно осуществлять подход к каждому учащемуся педагогических классов с учетом их индивидуальных особенностей.

Предполагается использовать индивидуальную, групповую и фронтальную формы организации учебного процесса.

Разработка и реализация занятий осуществлялась на следующих принципах:

Принцип деятельности. Развитие коммуникативных и организаторских способностей осуществляется в процессе игр и упражнений, которые позволили развивать навыки и умения, необходимые для педагога.

Принцип развития. Ориентация на ведущий вид деятельности.

Принцип усложнения. Развитие способностей осуществляется от простых пробно-профессиональных действий к более сложным.

Принцип активности и инициативности предполагает поощрение инициатив педагогически одаренных школьников в постановке и решении педагогических проблем.

Закрепление навыком педагогического общения и лидерских умений предполагается осуществлять в ходе игры «Педагогический старт», прохождения социально-педагогической практики обучающихся, подготовки и реализации психолого-педагогических проектов.

Заключение. Таким образом, проведенное нами исследование показало, что педагогическая одаренность является сложным многокомпонентным образованием, включающее в себя личностные

свойства и состояния, формально-динамические свойства, интеллектуальный и творческий потенциал, коммуникативно-речевой потенциал, а так же коммуникативные и организаторские склонности.

Проведенное исследование с применением психолого-педагогического инструментария показало, что у старшеклассников, обучающихся в профильных психолого-педагогических классах, имеют очень высокие и высокий уровень коммуникативных склонностей. Так же почти в равной степени представлен низкий и высокий уровни организаторских способностей. Значимых различий в показателях между юношами и девушками не обнаружено.

Применение комплекса специально разработанных занятий могут способствовать более эффективному развитию коммуникативных, организаторских склонностей и педагогической одаренности старшеклассников в целом.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение фундаментальной научно-исследовательской работы по теме «Стратегии и тактики развития педагогической одаренности старшеклассников» № 073-00022-23-02 от 31.07.2023

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аминов, Н.А. Природные предпосылки общительности у школьников педагогических классов / Н.А. Аминов, Е.П. Гусева, И.А. Левочкина. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2. – С. 46-49.
2. Антонова, Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры педагогической одаренности / Е.Е. Антропова. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тальятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2 (2). – С. 13-17.
3. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Данилова, А.И. Педагогическая одаренность школьников: в поисках определения и путей развития / А.И. Данилова, Е.И. Казакова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2019. – № 1 (58). – С. 28-35.
5. Дефицит школьных учителей в регионах России составил в среднем менее 4% // ТАСС : информ. агенство. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/19056015> (дата обращения: 24.11.2023).
6. Зарипова, Е.И. Эффективность деятельности педагогического класса: критерии, показатели, способы диагностики / Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (73). – С. 26-35.
7. Илалтдинова, Е.Ю. Педагогическая одаренность и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов / Е.Ю. Илалтдинова, В.В. Кисова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6, № 4 (25). – С. 9-25.
8. Князева, О.В. Развитие педагогической одаренности будущих учителей начальных классов в художественно-творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 13.00.08 / Князева Елена Владимировна. – Волгоград, 2005. – 32 с. – Текст : непосредственный.
9. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – Москва, 2021. – 18 с. – Текст : непосредственный.
10. Концепция профильных психолого-педагогических классов. – Москва, 2021. – 64 с. – Текст : непосредственный.
11. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с. – Текст : непосредственный.
12. Мазилев, В.А. Исследование педагогических способностей и стратегий формирования педагогической одаренности / В.А. Мазилев. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 96-106.
13. Пушкарева, Л.Г. Размышления о карьере (по данным опроса молодежи) / Л.Г. Пушкарева, А. Мусин // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2014. – № S2. – С. 16-20. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14518.htm> (дата обращения: 24.11.2023).

14. Ранняя педагогическая одаренность : монография / Л.И. Пономарёва, Е.А. Быкова, Е.А. Волгуснова [и др.] ; Шадр. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии и педагогики, Каф. психологии и пед. психологии. – Курск : Университетская книга, 2022. – 227 с. – Текст : непосредственный.
15. Руденко, Г.И. Педагогическая одаренность в структуре интегрально индивидуальности (на материале школьников разного пола и возраста) : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Руденко Галина Ивановна. – Пермь, 1996. – 182 с. – Текст : непосредственный.
16. Федоров, А.А. Педагогическая одаренность: психолого-педагогическое решение выявления, отбора и сопровождения / А.А. Федоров, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-odarennost-psihologo-pedagogicheskie-resheniya-vyuavleniya-otbora-i-soprovozhdeniya> (дата обращения: 15.11.2023).
17. Хрусталева, Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т.М. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Вектор наука Тальятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 312-315.
18. Хрусталева, Т.М. Психологическая характеристика педагогической одаренности: природа, структура, развитие: исследования педагогической одаренности школьников в специализированных (педагогических) классах / Т.М. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2001. – № 6. – С. 116-126.

REFERENCES

1. Aminov N.A. Guseva E.P., Levochkina I.A. Prirodnye predposylki obshhitel'nosti u shkol'nikov pedagogicheskikh klassov [The natural prerequisites for sociability in schoolchildren of pedagogical classes]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [New research in psychology], 1986, no. 2, pp. 46-49.
2. Antonova E.E. Teoreticheskie podhody k postroeniju struktury pedagogicheskoy odarennosti [Theoretical approaches to the construction of the structure of pedagogical giftedness]. *Vektor nauki Tal'jatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [The vector of science of Tagliata State University. Series: Pedagogy, psychology], 2010, no. 2 (2), pp. 13-17.
3. Batarshv A.V. Diagnostika sposobnosti k obshheniju [Diagnostics of the ability to communicate]. Sankt- Peterburg: Piter, 2006. 176 p.
4. Danilova A.I., Kazakova E.I. Pedagogicheskaja odarjonnost' shkol'nikov: v poiskah opredelenija i putej razvitija [Pedagogical giftedness of schoolchildren: in search of definition and ways of development]. *Chelovek i obrazovanie* [People and education], 2019, no. 1 (58), pp. 28-35.
5. Deficit shkol'nyh uchitelej v regionah Rossii sostavil v srednem menee 4% [The shortage of school teachers in the regions of Russia averaged less than 4%]. *TASS: inform. agenzstvo* [TACC]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19056015> (Accessed 24.11.2023).
6. Zaripova E.I., Makarova N.S. Jefferktivnost' dejatel'nosti pedagogicheskogo klassa: kriterii, pokazateli, sposoby diagnostiki [The effectiveness of the teaching class : criteria, indicators, diagnostic methods]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Surgut State Pedagogical University Bulletin], 2021, № 4 (73), pp. 26-35.
7. Ilaltdinova E.Ju., Kisova V.V. Pedagogicheskaja odarennost' i pedagogicheskij intellekt: proektirovanie teoretiko prikladnyh podhodov [Pedagogical giftedness and pedagogical intelligence: designing theoretical and applied approaches]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Vestnik of Minin University], 2018, vol. 6, no. 4 (25), pp. 9-25.
8. Knjazeva O.V. Razvitie pedagogicheskoy odarennosti budushhih uchitelej nachal'nyh klassov v hudozhestvenno-tvorcheskoj dejatel'nosti. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Development of pedagogical giftedness of future primary school teachers in artistic and creative activities. Ph. D. (Psychology) thesis]. Volgograd, 2005. 32 pp.
9. Konceptija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda [The concept of teacher training for the education system for the period up to 2030]. Moscow, 2021. 18 p.
10. Konceptija profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassov [The concept of specialized psychological and pedagogical classes]. Moscow, 2021. 64 p.
11. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija [Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moscow: Vysshaja shkola, 1990. 119 p.
12. Mazilov V.A. Issledovanie pedagogicheskikh sposobnostej i strategij formirovaniya pedagogicheskoy odarennosti [Research of pedagogical abilities and strategies for the formation of pedagogical giftedness]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Jaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, no. 4 (115), pp. 96-106.
13. Pushkareva L.G., Musin A. Razmyshlenija o kar'ere (po dannym oprosa molodezhi) [Reflections on a career (according to a youth survey)]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2014, no. S2, pp. 16-20. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14518.htm> (Accessed 24.11.2023).
14. Ponomarjova L.I., Bykova E.A., Volgusnova E.A., et al. Rannjaja pedagogicheskaja odarennost': monografija Early pedagogical giftedness]. Kursk : Universitetskaja kniga, 2022. – 227 p.
15. Rudenko G.I. Pedagogicheskaja odarennost' v strukture integral'no individual'nosti (na materiale shkol'nikov raznogo pola i vozrasta). Dis. kand. psihol. nauk [Pedagogical giftedness in the structure of integral individuality (based on the material of schoolchildren of different genders and ages). Ph. D. (Psychology) thesis]. Perm', 1996. 182 p.
16. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Ju., Frolova S.V. Pedagogicheskaja odarennost': psihologo-pedagogicheskoe reshenie vyjavlenija, otbora i soprovozhdenija [Pedagogical giftedness: a psychological and pedagogical solution for identification, selection and support]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2019, no. 1 (37). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-odarennost-psihologo-pedagogicheskie-resheniya-vyyavleniya-otbora-i-soprovozhdeniya> (Accessed 15.11.2023).

17. Hrustaleva T.M. Pedagogicheskaja odarennost' shkol'nikov: teoreticheskie osnovanija i jempiricheskoe issledovanie [Pedagogical giftedness of schoolchildren: theoretical foundations and empirical research]. *Vektor nauka Tal'jatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija* [Vector science of Tagliata State University. Series: Pedagogy, psychology], 2012, no. 1 (8), pp. 312-315.

18. Hrustaleva T.M. Psihologicheskaja harakteristika pedagogicheskoy odarennosti: priroda, struktura, razvitie: issledovanija pedagogicheskoy odarennosti shkol'nikov v specializirovannyh (pedagogicheskikh) klassah [Psychological characteristics of pedagogical giftedness: nature, structure, development: studies of pedagogical giftedness of schoolchildren in specialized (pedagogical) classes]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2001, no. 6, pp. 116-126.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Коновалова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olgak1997@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Konovalova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olgak1997@mail.ru

УДК 371.3:811

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_39

**Светлана Станиславовна Куклина,
Дарья Андреевна Мальшакова
г. Киров**

Система средств оснащения информационно-коммуникационной образовательной среды для обучения школьников иноязычному аудированию

В центре внимания статьи находится информационно-коммуникационная образовательная среда, созданная для обучения иноязычному аудированию старшеклассников. Целью статьи является выявление средств оснащения ресурсного компонента информационно-коммуникационной образовательной среды и объединение их в систему, чтобы повысить эффективность обучения иноязычному аудированию современных школьников. В ходе ее достижения, во-первых, дана характеристика технической и мультимедийной составляющих ресурсного компонента среды, с помощью которого происходит наполнение содержания аудиотекстов и приемов работы с ними. Во-вторых, выявлены внешние (целевое назначение этапов работы с аудиотекстом) и внутренние (особенности старшеклассников как субъектов среды) факторы, которые влияют на отбор мультимедийных средств и их содержательное наполнение. В-третьих, разработана система средств оснащения информационно-коммуникационной образовательной среды для обучения старшеклассников иноязычному аудированию и проведена ее опытная проверка. Материал статьи будет полезен тем, кто изучает вопросы оснащения информационно-коммуникационной образовательной среды для обучения иноязычной речевой деятельности на разных ступенях иноязычного образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная образовательная среда, технические и мультимедийные средства оснащения, иноязычное аудирование, система средств оснащения, общеобразовательная школа.

**Svetlana Stanislavovna Kuklina,
Dariya Andreyevna Malshakova
Kirov**

Equipping means system of an information and communication educational environment for teaching foreign language listening to high school students

The focus of the article is the information and communication educational environment created for teaching foreign language listening to high school students. The purpose of the article is to identify means of equipping the resource component of the information and communication educational environment and combining them into a system to increase the effectiveness of teaching foreign language listening to modern high school students. To achieve it, firstly, a description is given of the technical and multimedia components of the resource element of the environment, with the help of which the content of audio texts and methods of working with them are filled. Secondly, external (the purpose of the stages of working with audio text) and internal (features of high school students as subjects of the environment) factors that influence the selection of multimedia tools and their content have been identified. Thirdly, a system of means of equipping an information and communication educational environment for teaching foreign language listening to high school students has been developed, and its experimental testing has been carried out. The material in the article will be useful to those who study the issues of equipping an information and communication educational environment for teaching foreign language speech activity at different levels of foreign language education.

Keywords: information and communication educational environment, technical and multimedia equipment, foreign language listening, system of equipment, high school.

Введение. Согласно ФГОС СОО процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе должен обеспечить формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для их успешной социализации и самореализации в современном поликультурном мире. Названная компетенция представляет собой готовность и способность учащихся осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями иностранного языка. Одним из средств устного иноязычного общения выступает аудирование, в ходе развития умений которого школьники должны научиться понимать звучащую иноязычную речь как условие успешности процесса их взаимодействия для достижения ожидаемого результата.

Анализ методической литературы (Н.В. Акимова, А.П. Василевич, Е.Н. Владимирова, Н.Д. Гальскова, З.А. Клычников, С.С. Куклина, Y.-S. G. Kim, Н. Pilcher), а также ознакомление с опытом обучения аудированию показали, что оно является одним из наиболее сложных видов речевой деятельности, вызывающим у обучающихся значительные трудности [4, 8, 13, 14]. Объясняется это тем, что, во-первых, для успешного аудирования необходима активная аудитивно-мыслительная деятельность и наличие у школьников таких действий, как восприятие информационных сигналов речевого сообщения, вероятностное прогнозирование его содержания, осмысление воспринятого для создания «смыслового образа», перекодирование полученной информации и формирование верного умозаключения, демонстрирующего определенный уровень понимания сообщения [8].

Второй причиной сложности данного вида речевой деятельности на иностранном языке является тот факт, что школьники не могут в полной мере перенести функции восприятия речи с родного языка на иностранный, поэтому требуется совершенствование имеющихся навыков и развитие новых аудитивных умений. Кроме того, констатирующий эксперимент, проведенный в рамках исследования, показал, что учащиеся старших классов затрудняются в качественном выполнении аудитивно-мыслительных действий, что не только препятствует пониманию речевого сообщения, но и снижает интерес к данному виду деятельности. Усугубляет ситуацию и тот факт, что средства обучения иноязычному аудированию однообразны и слабо учитывают изменения, произошедшие в современном образовательном пространстве.

Необходимость учета последнего факта подтверждается в работах исследователей пространственно-средового подхода (Л.С. Выготский, В.И. Гинесинский, О.Ю. Дигтяр). В них речь идет об образовательном пространстве, представляющем единый образовательный процесс, который благодаря интегративности, привязанности к месту и сфере применения включает образовательное пространство учебного предмета, школы, вуза, страны и т. д. В условиях интенсивной информатизации образования, присущей современному этапу

развития общества, образовательное пространство приобрело информационно-коммуникационный характер, что позволяет нам далее вести речь об информационно-коммуникационном образовательном пространстве предмета «Иностранный язык» в общеобразовательной школе.

Такое пространство в свою очередь состоит из ряда образовательных сред, как его единиц, осуществляющих передачу социального и индивидуального опыта, накопленного человечеством и выбранного для освоения новыми поколениями [5]. Поэтому образовательная среда, по мнению Л.С. Выготского, где взаимодействуют субъекты образовательного пространства, каковыми являются учитель и учащиеся, выступает условием осуществления их деятельности и источником развития личности [3].

В центре внимания статьи находится информационно-коммуникационная образовательная среда (ИККОС), в которой происходит обучение школьников иноязычному аудированию и их развитие как его субъектов. Будучи единицей информационно-коммуникационного образовательного пространства [15], среда обладает той же структурой, которая присуща ему. Особое место среди компонентов среды занимает ресурсный [6, 13], в составе ресурсного и предметного оснащения, ибо с его помощью происходит наполнение среды той информацией, с которой работают ее субъекты, в нашем случае в процессе обучения иноязычному аудированию. Такая информация поступает, во-первых, с помощью технических средств (компьютера, смартфона) как составляющих ресурсного оснащения, а во-вторых, через содержание аудиотекстов и приемов работы с ними, представляющих предметное оснащение ИККОС.

Поскольку процесс обучения аудированию на уроках иностранного языка является трехэтапным (дотекстовой, текстовой и послетекстовой этапы), то, как ресурсное, так и предметное оснащение этих этапов будет различным. Кроме того, наполнение такого оснащения будет зависеть от того, учащиеся какой возрастной группы являются субъектами ИККОС. В центре нашего внимания находятся старшеклассники, для которых иностранный язык важен как одно из средств общения со своими зарубежными сверстниками.

Названные положения побуждают ответить на вопрос, каким образом и с помощью каких более результативных средств оснастить ресурсный компонент ИККОС, чтобы повысить эффективность обучения иноязычному аудированию современных старшеклассников. Поиск ответа на этот вопрос и является целью данной статьи. Поставленная цель исследования предполагает решение задач:

1. Провести теоретический анализ проблемы отбора средств оснащения ИККОС и их организации в систему для обучения старшеклассников иноязычному аудированию.
2. Представить процесс апробации системы средств оснащения ИККОС, созданной для обучения

старшеклассников иноязычному аудированию, и привести результаты ее опытно-экспериментальной проверки.

Исследовательская часть. Достижение обозначенной цели определило совокупность используемых методов: анализ и интерпретация теоретических источников по изучаемой проблеме, ознакомление с практическим опытом обучения аудированию в общеобразовательной школе, тестирование, опытно-экспериментальное обучение.

Для определения средств оснащения ИКОС, предназначенной для обучения школьников иноязычному аудированию, мы воспользовались понятием «средства обучения», ибо последние, как пишет Н.Д. Гальскова, служат, во-первых, «внедрению содержания обучения в практику», а во-вторых, являются «проводниками методов и приемов обучения» [4, с. 70]. Исходя из этого, далее мы будем вести речь о средствах оснащения, как об упорядоченном множестве взаимосвязанных средств обучения, необходимых и достаточных для развития умений иноязычного аудирования.

Это позволило из многообразия определений средств обучения (Н.В. Акимова, Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, А.Н. Шукин) выбрать толкование, предложенное А.Н. Шукиным. Он трактует данную категорию, как «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [11, с. 26].

Среди средств, входящих в комплекс, нас интересуют аудиовизуальные и технические, поскольку именно они адекватны ИКОС для обучения иноязычному аудированию. К аудиовизуальным традиционно относятся средства, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации. В связи с этим они делятся на слуховые, зрительные и зрительно-слуховые, которые включают учебные (аудиозаписи, фильмы, компьютерные программы и др.) и вне учебные (аутентичные) средства. Последние созданы носителями иностранного языка и используются в качестве дополнительного учебного материала (телепередачи, видео-блоги, видеофильмы и т. п.). Именно перечисленные средства обеспечивают восприятие, осмысление и понимание информации, заложенной в сообщении, предъявляемом с помощью технических средств.

Технические средства обучения включают аппаратуру и технические устройства, используемые в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля хода её усвоения, формирования речевых навыков и умений. Являясь универсальными и применимыми в любых условиях, данные средства объединяют магнитофон, мобильный телефон, диктофон, специализированное компьютерное обеспечение, компьютер, интерактивную доску и пр. В перечисленном наборе центральным техническим средством, включающим в себя все

остальные технические средства, является компьютер и программные обеспечения к нему [13].

Поскольку современные аудиовизуальные средства поступают к учащимся, главным образом, с помощью компьютера или смартфона, благодаря интерактивному программному обеспечению которых и сети Интернет в одном цифровом представлении происходит взаимодействие визуальных и аудио эффектов в виде текста, звука, графики, фото, видео, то эти средства стали называть мультимедийными. По мнению Д.К. Бартош, такие средства «организуют особую образовательную среду, способствующую в силу своей содержательной сущности развитию познавательной активности» обучающихся [1].

Приведенная информация позволяет, во-первых, говорить о совокупности средств оснащения ресурсного компонента ИКОС, предназначенных для обучения иноязычному аудированию. В него входят технический, представленный компьютером и смартфоном, и предметный субкомпоненты, каковым является мультимедиа. Названные средства благодаря их постоянному совершенствованию и появлению новых средств приближают процесс обучения иноязычному аудированию к условиям жизнедеятельности школьников и тем самым стимулируют их интерес и желание принять в нем активное участие.

Что касается указанных технических средств оснащения, то они являются обязательным и однозначным субкомпонентом ИКОС, поэтому далее мы будем вести речь лишь о мультимедийных средствах ее оснащения, необходимых для эффективного обучения иноязычному аудированию. Для этого перейдем к характеристике процесса обучения иноязычному аудированию, чтобы через выявление его внешних и внутренних условий отобрать адекватные мультимедийные средства оснащения ИКОС, предназначенной для достижения его цели.

Традиционно процесс обучения иноязычному аудированию является трехэтапным относительно работы с аудиотекстом (дотекстовой, текстовой и послетекстовой этапы) [4]. Поэтому целевое назначение этих этапов будет одним из внешних условий, влияющих на отбор средств их оснащения. Так, на дотекстовом этапе предполагается, во-первых, заинтересовать учащихся в получении новой информации, чтобы обеспечить мотивацию, во-вторых, снять некоторые лингвистические трудности и тем самым обеспечить ситуацию успеха, и в-третьих, сформулировать учебное задание таким образом, чтобы ученикам было понятно, какую речемыслительную задачу им нужно решить и на что обратить особое внимание. Именно такую информацию должны содержать средства оснащения этого этапа, чтобы обеспечить включение старшеклассников в учебный процесс.

Текстовый этап или этап собственно аудирования находится в центре пристального внимания исследователей, поскольку структурная организация (жанр, стиль, форма представления) аудиотекста и

способ его предъявления (темп, длительность, количество прослушиваний) вместе со значительным количеством незнакомого языкового и страноведческого материала могут стать причинами интеллектуальных затруднений при формировании ожидаемого умозаключения. Последнее в зависимости от количества и качества извлекаемой информации может выступать в виде традуктивного, индуктивного или дедуктивного видов, которые в свою очередь соотносятся с точным, полным или глубоким пониманием аудиотекста [8].

Истинность сформированного умозаключения является показателем понимания предметного содержания аудиотекста, а именно, фактов, событий, их временных рамок, логики изложения, важных деталей, идеи и замысла высказывания. Что касается названных затруднений, то они в совокупности характеризуют степень проблемности аудиотекста для ученика, и это необходимо принимать во внимание при отборе текстов для обучения иноязычному аудированию [8], а также средств их предъявления обучающимся.

И наконец, послетекстовой этап работы с аудиотекстом предназначен для выявления уровня понимания его содержания, который определяется требованиями речемыслительной задачи, поставленной перед учащимися в учебном задании. Такими уровнями являются, во-первых, глобальное или общее понимание, продуктом которого выступает индуктивное умозаключение, а показателями – точное и полное понимание основного содержания аудиотекста.

Второй уровень характеризуется полным или детальным пониманием, реализующимся в дедуктивном умозаключении, которое базируется на точном, полном и глубоком понимании информации, и наконец, критическое понимание, обеспечивающее глубокое осмысление поступившей информации, ее соотнесение с жизненным опытом школьника и с возможностью дальнейшего применения [7]. В последнем случае при отборе средств оснащения речь идет о выявлении таких средств контроля, которые активизируют речемыслительную деятельность учащихся, побуждают к нахождению нестандартных решений, к их сравнению с мнениями одноклассников, к поиску сфер применения полученной информации.

Как видим, целевое назначение каждого из этапов работы с аудиотекстом специфично и поэтому обуславливает отбор мультимедийного (предметного) оснащения, направленный на достижение ожидаемого результата. Еще одним, уже внутренним условием адекватности отбора средств оснащения является учет психолого-педагогических характеристик старшеклассников, как субъектов взаимодействий в ИКОС, предназначенной для обучения иноязычному аудированию.

Данная возрастная группа относится к одному из самых ответственных и сложных этапов в развитии учащихся, поскольку здесь формируются их социальные установки, отношение к себе, к людям и к обществу. Е.В. Толбатова выделяет ведущие

мотивационные линии старшеклассников, связанные с желанием самосовершенствоваться и самоутверждаться [10]. Кроме того, важным качеством этой группы школьников является потребность в самостоятельном поиске и определении того, какие решения принимать, брать ли на себя инициативу и ответственность, а также в выработке собственного мнения по любому вопросу и критериев оценки суждений и поступков других [2].

Все это проявляется в учебной деятельности школьников, которая осложняется тем, что обучающиеся активно входят в социальную жизнь современного информационно-коммуникационного общества, связанную с большими объемами информации и высоким темпом деятельности [9, 12]. Кроме того, современные старшеклассники, относящиеся к поколению Z, зависят от технических устройств, поэтому их общение опосредовано социальными сетями, мессенджерами и сетью «Интернет». Они многозадачны, но характеризуются клиповым мышлением и непродолжительностью концентрации внимания. В тоже время благодаря большому объему информации, которая постоянно окружает старшеклассников, они интересуются проблемами из разных сфер жизнедеятельности общества, готовы к размышлениям и собственным выводам.

Представленные особенности учащихся, без сомнения, отражаются на организации работы с аудиотекстом. Так, например, на дотекстовом этапе, чтобы заинтересовать школьников в получении новой информации, содержание аудиотекстов желательно приблизить к их жизни и тем самым одновременно обеспечить его эмоциональное воздействие. Умения старшеклассников быстро работать с информацией, пользоваться техническими средствами и возможностями сети «Интернет» позволяют на текстовом этапе использовать разноплановые виды деятельности и способы предъявления аудиотекстов, что придает динамичность уроку и активизирует внимание учащихся. Поскольку у поколения Z на первый план выходит не прямой обмен «знания-оценки», а процесс обмена действиями [10, 12], то важное место на послетекстовом этапе занимают активные взаимодействия учащихся. В их ходе они анализируют полученную информацию для выявления сходств и различий, объяснения причин и их следствий, делятся своим мнением, оценивают результаты работы друг друга.

Приведенные характеристики старшеклассников, как субъектов ИКОС, предназначенной для их обучения иноязычному аудированию, вместе с целевым назначением этапов работы с аудиотекстом, во-первых, являются той совокупностью внешних и внутренних факторов, которые влияют как на отбор мультимедийных средств ее оснащения, так и на их содержательное наполнение. Во-вторых, они могут выступать в качестве критериев объединения отобранных мультимедийных средств в систему, готовую обслуживать процесс обучения иноязычному аудированию.

Все вышеизложенное нашло отражение в системе средств оснащения ИКОС для обучения старшекласников иноязычному аудированию (рис. 1). При этом мы будем трактовать такую систему как циклично действующую совокупность адекватных мультимедийных (основных) и материальных (вспомогательных) средств оснащения, систематизированных с учетом целевого назначения этапов работы с аудиотекстом и психолого-педаго-

гических особенностей современных старшекласников, чтобы обеспечить овладение аудированием оптимальным путем.

Группа основных средств для текстового этапа включает видео, подкасты, интернет-сервисы Acapela, Govorilka, IVONA Reader, Tandem, HelloTalk, CAMBLY и др., для предтекстового и послетекстового этапов – интеллект-карты, форумы, мессенджеры, Google Forms, Mentimeter, LearningApps, MyQuiz, Quizlet, Quizizz, Thinglink и др.

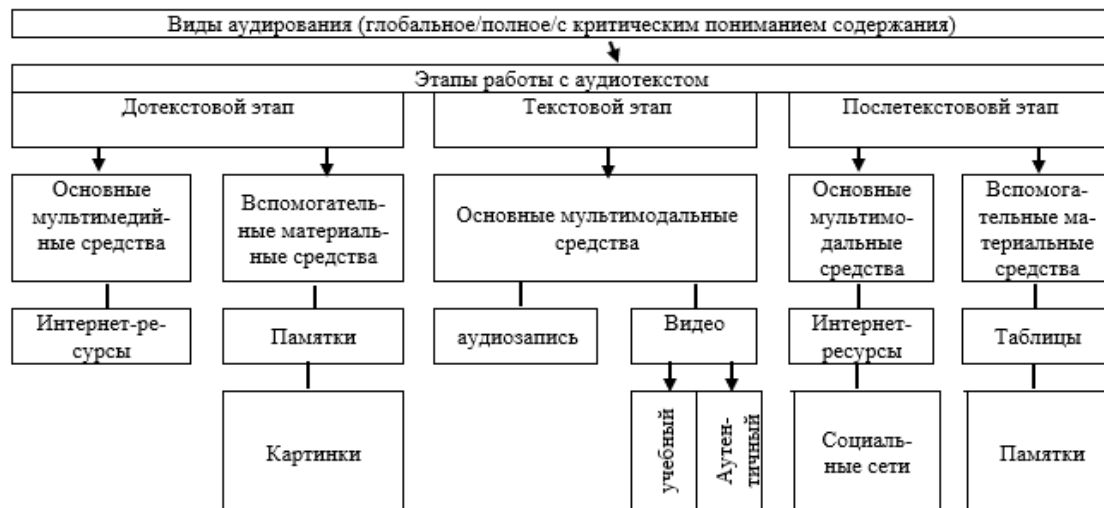


Рис. 1. Система средств оснащения ИКОС для обучения старшекласников иноязычному аудированию

Принимая во внимание недостаточный уровень владения старшекласниками аудитивно-мыслительными действиями, а также особенности клипового мышления современных школьников и непродолжительность времени концентрации их внимания, кроме основных мультимедийных средств в систему дополнительно включены материальные средства. Таковыми являются памятки-алгоритмы, помогающие учащимся самостоятельно решать аудитивно-мыслительные задачи, схемы и таблицы для их заполнения в ходе аудирования, совместного обсуждения полученной информации, а также для осуществления взаимоконтроля.

Представленная система средств оснащения ИКОС создана для развития умений всех видов аудирования, а именно, с глобальным, детальным и критическим пониманием содержания аудиотекста. В связи с этим она носит универсальный характер и может быть использована для обучения школьников иноязычному аудированию на любом уроке иностранного языка. В то же время система имеет лабильный характер, ибо количество используемых средств, их содержание и последовательность включения могут меняться в зависимости от цели того или иного вида аудирования и психолого-педагогических особенностей школьников разных ступеней обучения. Данный факт говорит еще об одном качестве созданной системы средств оснащения ИКОС, а именно, ее адаптивности.

Благодаря названным качествам предложенная система средств оснащения ИКОС находит воплощение в трёх подсистемах, адекватных тому виду аудирования, для обучения которому она разработана. В свою очередь, каждая из подсистем реализуется в комплексах средств оснащения, соответствующих этапам работы с аудиотекстом, в которых качество, количество и последовательность средств отбирается таким образом, чтобы создать оптимальные условия для выполнения их функций. Пример подсистемы средств оснащения ИКОС для обучения старшекласников аудированию с критическим пониманием содержания аудиотекста представлен на рисунке 2. Апробация системы средств оснащения ИКОС, созданной для обучения старшекласников иноязычному аудированию, проходила на уроках английского языка в «Гимназии № 46» г. Кирова. Для оценки полученных результатов была разработана совокупность количественных и качественных показателей, в соответствии с которыми определялся уровень развития умений аудирования и его динамика у каждого учащегося. Качественными показателями стали точность, полнота и глубина проникновения в содержание аудиотекста, которые оценивались с учетом количества правильно выполненных заданий. Последним присваивались баллы (максимально 5) и вычислялось среднее арифметическое значение по всем видам аудирования. Критерии оценивания уровня развития умений аудирования с глобальным пониманием аудиотекста показаны в таблице 1.

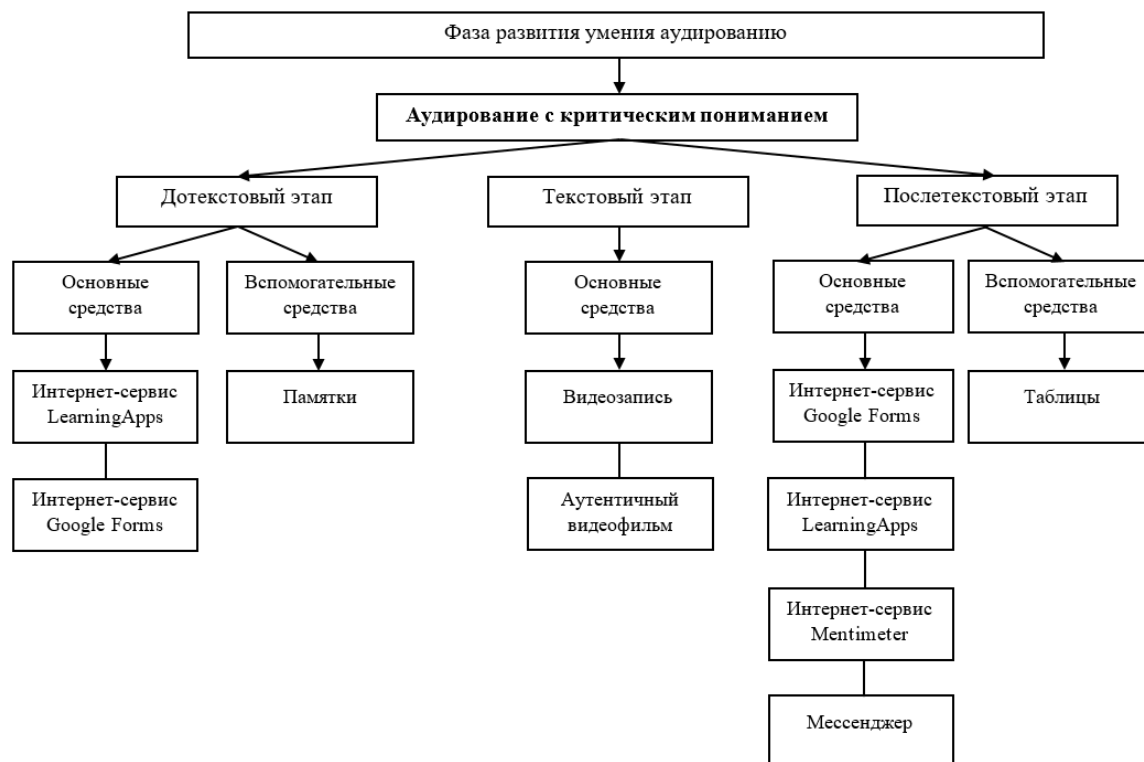


Рис. 2. Подсистема средств оснащения ИКОС, предназначенная для обучения аудированию с критическим пониманием

Таблица 1

Критерии оценивания уровня развития умений аудирования с глобальным пониманием аудиотекста

| Вид аудирования | Умения аудирования | Качественные показатели | Количественные показатели |
|--|---|---|---|
| Глобальное Критерии понимания – точное и полное понимание аудиотекста | Выделение ключевых слов | 5 баллов: учащийся демонстрирует точное и полное понимание аудиотекста 3 балла: учащийся имеет несущественные затруднения, связанные с неполным или неточным пониманием содержания аудиотекста. 1 балл: учащийся имеет существенные затруднения, связанные с неполным или неточным пониманием содержания аудиотекста. 0 баллов: учащийся демонстрирует неточное и неполное понимание содержания аудиотекста. | 4 балла: все контрольные задания выполнены без ошибок (100 %). 3 балла: корректно выполнено не менее 80 % контрольных заданий. 2 балла: корректно выполнено не менее 50 % контрольных заданий. 1 балл: корректно выполнено менее 50% контрольных заданий 0 баллов: контрольные задания не выполнены. |
| | Понимание основного содержания | | |
| | Отделение нового от известного | | |
| | Разделение основной и второстепенной информации | | |

Чтобы обеспечить измеримость и урвать показатели, а также осуществить анализ полученных данных, в качестве показателя уровня развития умений аудирования введен коэффициент K , который рассчитывается по формуле: $K = a/n$, где a – количество полученных баллов, а n – максимально возможное количество баллов. Результатом стала шкала оценки развития умений аудирования, где K равный 0,8-1 соответствует высокому уровню их развития; K 0,7-0,6 – среднему (базовому) уровню;

K 0,5 – низкому, а K ниже 0,5 демонстрирует неудовлетворительный уровень развития умений аудирования.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в течение семестра, где компоненты созданной системы ИКОС были наполнены в соответствии с содержанием четырех модулей учебно-методического комплекта «Starlight 11». В обучении приняли участие 34 ученика 11-х классов. Оно направлено на доказательство такой гипотезы: процесс обучения аудированию учащихся старших

классов будет более эффективным, если разработана система средств оснащения информационно-коммуникационной образовательной среды с учетом целевого назначения этапов работы с аудиотекстом и психолого-педагогических особенностей современных старшеклассников и осуществлена ее опытно-экспериментальная проверка в иноязычном образовательном процессе.

После применения разработанных материалов на уроках английского языка в старших классах были получены следующие результаты:

1. Уровень развития умений аудирования по сравнению с тем, который был получен до начала опытно-экспериментального обучения, повысился. Это нашло отражение в увеличении, во-первых, количества высоких показателей, которое возросло в два раза и стало 40% от общего состава группы, во-вторых, количество старшеклассников, набравших средний балл, также увеличилось в полтора раза и

составило 60%, а учащиеся, демонстрирующие неточное и неполное понимание содержания аудиотекста отсутствуют. Этот результат также демонстрирует коэффициент усвоения, в соответствии с которым количество учеников с высоким уровнем развития умений аудирования составляет 50%, 30% учащихся достигли базового уровня, а количество старшеклассников с низким уровнем снизилось с 30 до 20% при отсутствии учеников, не владеющих этим умением (см. табл. 2).

Валидность и надёжность полученных результатов в сравнении с результатами, полученными до опытного обучения, подтверждена с помощью G-критерия знаков с вероятностью 95 %, что, во-первых, подтверждает вышеобозначенную гипотезу, а во-вторых, целесообразность создания аналогичной системы средств оснащения ИКОС, предназначенной для других ступеней обучения иноязычному аудированию.

Таблица 2

Итоговые результаты опытно-экспериментального обучения

| Ученики | Система средств оснащения №1 | | | Система средств оснащения № 2 | | | Итог (баллы) | Итог (%) | Кoeffициент К | Максимальное количество баллов |
|--|------------------------------|-----|-----|-------------------------------|-----|-----|--------------|----------|---------------|--------------------------------|
| | УГА | УДА | УКП | УГА | УДА | УКП | | | | |
| Сергей | 4 | 4 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 26 | 96 | 1 | 27 points (100 %) |
| Лиза | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 22 | 81 | 0,8 | |
| Аня | 1,5 | 1,5 | 3 | 4 | 2,5 | 2,5 | 15 | 55 | 0,5 | |
| Настя | 2,5 | 1,5 | 4 | 4 | 4 | 2,5 | 18,5 | 68 | 0,7 | |
| Илья | 2,5 | 3 | 4 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 23 | 85 | 0,8 | |
| Алена | 4,5 | 4 | 4,5 | 4,5 | 4 | 4 | 25,5 | 94 | 0,9 | |
| Ксения | 1,5 | 1,5 | 4 | 4 | 4 | 2,5 | 17,5 | 65 | 0,6 | |
| Алина | 1,5 | 2,5 | 4 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 15,5 | 57 | 0,6 | |
| Катя | 1,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 14 | 52 | 0,5 | |
| Александр | 1,5 | 4 | 4 | 4,5 | 4,5 | 2,5 | 21 | 78 | 0,8 | |
| – умение данного вида аудирования развиты на низком уровне | | | | | | | | | | |
| – умение данного вида развиты на среднем уровне | | | | | | | | | | |
| – умение этого вида развиты полностью | | | | | | | | | | |

Примечание: УГА — умения глобального аудирования; УДА — умения детального аудирования; УКП — умения критического понимания

2. В то же время анализ ответов учащихся с низким уровнем развития умений аудирования показал, что при восприятии и осмыслении содержания аудиотекста школьники все еще затрудняются качественно выполнять требующийся набор аудитивно-мыслительных действий. Это приводит к формированию ложных умозаключений как показателей неточного и неполного понимания поступающей информации, что является препятствием успешного функционирования иноязычного общения как цели обучения в общеобразовательной школе. Дальнейшая работа по поиску и разработке средств оснащения ИКОС, нивелирующих эти трудности, позволит повысить эффективность обучения старшеклассников иноязычному аудированию.

Заключение. Проведенный теоретический анализ проблемы отбора средств оснащения информационно-коммуникационной образовательной среды, предназначенной для обучения старшеклассников иноязычному аудированию, их объединение в систему с учетом целевого назначения этапов работы с аудиотекстом и психолого-педагогических особенностей современных старшеклассников и апробация этой системы на уроках английского языка убедительно показали как эффективность разработанной системы, так и продуктивность подходов к ее построению.

Такая система средств оснащения, во-первых, обеспечивает успешное овладение старшеклассниками аудитивно-мыслительными действиями веро-

ятностного прогнозирования содержания аудиотекста, осмысления воспринятого для создания «смыслового образа», перекодирования полученной информации и формирования верного умозаключения, демонстрирующего требующийся уровень проникновения в содержание сообщения. Во-вторых, благодаря учету особенностей современного информа-

ционно-коммуникационного пространства и психолого-педагогических характеристик старшекласников, как его субъектов, созданная система повышает их интерес к аудированию как к одному из средств устного иноязычного общения, а также активизирует учебную деятельность школьников, способствуя их дальнейшему развитию как полноправных членов современного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бартош, Д.К. Современные образовательные тенденции мультимедийного обучения иностранным языкам / Д.К. Бартош. – Текст : непосредственный // Вестник Университета. – 2011. – № 6. – С. 12-14.
2. Волков, Б.С. Возрастная психология / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – Москва : Академический проект, 2020. – 668 с. – Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь: избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва : АПН РСФСР, 2013. – 492 с. – Текст : непосредственный.
4. Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 350 с. – Текст : непосредственный.
5. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10-15.
6. Дигтяр, О.Ю. Роль образовательной среды в процессе обучения иностранному язычному языку в вузе / О.Ю. Дигтяр. – Текст : электронный // Мир культуры, науки, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 191-193. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatel'noy-sredy-v-protse-sses-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 11.12.2023).
7. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З.И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1983. – 207 с. – Текст : непосредственный.
8. Куклина, С.С. Система полифункциональных упражнений для обучения школьников аудированию на иностранном языке / С.С. Куклина, Е.Н. Владимирова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 217–237.
9. Ожиганова, Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения / Е.М. Ожиганова. – Текст : непосредственный // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1. – С. 94–97.
10. Толбатова, Е.В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста / Е.В. Толбатова. – Текст : непосредственный // Научный результат. – 2015. – № 1. – С. 67–74.
11. Шукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов / А.Н. Шукин, Г.М. Фролова. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2017. – 288 с. – Текст : непосредственный.
12. Экспертный совет. Как учить поколение Z. – Текст : электронный // Аккредитация в образовании : информ.-аналит. журн. – URL: https://akvobr.ru/kak_uchit_pokolenie_z.html (дата обращения: 30.05.2022).
13. Aruan, L. Using Prezi Online Software to Improve Teaching Listening Skill / L. Aruan, R. Sari, A. B. Harahap. – Text : direct // International Journal of Education and Literacy Studies. – 2020. – № 1, vol. 8. – P. 104–108.
14. Kim, Y.-S. G. What Is Listening Comprehension and What Does It Take to Improve Listening Comprehension? / Y.-S. G. Kim, H. Pilcher. – Text : direct // Schiff, R. Handbook of interventions in learning disabilities / R. Schiff & M. Joshi. – New York : Springer, 2016. – P. 159–174.
15. Kuklina, S.S. How to make professionally oriented informational educational environment of intercultural and professionally oriented character / S.S. Kuklina, A.I. Shevchenko. – Text : direct // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – T. 131. – P. 71–81.

REFERENCES

1. Bartosh D.K. Sovremennye obrazovatel'nye tendencii multimedijnogo obuchenija inostrannym jazykam [Modern educational trends in multimedia teaching of foreign languages]. *Vestnik Universiteta [Bulletin of the University]*, 2011, no. 6, pp. 12-14.
2. Volkov B. S., Volkova N. V. Vozrastnaya psihologiya [Developmental psychology]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2020. 668 p.
3. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech': izbrannye psihologicheskie issledovanija [Thinking and speech: selected psychological studies]. Moscow: APN RSFS, 2013. 492 p.
4. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: ucheb. Posobie [Methods of teaching foreign languages]. Rostov-na Donu : Feniks, 2017. 350 p.
5. Ginecinskij V.I. Problema strukturirovanija mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva [The problem of structuring the world educational space]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1997, no. 3, pp. 10-15.
6. Digtyar O. Yu. Rol' obrazovatel'noj sredy v processe obuchenija inostrannomu yazychnomu yazyku v vuze [The role of the educational environment in the process of teaching a foreign language at a university]. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya [World of culture, science, education]*, 2023, no. 2 (99), pp. 191-193. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatel'noy-sredy-v-protse-sses-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (Accessed 11.12.2023).

7. Klychnikova Z.I. Psichologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke: posobie dlja uchitelja [Psychological features of teaching reading in a foreign language]. Moscow: Prosveshhenie, 1983. 207 p.
8. Kuklina S.S., Vladimirova E.N. Sistema polifunktional'nyh uprazhnenij dlja obuchenija shkol'nikov audirovaniu na inostrannom jazyke [A system of multifunctional exercises for teaching schoolchildren listening in a foreign language]. *Jazyk i kul'tura [Language and culture]*, 2021, no. 53, pp. 217–237.
9. Ozhiganova E.M. Teorija pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primenenija [Theory of generations by N. Howe and V. Strauss. Possibilities of practical application]. *Biznes-obrazovanie v jekonomike znaniy [Business education in the knowledge economy]*, 2015, no. 1, pp. 94 – 97.
10. Tolbatova E.V. Psichologo-pedagogicheskie osobennosti organizacii uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov podrostkovogo vozrasta [Psychological and pedagogical features of the organization of educational activities of adolescent schoolchildren]. *Nauchnyj rezul'tat [Scientific result]*, 2015, no. 1, pp. 67 – 74.
11. Shchukin A.N., Frolova G.M. Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlja studentov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Akademiya, 2017. 288 p.
12. Ekspertnyj sovet. Kak uchit' pokolenie Z [Expert advice: How to teach generation Z]. *Akkreditacija v obrazovanii: inform.-analit. zhurn. [Accreditation in education]*. URL: https://akvobr.ru/kak_uchit_pokolenie_z.html (Accessed 30.05.2022).
13. Aruan L., Sari R., Harahap A.B. Using Prezi Online Software to Improve Teaching Listening Skill. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2020, no. 1, vol. 8, pp. 104–108.
14. Kim Y.-S.G., Pilcher H. What Is Listening Comprehension and What Does It Take to Improve Listening Comprehension? Schiff R., Joshi M. *Handbook of interventions in learning disabilities*. New York: Springer, 2016, pp. 159 – 174.
15. Kuklina S.S., Shevchenko A.I. How to make professionally oriented informational educational environment of intercultural and professionally oriented character. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2020, vol. 131, pp. 71-81.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.С. Куikliна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: svstkuk47@gmail.com

Д.А. Мальшакова, магистрант, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, e-mail: malshakovadasha@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.S. Kuklina. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: svstkuk47@gmail.com.

D.A. Malshkova, Master's Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: malshakovadasha@mail.ru.

УДК 37.016

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_47

Наталья Владимировна Павлова
г. Шадринск

Ключевые аспекты обновления содержания биологического образования на уровне основного общего образования

В современной образовательной системе Российской Федерации происходят значительные перемены, связанные с реализацией требований к обновленным федеральным государственным стандартам основного общего образования (ФГОС ООО) и среднего общего образования (ФГОС СОО). Актуальность проблемы обосновывается существенными изменениями в содержании обновленных ФГОС ООО, ФГОС СОО в предметной области «Биология». В этих условиях важным является обеспечение содержательной методической подготовки будущих и действующих учителей биологии при переходе с концентрического на линейное построение содержания биологического образования. В основе статьи лежит описание основных аспектов, связанных с внедрением ФГОС ООО, ФГОС СОО в образовательный процесс. Обосновывается актуальность проведения исследования среди учителей биологии г. Шадринска и Шадринского района с целью выявления затруднений при реализации обновленного содержания и причин, которыми они вызваны.

Автор приводит основные доводы о необходимости организации курсов повышения квалификации для учителей биологии с учетом выявленных дефицитов, для создания сетевого взаимодействия и оказания профессионально-методической поддержки в условиях реформирования образования.

Ключевые слова: федеральный образовательный стандарт основного общего образования, содержание биологии в 5-9 классах, базовый и углубленный уровни изучения биологии, метапредметные результаты, функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, методическое сопровождение, концентрическая и линейная системы построения содержания.

Natalia Vladimirovna Pavlova
Shadrinsk

Main aspects of updating the content of biological education at the level of basic general education

Significant changes are taking place in the modern educational system of the Russian Federation due to the requirements for the updated federal state standards of basic general education and secondary general education. The urgency of the problem is justified by significant changes in the content of the subject "Biology". Thus, it is important to provide meaningful methodological training for future and current biology teachers in the transition from concentric to linear construction of the content of biological education. The article describes of the main aspects of the implementation of federal state standards of basic general education and secondary general education in the educational process. The author proves the relevance of conducting a study among biology teachers in Shadrinsk and Shadrinsk district in order to identify difficulties in implementing the updated content and the reasons they are caused.

The author gives the main arguments about the necessity to organize advanced training courses for biology teachers, taking into account the identified deficits, to create networking and provide professional and methodological support in the context of educational reform.

Keywords: federal educational standard of basic general education, biology content in 5-9 grades, basic and advanced levels of biology study, meta-subject results, functional literacy, natural science literacy, methodological support, concentric and linear content construction systems.

Введение. В условиях обновления стандарта образования на уровнях основного общего и среднего общего образования происходят важные изменения в методике преподавания биологии, как дисциплины естественно-научного цикла, реализуемых по программам высшего педагогического образования [5].

Содержание биологического образования претерпело значительные изменения в условиях реализации ФГОС ООО (в обновленной редакции за 2021 год), что требует обновления содержания методики обучения биологии [6; 8].

Сегодняшний уровень преподавания методики биологии требует нового подхода на этапе подготовки студентов педагогических вузов к будущей профессии учителя [1; 2].

Современной школе требуется выпускник педагогического вуза, готовый решать конкретные педагогические задачи, связанные с обновлением содержания образовательных областей преподаваемых дисциплин, обусловленного внедрением обновленного федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО 5-9 классы) [4; 8].

Будущий учитель биологии должен обладать такой совокупностью профессиональных педагогических компетенций, которые позволят ему ориентироваться в содержании образовательной области преподаваемой школьной дисциплины («Биология») грамотно анализировать и делать соответствующие выводы при изучении нормативно-правовой документации, составлять рабочие программы на основе федеральной рабочей программы по биологии, учитывать при проектировании урока биологии личностные, метапредметные и предметные достижения школьников, которые уточнены, детализированы в обновленной версии ФГОС ООО, использовать современные цифровые образовательные ресурсы, разнообразные педагогические технологии и приемы обучения, различ-

ные формы взаимодействия всех участников образовательного процесса (ученики, учитель, родители) [11; 12].

Таким образом, в процессе преподавания методики обучения биологии необходимо создать условия для формирования таких педагогических компетенций у будущих учителей биологии, которые позволят решать профессиональные задачи в области биологического образования с учетом приоритетов развития современного образования: ФГОС ООО (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования) и ФГОС СОО (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования) [6; 7].

Для выявления реальных проблем в преподавании методики обучения биологии, необходимо выявить ключевые аспекты, связанные с преобразованием содержания биологического образования на сегодняшний день; проанализировать какие именно затруднения вызывают наибольшие проблемы при реализации ФГОС ООО. Это становится возможным при обращении к опыту преподавания биологии учителями, которые сталкиваются с конкретными методическими и профессиональными трудностями в этот период.

Понимание проблем на методическом уровне, выявление конкретных дефицитов, позволит построить процесс обучения студентов на новом уровне, где основное место должны занимать деятельностный подход и практико-ориентированное обучение, обеспечивающий формирование умений: анализировать отдельные образовательные события с точки зрения их соответствия требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; осуществлять выбор содержания, методов и форм контроля и оценки результатов, обучающихся в соответствии с установленными требованиями; объективно и достоверно осуществлять контроль за достижением и оценку образовательных результатов, обучающихся; выявлять и корректировать трудности в

обучении по биологии; осуществлять анализ педагогических ситуаций с применением специальных научных знаний, в том числе по биологии; проектировать учебно-воспитательный процесс с опорой на знания по биологии [3].

Кроме того, должны быть созданы условия для получения конкретных предметных навыков работы с современными цифровыми образовательными ресурсами, цифровыми инструментами, демонстрирующими возможности современного уровня биологии, как комплексной науки.

Также следует отметить необходимость подготовки будущих учителей биологии к деятельности, связанной с проектированием учебных исследований школьников, что на сегодняшний день, является наиболее актуальным и востребованным направлением в образовании. Только в систематической, практической деятельности можно овладеть приемами составления и решения контекстных, ситуационных заданий, комплексных заданий, направленных на проверку функциональной грамотности школьников и основных компетенций естественно-научной грамотности. Сегодняшний учитель биологии должен отвечать всем вызовам современного образования [9; 10].

В основе главных изменений в сфере общего образования лежат преобразования на уровне государственной политики РФ [15]. Наиболее важные и ощутимые трансформации связаны с обновлением федерального государственного стандарта основного общего образования. На сегодняшний день образование в Российской Федерации должно отвечать основным положениям конституции и закону об образовании РФ, в связи с чем, были обозначены два принципиальных аспекта. Первый аспект касается обеспечения единства образовательного пространства на всей территории Российской Федерации. Второй аспект относится к вопросам создания единого содержания общего образования [5; 15].

На уровне основного общего образования в соответствии с обновленным ФГОС ООО предметная область «Биология» является обязательным школьным предметом с пятого по девятые классы [7].

Анализ изменений в содержании стандарта прошлой редакции и обновленного варианта позволяет выявить следующие ключевые моменты.

Во-первых, произошел переход от концентрического построения содержания предмета «Биология», относящегося к естественно-научному блоку, к линейному [14]. Так, если в пятом классе при концентрической модели раздел носил название «Живые организмы», то новой редакции он обозначен как «Организмы», в шестом классе раздел «Растения» в обновленной редакции представлен двумя самостоятельными линиями для шестого класса «Растения», а для седьмого «Систематические группы растений. Грибы. Лишайники. Бактерии». Начиная с седьмого класса, наблюдаются существенные изменения в содержании разделов, а именно, раздел «Животные» теперь изучается в восьмом классе, а не в седьмом, как было ранее;

раздел «Человек и его здоровье» изучается в девятом классе, а в прошлой редакции стандарта материал этого раздела изучался в восьмом классе, а в девятом школьники знакомились с общими биологическими закономерностями [7; 9].

Авторы обновленной версии федерального образовательного стандарта основного общего образования обосновывают такой переход необходимостью усиления практической части программы (федеральной рабочей программы, в обновленной редакции), особенно это актуально для преподавания разделов, посвященных анатомии, физиологии и систематики растений, бактерий, грибов и лишайников. Кроме того, следует отметить положительную тенденцию к возобновлению межпредметных связей с такими школьными дисциплинами, как география, химия, физика. При изучении раздела «Человек и его здоровье» в восьмом классе, учтены связи с различными разделами химии и физики, без которых невозможно правильное научное объяснение и понимание основных физиологических и биохимических процессов, протекающих в организме человека и обеспечивающих его целостность и открытость, как биологической системы [13].

Во-вторых, впервые сделан качественный переход в изучении биологии на двух уровнях: базовом и углубленном, причем возможность изучения биологии на углубленном уровне появляется у школьников уже в седьмом классе [13]. В основном углубление содержания касается реализации раннего погружения в профильный уровень и носит пропедевтический характер для самоопределения и более осмысленной профориентации школьников, осознанного выбора будущей профессии, связанной со знаниями различных аспектов биологии, как комплексной науки. В таком варианте, углубленный уровень становится частью естественно-научного профиля и находит свое продолжение уже в старшей школе (десятый и одиннадцатый классы) [7; 9].

В-третьих, в обновленной версии стандарта, существенное место отводится формированию функциональной грамотности школьников в целом и актуальной для естественно-научного профиля естественно-научной грамотности [13; 14].

В-четвертых, конкретизированы и детализированы достижения школьников на личностном, метапредметном, предметном уровнях обучения по всем разделам биологии в основной школе [9].

В связи с этим возникают противоречия, между необходимостью реализации обозначенных изменений в работе учителей биологии и методической готовностью к такому переходу, в том числе в условиях дефицита необходимой учебной и методической литературы.

Цель исследования заключается в обосновании необходимости совершенствования профессионально-методической подготовки учителей биологии в условиях реализации требований к обновленным федеральным образовательным стандартам основного и среднего общего образования.

Исследовательская часть. Для выявления у учителей биологии затруднений профессионально-методического плана, в условиях внедрения в образовательный процесс обновленного стандарта основного общего образования, было проведено анкетирование. В опросе приняло участие 20 учителей биологии г. Шадринска и Шадринского района, в том числе магистры, продолжающие обучение по направлению подготовки «Педагогическое образование» по программам «Химико-биологическое образование», «Биолого-географическое образование» в ШГПУ. Опросник включал десять вопросов, шесть из которых требовали не только выбора предложенного варианта ответа, но и его аргументацию, выражающую мнение автора (учителя), а также предлагающий свой вариант ответа; остальные четыре задания были представлены формами с одним или множественным выбором ответа. После обработки результатов анкетирования мы пришли к следующим выводам.

Все участники опроса (100%) владеют пониманием сущности перехода на обновленный стандарт образования, отмечают основные изменения в содержании разделов биологии в школе, уровней изучения биологии (на базовом и углубленном). Однако, только 50% отвечающих хорошо понимают, что собой представляет функциональная грамотность и могут дать определение этому понятию, 50% отметили, что «имеют некоторые представления, но затрудняются дать определение понятию «функциональная грамотность»». Неоднозначно выглядит картина, предложенных ответов, проверяющих понимание возможности включения различных компонентов функциональной грамотности в преподавание биологии в 5-9 классах. Так, только 20% респондентов видят возможность урока биологии и внеурочной деятельности по предмету для формирования в различной степени всех компонентов функциональной грамотности (читательская, математическая, естественно-научная, финансовая, креативное мышление и глобальные компетенции), большая часть, а именно 60% сделали свой выбор только в пользу естественно-научной грамотности и 20% отвечающих отметили возможности для формирования не только естественно-научной грамотности, но и креативного мышления и глобальных компетенций.

На вопросы касающиеся характеристики основных компетенций естественно-научной грамотности, были получены удовлетворительные ответы и только 2% респондентов не смогли четко охарактеризовать три ключевых компетенции естественно-научной грамотности. Вопрос о различиях в понятиях «функциональная грамотность» и «метапредметные результаты», вызвал самые большие затруднения, 2% учителей, участвующих в опросе, не видят разницы, между этими понятиями, 2% затрудняются ответить на данный вопрос, лишь 15% смогли аргументированно обосновать различия,

между этими понятиями, выделив четко, имеющиеся различия, остальные участники отметили только, что понятия не являются тождественными.

В последних вопросах, учителя могли предложить наиболее эффективные на их взгляд формы повышения профессионально-методических компетенций в условиях обновления ФГОС ООО, где указали необходимость проведения в первую очередь курсов повышения квалификации, отвечающим запросам учителей-предметников, а также мастер-классов, педагогических мастерских, круглых столов и др.

С учетом выявленных дефицитов, для учителей биологии были предложены курсы повышения квалификации («Совершенствование естественно-научной грамотности обучающихся на уроках биологии в условиях обновленного ФГОС»), в рамках которых прошли теоретические занятия («Особенности содержания обновленного ФГОС ООО по биологии», «Формирование естественно-научной грамотности на уроках биологии», «Основные подходы к разработке заданий по естественно-научной грамотности», «Анализ видов контекстных заданий по биологии», «Цифровые образовательные ресурсы по биологии» и др.), в которых основное внимание было уделено главным изменениям в содержании и подходах в преподавании биологии в основной школе; разработаны и проведены практикумы по работе с цифровыми образовательными ресурсами на базе Технопарка педагогических компетенций ШГПУ, педагогического кванториума ШГПУ; организованы мастер-классы по разработке заданий для проверки естественно-научной грамотности школьников в преподаваемых разделах школьной биологии.

Заключение. В заключении можно отметить, что проведенное исследование позволило выявить основные дефициты, существующие у учителей биологии в условиях перехода на обновленный вариант образовательного стандарта, связанных с переходом на линейное построение разделов биологии в 5-9 классах (изменение предметного содержания разделов); дефицита инструментов и методического сопровождения в вопросах формирования функциональной грамотности в целом и естественно-научной грамотности, в частности. Анализ анкетных данных в целом позволяет признать удовлетворительный уровень владения нормативно-правовыми аспектами внедрения ФГОС ООО в обновленной редакции, пониманию причин реформации и готовность с помощью различных форм взаимодействия качественно и своевременно решать обозначенные проблемы. Для успешного взаимодействия преподавателей высшей школы и учителей может быть рекомендовано налаживание сетевого взаимодействия, а также включение обеих сторон в учебно-воспитательный процесс, как на уровне школьных занятий и внеурочной деятельности, так и лекционно-семинарских форм в педагогическом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Н.Д. Методика обучения биологии в современной школе : учебник и практикум для вузов / Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Н.В. Малиновская ; под ред. Н.Д. Андреевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 300 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
2. Арбузова, Е.Н. Теория и методика обучения биологии. В 2 ч. Ч. 1 : учебник и практикум для вузов / Е.Н. Арбузова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 295 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
3. Арбузова, Е.Н. Теория и методика обучения биологии. В 2 ч. Ч. 2 : учебник и практикум для вузов / Е.Н. Арбузова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 319 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
4. Арбузова, Е.Н. Рефлексивная система обучения студентов методике обучения биологии с применением инновационного учебно-методического комплекса : монография / Е.Н. Арбузова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 347 с. – (Актуальные монографии). – Текст : непосредственный.
5. Никишова, Е.А. Биология (базовый уровень). Реализация ФГОС основного общего образования : метод. пособие для учителя / Е.А. Никишова, Г.Ю. Семенова ; под ред. Е.А. Никишовой. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 170 с. – Текст : непосредственный.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования : одобрена решением Федер.о учеб.-метод. объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022 г. – URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 27.11.2023). – Текст : электронный.
7. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Биология» базовый уровень. – URL: https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm (дата обращения: 27.11.2023). – Текст : электронный.
8. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 12.08.2022). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 06.06.2023). – Текст : электронный.
9. Примерные основные образовательные программы и адаптированные основные образовательные программы. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 06.11.2023). – Текст : электронный.
10. Примерная программа воспитания : одобрена решением федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию, протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 14.11.2023). – Текст : электронный.
11. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21.07.2020 г. – URL: <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=lq3xbdzhuv52683836> (дата обращения: 14.11.2023). – Текст : электронный.
12. Российская Федерация. Президент (2000- ; В. В. Путин) О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/?ysclid=lq3xdh7062884058052 (дата обращения: 14.11.2023). – Текст : электронный.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 287. – URL: <https://slavschool.gosuslugi.ru> (дата обращения: 02.12.2023). – Текст : электронный.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17.05.2012 №413. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131 (дата обращения: 02.12.2023). – Текст : электронный.
15. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер.закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.12.2023). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Andreeva N.D., Azizova I.Ju., Malinovskaja N.V. Metodika obuchenija biologii v sovremennoj shkole: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Methods of teaching biology in a modern school]. In N.D. Andreevoj (ed.). Moscow: Jurajt, 2022. 300 p.
2. Arbuzova E.N. Teorija i metodika obuchenija biologii. V 2 ch. Ch. 1: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Theory and methodology of teaching biology. In 2 parts. Part 1]. Moscow: Jurajt, 2022. 295 p.
3. Arbuzova E.N. Teorija i metodika obuchenija biologii. V 2 ch. Ch. 2: uchebnik i praktikum dlja vuzov [Theory and methodology of teaching biology. In 2 parts. Part 2]. Moscow: Jurajt, 2022. 319 p.
4. Arbuzova E.N. Refleksivnaja sistema obuchenija studentov metodike obuchenija biologii s primeneniem innovacionnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa: monografija [A reflexive system of teaching students the methodology of teaching biology using an innovative educational and methodological complex]. Moscow: Jurajt, 2022. 347 p.
5. Nikishova E.A., Semenova G.Ju. Biologija (bazovyj uroven'). Realizacija FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija: metod. posobie dlja uchitelja [Biology (basic level). Implementation of the Federal State Educational Standard of Basic General Education]. In E.A. Nikishovoj (ed.). Moscow: Institut strategii razvitija obrazovanija RAO, 2022. 170 p.
6. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovanija: odobrena resheniem Feder.o ucheb.-metod. ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol 1/22 ot 18.03.2022 g. [The approximate basic educational program of basic general education]. URL: <https://fgosreestr.ru> (Accessed 27.11.2023).
7. Primernaja rabochaja programma osnovnogo obshhego obrazovanija predmeta «Biologija» bazovyj uroven' [Approximate work program of basic general education of the subject “Biology” basic level]. URL: https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm (Accessed 27.11.2023).

8. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija: prikaz ot 17 maja 2012 g. № 413 (red. ot 12.08.2022) [Russian Federation. The Ministry of Education. Federal State Educational Standard of secondary general education]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (Accessed 06.06.2023).
9. Primernye osnovnye obrazovatel'nye programmy i adaptirovannye osnovnye obrazovatel'nye programmy [Sample core educational programs and adapted core educational programs]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (Accessed 06.11.2023).
10. Primernaja programma vospitanija: odobrena resheniem feder. uceb.-metod. ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol ot 2 ijunja 2020 g. № 2/20 [Sample parenting program]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (Accessed 14.11.2023).
11. Ukaz «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» ot 21.07.2020 g. [Decree “On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030” dated to July, 21, 2020]. URL: <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=lq3xbdzhuv52683836> (Accessed 14.11.2023).
12. Rossijskaja Federacija. Prezident (2000- ; V. V. Putin) O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz ot 07.05.2018 № 204 (red. ot 21.07.2020) [Russian Federation. President (2000- ; V. V. Putin) On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/?ysclid=lq3xdh7062884058052 (Accessed 14.11.2023).
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija: utv. prikazom M-va prosveshhenija Ros. Federacii ot 31.05.2021 № 287 [Federal State Educational Standard of basic general Education]. URL: <https://slavschool.gosuslugi.ru> (Accessed 02.12.2023).
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija: utv. prikazom M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 17.05.2012 №413 [Federal State Educational Standard of secondary general Education]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131 (Accessed 02.12.2023).
15. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder.zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [Russian Federation. Laws. About education in the Russian Federation]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 08.12.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.В. Павлова, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.V. Pavlova, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_52

**Ирина Николаевна Разливинских,
Наталья Сергеевна Стерхова,
Наталья Валерьевна Оленькова,
Яна Юрьевна Осипова
г. Шадринск**

Исторический анализ проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности младших школьников

В статье обоснована актуальность проблемы оценивания результатов учебной деятельности обучающихся первой образовательной ступени общеобразовательной школы. Представлены результаты исторического анализа развития проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности учащихся младших классов. Рассмотрены формы контроля и учёта достижений учащихся в учебной деятельности. Охарактеризованы виды современного педагогического оценивания и показано их назначение. Особое внимание уделяется изучению аспекта самооценивания, как вида оценивания в начальной школе, которое, с одной стороны, является важным показателем развития подрастающей личности, с другой, предопределяет формирование объективной оценки своего труда, необходимой ребенку в будущем. Выявлены требования, предъявляемые к деятельности учителя начальных классов, необходимые для наблюдения при формировании адекватной самооценки младшего школьника. Спектр данных требований составляют: усиление оценочной системы самих обучающихся, её синтез с оценкой учителя начальных классов; регулярное обсуждение с учащимися младших классов динамики в учебе, анализирование причин неудач; акцентирование внимания на моментах, обеспечивающих успех учебной деятельности; привлечение родителей обучающихся к формированию единой системы оценивания, влияющей на становление адекватной самооценки ребёнка. В заключительной части исследования авторы обращают внимание на его дальнейшие перспективы: исследование критериев, необходимых для применения педагогом разных видов оценок; влияние Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (2021 год) на изменение системы оценивания достижений учащихся младших классов и т.д.

Ключевые слова: история проблемы оценивания в школе; начальная школа; оценивание результатов учебной деятельности обучающихся младших классов; контроль; оценка.

Irina Nikolaevna Razlivinskikh,
 Natalia Sergeevna Sterkhova,
 Natalia Valeryevna Olenkova,
 Yana Yuryevna Osipova
 Shadrinsk

Historical analysis of the problem of control and evaluation of the results of junior students' educational activities

The authors stress the relevance of the problem of evaluating the results of junior students' educational activities. The article presents the results of the historical analysis of the development of the problem of control and evaluating the results of junior students' educational activities. The forms of control and accounting of students' achievements in educational activities are considered. The types of modern pedagogical assessment are characterized and their purpose is shown. Special attention is paid to the study of self-assessment as a type of assessment in primary school, which is an important indicator of the personality development and determines the formation of an objective assessment of the work. The authors examine the requirements to the primary school teachers' activity. The requirements consist of: strengthening the students' evaluation system, its synthesis with the primary school teacher assessment; regular discussion with students the learning dynamics and analyzing the causes of failures; focusing on the successful moments; involving parents in the formation of a unified assessment system that affects the formation of an adequate child's self-esteem. In conclusion, the authors draw attention to its further prospects: the study of the criteria of different types of assessments; the influence of the Federal State Educational Standard of the new generation (2021) on the change in the system of assessing the achievements of junior students, etc.

Keywords: the history of the problem of assessment at school, primary school, evaluation of the results of junior students' educational activities, control, evaluation.

Введение. Во период первых десятилетий XX столетия, когда цивилизации развиваются стремительно, порождая новые технологии в разных сферах жизни и деятельности людей, когда приоритетной становится ценность сохранения психического здоровья детей, в общеобразовательных школах зачастую доминирует традиционная технология контроля и оценивания достигнутых детьми результатов обучения, очерченных в Федеральных государственных образовательных стандартах. Как правило, освоенные детьми в ходе обучения в школе результаты, оцениваются педагогами по пятибалльной шкале.

Проблема оценивания результатов учебной деятельности обучающихся первой образовательной ступени общеобразовательной школы является достаточно актуальной и имеет свою историю.

Цель исследования заключается в изучении эволюции проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности учащихся младших классов в период с 1930-х г.г. XX века по первые десятилетия XXI столетия.

Исследовательская часть. Пристальное внимание вопросам систематического учета знаний учащихся общеобразовательных школ Советского Союза стало уделяться в 1932 году, когда в школах молодого советского государства стала применяться четырехбалльная шкала отметок (рис 1.).

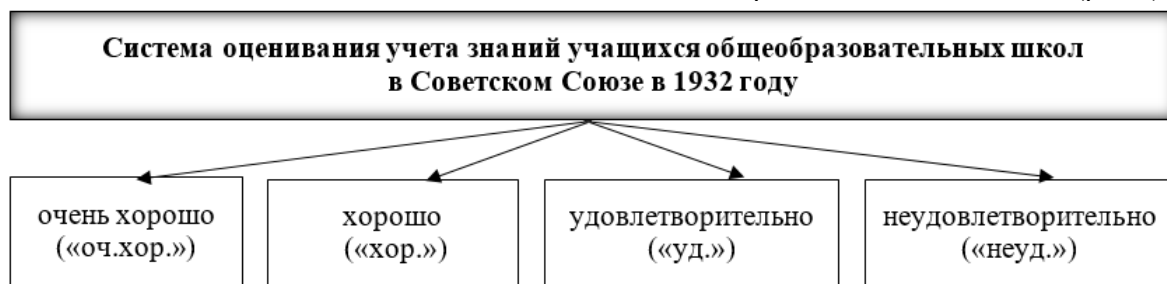


Рис.1. Система оценивания учета знаний учащихся общеобразовательных школ в Советском Союзе в 1932 году

Далее мы представили краткую характеристику этапов эволюции системы оценивания знаний обучающихся общеобразовательных школ, выделенных нами через анализ нормативных документов, вышедших в свет в период с 1935 по 1959 годы. В это время вышли множество постановлений различных государственных органов управле-

ния советским государством (Совета Народных комиссаров СССР, Центрального Комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков, Совета министров РСФСР и т.д.), в связи с чем, данная система подвергалась наиболее интенсивным корректировкам.

В таблице 1 приведены краткие описания выхода в свет выдержки некоторых из них.

**Эволюция системы оценивания знаний обучающихся общеобразовательных школ
в период с 1935 по 1959 годы**

| Дата выхода документа | Название документа | Условия выхода в свет и выдержка из документа |
|-----------------------|--|--|
| 1935 г | Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 3 сентября | - возвращена ... «пятибалльная оценочная система, в которой цифровое обозначение оценки ... заменяется на словесное: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо» [14]. |
| 10 января 1944 г. | Постановление Совнаркома РСФСР «О введении цифровой пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» | - установлена единая система оценок (до этого времени в СССР не было единой системы оценок), которая «...вводится «в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству их знаний. Знание учеников стало определяться цифровым значениями: 5, 4, 3, 2, 1» [9]. |
| 21 июня 1944 г. | Постановление Совнаркома СССР «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» | Впервые с дореволюционного времени были введены медали для выпускников всех школ (до революции медали и похвальные листы выдавали в классических учебных заведениях – в лицеях и гимназиях) [10]. «... для учеников, оканчивающих начальную школу (4 класс) и семилетнюю школу, с 1944-1945 года устанавливалась обязательная сдача выпускных экзаменов, а для оканчивающих 10 классов – сдача экзаменов на аттестат зрелости» [10]. |
| 29 декабря 1959 года | Постановление Совмина РСФСР № 2027 «Об утверждении положений о восьмилетней школе, средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением и вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе» | - знания учащихся оцениваются по цифровой пятибалльной системе: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно), 2 (плохо), 1 (очень плохо). Вводится комментарий о следующих условиях перевода учащихся из класса в класс: «1) перевод учащихся из класса в класс производится по годовым оценкам; 2) по постановлению педсовета школы, для учащихся, не успевающих по одному или двум предметам, могут организовываться по окончании учебного года дополнительные занятия в течение двух недель, затем решается вопрос о возможности перевода их в следующий класс или этим учащимся даются задания на лето и вопрос о переводе их в следующий класс решается перед началом нового учебного года, в зависимости от результатов выполнения ими полученных на лето заданий; 3) экзамены и выпуск учащихся из VIII класса проводятся в соответствии с Инструкцией Министерства просвещения РСФСР» [13] и др. |

В конце 1950-х-начале 1960-х годов начали ежегодно издаваться буклеты с билетами для экзаменов на аттестат зрелости за курс средней школы: по русскому языку, литературе, математике (алгебре, геометрии, тригонометрии), физике, химии, истории (истории СССР и новой истории), иностранному языку [15]. Выпускники, награжденные золотой медалью, могли поступить во все вузы страны без экзаменов. В то же время, школьники, получившие серебряную медаль, при поступлении в вузы сдавали вступительные экзамены, но зачислялись в число студентов в первую очередь [5].

На протяжении нескольких десятилетий педагогами-практиками, также учеными-теоретиками вносились уточнения и производились доработки

системы оценивания испытаний школьников по разным предметам.

А в 1990-е годы XX столетия в разных учебных заведениях начал осуществляться переход от пятибалльной к многобалльной системе, именуемой сегодня как как модульно-рейтинговая. Согласно концептуальным основам данной системы, оценивание каждого задания производилось по критериям нестандартности, креативности, уровню притязаний и амбиций, выбору учащимся задания в соответствии с самооценкой [1, С. 77-79; 2, С. 112-114].

Кроме того, была введена практика оценивания познавательной деятельности школьников по конечным результатам. Например, сдача старшеклассниками в конце полугодия всего освоенного материала в ходе зачетной недели и получение зачета или не

зачета. В ходе использования данной системы оценивания выявлялись её недостатки: психология школьников проявлялась учащиеся по-студенчески «оставляли все на потом» и стремительно пытались в течение зачетной недели овладеть непосильным объемом материала [2, С. 112-114; 8].

Как показывают исследования Е.В. Иващенко, М.И. Кузнецовой, И.А. Шкабура [6; 7; 15], к настоящему времени для оценивания достижений учащихся используются различные формы контроля и учёта (рис. 2).

| Группы видов контроля | Краткая характеристика групп видов контроля |
|---|--|
| <i>Обязательные формы контроля</i> | Устный опрос, различные виды контрольных и самостоятельных работ, диктанты, контрольное списывание, тестовые задания, графические работы, изложения, сочинения, творческие работы. |
| <i>Текущие формы учета достижений</i> | 1) учебные формы контроля: контроль техники чтения, анализ динамики текущей успеваемости и т.д.; 2) внеучебные формы контроля: участие в выставках, олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, конференциях, творческие отчёты, портфолио. |
| <i>Внутренний (рефлексивный) контроль</i> | Самоконтроль и самооценка. |

Рис. 2. Современные формы контроля и учёта достижений учащихся в учебной деятельности

Следует отметить, что система оценивания результатов обучения учащихся в РФ устроена так, что в первом классе система бального (отметочного) оценивания, согласно вышедшему еще в 2000 году Письму Минобразования РФ от 25.09.2000 № 2021/11-13 [12], исключается. Кроме того, согласно данному документу, «...недопустимо также использование любой знаковой символики, заменяющей цифровую отметку. Допускается лишь словесная объяснительная оценка» [12]. Педагогам начальной школы разрешена лишь словесная объяснительная оценка, в содержание которой не входят темп работы обучающегося, их личностные качества школьников, особенности психических процессов (памяти, внимания, восприятия и др.). Многие учителя начальных классов в качестве средств оценивания используют символы (звездочки, фигурки животных, растений и т.д.). Такой подход к оцениванию, согласно наблюдениям педагогов, может привести к нарушению психического состояния детей, неврозам, расстройствам.

Наиболее серьезными изменениями оценочной системы на первой образовательной ступени общеобразовательной школы можно считать изменения в увеличении количества критериев оценок, а также преобразования в развернутой обратной связи, информирующей о достижениях обучающегося и их динамике. В настоящее время каждый критерий также оценивается по небольшому числу уровней, а итоговый результат соотносится к небольшому количеству уровней достижений. Но, тем не менее, такой подход позволяет отойти от стереотипов пятибалльной системы оценивания, поскольку объективизирует результаты и не обладает ярлыками.

Далее остановимся на характеристике видов педагогических оценок. С этой целью, опираясь на изучение материалов ряда исследований [2; 6; 7; 15], мы провели их систематизацию и представили на рисунке 3.

Таким образом, рисунок 3 свидетельствует, с одной стороны о широком спектре оценок, составляющих современную оценочную систему; с другой стороны, демонстрирует полноту подхода и качества оценивания достижений учащихся в современной школе [3].

В то же время, у педагога всегда есть возможность положительно повлиять на многие стороны поведения детей, не наказывая и не обращая внимания на ошибки учеников, а, напротив, поощряя их за хорошие поступки.

Важным видом оценивания в начальной школе является самооценивание – один из главных показателей развития подрастающей личности. В свою очередь, сформированность адекватной самооценки – метапредметный результат, требующий соответствующей системы работы, основы которого закладываются посредством оценочной деятельности учителя. Очень важно, чтобы каждый младший школьник выходил из актуальных для начальной школы видов деятельности с положительным личным опытом, позитивной установкой на дальнейший процесс обучения. С этой целью учителю начальных классов необходимо соблюдать ряд требований: 1) усилить оценочную систему самих обучающихся, синтезируя её с дифференцированной оценкой учителя; 2) регулярное обсуждение с учащимися младших классов динамики в учебе, анализа причин неудач; 3) акцентирование

внимания на моментах, которые обеспечивают успех выполнения учебных задач; 4) поощрение высказывания мнений каждого ребенка; 5) учет анализа своих ошибок, стимулирование проговари-

вания их вслух; 6) привлечение родителей обучающихся к формированию единой системы оценивания, влияющей на становление адекватной самооценки ребёнка [1, С. 77-79; 4, С. 4-5].

| Вид педагогической оценки | Краткая характеристика вида педагогической оценки |
|---------------------------|--|
| Предметные оценки | - касаются того, что делает или что уже сделал ребенок, но не его личности: предмета, содержания, процесса и результатов деятельности. |
| Персональные оценки | - относятся к субъекту деятельности, а не к ее атрибутам: индивидуальным качествам, проявляющиеся в деятельности, среди которых старание, прилежание и т.д. |
| Материальные оценки | - включают различные способы материальной мотивации детей за успехи в учебной и воспитательной работе. |
| Моральные оценки | - педагогическая оценка, содержащая порицание или похвалу действиям ребенка с точки зрения их соответствия моральным нормам. |
| Результативная оценка | - относится к конечному результату деятельности, акцентирующая внимание именно на нем, не принимающая в расчет или пренебрегающая другими атрибутами деятельности. То есть, оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, как было перед этим. |
| Процессуальная оценка | - относится к процессу, производится на основе оценивания того, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение полученного результата. |
| Количественные оценки | - соотносятся с объемом выполненной работы: с числом решенных задач, сделанных упражнений и т. п. |
| Качественные оценки | - касаются качества выполненной работы: точности, аккуратности, тщательности и других показателей совершенства оцениваемой работы. |

Рис. 3. Краткая характеристика видов педагогических оценок

Выводы. Акцентируя внимание на результатах данного исследования, выделим следующие положения, важные для нашей дальнейшей работы:

Проблема оценивания результатов учебной деятельности обучающихся является актуальной во все времена ее существования, беря свое начало еще в дореволюционной России и продолжающей развиваться в наше время. Наиболее серьезными изменениями оценочной системы на первой образовательной ступени общеобразовательной школы можно считать изменения в увеличении количества критериев оценок, а также преобразования в обратной связи, информирующей о достижениях обучающегося и их динамике.

Современные формы контроля и учёта достижений учащихся в учебной деятельности можно подразделить на три большие группы: обязательные формы контроля; текущие формы учета достижений и внутренний (рефлексивный) контроль оценки достижений самими обучающимися.

В то же время существует большое количество видов современного педагогического оценивания: предметные оценки, персональные оценки, процессуальные, количественные и качественные оценки и многие другие.

Рассмотрев историю вопроса оценивания результатов учебной деятельности обучающихся, а также сложившиеся к настоящему времени виды контроля и оценки достижений учащихся младших классов, мы определили следующие перспективы дальнейшего исследования:

- исследование критериев, необходимых для применения педагогом разных видов оценок;
- влияние обновленного Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (ФГОС НОО 2021 год) на изменение системы оценивания достижений учащихся младших классов;
- выявление общих и частных признаков оценивания достижения детей в разных областях предметных знаний и т.д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амонашвили, Ш.А. Сущность оценки и отметки / Ш.А. Амонашвили. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2 (5). – С. 77-79.
2. Артамонова, Е.В. Процесс отечественного оценивания образовательных результатов: с чего все начиналось / Е.В. Артамонова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 2. – С. 112-114.
3. Билеты для экзаменов на аттестат зрелости за курс средней школы на 1959/60 учебный год. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 39 с. – Текст : непосредственный.
4. Виноградова, Н.Ф. Контроль и оценка в начальной школе / Н.Ф. Виноградова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2006. – № 15. – С. 4-5.
5. Главархив рассказал о появлении в СССР пятибалльной системы оценок и школьных медалей во времена Великой Отечественной войны. – URL: https://news.rambler.ru/education/44379264/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 01.08.2023). – Текст : электронный.
6. Ивашенко, Е.В. Тенденции совершенствования оценочного компонента системы российского начального образования на рубеже XX–XXI веков / Е.В. Ивашенко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 314. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21863> (дата обращения: 30.10.2023).
7. Кузнецова, М.И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе : монография / М.И. Кузнецова. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 432 с. – Текст : непосредственный.
8. Пыльнев, Ю.В. Русская школьная отметка: история и современность / Ю.В. Пыльнев, В.В. Васильев. – Воронеж : [б. и.], 2016. – 73 с. – Текст : непосредственный.
9. Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. Совнарком СССР. О введении цифровой пятибалльной системы успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы : постановление №18 от 10 января 1944 года. – Текст : электронный // Викитека : свобод. б-ка. – URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_СНК_РСФСР_от_10.01.1944_№_18 (дата обращения: 01.08.2023).
10. Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. Совнарком СССР. О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе : постановление №750 от 21 июня 1944 года. – Текст : электронный // Е-Досье : [web-сайт]. – URL: <https://e-ecolog.ru/docs/0wxX3xKLIENbDmH1XpT9w> (дата обращения: 01.08.2023).
11. Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. Совмин РСФСР. Об утверждении положений о восьмилетней школе, средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением и вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе : постановление № 2027 от 29.12.1959. – Текст : электронный // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических республик. – URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5481.htm (дата обращения: 01.08.2023).
12. Российская Федерация. Министерство Образования Российской Федерации. Об организации обучения в первом классе четырехлетней начальной школы : письмо от 25.09.2000 № 2021/11-13. – Текст : электронный. – URL: <https://upload2.schoolrm.ru/iblock/c2f/c2ff5c70862907572527cea9b92664a8/80f6a071c3b0bdf1f2581cd59f425f99.pdf> (дата обращения: 01.08.2023).
13. РСФСР. Управление школ. Положение и инструкция о переводных и выпускных экзаменах в начальной, семилетней и средней школах и экзаменах на аттестат зрелости / М-во просвещения РСФСР. – Москва : Учпедгиз, 1950. – 40 с. – Текст : непосредственный.
14. СССР. Законы, постановления и т.п. Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе : постановление Сов. нар. ком. СССР и Центр. ком-та ВКП(б). – Москва : тип. Мособлисполкома, 1935. – Обл., 15 с. – Текст : непосредственный.
15. Шкабура, И.А. Проблема контроля и оценки в начальной школе / И.А. Шкабура, К.В. Гурулева. – Текст : непосредственный // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 4. – С. 47-52.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh.A. Sushhnost' ocenki i otmetki [The essence of assessment and marks]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2007, no. 2 (5), pp. 77-79.
2. Artamonova E.V. Process otechestvennogo ocenivaniya obrazovatel'nyh rezul'tatov: s chego vse nachinalos' [The process of domestic assessment of educational results: how it all began]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 112-114.
3. Bilety dlja jekzamenov na attestat zrelosti za kurs srednej shkoly na 1959/60 uchebnyj god [Tickets for the matriculation exams for the secondary school course for the 1959/60 academic year]. – Moscow: Uchpedgiz, 1960. 39 p.
4. Vinogradova, N.F. Kontrol' i ocenka v nachal'noj shkole [Monitoring and evaluation in primary school]. *Nachal'naja shkola* [Primary school], 2006, no. 15, pp. 4-5.
5. Glavarhiv rasskazal o pojavlenii v SSSR pjatiball'noj sistemy ocenok i shkol'nyh medalej vo vremena Velikoj Otechestvennoj vojny [Main archive told about the appearance of a five-point rating system and school medals in the USSR during the Great Patriotic War]. URL: https://news.rambler.ru/education/44379264/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (Accessed 01.08.2023).
6. Ivashhenko E.V. Tendencii sovershenstvovaniya ochenochnogo komponenta sistemy rossijskogo nachal'nogo obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vekov [Trends in the improvement of the evaluation component of the Russian primary education on the turn of the 20th–21st centuries].

system at the turn of the 20th–21st centuries]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, no. 2-2, pp. 314. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21863> (Accessed 30.10.2023).

7. Kuznecova M.I. Sistema kontrolja i ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij mladshih shkol'nikov v sovremennoj nachal'noj shkole: monografija [A system for monitoring and evaluating the educational achievements of younger schoolchildren in a modern primary school]. Moscow: Ventana-Graf, 2013. 432 p.

8. Pyl'nev Ju.V., Vasil'ev V.V. Russkaja shkol'naja otmetka: istorija i sovremennost' [Russian school mark: history and modernity]. Voronezh, 2016. 73 p.

9. Rossijskaja Sovetskaja Federativnaja Socialisticheskaja Respublika. Sovnarkom SSSR. O vvedenii cifrovogo pjatiball'noj sistemy uspevaemosti i povedenija uchashhihsja nachal'noj, semiletnej i srednej shkoly: postanovlenie №18 ot 10 janvarja 1944 goda [The Russian Soviet Federative Socialist Republic. The Council of People's Commissars of the USSR. On the introduction of a digital five-point system of academic performance and behavior of primary, seven-year and secondary school students]. *Vikiteka: svobod. b-ka* [Wikiteca]. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Postanovlenie_SNK_RSFSR_ot_10.01.1944_№_18 (Accessed 01.08.2023).

10. Rossijskaja Sovetskaja Federativnaja Socialisticheskaja Respublika. Sovnarkom SSSR. O meroprijatijah po uluchsheniju kachestva obuchenija v shkole: postanovlenie №750 ot 21 ijunja 1944 goda [The Russian Soviet Federative Socialist Republic. The Council of People's Commissars of the USSR. About measures to improve the quality of education at school]. *E-Dos'e: [web-sajt] [E- Dossier]*. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/0wxX3xKLIHbDmH1XpT9w> (Accessed 01.08.2023).

11. Rossijskaja Sovetskaja Federativnaja Socialisticheskaja Respublika. Sovmin RSFSR. Ob utverzhenii polozhenij o vos'miletnej shkole, srednej obshheobrazovatel'noj trudovoj politehnicheskoy shkole s proizvodstvennym obucheniem i vechernej (smennoj) srednej obshheobrazovatel'noj shkole: postanovlenie № 2027 ot 29.12.1959 [The Russian Soviet Federative Socialist Republic. The Council of Ministers of the RSFSR. On approval of the regulations on an eight-year school, a secondary general education polytechnic labor school with industrial training and an evening (shift) secondary school]. *Biblioteka normativno-pravovyh aktov Sojuza Sovetskikh Socialisticheskikh respublik* [Library of normative legal acts of the Union of Soviet Socialist Republics]. URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5481.htm (Accessed 01.08.2023).

12. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo Obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Ob organizacii obuchenija v pervom klasse chetyrehletnej nachal'noj shkoly: pis'mo ot 25.09.2000 № 2021/11-13 [The Russian Federation. The Ministry of Education of the Russian Federation. About the organization of education in the first grade of a four-year elementary school]. URL: <https://upload2.schoolrm.ru/iblock/c2f/c2ff5c70862907572527cea9b92664a8/80f6a071c3b0bdf1f2581cd59f425f99.pdf> (Accessed 01.08.2023).

13. RSFSR. Upravlenie shkol. Polozhenie i instrukcija o perevodnyh i vypusknyh jekzamenah v nachal'noj, semiletnej i srednej shkolah i jekzamenah na attestat zrelosti [RSFSR. School management. Regulations and instructions on transfer and final exams in primary, seven-year and secondary schools and matriculation exams]. M-vo prosveshhenija RSFSR (ed.). Moscow: Uchpedgiz, 1950. 40 p.

14. SSSR. Zakony, postanovlenija i t.p. Ob organizacii uchebnoj raboty i vnutrennem raspordjadke v nachal'noj, nepolnoj srednej i srednej shkole: postanovlenie Sov. nar. kom. SSSR i Centr. kom-ta VKP(b) [USSR. Laws, regulations, etc. on the organization of educational work and internal regulations in primary, lower secondary and secondary schools]. Moscow: tip. Mosoblispolkoma, 1935. 15 p.

15. Shkabura I.A., Guruleva K.V. Problema kontrolja i ocenki v nachal'noj shkole [The problem of control and assessment in primary school]. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo institute* [Bulletin of Donetsk Pedagogical Institute], 2018, no. 4, pp. 47-52.

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

Н.С. Стерхова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: uliana@shadrinsk.net

Н.В. Оленькова, магистрант 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: OI-natali@mail.ru

Я.Ю. Осипова, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: jana-04@mail.ru

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

N.S. Sterkhova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Россия, e-mail: uliana@shadrinsk.net

N.V. Olenkova, 2nd year Master's Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Россия, e-mail: OI-natali@mail.ru.

Y.Y. Osipova, 3rd year Undergraduate Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Россия, e-mail: jana-04@mail.ru.

Наталья Сергеевна Стерхова,
Ольга Николаевна Лазенюк,
Ульяна Витальевна Пелевина
г. Шадринск

Исследование сценариев применения арт-технологий с младшими школьниками: практический аспект

В статье актуализируется проблема использования арт-технологий в образовательном процессе начальной школы. Опираясь на результаты исследований современных ученых, авторы акцентируют внимание на том, что данный вид технологий способен обеспечить психологическую безопасность, образовательный комфорт и позитивную мотивацию к учебе у обучающихся начальной школы. В то же время, исследование показало, что учителя начальных классов используют различные сценарии применения данных технологий с младшими школьниками. Однако в научно-педагогическом фонде недостаточно материалов, раскрывающих данные сценарии. Используя метод теоретического анализа, авторы проводят изучение наиболее актуальных сценариев применения арт-технологий в работе с младшими школьниками. Результаты проведенной работы позволили выделить несколько подобных сценариев применения технологий данного вида: в качестве средства повышения мотивации к учёбе у младших школьников; на уроках иностранного языка; с целью решения конкретных образовательных задач; с целью развития познавательных универсальных учебных действий. Выявленный в рамках данного исследования спектр сценариев использования арт-технологий в образовательном процессе начальной школы не является окончательным, но сможет выступить в качестве основания для систематизации подобных сценариев, актуальных в настоящее время. В дальнейшем авторы планируют использовать выявленные сценарии применения арт-технологий для проектирования цикла мероприятий урочной и внеурочной деятельности с младшими школьниками, педагогический инструментарий которых можно интегрировать с арт-технологиями.

Ключевые слова: младший школьник, образовательный процесс начальной школы, учителя начальных классов, арт-технологии, сценарий использования арт-технологий в образовательном процессе начальной школы.

Natalia Sergeevna Sterkhova,
Olga Nikolaevna Lazenyuk,
Ulyana Vitalievna Pelevina
Shadrinsk

The study of using art technologies with junior students: a practical aspect

The article studies the problem of using art technologies in the educational process of primary schools. The authors focus on the fact that this type of technology is able to provide psychological safety, educational comfort and positive motivation for junior students. The study showed that primary school teachers use different types of these technologies with junior students. However, the scientific and pedagogical fund does not have enough materials to describe them. Analyzing theoretical aspects, the authors conduct a study of the most relevant types of art technologies with junior students. The results made it possible to identify several similar methods of using art technologies of this type: as a means of increasing motivation to study among junior students; in foreign language lessons; in order to solve specific educational tasks; in order to develop cognitive universal educational actions. The results of the study are not final but it can be the foundation for the systematization of modern art technologies. Further, the authors are going to use the identified art technologies to design a cycle of activities of educational and extracurricular activities with junior students, the pedagogical tools of which can be integrated with art technologies.

Keywords: junior students, the educational process of primary school, primary school teachers, art technology, the methods of using art technology in the educational process of primary school.

Введение. Современная общеобразовательная школа – особое образовательное пространство, обеспечивающее социально-психологическую безопасность, опору на актуальные потребности каждого обучающегося и продуктивность его познавательной и творческой деятельности. В то же время, материалы исследований Т.А. Барышевой, М.П. Иванова, И.И. Ирхен, Н.В. Савлучинской, Н.С. Стерховой, И.Е. Шкиль и др. [1; 2; 3; 9; 11; 15] показывают, что обеспечить психологическую безопасность, образовательный комфорт и позитивную мотивацию к учебе у обучающихся возможно посредством использования арт-технологий. Параллельно ученые отмечают, что данные технологии являются прекрасным средством для нивелиро-

вания чрезмерной загруженности детей, возникновения психологического дискомфорта (иногда и нервных срывов), снижения уровня креативности и познавательных способностей учащихся.

Исследовательская часть. На сегодняшний день учителя начальных классов используют различные сценарии применения данных технологий с младшими школьниками. Однако в научно-педагогическом фонде недостаточно материалов, раскрывающих данные сценарии. Данное противоречие обусловило цель исследования – определение вариаций существующих сценариев применения арт-технологий в образовательном процессе современной начальной школы и характерных им педагогических инструментов.

Итак, **первый сценарий** применения арт-технологий в начальной школе предлагается учителем начальных классов В.В. Мирохиной. Педагог использует арт-технологии на уроках в начальной школе **в качестве средства повышения мотивации к учёбе у младших школьников** [7]. Автор данного сценария указывает, что применение данных технологий возможно как в ходе реализации разных типов уроков (например, на уроках открытия нового знания, либо на уроках закрепления и рефлексии), так и на разных этапах уроков. Если на уроках литературного чтения дети легче усваивают учебный материал с помощью метода иллюстрирования и оформления рисунков, то на уроках русского языка арт-технологические практики используются как инструмент быстрого и легкого запоминания правил. В свою очередь, на уроках математики эффективной может быть лепка из пластилина, обеспечивающая повышение уровня познавательной активности. Кроме того, важным инструментом формирования пространственного мышления детей и усвоения элементарных геометрических основ является конструирование из различных материалов.

С точки зрения В.М. Мирохиной, арт-технологические практики в образовательном процессе начальной школы являются средством передачи универсального и индивидуального человеческого опыта, способствуют успешному формированию у младших школьников умений делать выводы и умозаключения, учат выражать искренне свое отношение к изучаемым предметам, процессам и явлениям, обеспечивают формирование навыков анализа и изобретательства. Автор указывает, что сценарий применения арт-технологий предполагает задействование различных форм работы с детьми, среди них особенно актуальны две группы форм, классифицирующиеся по двум критериям: 1) по количеству учащихся – индивидуальная (непосредственное вовлечение в арт-деятельность конкретного обучающегося), групповая (вовлечение учащихся в арт-деятельность по группам, созданным по различным основаниям) и коллективная формы (вовлечение учащихся всего класса одновременно в тот или иной вид арт-деятельности); 2) по степени проявления активности учащимися – пассивная (использование обучающимися в ходе арт-деятельности художественных произведений, автором которых он не является – музыкальных произведений, картин, книг и пр.) и активная (создание обучающимися собственных арт-продуктов – рисунков, скульптур, танцев и пр.); 3) смешанные формы работы с обучающимися [7].

Согласно сценарию В.М. Мирохиной, урок является главным форматом, позволяющим применять арт-технологические практики, позволяя вплетать в свою канву арт-технологии, выполняющие разные функции:

1) изотерапия (арт-деятельность, в основе которой лежит рисование) – позволяет ребенку: по-

нять и выразить свои чувства; передать впечатления об окружающем мире; развивать мелкую моторику рук и чувственно-двигательную координацию; передавать свое настроение, восприятие мира и самого себя через краски и цвета. Данный вид арт-технологий можно использовать не только на уроках изобразительного искусства, но и на уроках литературного чтения, русского языка, математики, окружающего мира, технологии и т.д.;

2) сказкотерапия (арт-деятельность, в основе которой лежит чтение сказок, а зачастую – их импровизация), обеспечивает: развитие творческого потенциала детей, совершенствования навыков взаимодействия с окружающей действительностью. Данный вид арт-технологий можно использовать не только на уроках литературного чтения, но и на уроках окружающего мира, технологии, физкультуры, иностранного языка и т.д.;

3) куклотерапия – арт-деятельность, в основе которой лежит использование кукол как основного терапевтического средства и которая обеспечивает ребенку получение возможности проиграть жизненные ситуации, либо посмотреть на них со стороны; помогает учителю получить информацию о важных привычках ребенка, его семейной ситуации, внутреннем мире, проблемах. Куклотерапию можно использовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности;

4) кинотерапия – арт-деятельность, в основе которой лежит просмотр мультфильмов, фрагментов из видеофильмов и т.д., благотворно влияющий на развитие концентрации внимания и памяти детей; способствующий развитию готовности примерять и проигрывать ситуации из фильмов в своей жизни, находя конструктивное решение имеющимся проблемам;

5) коллажирование (арт-деятельность, в основе которой лежит создание, либо составление коллажей из самых разных материалов) – обеспечивает эффективное формирование способности к рефлексированию и используется, чаще всего, на уроках на этапе рефлексии [7].

Следующий – **второй сценарий** применения арт-технологий школе предлагает Л.Н. Чернушко [14]. Делясь своим опытом работы в данной сфере педагогической деятельности, Л.Н. Чернушко отмечает, что активно использует такие технологические практики на уроках иностранного языка, как изотерапия, куклотерапия, имаготерапия, коллажирование и т.д. [14]. Характеризуя тонкости сценария применения арт-практик **в ходе обучения школьников иностранному языку**, Л.Н. Чернушко полагает, что ребенок успешнее усваивает материал урока в том случае, если он замотивирован, если активизированы все его познавательные процессы.

Среди возможностей арт-терапевтических практик в обучении детей школьного возраста иностранному языку, Л.Н. Чернушко выделяет следующие: 1) они активизируют процесс воображения,

заставляют работать образное мышление, погружают ребенка в ту самую ситуацию проживания учебного материала; 2) они обучают детей различным видам ситуативного поведения, а также связанным с ними правилам речевого этикета; 3) они бережно формируют навыки правильного выхода из проблемных и конфликтных ситуаций; 4) они активизируют развитие навыков говорения и коммуницирования; 5) они повышают самооценку и степень уверенности в себе; 6) они способствуют формированию устойчивых эстетико-оздоравливающих элементов мыслительной деятельности, чего сложно достичь в ходе реализации стандартного подхода к проведению уроков [14].

Как отмечает автор данного сценария, в ходе таких уроков арт-технологические практики позволяют проявляться и активно интегрироваться различным аспектам культуры ребенка: культуры коммуникаций, культуры речи, культуры пластики, культуры ношения одежды (начиная от аккуратности, заканчивая следованием традициям моды), культуры отношений и т.д.

В перечень инструментов арт-технологических практик, применяемых на уроках иностранного языка, по мнению Л.Н. Чернушко, следует включить: игры, стихотворения, песни и сказки, рифмовки, иллюстративную наглядность, аудио и видеоматериалы для развития навыков аудирования и т.д. Данные инструменты также выполняют ряд функций: стимулируют активность и интерес школьников к предмету; поднимают уровень мотивации к изучению предмета; стимулируют детей к говорению и аудированию; помогают сохранить в памяти детей необходимый для восприятия и понимания смысл материала и т.д. [14].

Особое значение в рассматриваемом сценарии придает Л.Н. Чернушко использованию сказкотерапии как средству обучения детей школьного возраста иностранному языку. Автор опыта подтверждает многочисленные утверждения ученых о том, что сказки в образовательном процессе, действительно, снижают тревогу и негативные реакции детей способствуют развитию всех видов речевой деятельности и навыков говорения у младших школьников [5; 6; 10; 12; 16; 17]. В свою очередь, выполнение в качестве домашнего задания дописывания сказки способствует развитию навыков письма.

Подготовка сценария урока с использованием арт-технологий в контексте авторской методики Л.Н. Чернушко предполагает продумывание: сюжета, ролей, действий героев, речевых текстов, характера и манер поведения, целей героев, их симпатий и антипатий. Такой подход к проектированию сценария урока обеспечивает эффективность ролевого общения учащихся согласно сценарию, формирование у них позитивных взаимоотношений, повышает социальный статус детей в классе, учит решению складывающихся за стенами школы проблемных ситуаций [14].

Рекомендуя использовать арт-технологические практики в образовательном процессе школы, Л.Н. Чернушко отмечает, что данные технологии подходят для работы с детьми, обладающими различными способностями, а также в классах со смешанным уровнем обученности. В то же время, они позволяют каждому ребенку проявлять себя в учебе на собственном уровне и получать поддержку педагога за свой посильный вклад в урок персонально [14].

Интересен также для нас **третий сценарий**, предлагаемый В.А. Плотниковой и предполагающий **использование арт-технологий с целью решения учебно-воспитательных задач на основе гармонизации внутреннего мира школьника, активизации развития его личности** [8]. Подойдя вплотную к использованию потенциала арт-технологий, В.А. Плотникова успешно решает на своих уроках следующие задачи: эмоционального раскрепощения ребёнка, снятия зажатости, обучения чувствованию, развития эмоционально-нравственной культуры и т.д.

Педагог отмечает, что методика грамотного использования данного сценария предполагает обязательную систематизацию и хранение результатов арт-терапевтической деятельности детей в виде папок, книг или журналов, выставок и т.д.

Далее В.А. Плотникова представляет фрагменты методики применения элементов арт-технологий в своей практике, среди которых сказкотерапия, песочная терапия, музыкотерапия и т.д. Уроки с элементами сказкотерапии В.А. Плотникова выстраивает с помощью следующих методов работы со сказкой: сочинение сказок, переписывание сказок, рисование сказок, постановка сказок и т.д. (таблица 1).

Таблица 1

Методы сказкотерапии, используемые В.А. Плотниковой [8] на уроках

| Метод сказкотерапии | Урок, на котором применяется данный метод | Краткая характеристика метода сказкотерапии |
|---------------------|---|--|
| Сочинение сказок | Уроки литературного чтения, математики, окружающего мира и русского языка | Младшим школьникам предлагается рассказать свою сказку на свободную или заданную тему. Сочиненные ими сказки (либо эпизоды) далее нужно инсценировать. В роли актеров выступают непосредственно учащиеся. Данный метод учит детей естественно проявлять свои эмоции, снимает зажимы и напряжения в поведении, снимает конфликтные отношения в классе. |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Переписывание сказок | Уроки литературного чтения, уроки окружающего мира (в ходе которых используется кукольная игра «Контролер Лесовичок», направленная на проверку качества работы соседа по парте). | Учащимся нужно рассказать известную сказку от лица определенного персонажа, который может быть или не быть в сказке (от этого зависит ракурс сюжета, оттенки смысла сказки). Дети понимают, что могут менять что-то с помощью данного метода в своем жизненном сюжете. Они переписывают или дописывают изучаемую сказку. Могут менять ее концовку или вводить в повествование других персонажей. Данный метод помогает ребенку переосмысливать уже известные сюжеты, творчески относиться к миру, избавляться от психического напряжения. |
| Рисование сказок | Уроки изобразительного искусства, технологии, иностранного языка | Учащиеся делятся на пары, чтобы вместе рисовать сказочный рисунок. Затем каждая пара рассказывает по рисунку свою сказку. Данный метод способствует налаживанию лучших взаимоотношений детьми, формирует чувство сопереживания. |
| Постановка сказок с помощью кукол | Уроки, проводимые учителем в первом классе | Куклы приветствуют детей, знакомят с правилами поведения в школе, рассказывают о волшебных словах, выполняют функцию помощников учителя начальных классов в первом классе. С помощью кукол педагог может объяснить новую тему, провести физкультминутку, прочитать сказку. Первоклассники легко вступают в игру с куклой, которая говорит голосом учителя. В атмосфере доброжелательного отношения друг к другу формируется способность к целенаправленным действиям. Работа с куклами позволяет совершенствоваться и проявлять детям те эмоции, которые обычно они не могут себе позволить проявить. |

Из таблицы 1. видно, что методы сказкотерапии, применяемые на уроках в начальной школе не только выполняют арт-терапевтические функции, но и повышают качество освоения детьми учебного материала.

Кроме того, В.А. Плотникова активно использует в своей работе технологию изотерапии, отмечая, что данная технология позволяет ей помочь ребенку освободиться от агрессии, нервозности, психологической зажатости, открыть новые возможности развития.

Свои уроки с применением изотерапии В.А. Плотникова выстраивает на основе следующих положений: 1) никаких задач, связанных с передачей точности и правильности образов, их «красивости», или «некрасивости». Чем произвольнее будет то, что нарисовал ребенок, тем точнее на бумаге будет выражено то, что что он переживает внутри; 2) соблюдение правила недопущения самокритики; 3) обязательное предложение детям широкого перечня материалов и инструментов (по выбору ребенка можно определить некоторые черты характера: выбор для рисования карандаша (либо карандашей) свидетельствует о том, что ребёнку свойственны перфекционистские черты; красок – черты свободолюбивой личности; фломастеров – наличие нежелания открыться, склонностей к неискренности и лжи); 4) запрет на использование в творче-

ской деятельности чертежных инструментов (линеек, циркулей и т.д.); 5) обязательные комментарии ребёнка о том, что он передал в своей работе в конце каждого занятия, поскольку взрослый не всегда может правильно провести интерпретацию переданного ребенком в работе смысла; 6) предотвращение в групповых занятиях комментариев работ других детей без их согласия; 7) обязательный сбор детских работ и создание педагогом детских портфолио с целью отслеживания динамики изменений, формулировки регулярных выводов, проведения коррекции поведения и т.д. [8].

В качестве техник, с помощью которых реализуются арт-технологические практики, В.А. Плотникова использует следующие:

1) рисование пальцами (либо ладошками или кистью), помогающее ребёнку понять свои тактильные ощущения, прочувствовать движения рук, проявить свою индивидуальность;

2) техника «рисование музыки», позволяющая перенести конкретные зрительные образы от полученных от услышанной музыки впечатлений на бумагу. Во время такой работы происходит абстрагирование ребёнка от действительности и перенесение в мир звуков и музыкальных образов и более легкое понимание какого-либо музыкального явления. Кроме того, передача образов, приходящих ребёнку во время слушания музыки способствует психоэмоциональному раскрепощению ребенка;

3) техника пластилинографии – вид арт-технологической практики, позволяющий создать рельефные картины, одновременно повышая эффективность речевого развития детей и их общую и мелкую моторику. Для создания пластилиновых картин оптимальны такие приёмы, как: налепы, прищипывание, сплющивание, оттягивание деталей от общей формы, примазывание, смешение разных цветов пластилина. Данную арт-технологию целесообразно использовать на уроках ИЗО, технологии, математики (лепка фигур из пластилина), окружающего мира и т.д.;

4) техника обрывной аппликации, суть которой состоит в том, что все детали изображения создаются путем обрывания бумаги. Данная техника применяется для передачи фактуры образов (шероховатости, пушистости, кудрявости, мохнатости, пышности и т.д.) и позволяет детям в непринужденной форме пополнять опыт ощущений, развивать креативное мышление и мелкую моторику;

5) аппликация из круп – вид арт-технологической практики, нацеленной на обучение младших школьников нетрадиционным способам выполнения фактурного объемного изображения, ориентирования на плоскости, развития мелкой моторики и экологичного отношения к природе. Данная техника имеет очень хороший терапевтический эффект в плане уравнивания психоэмоциональных состояний детей, успокоения нервной системы;

6) песочная терапия – вид арт-технологической практики, нацеленной одновременно на творческое развитие и стабилизацию эмоциональных состояний детей, улучшение их самочувствия. Во время уроков окружающего мира, литературного чтения, математики, изобразительного искусства и других можно использовать такие игры с песком, как «Необыкновенные следы», «Песочный круг», «Мы создаем мир», «Ритуал приветствия».

Автором **четвертого сценария** применения арт-технологии на уроках в начальной школе является Н.В. Третьякова, использующая арт-технологии на уроках в начальной школе с целью **развития познавательных универсальных учебных действий** [13]. Н.В. Третьякова обосновывает использование в своей работе арт-технологий тем, что в настоящее время стало актуальным внедрение в образовательный процесс начальной школы различных инновационных пространств, среди которых «арт-пространство» [13].

«Арт-пространство» – сфера образовательного процесса, основывающаяся на раскрытии творческого потенциал детей и созданная для сохранения их здоровья с помощью арт-технологий, среди которых песочная терапия, камнетерапия, изотерапия и другие [4, с. 256-259.].

Так, для создания собственного мира, символически выражающего право и получения опыта строить свою жизнь собственными руками Н.В. Третьякова предлагает использовать песочную терапию.

Данная терапия применяется ей на уроках литературного чтения (при пересказе сказок, сопровождающемся изображением схем и символов-букв на песке), окружающего мира (изучение растительного и животного мира сопровождается параллельным рисованием на песке), математики (поиск ответов при изучении таблицы умножения) и т.д.

Достаточно редкой для применения учителями начальных классов, но предлагаемой к использованию в обучении детей, является камнетерапия – одна из частей арт-пространства, главным инструментом которой являются камни и камушки. Камнетерапия, как арт-технологическая практика, применяется как стимульная технология для проявления свободных ассоциаций ребенка, при проявлении им трудностей в коммуникациях и эмпатии. Кроме того, камнетерапия – прекрасный инструмент для психокоррекции и психопрофилактики конфликтности, замкнутости, тревожности детей; нивелирования невротических и негативных эмоциональных состояний и т.д.

Среди приёмов деятельности детей с камнями педагог выделяет следующие: составление геометрических фигур, цифр, букв и различных символов; использование камней при обучении детей счету и выполнению заданий, связанных с включением пространственного мышления; «рисование» – создание визуальных образов (автопортретов, портретов семьи, запомнившихся людей и т.д.).

Не менее полезной и ценной, с точки зрения Н.В. Третьяковой, является *технология изотерапии*, которая является мощным средством самовыражения, облегчающим проявление всей гаммы чувств ребенка. Автор данного педагогического опыта использует в своей деятельности такие нетрадиционные изотехники, как «марание», «кляксография», рисование пеной для бритья и т.д.

Техника «марания» буквально означает «пачкать, грязнить» [13] и не предполагает правильности или неправильности передачи ребенком образов. Данная техника напоминает детские игры с грязью возле луж, смешивания и игры с «кашкой-малашкой» в песочнице. Её арт-терапевтическое значение кроется в том, что передача ребенком тех или иных образов – есть проекция индивидуальности ребенка, приводящая его к маленьким личным открытиям. Естественный характер такой деятельности обеспечивает детям забывание социальных запретов и стимулирует их незаметным образом на смелые действия, не совершаемые в обыденной жизни. Техника «марания» легко справляется с задачами профилактики и коррекции детских тревог и страхов, выводит детей с жесткими социальными установками поведения из состояния подавленности. Данная техника также может помочь педагогу в решении психологических проблем детей, к которым родители предъявляют завышенные требования, видя в них «маленьких взрослых», ожидая от них сдержанности, разумности в действиях, поступках и мнениях.

Еще одной интересной арт-терапевтической техникой, предлагаемой Н.В. Третьяковой, является «кляксография» – выполнение рисунков с помощью способа раздувания капель краски (или чернил) в хаотичных направлениях, чтобы потом из хаотично нанесенных на бумагу клякс додумать цельную картинку, содержащую единичный образ и сюжет. Данная техника является достаточно распространенной и используется педагогами или психологами не только для развития детского воображения, но и для снятия повышенной возбудимости у нуждающихся в этом детей.

Наконец, техника рисования на пене (растягивание и закручивание краски разнообразными вилочками, завиточками, узорами) – не так часто встречающаяся в практике педагогов, но оправданная при развитии познавательно-творческих способностей детей, а также обладающая эффектом успокоительного воздействия и коррекционно-профилактическим эффектом при работе с тревожностью и страхом.

Заключение. Подведя итоги данного исследования, акцентируем внимание на том, что в ходе работы мы выделили несколько сценариев применения арт-технологий в образовательном процессе начальной школы.

Первый сценарий позволяет успешно применять арт-технологии в качестве средства повышения мотивации к учёбе у младших школьников. Педагогическими инструментами учителя начальных классов, согласно данному сценарию, являются изотерапия, куклотерапия сказкотерапия, кинотерапия, коллажирование.

Второй сценарий характеризует последовательность применения ряда арт-технологий на уроках иностранного языка. Основным педагогическим инструментом данного сценария является инсценировка сказок.

Третий сценарий обеспечивает успешное использование арт-технологий с целью решения кон-

кретных образовательных задач. В свою очередь, оптимальными педагогическими инструментами учителя начальных классов в рамках данного сценария являются сказкотерапия, изотерапия, песочная терапия и музыкотерапия. Приоритетными педагогическими инструментами, согласно данному сценарию, являются сказкотерапия (сочинение сказок, переписывание сказок, рисование сказок, постановка сказок и т.д.) и изотерапия (рисование пальцами, техника «рисования музыки», техника пластилинографии, техника обрывной аппликации, аппликация из круп и др.).

Наконец, *четвертый сценарий*, рассмотренный в контексте данного исследования, позволяет применять арт-технологии на уроках в начальной школе с целью развития познавательных универсальных учебных действий. в качестве педагогических инструментов в данном сценарии выступают: технология изотерапии (изотехники «марание», «кляксография», рисование пеной для бритья и т.д.) и камнетерапия – достаточно редкая арт-технология, главным инструментом которой являются камни и камушки.

Таким образом, следует еще раз отметить, что в настоящее время в практике педагогов актуальны несколько сценариев применения арт-технологий: для повышения мотивации к учёбе у младших школьников; для повышения эффективности изучения иностранного языка; для решения образовательных задач; для развития универсальных учебных действий и т.д. То есть, спектр возможностей технологий данного вида достаточно широк, а их ценность подтверждается активным применением педагогами в рамках образовательного процесса начальной школы.

Результаты данной работы будут учтены нами в ходе проектирования цикла мероприятий урочной и внеурочной деятельности с младшими школьниками, педагогический инструментарий которых можно интегрировать с арт-технологиями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барышева, Т.А. Арт-факторы и арт-технологии развития креативности / Т.А. Барышева. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего : материалы V Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., 100-летию Ин-та детства Герценов. ун-та посвящается (Санкт-Петербург, март 2018 г.). – Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2019. – № 5 (Т. 5). – С. 117-130.
2. Иванова, М.П. Арт-технологии в образовательном процессе / М.П. Иванова. – Текст : непосредственный // Оригинальные исследования. – 2016. – № 4. – С. 33-38.
3. Ирхен, И.И. Художественное образование в России: системы, динамика, векторы = Artistic education in Russia: systems, dynamics, vectors : монография / И.И. Ирхен. – Москва : Искусство в школе, 2008. – 222 с. – Текст : непосредственный.
4. Калинина, Л.Ю. Арт-мастерская как форма организации художественно-творческой деятельности обучающихся / Л.Ю. Калинина. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7, № 1 (22). – С. 256-259.
5. Копытин, А.И. Арт-терапия для детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – Санкт-Петербург : Когито-центр, 2017. – 197 с. – Текст : непосредственный.
6. Лелявина, К.И. Арт-технологии в образовательном процессе средней школы / К.И. Лелявина, Г.А. Клименко. – Текст : непосредственный // Перспективы развития науки и образования : сб. материалов III междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2016. – С. 87-90.
7. Мирохина, А.В. Применение Арт-технологий на уроках в начальной школе как средство повышения мотивации учебной деятельности младших школьников / А.В. Мирохина. – Текст : электронный // Открытый урок «Первое сентября» : [сайт]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/688010> 7.06.2023 (дата обращения: 07.11.2023).

8. Плотникова, В.А. Арт-технологии в начальной школе / В.А. Плотникова. – Текст : электронный // Инфоурок : ведущий образоват. портал России. – URL: <https://infourok.ru/art-tehnologii-v-nachalnoj-shkole-4283426.html> (дата обращения: 13.11.2023).
9. Савлучинская, Н.В. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми / Н.В. Савлучинская, М.С. Павлова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24509> (дата обращения: 01.11.2023).
10. Светоносова, Л.Г. Арт-технологии в современном образовании : учеб. пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Пед. образование» / Л.Г. Светоносова ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2016. – 64 с. – Текст : непосредственный.
11. Арт-технологии в процессе обучения младших школьников: теория и практика / Н.С. Стерхова, С.П. Новоселова, А.А. Соснина, И.Н. Разливинских. – Текст : непосредственный // StudNet : науч.-образоват. журн. для студентов и преподавателей. – 2022. – № 5 (4). – С. 3053-3060.
12. Таранова, Е.В. Артпедагогика: основания, сущность, технология : монография / Е.В. Таранова. – Москва : Илекса, 2006. – 179 с. – Текст : непосредственный.
13. Третьякова, Н.В. Применение АРТ-технологий на уроках в начальной школе для развития познавательных универсальных учебных действий / Н.В. Третьякова. – Текст : электронный // Солнечный свет : междунар. пед. портал. – URL: https://solncesvet.ru/book_work/56875/ (дата обращения: 11.12.2023).
14. Чернушко, Л.Н. Использование арт-технологий при обучении иностранному языку / Л.Н. Чернушко. – Текст : электронный // Международный школьный научный вестник. – 2022. – № 4. – URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=1533> (дата обращения: 03.11.2023).
15. Шкиль, И.Е. Анализ применения арт-технологий как средства развития коммуникативной компетентности IT-специалистов / И.Е. Шкиль. – Текст : электронный // Психологические науки: теория и практика : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, февр. 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 66-68. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1729/> (дата обращения: 05.12.2023).
16. Liebmann, M. Art Therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises / M. Liebmann. – Cambridge ; Boston ; London : SHAMBALA, 2003. – Text : direct.
17. Natur und psychotherapie. Theoretische, metodische und praktische grundlagen. Vol. 1-2 / Band 1+2 ; Eric Pfeifer (Hg.). – Gießen : Psychosozial-Verlag, 2019. – Text : direct.

REFERENCES

1. Barysheva T.A. Art-factory i art-tehnologii razvitiya kreativnosti [Art factors and art technologies for the development of creativity]. *Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebyonka: strategii budushhego. № 5 (T. 5): materialy V Seros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf., 100-letiju In-ta detstva Gercenov. un-ta posvjashhaetsja (Sankt-Peterburg, mart 2018 g.) [Herzen readings. Art education of a child: strategies for the future]*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2019, pp. 117-130.
2. Ivanova M.P. Art-tehnologii v obrazovatel'nom processe [Art technologies in the educational process]. *Original'nye issledovaniya [Original research]*, 2016, no. 4, pp. 33-38.
3. Irhen, I.I. Hudozhestvennoe obrazovanie v Rossii: sistemy, dinamika, vektory [Artistic education in Russia: systems, dynamics, vectors]: monografiya / I.I. Irhen. Moscow: Iskusstvo v shkole, 2008. 222 p.
4. Kalinina L.Ju. Art-masterskaja kak forma organizacii hudozhestvenno-tvorcheskoj dejatel'nosti obuchajushhihsja [Art workshop as a form of organization of artistic and creative activity of students]. *Samarskij nauchnyj vestnik [Samara Journal of Science]*, 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp. 256-259.
5. Kopytin A.I., Svistovskaja E.E. Art-terapija dlja detej i podrostkov [Art therapy for children and adolescents]. Sankt-Peterburg: Kogito-centr, 2017. 197 p.
6. Leļjavina K.I., Klimenko G.A. Art-tehnologii v obrazovatel'nom processe srednej shkoly [Art technologies in the educational process of secondary schools]. *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: sb. materialov III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Prospects for the development of science and education]*. Moscow, 2016, pp. 87-90.
7. Mirohina A.V. Primenenie Art-tehnologij na urokah v nachal'noj shkole kak sredstvo povysheniya motivacii uchebnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov [The use of Art technologies in primary school lessons as a means of increasing the motivation of educational activities of younger schoolchildren]. *Otkrytyj urok «Pervoe sentjabrja»: [sajt] [Public lesson “The 1st of September”]*. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/688010> 7.06.2023 (Accessed 07.11.2023).
8. Plotnikova V.A. Art-tehnologii v nachal'noj shkole [Art technologies in primary school]. *Infourok: vedushhij obrazovat. portal Rossii [InfoLesson]*. URL: <https://infourok.ru/art-tehnologii-v-nachalnoj-shkole-4283426.html> (Accessed 13.11.2023).
9. Savluchinskaja N.V., Pavlova M.S. Teorija i metodika primenenija art-pedagogicheskikh tehnologij v rabote s det'mi [Theory and methodology of the application of art-pedagogical technologies in working with children]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2016, no. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24509> (Accessed 01.11.2023).
10. Svetonosova L.G. Art-tehnologii v sovremenom obrazovanii: ucheb. posobie dlja studentov-bakalavrov, obuchajushhihsja po napravleniju podgotovki 44.03.01 «Ped. obrazovanie» [Art technologies in modern education]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2016. 64 p.
11. Sterhova N.S., Novoselova S.P., Sosnina A.A., Razlivinskih I.N. Art-tehnologii v processe obuchenija mladshih shkol'nikov: teorija i praktika [Art technologies in the process of teaching younger schoolchildren: theory and practice]. *StudNet: nauch.-obrazovat. zhurn. dlja studentov i prepodavatelej*, 2022, no. 5 (4), pp. 3053-3060.

12. Taranova E.V. Artpedagogika: osnovanija, sushhnost', tehnologija: monografija [Artpedagogy: foundations, essence, technology]. Moscow: Ileksa, 2006. 179 p.
13. Tret'jakova N.V. Primenenie ART–tehnologij na urokah v nachal'noj shkole dlja razvitija poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij [Application of ART technologies in primary school lessons for the development of cognitive universal educational actions]. *Solnechnyj svet*: mezhdunar. ped. portal [Sunlight]. URL: https://solncesvet.ru/book_work/56875/ (Accessed 11.12.2023).
14. Chernushko L.N. Ispol'zovanie art-tehnologij pri obuchenii inostrannomu jazyku [The use of art technologies in teaching a foreign language]. *Mezhdunarodnyj shkol'nyj nauchnyj vestnik [International School Scientific Bulletin]*, 2022, no. 4. URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=1533> (Accessed 03.11.2023).
15. Shkil' I.E. Analiz primeneniya art-tehnologij kak sredstva razvitija kommunikativnoj kompetentnosti IT-specialistov [Analysis of the use of art technologies as a means of developing the communicative competence of IT specialists]. *Psichologicheskie nauki: teorija i praktika: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, fevr. 2012 g.) [Psychological Sciences: theory and practice]*. Moscow: Buki-Vedi, 2012, pp. 66-68. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1729/> (Accessed 05.12.2023).
16. Liebmann M. Art Therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge; Boston; London: SHAMBALA, 2003.
17. Natur und psychotherapie. Theoretische, metodische und praktische grundlagen. Vol. 1-2 / Band 1+2 ; Eric Pfeifer (Hg.). Gießen: Psychosozial-Verlag, 2019.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.С. Стерхова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: uliana@shadrinsk.net

О.Н. Лазенюк, магистрант 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, hramcova-laz@mail.ru.

У.В. Пелевина, студентка 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, ulyana6333@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.S. Sterkhova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Россия, e-mail: uliana@shadrinsk.net

O.N. Lazenyuk, 3rd year Master's Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Россия, hramcova-laz@mail.ru

U.V. Pelevina, 2nd year Undergraduate Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Россия, ulyana6333@gmail.com

УДК 372.878

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_66

**Наталья Григорьевна Тагильцева,
Анастасия Игоревна Шестова
г. Екатеринбург**

Китайская художественная культура на уроках музыки у обучающихся российских школ

Статья посвящена теме ознакомления российских обучающихся основной школы на уроках музыки с китайской художественной и музыкальной культурой. Результатом такого освоения является расширение личной музыкальной культуры каждого из них. Выделяются направления образовательного контента по культуре Китая для включения их в урок музыки у обучающихся основной школы, а именно: специфический музыкальный лад китайской культуры – пентатоника, а также китайские музыкальные инструменты в народной музыке и популярные клипы по китайским народным песням и произведениям национальной поп музыки; молодежные музыкальные сериалы; китайская художественная и музыкальная культура в их тесной взаимосвязи. Представлены результаты начального (анкетирование) и итогового (эссе) диагностирования подростков на предмет освоения ими китайской музыкальной и художественной культуры.

Ключевые слова: музыкальная и художественная культура, китайская культура, обучающиеся основной школы, урок музыки, направления образовательного контента.

Natalia Grigorievna Tagiltseva,
Anastasia Igorevna Shestova
Yekaterinburg

Chinese artistic culture in music lessons among Russian students

The article is devoted to the familiarizing Russian students with Chinese artistic and musical culture in music lessons. The result is the expansion of the personal musical culture of each student. Areas of educational content on Chinese culture are highlighted for inclusion in music lessons: the specific musical mode of Chinese culture - pentatonic scale, Chinese musical instruments in folk music and popular videos based on Chinese folk songs and works of national pop music; youth music series; Chinese artistic and musical culture in their interrelation. The results of the initial (questionnaire) and final (essay) diagnostics of students regarding their mastery of Chinese musical and artistic culture are presented.

Keywords: musical and artistic culture, Chinese culture, students, music lesson, areas of educational content.

Введение. Китай сегодня является одним из главных партнеров России на международной арене. С каждым годом крепнут и развиваются экономические и культурные связи между нашими государствами. В Китае чрезвычайно популярна культура России. Творчество российских исполнителей: инструменталистов, вокалистов, а также художественных коллективов вызывает неподдельный интерес у китайской публики. В российском культурном пространстве проявляется тенденция к ознакомлению с творчеством китайских творческих коллективов: симфонических оркестров, хоров, исполнителей китайской народной оперы. Растет посещение россиянами выставок декоративно-прикладного искусства Китая, представлений народной китайской оперы. Несмотря на это, культура Китая все-таки не является так же хорошо известной для россиян, как, например, культура западноевропейских государств. В связи с этим, сегодня возникает необходимость более глубокого изучения россиянами культуры, художественного творчества и музыкального искусства Китая.

Одной из возможностей изучения такой культуры является внедрение ее элементов в процесс музыкального и художественного образования детей и юношества. Такое внедрение особо актуально в школах России, где обучающиеся с первых классов изучают китайский язык и, соответственно, знакомятся с китайской культурой [5].

Рассматривая возможности внедрения элементов китайской культуры в содержание подготовки обучающихся художественных и музыкальных вузов, средних профессиональных учебных заведений, общеобразовательных школ (предметная область «Искусство»), исследователи выделяют в качестве теоретической концепции данного процесса «диалог культур», философские и культурологические основания которого стали чрезвычайно актуальными и востребованными в нашей стране в первое десятилетие XXI века. Хотя следует отметить, что данная проблема и сегодня является популярной в отечественной философии, культурологии, педагогике, о чем говорят многочисленные конференции, форумы и педагогические диспуты.

Анализ многочисленных источников по вопросам, связанным с внедрением диалога культур между конкретными национальными культурами позволяет выявить следующую закономерность. В

начале XXI века авторы, исследовавшие направления реализации концепции диалога культур, обращались к диалогам российской и германской [3] российской и польской [17], российской и других западноевропейских культур. Причем, нередко разработка содержания такого диалога, целью которого могла стать «коммуникативная компетенция», базировалась на теоретических постулатах Совета Европы [3]. Современные реалии демонстрируют другую тенденцию – изменение интересов исследователей в рассмотрении диалога «Россия-Европейские государства» на «Россия-государства восточной цивилизации», к которым помимо многих других стран относится и Китай с его богатой и многовековой историей и культурой. Философские, литературные, художественные и музыкальные произведения, примеры декоративно-прикладного искусства Китая являются достоянием всей мировой цивилизации.

Специфические особенности китайской культуры, ее художественные ценности и музыкальные традиции сегодня являются предметом изучения многих наук. В последнее время проблема разработки технологий по ознакомлению российской молодежи с этими культурными традициями решается и в русле педагогической науки. Исследования российских авторов раскрывают пути для такого ознакомления: инновационные технологии, образовательные контенты, комплексы методов и приемов, эффективные формы [5; 8; 13; 14;15].

Приобщение молодежи к культурным ценностям разных стран происходит в разных условиях и разных формах, одной из которых являются школьные уроки, и, в частности, уроки предметной области «Искусство», в которую входят уроки музыки. Анализ учебных пособий и учебников предмета «Музыка» показывает, что, к сожалению, при широком представительстве произведений различных национальных культурных школ, западноевропейской, американской, русской музыкальной культуры в учебниках и пособиях различных авторов культуре востока и, в частности Китая, не уделяется должного внимания. Исключением из них является учебное пособие «Музыка» (серия «Перспектива», автор – Г. П. Сергеева [9]), в котором подчеркивается, что его содержание выстроено с учетом диалога культур, когда российские школьники от своей музыкальной культуры постепенно

переходят к освоению музыкальной культуры мира, включающей примеры не только западного, но и восточного музыкального искусства. Однако, не являясь учебником, это пособие недостаточно часто используется учителями России, как основное, обеспечивающее методическое сопровождение урока музыки. Содержание этого учебного пособия используется учителями в качестве определенной методической помощи при проектировании внеурочных занятий.

Практика работы со школьниками основной школы показывает интересную тенденцию: молодые россияне самостоятельно осваивают китайскую культуру, в связи с использованием множества компьютерных игр и технических новинок. Сегодня ученые спорят о том, насколько же данные игры являются явлениями «художественными» и что, собственно, «художественного» может быть в обычной компьютерной игре. Изучение литературы по данному вопросу показывает следующее: компьютерные игры сегодня являются предметом разработки большого коллектива, который в процессе ее создания воплощает определенные культурные и художественные доминанты. Авторы, изучавшие феномен компьютерной игры, считают ее не столько элементом развлечения, сколько продуктом, имеющим философскую подоплеку, психологические основания и определенные социальные и эстетические смыслы [10]. «Наравне с компьютерной графикой и веб-дизайном, компьютерные игры являются *техно-художественными гибридами*, в которых технологическая основа служит не только инструментом создания художественного продукта, но включена в художественное содержание и эстетические свойства произведения» [2, с.55]. Действительно, включаясь в игры, созданные китайскими компаниями, некоторые из них, как отмечают М.А. Смолва и Е.М. Черногорова, предоставляют возможность каждому игроку войти в культуру многих народов и освоить ее [10]. Российская молодежь, изучая современные китайские гаджеты и игры, воспроизводимые при помощи их, приобщается к китайской музыкальной и художественной культуре, поскольку во многих компьютерных играх повсеместно звучит китайская музыка, используется китайская перкуссия (игра на ударных инструментах) и демонстрируются предметы декоративно-прикладного творчества. Поэтому можно отметить, что использование игр, разработанных компаниями из Китая, способствует расширению освоенных музыкальных горизонтов, так как молодые россияне в процессе освоения этих игр невольно являются слушателями совершенно разных жанров и направлений китайской музыкальной культуры: популярной сегодня в мире китайской поп музыки, национального музыкального фольклора и его многочисленных джазовых и поп обработок.

Исследовательская часть. Для определения того, насколько обучающиеся российской основной школы приобщены к культуре Китая, имеют

представления о ней, насколько она им интересна, а также для выявления возможности разработки направлений образовательного контента по китайской культуре, содержание которого можно включать в школьный урок музыки, авторами статьи была разработана и проведена анкета для учеников седьмых-восьмых классов МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга (в анкетировании приняли участие 41 обучающийся названной школы).

Содержание анкеты потребовало разработки специальной презентации, позволяющей производить школьникам демонстрацию визуального материала. В содержание анкеты были включены не только письменно зафиксированные вопросы, но и вопросы по визуальному материалу, представленному для них. Например, первый вопрос был связан с главной площадью Китая – Тяньаньмэнь, второй вопрос касался выбора обучающимися из нескольких представленных в специальной презентации для анкеты флагов разных государств, флага Китая. В анкете были открытые вопросы: относительно известных ребятам произведения искусства, о специфических особенностях китайского музыкального звукоряда, о традиционном китайском инструментальном исполнительстве на национальных инструментах, в том числе и перкуссии, исполняемой национальными ударными инструментами: барабанами, гонгами, колокольчиками.

Результаты анкетирования были следующими. Если на «визуальные» вопросы большинство школьников ответило верно (примерно 78%), то на остальные вопросы лишь считанные из них дали верные ответы (10-12 %). Удачным оказался лишь ответ о музыке, которая звучала в компьютерных играх, например, в такой, как «Genshin Impact», когда обучающиеся отметили отличающуюся от нашего звукоряда пентатонику и наличие ударных инструментов (в основном большого и малого барабанов).

Результаты, полученные в ходе анкетирования, позволили наметить пути ознакомления российских школьников с китайской музыкальной культурой, тем более что в ответах анкеты почти все обучающиеся высказали желание познакомиться с такой культурой. Следует отметить, что авторы Л.В. Матвеева, Ян Бо, Ю.Л. Лыжина, описывая анкетирование по выявлению мотивации школьников младших классов на ознакомление с китайской музыкой в той же школе, определили, что примерно 77% из них хотели бы узнать о музыке Китая гораздо больше, чем им рассказывали на внеклассном занятии и на уроке музыки [8].

Разработка направлений образовательного контента по ознакомлению школьников с китайской музыкальной культурой учитывала предпочтение школьников основной школы, а также была связана и с их конкретными интересами. Для определения комплекса музыкального материала, специально отобранных для его воплощения на уроке музыки, методов, приемов и форм, было использо-

вано понятие «образовательный контент», трактуемое как созданное под определенную тематику художественного материала урока, структурированное содержание с упорядоченной художественной информацией, способствующей расширению опыта художественной деятельности в тех или иных ее видах [1].

В процессе разработки контента, связанного с освоением китайской музыкальной и художественной культуры обучающимися основной школы на уроке музыки, были учтены особенности и специфика формирования представлений о музыкальной и художественной культуре Китая, используемые китайскими педагогами на уроках в школе этой страны. Так, например, при восприятии музыкальных произведений, китайские учителя широко используют визуальный материал: рисунки, картины, фото [11], а при введении различного вида творческих заданий, они используют каллиграфию (при прослушивании музыки или при ее оценке в виде выбора определенного иероглифа) [12], различного вида анимационные материалы, созданные учениками по музыкальному или художественному произведению как академического направления, так и направления, связанного с поп музыкой. Обращение китайских авторов к примерам поп музыки было обусловлено тем, что ее примеры вызывают интерес у молодежи во всем мире, в том числе и в Китае [6].

При создании такого образовательного контента учитывались особенности восприятия художественного материала обучающимися определенного возраста (подростков), взаимосвязь структурных компонентов контента, логику последовательного использования его основных направлений, а также возможность использования полученной информации в творческой деятельности обучающихся основной школы. В качестве базового вида искусства была взята китайская музыка: ее особый музыкальный язык, ее направления и жанры, органично вошедшие в сюжеты сериалов и кинофильмов, а также в содержание компьютерных игр, имеющих огромный интерес у современной молодежи. В контенте было использовано направление по визуализации музыкальных произведений в виде аналогов декоративно-прикладному искусству, художественным произведениям и даже каллиграфии, которая в Китае считается так же определенным видом искусства. Все содержание образовательного контента включало три основных направления, взаимосвязанных и имеющих единую целевую установку – ознакомление российских обучающихся основной школы с музыкальной и художественной культурой Китая.

Первое направление контента было связано с задачей освоения школьниками особенностей музыкального языка китайских произведений – лада пентатоники, являющегося древнейшим китайским бесполутоновым ладом. Так как образовательный контент был выстроен на основе музыкального искусства, то, без понимания значения пентатоники в

нем, не представлялось возможным дальнейшее включение тех или иных содержательных компонентов контента в урок. Освоение пентатоники позволяло выйти на дальнейшее понимание музыкального исполнительства в фольклоре, в академической и популярной музыке. Решение сформулированной задачи было связано с использованием наглядно-графического метода, когда обучающиеся рисовали ступени лада пентатоники на бумаге, а также метода сопоставления при соотношении звучания музыки с рисунком инструмента, демонстрируемого для восприятия в процессе слушания музыки. Музыкальный репертуар включал произведения старинной («Белый снег ранней весной») и современной («Возвращение в дом моей матери», композитор Тан Ни, автор слов – Сунь Ий) китайской музыки, выполненной в таком бесполутоновом ладу, исполненной разными национальными народными музыкальными инструментами, которые сопровождали хоровому коллективу или солисту. После чего обучающимися делался выбор из инструментов, запечатленных на нескольких карточках. Выбранный верно аналог рисунка инструмента и его звучания позволял подросткам визуально зафиксировать особенности тембра и его внешнего вида. Для реализации этого направления использовался метод сравнения в другом ракурсе: когда подростками производилось нахождение аналога китайскому музыкальному инструменту из знакомых им русских народных инструментов. Данное сравнение с успехом применялось авторами, которые знакомили с национальными инструментами Китая младших школьников [7].

В русле этого направления российскими школьниками представлялись произведения, исполняемые на таких китайских инструментах, как пипа, гучжэн, флейта сяо, эрху, барабаны и пэн лин (китайские колокольчики). Для современного учителя музыки нахождение таких примеров не будет представляться трудным, так как такие произведения всегда можно найти в различных музыкальных программах интернета. При прослушивании произведений, исполняемых на этих инструментах, был использован так же метод сравнения, но эти инструменты сравнивались со звучанием родственных инструментов казахского, корейского и японского народов.

В этом же направлении контента вошли и примеры популярной музыки. Только все эти примеры были представлены подросткам в клипах. Включение в данный контент такой формы музыкального искусства было вызвано желанием подростков посмотреть китайские музыкальные клипы, столь востребованные и популярные сегодня в молодежной среде. В связи с этим, для решения этой задачи в урок музыки был включен хорошо известный в мире клип на популярную песню «Mang zhong», в котором звучит народная музыка в поп-обработке. На фоне звучания такой музыки дается видео исполнения китайского народного танца артистами в традиционных китайских одеждах. Таким образом

клипы, представленные подросткам на уроках были связаны уже не только с музыкальным искусством, но и с китайским танцем, что является специфической чертой китайской песенной культуры, о чем писали не только китайские, но и российские исследователи [15; 16].

В качестве примера клипа на произведение поп-музыки обучающимся представлялся другой клип – «MoJito» китайского исполнителя Джей Чоу, который является сегодня чрезвычайно популярным в мире поп исполнительства. Методами, используемым при ознакомлении с поп музыкой, являлись: восприятие и обсуждение музыки, творческий проект, когда обучающиеся группами создавали музыкальный клип при помощи информационных технологий, в который были введены атрибуты китайской музыкальной культуры.

Второе направление контента подразумевало решение задачи по ознакомлению обучающихся с китайскими «музыкальными» фильмами. Переход от клипов к более развернутым фрагментам музыкальных фильмов был логически обусловлен доминированием визуального ряда над музыкальным в этих вилах искусства. Хотя, музыка и в том, и в другом примере была основным содержательным стрержнем. Для ознакомления на уроке музыки предлагались фрагменты демонстрировавшегося по каналу «Культура» молодежного сериала «Симфонический роман», который повествовал о музыкальном обучении студентов китайских консерваторий, их творческом пути, профессиональном становлении в области музыкального исполнительства. Таким образом искусство музыки было тесно связано с другим искусством – кино. Методом решения данной задачи послужили информационные технологии (вводился видеоматериал), метод творческого задания, когда обучающиеся создавали небольшое эссе по просмотренному в классе фрагменту сериала. Отметим, что в этом молодежном сериале звучит разная академическая музыка: европейская, российская классика (некоторые произведения обучающиеся узнавали, так как знакомились с ними на уроках музыки), и, конечно, классические музыкальные произведения, сочиненные китайскими композиторами.

Третье направление было связано с задачей ознакомления школьников с художественной культурой Китая. В этом направлении музыка, декоративно-прикладное искусство, живопись были введены в виде их тесной взаимосвязи. Метод решения данной задачи – восприятие произведений искусства, сопоставление (сопоставлялась музыка и предметы китайской художественной культуры), творческие задания. Обучающимся были представлены на видео: китайские вазы, веера, маски китайской (пекинской) оперы, костюмы воинов, полководцев, а также художественные произведения – картины китайских художников «Цветы и бабочки» (Ма Цзюань), «Бегущие лошади» (Сюй Бэйхун). После восприятия подростками фрагментов

китайских праздников, на которых музыка и предметы декоративного искусства были в единой тематической взаимосвязи, ими были созданы клипы с китайской музыкой, в которые включались красочные китайские маски, веера, разноцветные фонари, шарфы, декоративные предметы, являющиеся символами счастья и процветания.

Отметим и еще один не характерный для российских школьников вид искусства, который востребован до сих пор в Китае – это каллиграфия. На всех направлениях образовательного контента обучающимся демонстрировались примеры китайских иероглифов, которые могли означать определенное слово. После чего сами школьники воспроизводили иероглиф в определение музыкального или художественного произведения или в его название, когда ими создавалось эссе. Обучающиеся писали слова «Китай» (中国 (zhōng guó) , «дом», «семья» (家 (jiā), «счастье» (幸福 (xìng fú) и т.п.

Заключение. После внедрения направлений образовательного контента в содержание отдельных уроков музыки в течение трех учебных четвертей была проведена итоговая диагностика. Методом диагностирования стало эссе на тему «Что я знаю о Китайской культуре?». Результаты проверки эссе у всех обучающихся показали, что в 90% работ были указаны китайские народные инструменты и упоминалась китайская пентатоника, а также музыкальные произведения, предъявляемые им для слушания на уроках. В 85% работ обучающиеся отметили народную китайскую оперу и боевые искусства, имеющиеся в этой опере, 95% обучающихся назвали в своих работах клипы на китайские поп произведения, 84% указали предметы декоративно-прикладного искусства и живописи. Примерно в 63% работ обучающиеся зарисовали освоенные иероглифы, соотнеся их с определенным музыкальным произведением. Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение направлений образовательного контента по китайской художественной культуре в урок музыки основной школы способствует значительному расширению культурных и музыкальных горизонтов современных российских школьников. В заключение следует отметить, что главной целью уроков музыки в общеобразовательной школе, провозглашенной еще Д.Б. Кабалевским, но актуальной и в наше время, является положение о формировании музыкальной культуры обучающихся, как части их духовной культуры [4]. Компонентами музыкальной культуры личности выступают: умение воспринимать музыку разных направлений и жанров, разных национальных музыкальных школ, сформированное эмоционально-ценностное отношение к произведениям музыкального искусства, развитая потребность в ее восприятии, а также желание участвовать в разных видах творчества и музыкальной деятельности. К ее компонентам относятся: знания о музыке и знание самой музыки, эмоциональное отношение к музыкальному искусству, понимание

особенностей национального музыкального языка каждого народа и т.д. Все эти слагаемые культуры формируются и при ознакомлении с китайской музыкой и искусством у российских школьников. Таким образом, можно констатировать, что освоение

китайской музыкальной и художественной культуры не только расширяет музыкальный опыт российских подростков, но и способствует углублению и расширению их личной музыкальной культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Базарон, П.А. Образовательный контент как понятие педагогики художественного образования / П.А. Базарон, Н.Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития : сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, апр. 2021). – Ярославль, 2021. – С. 83-87.
2. Галкин, Д.В. Компьютерные игры как феномен современной культуры: опыт междисциплинарного исследования / Д.В. Галкин. – Текст : непосредственный // Гуманитарная информатика. – 2007. – № 3. – С. 54-72.
3. Еремин, В.В. Обучение навыкам межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка / В.В. Еремин. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4. – С. 75-78.
4. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1984. – 206 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Кваша, М.М. Обучение китайскому языку младших школьников в условиях цифровизации образования / М.М. Кваша. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации : сб. материалов Третьей Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 29 марта-02 апр. 2022 г.). – Москва, 2022. – С. 388-392.
6. Ли, Ш. Историко-педагогические аспекты проблемы формирования музыкально-слушательской культуры школьников на уроках музыки в начальной школе в Китае / Ли Шимэй, Н.И. Кашина. – Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование России, Китая и Казахстана: пути взаимодействия : сб. материалов науч. тр. / отв. ред. Л.В. Матвеева. – Екатеринбург, 2022. – С. 38-43.
7. Матвеева, Л.В. Методические основы приобщения обучающихся российской общеобразовательной школы к музыкальной культуре Китая / Л.В. Матвеева, Ян Бо. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2023. – № 7. – С. 25-28.
8. Матвеева, Л.В. Ознакомление обучающихся начальных классов российской общеобразовательной школы с китайской музыкальной культурой / Л.В. Матвеева, Ян Бо, Ю.Л. Лыжина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 48-55.
9. Сергеева, Г.П. Музыка. 1 класс : учеб. пособие / Г.П. Сергеева. – Москва : Просвещение, 2018. – 95 с. – (Перспектива). – Текст : непосредственный.
10. Смолова, М.А. Диалог культур в цифровом пространстве китайской компьютерной игры: стратегии локализации / И.А. Смолова, Е.М. Черногорова. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации : сб. материалов Третьей Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 29 марта-02 апр. 2022 г.). – Москва, 2022. – С. 256-260.
11. Чжан, Ц. 小学高年级民族音乐教学实效性研究 = Исследование эффективности обучения китайской этнической музыке в старших классах начальной школы / Цин Чжан. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – Харбин, 2019. – № 14. – С. 199-202.
12. Чжан, Ц. 如何在小学高年级音乐教学中培养学生的审美能力 = Как развивать эстетические способности учащихся на уроках музыки в старших классах начальной школы / Цзюэ Чжан. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – Харбин, 2019. – № 7. – С. 181-182.
13. Чжао, Х. Особенности изучения российскими студентами современной академической музыки Китая / Чжао Хобэй. – Текст : непосредственный // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. (Благовещенск, Хэйхэ, Харбин, 14-19 апр. 2014 г.). – Благовещенск, 2014. – С. 532-533.
14. Чжоу, Ф. Опыт сближения китайской и российской педагогических традиций в реализации воспитательного потенциала музыки / Фанчжу Чжоу, Юе Чжан. – Текст : непосредственный // Мир, открытый детству : материалы третьей Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 30 марта 2022 г.). – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 86-90.
15. Шестова, А.И. Ознакомление младших школьников с художественной культурой Китая / А.И. Шестова – Текст : непосредственный // Материалы XXIV Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Нижевартовск, 05-06 апреля 2022 г.). – Ч. 13. – Нижневартовск : Нижневарт. гос. ун-т, 2022. – С. 570-574.
16. Шнеерсон, Г.М. Музыкальная культура Китая / Г. М. Шнеерсон ; предисл. Д. Кабалевского. – Москва : Музгиз, 1952. – 251 с. : ил. – Текст : непосредственный.
17. Яцк, С.В.К. Использование регионального потенциала в развитии мультикультурного международного сотрудничества (на примере Польши) / С.В.К. Яцк. – Текст : непосредственный // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2017. – № 4-1. – С. 63-82.

REFERENCES

1. Bazaron P.A., Tagil'ceva N.G. Obrazovatel'nyj kontent kak ponjatie pedagogiki hudozhestvennogo obrazovanija [Educational content as a concept of pedagogy of art education]. *Muzykal'naja kul'tura i brazovanie: innovacionnye puti razvitija*: sb. materialov VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Jaroslavl', apr. 2021) [*Musical culture and education: innovative ways of development*]. Jaroslavl', 2021, pp. 83-87.

2. Galkin D.V. Komp'yuternye igry kak fenomen sovremennoj kul'tury: opyt mezhdisciplinarnogo issledovanija [Computer games as a phenomenon of modern culture: the experience of interdisciplinary research]. *Gumanitarnaja informatika [Humanitarian Informatics]*, 2007, no. 3, pp. 54-72.
3. Eremin, V.V. Obuchenie navykam mezhkul'turnoj kommunikacii v processe prepodavanija inostrannogo jazyka [Teaching intercultural communication skills in the process of teaching a foreign language]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija [Almanac of modern Science and Education]*, 2009, no. 4, pp. 75-78.
4. Kabalevskij D.B. Vospitanie uma i serdca: kn. dlja uchitelja [Education of the mind and heart]. Moscow: Prosveshhenie, 1984. 206 p.
5. Kvasha M.M. Obuchenie kitajskomu jazyku mladshih shkol'nikov v uslovijah cifrovizacii obrazovanija [Teaching Chinese to primary school children in the context of digitalization of education]. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: cifrovye kommunikacii: sb. materialov Tret'ej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 29 marta-02 apr. 2022 g.) [Dialogue of cultures. Culture of dialogue: digital communications]*. Moscow, 2022, pp. 388-392.
6. Li Sh., Kashina N.I. Istoriko-pedagogicheskie aspekty problemy formirovanija muzykal'no-slusatel'skoj kul'tury shkol'nikov na urokah muzyki v nachal'noj shkole v Kitae [Historical and pedagogical aspects of the problem of the formation of musical listening culture of schoolchildren in music lessons in primary schools in China]. *Muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie Rossii, Kitaja i Kazahstana: puti vzaimodejstvija: sb. materialov nauch. tr. [Music and art education in Russia, China and Kazakhstan: ways of interaction]*. L.V. Matveeva (ed.). Ekaterinburg, 2022, pp. 38-43.
7. Matveeva L.V., Jan Bo Metodicheskie osnovy priobshhenija obuchajushhhsja rossijskoj obshheobrazovatel'noj shkoly k muzykal'noj kul'ture Kitaja [Methodological foundations of introducing students of the Russian secondary school to the musical culture of China]. *Kazanskaja nauka [Kazan science]*, 2023, no. 7, pp. 25-28.
8. Matveeva L.V., Jan Bo, Lyzhina Ju.L. Oznakomlenie obuchajushhhsja nachal'nyh klassov rossijskoj obshheobrazovatel'noj shkoly s kitajskoj muzykal'noj kul'turoj [Familiarization of primary school students of the Russian secondary school with Chinese musical culture]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2022, no. 6, pp. 48-55.
9. Sergeeva G.P. Muzyka. I klass: ucheb. posobie [Music. 1st grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2018. 95 p.
10. Smolova M.A., Chernogorova E.M. Dialog kul'tur v cifrovom prostranstve kitajskoj komp'yuternoj igry: strategii lokalizacii [Dialogue of cultures in the digital space of the Chinese computer game: localization strategies]. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: cifrovye kommunikacii: sb. materialov Tret'ej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 29 marta-02 apr. 2022 g.) [Dialogue of cultures. Culture of dialogue: digital communications]*. Moscow, 2022, pp. 256-260.
11. Chzhan C. 小学高年级民族音乐教学实效性研究 = Issledovanie jeffektivnosti obuchenija kitajskoj jetnicheskoj muzyke v starshih klassah nachal'noj shkoly [A study of the effectiveness of teaching Chinese ethnic music in the upper grades of elementary school]. *Severnaja muzyka [Northern music]*. Harbin, 2019, no. 14, pp. 199-202.
12. Chzhan C. 如何在小学高年级音乐教学中培养学生的审美能力 = Kak razvivat' jesteticheskie sposobnosti uchashhhsja na urokah muzyki v starshih klassah nachal'noj shkoly [How to develop students' aesthetic abilities in music lessons in high school]. *Severnaja muzyka [Northern music]*. Harbin, 2019, no. 7, pp. 181-182.
13. Chzhao H. Osobennosti izuchenija rossijskimi studentami sovremennoj akademicheskoi muzyki Kitaja [Features of the study of modern academic music of China by Russian students]. *Rossija i Kitaj: istorija i perspektivy sotrudnichestva: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Blagoveshhensk, Hjejhje, Harbin, 14-19 apr. 2014 g.) [Russia and China: history and prospects of cooperation]*. Blagoveshhensk, 2014, pp. 532-533.
14. Chzhou F., Chzhan J. Opyt sbliženija kitajskoj i rossijskoj pedagogicheskikh tradicij v realizacii vospitatel'nogo potentsiala muzyki [The experience of convergence of Chinese and Russian pedagogical traditions in realizing the educational potential of music]. *Mir, otkrytyj detstvu: materialy tret'ej Vseros. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 30 marta 2022 g.) [A world open to childhood]*. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2022, pp. 86-90.
15. Shestova A.I. Oznakomlenie mladshih shkol'nikov s hudozhestvennoj kul'turoj Kitaja [Introducing younger students to the artistic culture of China]. *Materialy XXIV Vserossijskoj studentcheskoj nauchno-prakticheskoi konferencii (Nizhnevartovsk, 05-06 apr. 2022 g.). Ch. 13 [Materials of the XXIV All-Russian Student Scientific and practical conference (Nizhnevartovsk, 05-06 April 2022). Part 13]*. Nizhnevartovsk: Nizhnevart. gos. un-t, 2022, pp. 570-574.
16. Shneerson G.M. Muzykal'naja kul'tura Kitaja [Chinese musical culture]. Kabalevskogo D. (ed.). Moscow: Muzgiz, 1952. 251 p.
17. Jacjek S.V.K. Ispolzovanie regional'nogo potentsiala v razvitii mul'tikul'turnogo mezhdunarodnogo sotrudnichestva (na primere Pol'shi) [Using regional potential in the development of multicultural international cooperation (using the example of Poland)]. *Dekorativnoe iskusstvo i predmetno-prostranstvennaja sreda. Vestnik RGHPU im. S.G. Stroganov [Decorative art and the subject-spatial environment. Bulletin of the Stroganov Russian State Pedagogical University]*, 2017, no. 4-1, pp. 63-82.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Г. Тагильцева, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: musis52nt@mail.ru

А.И. Шестова, студент четвертого курса, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: anastasiasestova7@gmail.com.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

N.G. Tagiltseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department Chair, Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: musis52nt@mail.ru

A.I. Shestova, 4th year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: anastasiasestova7@gmail.com.

Айгуль Амангалеевна Тажмуратова
г. Оренбург

Возможности дополнительного образования в профессиональном самоопределении старшеклассников

Актуальность вопроса заключается, с одной стороны, в том, что госзаказ поставил задачу активизации деятельности по профессиональному самоопределению учащихся в образовательных организациях. С другой стороны, ввиду нерегламентированности образования в дополнительном образовании, по мнению автора, предоставляется широкий спектр возможностей выполнения данного поручения. На основании изучения статистических и аналитических исследований предлагается разделить подход к решению проблематики. К группе смысловых возможностей отнесены возможности формирования осознанного позитивного отношения к выбору профессии.

К функциональным возможностям дополнительного образования автор причисляет потенциал сетевого взаимодействия с организациями, заинтересованными в профессиональном самоопределении подростков, рассмотрен подобный опыт взаимодействия в Новосибирской, Белгородской и Томской областях, проекта по профориентации и киберсоциализации от Фонда ФОРОТЕХ, компании «МегаФон» и федеральных компаний-партнеров. И, наконец, созидательные возможности обогащают опыт апробации конструктивных вариантов поведения в профессии, наращивают умения самовыражения, самопроявления и самореализации старшеклассников в организациях дополнительного образования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, возможности, дополнительное образование, сетевое взаимодействие, самореализация.

Aigul Amangaleevna Tazhmuratova
Orenburg

Opportunities for additional education in the professional self-determination of high school students

The urgency of the article is due to the government order's task to activate students' professional self-determination activities in educational institutions. The author believes that there is a broad spectrum of opportunities for fulfilling this task. Having analyzed the statistical and analytical researches, the author includes the potential for cultivating a consciously positive attitude towards choosing a profession to the group of semantic possibilities.

The author regards the potential for network collaboration with organizations interested in the professional self-determination of adolescents as the functional capabilities of supplementary education. Similar experiences of collaboration have been in Novosibirsk, Belgorod, and Tomsk involving a project on career guidance and cyber-socialization by the FOROTEKH Foundation, "MegaFon" company and federal partner companies. Finally, creative opportunities enrich the experience of testing constructive behavioral options in a profession, enhancing the self-expression, self-manifestation, and self-realization skills of high school students in supplementary education organizations.

Keywords: professional self-determination, high school students, additional education, network interaction, self-realization.

Введение. Актуальность проблемы возможностей дополнительного образования в профессиональном самоопределении старшеклассников подчеркивается не только потребительским спросом – запросами родителей и подростками, но и рядом правительственных документов, принятых за последнее время: Стратегией развития воспитания РФ до 2025 года, Концепцией развития дополнительного образования до 2030 года, Письмом Министерства Просвещения РФ «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». В связи с этим предлагаем рассмотреть возможности дополнительного образования в трех направлениях – смысловых, функциональных и созидательных группах. Такой взгляд на проблему поможет педагогам-практикам внедрить предлагаемую модель для реализации профессиональной ориентации старшеклассников.

Опыт рассмотрения вопросов профессионального самоопределения старшеклассников накоплен достаточный, если вспомнить советскую и российскую педагогику. Среди ведущих исследователей

данной области выделяются А.С. Макаренко, который предлагал методику воздействия на самоопределение подростка посредством воспитательного воздействия через коллектив и педагога, а также В.А. Сухомлинский с концепцией создания самоуправляемых коллективов, которые открывали широкие возможности для саморазвития школьников. С.Т. Шацкий рассмотрел возможность исходить из создания условий для самоопределения, которые бы опирались на необходимость детского мироощущения. В.А. Горский рассматривал взаимодействие и преемственность основного и дополнительного профессионального образования как механизм обеспечения готовности к профессиональному самоопределению.

Достаточно вспомнить концепцию самоактуализации личности А. Маслоу, концепцию профессиональных проб С. Фукуямы, концепцию профессиональной зрелости Д. Сьюпера, которые предлагали новые способы понимания и конструирования жизненного пути старшеклассников. Одновременно сегодня создаются дополнительные условия

для дальнейшего изучения профессионального самоопределения.

Исследовательская часть. Согласно исследованию газеты «Ведомости» от 31 января 2023 года, 32% россиян ежемесячно тратят почти половину заработной платы на детские кружки, секции и репетиторов. Почти 21% родителей с самого раннего возраста отправляют детей на занятия в спортивные секции. Также популярны музыка, актерское мастерство, различные творческие кружки (рисование, лепка, мозаика) – ими занимаются дети 10%, 8% и 13% от общего числа опрошенных соответственно [17].

Как видно из приведенных исследований, родители готовы оплачивать дополнительное образование детей. Возникает вопрос, какова мотивация подобного спроса на занятость детей? Исходя из исследований Института образования ВШЭ, реализованными в 2022/2023 учебном году «мягкие» навыки стали наиболее востребованными, среди них: коммуникативные навыки – 41,5%, планирование своего времени – 43%, трудолюбие – 44%, работа в команде – 49%. Данный опрос проводился для 1910 родителей, 1858 педагогов, 1140 руководителей учреждений дополнительного образования. Среди других приоритетов дополнительного образования – физическое здоровье (70%), потребность в развитии творческого мышления (48-62%). Остальные запросы на некоторые виды грамотности: предпринимательские (6%), финансовые (8%), экологические (10%), цифровые (11%) [14].

Выполняет ли сегодня дополнительное образование родительский запрос в условиях внедрения Целевой модели и какие возможности предоставляет дополнительное образование в профессиональном самоопределении старшеклассников?

Предлагаем рассмотреть данные вопросы с позиции *групп возможностей*, которыми располагает дополнительное образование.

Самоопределение – это деятельность человека по выбору своей собственной позиции и самореализации в определенных жизненных условиях. Предлагаем исходить из того, что Н.А. Лупанова рассматривает самоопределение личности «как самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм будущей профессии является необходимым условием жизнедеятельности человека, определяющей качество его личностной и профессиональной зрелости» [12].

Советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн говорит о том, что «сознательное самоопределение выражается в его самосознании. Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «Я» [16, с. 565].

По мнению Б.Г. Ананьева «сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития» [2, с. 257].

Суть самоопределения состоит в выявлении и утверждении индивида, в проблемных ситуациях, когда он оказывается перед необходимостью принятия общественно-значимых решений.

Понятие «самоопределение в жизни» является широким, оно рассматривает человека как творца собственной жизненной траектории и реализации интеллектуальных ресурсов. Самостоятельно выработанные принципы облегчают ему поиски решения жизненных задач, помогают найти гармонию интересов собственного и общественного развития.

Так, по мнению Т.В. Синюгиной «жизненное самоопределение является не просто одним из видов самоопределения, но по существу выступает в качестве основы других видов самоопределения, поскольку предполагает выбор человеком жизненной позиции, своего отношения к миру, к другим, к самому себе» [18].

Система действия самоопределения основывается на взаимодействии между индивидуальными особенностями личности и социокультурным контекстом. Человек формирует представление о себе и своем месте в обществе, исходя из своих ценностей, убеждений, опыта и образования. Эти смыслы и ценности могут быть индивидуальными, но они также формируются социокультурными факторами и нормами.

Субъект самоопределения регулирует свои жизненные стратегии и ориентации на основе своего смыслового восприятия окружающего мира и своей позиции в нем. Эти стратегии и ориентации могут включать в себя установление целей, выбор путей достижения успеха, принятие решений и управление своим поведением.

Однако этот процесс самоопределения не является статичным и окончательным. В течение жизни человек сталкивается с изменяющимся окружающим миром, новыми ситуациями и вызовами. Поэтому его смыслы и ценности могут меняться, а вместе с ними и стратегии, и ориентации самоопределения. Человек может проводить переоценку своих представлений о себе и стремиться к переосмыслению своего места в мире.

Таким образом, механизм действия самоопределения является динамичным и включает в себя постоянное взаимодействие между субъективными смыслами и ценностями, жизненными стратегиями и ориентациями, а также социокультурным контекстом. Этот процесс задает логику и направление жизни личности, формирует ее историю и определяет ее бытие с противоречиями и напряженностью, считает В.С. Иванова [8].

Ключевым элементом такого самоопределения является профессиональное. Оно требует активного осознания личностью отношений с окружающим миром и выбора сферы будущей профессиональной активности. В этой связи стоит обратиться к группе *смысловых возможностей* дополнительного образования. Как правило, это сложный, длительный процесс, охватывающий значительный период жизни человека. При этом особо

значимой в профессиональном самоопределении становится проблема приобретения молодым поколением представлений о собственных возможностях, влияющих на выбор будущей профессии. Социум заинтересован в эффективном формировании у старшеклассников умений и потребности включаться в экономическую активность, в производительный труд и межличностные отношения внутри коллектива.

В Письме министерства просвещения Российской Федерации от 1 июня 2023 года № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации» сформулированы предложения по формированию системы профессиональной ориентации обучающихся 6-11 классов в общеобразовательных организациях всех субъектов Российской Федерации и предназначены для обеспечения ее функционирования и дальнейшего развития [9].

Подобный государственный заказ становится особенно актуальным в свете принятых за последнее время нормативно-правовых документов, определяющих стратегию развития дополнительного образования: Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, Стратегии развития воспитания, Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей. В них прописаны конкретные целевые ориентиры, организационные модели, ресурсы для изменений.

В то же время, несмотря на предпринятые усилия и меры поддержки со стороны государства, наблюдается определенный дисбаланс между потребностями со стороны общества и существующим положением в организациях дополнительного образования. С одной стороны есть потребность в формировании смыслов, формирование осознанно позитивного отношения к профессиональным ценностям труда. В стране активно реализуется проект «Билет в будущее», направленный на раскрытие талантов и осознанный выбор профессии старшеклассниками. С другой стороны, проект «Билет в будущее» предлагает новый подход к профориентации, основанный на осознанности и активном вовлечении обучающихся в процесс выбора профессии. Он включает в себя проведение различных активностей и мероприятий, направленных на развитие самоанализа и самопознания учащихся, анализ и развитие их интересов, способностей и ценностей, а также изучение рынка труда и профессиональных требований. Цель проекта состоит в том, чтобы помочь обучающимся осознать свои профессиональные предпочтения и потребности, а также развить необходимые навыки и знания для успешного выбора и реализации своего профессионального пути. Проект также ориентирован на поддержку обучающихся в принятии решений и планировании своего будущего. В рамках данной программы предусмотрено проведение различных мероприятий, таких как тренинги, семинары, индивидуальные и групповые консультации, а также ис-

пользование информационных ресурсов и технологий для доступа к актуальным и достоверным данным о профессиях и рынке труда.

Таким образом, проект «Билет в будущее» является ответом на недостатки традиционных подходов к профориентационной работе и предлагает новый, основанный на осознанности, подход к подготовке и поддержке обучающихся в выборе и реализации их профессионального пути, отмечает Т.Н. Мызникова [15].

В решении проблемы понимания выбора собственного профессионального пути может помочь организация дополнительного образования. При формировании второй группы возможностей – *функциональных*, может быть организована сетевая модель реализации общеобразовательных общеразвивающих программ дополнительного образования.

При реализации сетевой модели обучения могут использоваться модульные, разноуровневые и традиционные программы обучения. При этом важный фактор – использование ресурсов организации, с которыми заключен сетевой договор взаимодействия.

По определению Н.С. Бугровой, сетевое взаимодействие основывается на принципах взаимовыгодности, открытости и партнерства. Оно предполагает объединение ресурсов, знаний и опыта различных участников сети с целью достижения общей цели. Сетевое взаимодействие позволяет совместно разрабатывать новые подходы и методы, обмениваться информацией, сотрудничать в реализации проектов и программ. В результате такого сотрудничества может быть достигнут как экономический, так и социальный эффект, так как совместные усилия обычно позволяют увеличить эффективность деятельности и достигать более значимых результатов. Основные принципы сетевого взаимодействия включают в себя добровольность участия, взаимную ответственность и обязательство, открытость и прозрачность взаимодействия, а также сохранение уникальности и индивидуальности каждого участника [4].

Сетевое партнерство в области дополнительного образования нацелено на сотрудничество между организациями с целью достижения определенной общей задачи. В отличие от конкурентной модели, в сетевом партнерстве участники не соревнуются между собой, а вносят свой собственный вклад в решение общих целей.

Совместная деятельность становится средством объединения участников сетевого партнерства. В ходе совместной работы формируются взаимоотношения между участниками, которые служат показателем качества взаимодействия. Это может быть выражено через степень вовлеченности каждого участника в совместные проекты, партнерские инициативы и общую организацию работы.

Определение вклада каждого субъекта в общее дело является важным аспектом сетевого партнерства. Это позволяет измерить уровень участия

каждого участника, тем эффективнее будет функционировать сетевое партнерство и достигаться поставленные задачи.

Таким образом, сетевое партнерство в области дополнительного образования основано на стратегии кооперации и включает в себя совместную деятельность участников. Важным аспектом является определение вклада каждого участника и его активное участие в достижении общих целей.

Сетевое взаимодействие в научно-методической литературе часто представляется как специально организованная структура связей между педагогами, образовательными организациями, процессами, действиями и явлениями, основанная на принципах открытости, сотрудничества и взаимного обучения. Оно осуществляется путем объединения ресурсов и навыков различных участников образовательного процесса и подразумевает взаимную открытость, обмен информацией, взаимоподдержку и совместную ответственность за достижение общих целей. Сетевое взаимодействие может проявляться в различных формах, таких как совместные проекты, образовательные сообщества, партнерство и координация деятельности. Оно способствует обмену опытом, развитию профессиональных навыков и повышению качества образования.

Сетевое взаимодействие представляет собой не просто обмен информацией, но и совместную работу независимых участников с целью достижения совместных результатов. В процессе сетевого взаимодействия участники выстраивают взаимодействие на основе доверия и согласования, что позволяет эффективно использовать имеющиеся ресурсы и компетенции.

Сетевое взаимодействие позволяет достичь взаимовыгодных результатов для всех участников и способствует улучшению организации и выполнению задач. Оно также способствует обмену опытом и знаниями между участниками, что повышает профессиональное развитие каждого институционального участника.

Однако для успешного сетевого взаимодействия необходимы установленные договоренности и правила, а также четкое понимание роли каждого участника. Сетевое взаимодействие требует гибкости, адаптивности и умения находить компромиссы.

Таким образом, мы согласны с мнением Е.М. Дорожкина и Н.Н. Давыловой о том, что сетевое взаимодействие – это деятельностное пространство, которое позволяет объединить ресурсы и компетенции независимых участников для совместного достижения целей каждого из них [5].

Примером успешного взаимодействия может стать опыт Новосибирской области. «Агрознайка» – модульная дополнительная общеобразовательная программа, реализуемая в МОЦ Черепановского района совместно с управлением сельского хозяйства администрации района. Сетевое взаимодействие между МОЦ и управлением сельского хозяйства позволяет организовать эффективную реали-

зацию программы, предоставляя участникам возможность получить знания и практические навыки по сельскому хозяйству и аграрным наукам.

Также в г. Искитим активно взаимодействуют с производственными организациями и учреждениями высшего образования. Например, летняя сессия в инженерно-технологической школе «Инжетроник» на базе НГАСУ (Сибстрин) предоставляет студентам возможность практического обучения и проведения научных исследований в области инженерии и технологии. «Школа инженерного мышления», организуемая на базе ФГБОУ «НГБУ» МТФ с АО «ЭПМ НовЭЗ», также способствует развитию инженерного мышления и практическим навыкам студентов.

Кроме того, на базе СГУПС с АО «Сибирский антрацит» проводится «Школа юного железнодорожника», которая предоставляет учащимся возможность изучения транспортной отрасли и приобретения практических навыков работы на железной дороге.

Такие мероприятия позволяют старшеклассникам ознакомиться с практической деятельностью в различных областях и углубить свои знания и навыки в выбранной отрасли [6].

Подобный положительный опыт сетевого взаимодействия сложился и в Центре технического творчества Белгородской области. В рамках сотрудничества со Ставропольской школой ДОСААФ России и Управлением по делам ГО и ЧС города Старый Оскол, организация дополнительного образования проводит различные программы обучения и мероприятия, связанные с техническим творчеством и профориентацией.

Профильная смена «Путешествие в техноград» предоставляет возможность участникам познакомиться с различными областями технического творчества через практические занятия, мастер-классы и экскурсии. Учащиеся могут изучать робототехнику, программирование, конструирование и другие интересные технические направления.

Профориентационная смена «Путешествие в Страну профессий» направлена на помощь учащимся в выборе профессии. В рамках этой смены организуются встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия и мастерские, а также практические занятия и тренинги. Учащиеся могут посмотреть, как работают специалисты в различных областях и определиться с выбором своей будущей профессии.

Таким образом, организация дополнительного образования активно сотрудничает с профессиональными образовательными учреждениями и общественными организациями, чтобы предоставить учащимся возможность получить дополнительные знания и навыки, а также помочь им определиться с выбором профессии [13].

Сибирская ассоциация специалистов медиаобразования под руководством И.В. Жилавской запустила проекты, в которых принимают участие начинающие журналисты, студенты и школьники

из разных регионов Сибири и Дальнего Востока. Они имеют возможность показать свои творческие проекты, обмениваться опытом и получать обратную связь от профессиональных журналистов и экспертов. Кроме того, проводятся научно-практические конференции и выставки, посвященные развитию медиаобразования и его роли в науке, культуре, образовании и средствах массовой коммуникации: очная и заочная Школа молодого журналиста (ШМЖ) на базе факультета журналистики Томского государственного университета; детские познавательные программы «Почему? Зачем? И как?», «Сыщики во Вселенной» Государственной телерадиокомпании «Томск» и др. [22].

Сетевое взаимодействие сегодня можно построить и с цифровой платформой. Обучаясь на материалах, предоставленных виртуально, нынешние старшеклассники могут апробировать навыки, так называемых диджитал-профессий. Так, с помощью наглядного иллюстративного материала, разработанного специалистами проекта по профориентации и киберсоциализации от Фонда ФОРОТЕХ, компании «МегаФон» и федеральных компаний-партнеров возможно ближе познакомиться с характером работы дизайнера-верстальщика, разработчика программных решений, маркетолога, специалиста по цифровой безопасности [21].

Таким образом, при формировании *функциональной группы возможностей* дополнительного образования неотъемлемым элементом становится привлечение партнеров в аспекте сетевого взаимодействия реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. Именно возможности дополнительного образования способствуют эффективному взаимодействию заинтересованных сторон в профессиональном становлении старшеклассника. Тем более, что модель видится как открытая система социальных коммуникаций. Сегодня информация стала не просто продуктом обмена в педагогической среде, она представляет собой ведущее влияние процесса информатизации общества. Становится очевидным, что проба старшеклассников в профессии невозможна без создания сетевого партнерства, как площадки взаимодействия педагогов, учащихся, родителей и партнеров.

Сегодня при рассмотрении возможностей дополнительного образования в профессиональном самоопределении старшеклассников стоит отметить, что одним из основных слагаемых является *созидательная группа возможностей*.

К ним, в первую очередь относятся обогащение опыта апробации новых конструктивных вариантов поведения в профессии.

На сегодня вопросы психологического обеспечения профессиональной адаптации приобретают особую актуальность. По мнению Е.С. Старченковой, «одним из них является обучение человека конструктивному совладающему поведению в трудных ситуациях на пути к его профессионализации» [20].

Это довольно сложная концепция, но в общих чертах, обсуждается идея многих авторов, что способность к преодолению трудностей не ограничивается просто уменьшением стресса, она также включает в себя способность к трансформации собственной деятельности и психологических реакций на вызывающие стрессы ситуации. Это также подразумевает способность к планированию и адаптации в долгосрочной перспективе [3; 19].

С позиции профессионального самоопределения старшеклассников помощь в данном виде деятельности должна выстраиваться в русле обогащения опыта в профессии. Ведь если, в общеобразовательной организации обучение регламентировано, то в дополнительном образовании есть множество условий для вариативного подхода к обучению. Организация дополнительного образования может играть важную роль в социальной и профессиональной ориентации подростков. Дополнительное образование предоставляет молодым людям возможность изучать различные предметы или навыки, которые могут быть важными для их будущей карьеры. Это также может помочь им расширить свой кругозор и обрести новые интересы.

Более того, в рамках дополнительного образования подростки могут общаться с одноклассниками, учителями и другими взрослыми, что способствует социальной адаптации и развитию коммуникативных навыков. В таких коллективах более интенсивен обмен информацией, социальным опытом.

Организация дополнительного образования создает старшеклассникам эмоциональный фон для обретения необходимых в этом направлении навыков и умений. Система дополнительного образования обеспечивает подростку личностную целостность за счет социально-профессионального опыта, позволяющего сформировать представление о своей будущей деятельности. Профессиональное самоопределение играет важную роль в социально-психологической зрелости личности. Это связано с потребностью человека в поиске смысла и цели в своей профессиональной жизни. Профессиональное самоопределение помогает человеку понять, кем он хочет стать и какие цели и задачи он ставит перед собой в профессиональной сфере.

Эта потребность важна для достижения личностного роста, удовлетворения и успешной карьеры. Человек, обладающий профессиональным самоопределением, более вероятно будет чувствовать себя уверенно в своих профессиональных решениях, лучше уметь принимать важные жизненные решения и лучше адаптироваться к изменениям в карьере.

Поэтому поддержка профессионального самоопределения важна для подростков и молодых людей, и она может быть частью работы организаций дополнительного образования, помогая им найти свои профессиональные интересы и цели.

Мы много говорим о компетенциях, но сегодня возникает запрос на новые способы мышления. Считаем, что крайне важно формировать образное,

проектное, критическое, антикризисное мышление подростков. Возникает вопрос: как формировать подобное мышление и какие технологии можно использовать?

Именно с этой целью И.В. Жилавская предложила использовать российскую дорожную карту медийно-информационной грамотности. «На основе данной разработки в нашей стране созданы образовательные программы для подготовки профессиональных журналистов, цифровых кураторов, преподавателей вузов, педагогов школ и системы дополнительного образования, методистов, библиотечек, а также студентов-бакалавров и магистрантов различных направлений подготовки» [7]. Она состоит из трех модулей, которые фактически обеспечивают покрытие всего содержания медийно-информационной грамотности, независимо от вида деятельности. Это модуль – *поиск и обработка информации*. Любая сфера – будь, то научно-техническая, культурная деятельность – не имеет значения какого рода программы, начинаем мы всегда с первого модуля. Затем – *анализ и оценка каналов поступления информации* и, третий, *создание и продвижение медиапродуктов* – что подрастающее поколение сегодня делает постоянно.

Знание особенностей личности подростка и поведения в условиях современного информационного общества дает возможность педагогу дополнительного образования найти и максимально эффективно применить методы самореализации, помогая воспитаннику найти свое место в коллективе и собственную траекторию движения к профессии.

В.А. Кулясов считает, что «наиболее результативным педагогическим средством формирования опыта самореализации подростков является создание педагогических ситуаций. Суть заключается в том, что педагог, чтобы содействовать развитию учащегося, должен ставить его в условия взаимодействия с объектом познания, общения и труда, чтобы учащийся при этом вынужден был самостоятельно искать выход из затруднений и тупиков» [11]. Ведь именно в искусственно созданной ситуации, которая требует быстрого принятия решения, формируется совладание личности, и самовыражение, и мотивационно-ценностный компонент.

Основной задачей *созидательной группы возможностей* дополнительного образования в профессиональном самоопределении старшеклассника видится наращивание умений самовыражения, самопроявления и самореализации. Причем, понятие самореализации в последнее время часто используется в отечественной и зарубежной психологической, социологической, педагогической и философской литературе. Усиление ее роли объясняется все более широким значением в становлении к профессии.

Впервые термин «самореализация» упоминается в Словаре по философии и психологии еще в 1902 году: «Самореализация – осуществление воз-

можностей развития «Я» [23]. Основные компоненты самореализации включают в себя самопознание, самопринятие, самовыражение и самосовершенствование. Самопознание – это процесс осознания своих возможностей, способностей, потребностей, ценностей, убеждений. Самопринятие – это понимание и принятие себя таким, какой человек есть. Самовыражение – это процесс выражения своих мыслей, чувств, потребностей, желаний, а также выражения себя через творчество и деятельность. Самосовершенствование – это стремление к развитию своих личностных качеств, улучшению навыков, знаний, умений.

Самореализация является важным аспектом психологического развития личности, поскольку она способствует самопознанию, удовлетворению потребностей и реализации своих целей в жизни. Она также связана с ощущением собственного смысла жизни и удовлетворенностью собой. Самореализация помогает личности расти и развиваться, достигать высоких результатов в различных сферах жизни, устанавливать и осуществлять цели, более гармонично и счастливо жить.

Согласно различным точкам зрения, самореализация является сложным процессом. Так, К.А. Абульханова-Славская считает, что этот термин включает в себя самопознание, формирование личностного «Я» и постоянное самосовершенствование [1, с. 53]. В.В. Ковров говорит, что самореализация предполагает учет множества аспектов личности и ее внутренних потребностей [10, с. 125-127].

Как видно из исследований Института образования ВШЭ, приведенных выше дополнительное образование детей традиционно рассматривается российскими семьями как необходимый элемент полноценного образования, важное условие развития и самореализации.

В то же время, отмечается, что увеличилось число организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы. Это обеспечивает широкий спектр выбора различной тематики и направленности. Согласно тем же исследованиям Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», лидерами среди программ дополнительного образования остаются предпрофессиональные и углубленные уровни обучения.

Для определения условий для самореализации старшеклассников необходимо понимать специфику работы организации дополнительного образования. Для такого учреждения характерны разнородность учащихся по потенциальным и имеющимся способностям, возрасту, мотивам, физическим возможностям и другим особенностям развития. Это способствует тому, что дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы не могут быть строго ориентированы на определенный уровень развития учащихся. Скорее наоборот, они создают условия для развития детей как с проявленными способностями, так и для тех, кто «ищет себя».

Организация дополнительного образования создает старшеклассникам эмоциональный фон для обретения необходимых в этом направлении навыков и умений. Система дополнительного образования обеспечивает подростку личностную целостность за счет социально-профессиональных опытов, позволяющего сформировать представление о своей будущей деятельности. При этом профессиональное самоопределение следует рассматривать как одну из важнейших характеристик социально-психологической зрелости личности, ее потребности к самоактуализации и последовательному профессиональному становлению.

В этом смысле просто необходимым становится построение образовательного процесса для раскрытия творческого потенциала учащихся, раскрытия и самореализации личности, которое, в свою очередь, ведет к профессиональному самоопределению.

Содержание программ должно быть направлено на последовательное и поэтапное формирование основных предпрофессиональных компетенций учащихся. На первом этапе формируются ценностно-смысловый компонент («я ценю...»), затем – мотивационный компонент («я хочу...»). Только после этого происходит формирование когнитивного компонента («я знаю, как...»), деятельно-практического компонента («я умею...») и эмоционально-волевого компонента («я могу...»).

Методический аспект предполагает, что в основу обучения по программе положен системно-деятельностный подход. Эти принципы отражают важные аспекты образовательного процесса и подчеркивают его направленность на развитие личности обучающегося.

Принцип деятельности подчеркивает активное участие обучающегося в процессе обучения. Он базируется на идее, что обучающийся должен не только получать готовые знания от учителя, но и самостоятельно исследовать, открывать и углублять свои знания в ходе обучения. Данный подход способствует не только усвоению конкретных знаний, но и развитию творческих способностей и общеучебных умений.

Принцип непрерывности подчеркивает важность последовательного развития образовательных программ, методик и содержания обучения с учетом возрастных особенностей детей. Это означает, что обучающийся должен получать систематическую, последовательную и организованную

поддержку и информацию на протяжении всего процесса обучения.

Принцип целостности предполагает, что обучение должно представлять собой объединенную систему знаний, которая раскрывает мир из различных точек зрения и аспектов. Этот принцип способствует формированию у обучающихся комплексному, системному представлению о мире, что помогает им лучше понимать и анализировать информацию о различных аспектах жизни.

Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения. Принцип вариативности – предполагает формирование обучающимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора. Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение обучающимися собственного опыта творческой деятельности.

Заключение. Как видно, в современном информационном обществе востребованность результатов дополнительного образования растет как со стороны государства, так и основных заказчиков – родителей. В основном, они связаны с навыками и умениями, которые будут актуализированы в будущем.

Предложенные в статье возможности дополнительного образования в смысловых, функциональных и созидательных группах помогут педагогам дополнительного образования внедрить предлагаемую модель для реализации профессионального самоопределения воспитанников. Рассмотренные в статье группы возможностей дополнительного образования, на наш взгляд, содействуют успешному профессиональному самоопределению старшеклассников, поскольку они актуализируют его потенциал для первых проб себя в видах деятельности, которые в дальнейшем могут быть связаны с профессией. Работа рассматривает лишь одну из аспектов проблемы. Исследования в этом направлении могут быть продолжены. Это могло бы быть не только изучение возможностей профессионального самоопределения старшеклассников, но и их специфика и сущностные характеристики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 288 с. – Текст : непосредственный.
3. Белан, А.Е. Совладание личности с жизненными трудностями: активность, поведение, деятельность / А.Е. Белан. – Текст : непосредственный // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2007. – С. 19-21.

4. Бугрова, Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров : дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Бугрова. – Омск, 2009. – 188 с. – Текст : непосредственный.
5. Быкова, Е.В. Сетевая форма реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ как инструмент обновления системы дополнительного образования / Е.А. Быкова. – Текст : электронный // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. – 2019. – №11-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-forma-realizatsii-dopolnitelnyh-obsheobrazovatelnyh-programm-kak-instrument-obnovleniya-sistemy-dopolnitelnogo/viewer> (дата обращения: 02.10.2023).
6. Дорожкин, Е.М. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия / Е.М. Дорожкин, Н.Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 11. – С. 11-17.
7. Жилавская, И.В. Системные и институциональные трансформации российского медиаобразования / И.В. Жилавская. – Москва : МПГУ, 2021. – 368 с. – Текст : непосредственный.
8. Иванова, В.С. Феномен жизненного самоопределения / В.С. Иванова. – Текст : непосредственный // *Вестник Томского политехнического университета*. – 2011. – № 6. – Т. 318. – С. 92-97.
9. Российская Федерация. Министерство просвещения. О внедрении Единой модели профессиональной ориентации : письмо от 1 июня 2023 года № АБ-2324/05. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 23.10.2023). – Текст : электронный.
10. Ковров, В.В. Психолого-педагогический анализ сущности феномена самореализации человека / В.В. Ковров. – Текст : непосредственный // *Вестник ВГГУ*. – 2006. – № 14. – С. 127-135.
11. Кулясов, В.А. Формирование опыта самореализации подростков в учебной деятельности / В.А. Кулясов. – Текст : электронный // *Известия ВГПУ*. – 2008. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-opyta-samorealizatsii-podrostkov-v-uchebnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 02.10.2023).
12. Лупанова, Н.А. Самоопределение личности как научная категория / Н.А. Лупанова. – Текст : непосредственный // *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. – 2010. – № 3. – С. 23-29.
13. Махлеева, Л.В. Роль дополнительного образования в профессиональном самоопределении учащихся / Л.В. Махлеева. – Текст : электронный // *Инновационная наука : междунар. науч. журн.* – 2016. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-professionalnom-samoopredelenii-uchaschihsya/viewer> (дата обращения: 02.10.2023).
14. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий, К.М. Анчиков [и др.] ; науч. ред. Т.А. Мерцалова ; Национал. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики», Ин-т образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2023. – 228 с. – Текст : непосредственный.
15. Мызникова, Т.Н. Опыт реализации проекта «Билет в будущее» / Т.Н. Мызникова. – Текст : электронный // *Мультиурок : конструктор сайтов для учителей*. – URL: <https://multiurok.ru/files/opyt-realizatsii-proekta-bilet-v-budushchee.html> (дата обращения: 30.10.2023).
16. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 594 с. – Текст : непосредственный.
17. Майер, А. Родители надеются на получение навыков в кружках и секциях / А. Майер. – Текст : электронный // *Ведомости : сетевое изд.* – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/11/15/1005856-sredi-roditelei-rastet-zapros-na-poluchenie-detmi-konkretnih-navikov> (дата обращения: 01.10.2023).
18. Синюгина, Т.В. Жизненное самоопределение: попытка типологизации / Т.В. Синюгина. – Текст : электронный // *Научная мысль Кавказа*. – 2008. – № 1 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennoe-samoopredelenie-popytka-tipologiza/viewer> (дата обращения: 02.10.2023).
19. Старченкова, Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения / Е.С. Старченкова. – Текст : непосредственный // *СПбГУ. Серия 12*. – 2009. – Вып. 2. – С. 198-206.
20. Старченкова, Е.С. Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях / Е.С. Старченкова. – Текст : электронный // *Вестник СПбГУ. Серия 16*. – 2016. – Вып. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-obucheniya-konstruktivnomu-sovladayuschemu-povedeniyu-v-professionalno-trudnyh-situatsiyah/viewer> (дата обращения: 02.10.2023).
21. Тажмуратова, А.А. Медиакласс – площадка для формирования медийно-информационной грамотности / А.А. Тажмуратова. – Текст : электронный // *Медиа. Информация. Коммуникация : сетевое науч.-образоват. изд.* – 2023. – № 37-2. – URL: <http://mic.org.ru/vyp/37-2/tazhmuratova-a-a-mediaklass-ploshchadka-dlya-formirovaniya-mediynoinformatsionnoy-gramotnosti/> (дата обращения: 02.10.2023).
22. Танцева, С.Г. Особенности сетевой модели формирования медиаобразовательной среды региона / С.Г. Танцева. – Москва, 2018. – 121 с. – Текст : непосредственный.
23. Цырева, Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Цырева. – Москва, 1992. – 21 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni [The strategy of life]. Moscow: Mysl', 1991. 299 p.
2. Anan'ev V.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. Sankt-Peterburg: Piter, 2018. 288 p.
3. Belan A.E. Sovladanie lichnosti s zhiznennymi trudnostjami: aktivnost', povedenie, dejatel'nost' [Coping with personal difficulties in life: activity, behavior, activity]. Sergienko E.A. (ed.) *Psihologija sovladajushhego povedenija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Psychology of coping behavior]*. Kostroma, 2007, pp. 19-21.

4. Bugrova N.S. Setevoe vzaimodejstvie v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov. Dis. kand. ped. nauk [Network interaction in the system of professional development of teaching staff. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Omsk, 2009. 188 p.
5. Bykova E.V. Setevaya forma realizacii dopolnitel'nyh obshheobrazovatel'nyh obshherazvivajushhih programm kak instrument obnoveniya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya []. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauka i socium»* [Materials of the All-Russian scientific and practical conference "Science and Society"], 2019, no. 11-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevaya-forma-realizatsii-dopolnitelnyh-obshheobrazovatelnyh-programm-kak-instrument-obnoveniya-sistemy-dopolnitelnogo/viewer> (Accessed 02.10.2023).
6. Dorozhkin E.M., Davydova N.N. Razvitie obrazovatel'nyh uchrezhdenij v hode setevogo vzaimodejstviya [Development of educational institutions in the course of network interaction]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2013 no. 11, pp. 11-17.
7. Zhilavskaja I.V. Sistemnye i institucional'nye transformacii rossijskogo mediaobrazovaniya [Systemic and institutional transformations of Russian media education]. Moscow: MPGU, 2021. 368 p.
8. Ivanova V.S. Fenomen zhiznennogo samoopredelenija [The phenomenon of life self-determination]. *Vestnik Tomskogo politehnicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk Polytechnic University], 2011, no. 6, vol. 318, pp. 92-97.
9. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii: pis'mo ot 1 ijunja 2023 goda № AB-2324/05 [The Russian Federation. The Ministry of Education. On the introduction of a Unified model of professional orientation]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (Accessed 23.10.2023).
10. Kovrov V.V. Psihologo-pedagogicheskij analiz sushhnosti fenomena samorealizacii cheloveka [Psychological and pedagogical analysis of the essence of the phenomenon of human self-realization]. *Vestnik VGGU* [Herald of Vyatka State University], 2006, no. 14, pp. 127-135.
11. Kuljasov, V.A. Formirovanie opyta samorealizacii podrostkov v uchebnoj dejatel'nosti [Formation of the experience of self-realization of adolescents in educational activities]. *Izvestija VGPU* [Izvestia VSPU], 2008, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-opyta-samorealizatsii-podrostkov-v-uchebnoj-deyatelnosti/viewer> (Accessed 02.10.2023).
12. Lupanova N.A. Samoopredelenie lichnosti kak nauchnaja kategorija [Self-determination of personality as a scientific category]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Kostroma State University], 2010, no. 3, pp. 23-29.
13. Mahleeva L.V. Rol' dopolnitel'nogo obrazovaniya v professional'nom samoopredelenii uchashhihsja [The role of additional education in the professional self-determination of students]. *Innovacionnaja nauka: mezhdunar. nauch. zhurn.* [Innovative Science], 2016, no. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-professionalnom-samoo-predelenii-uchashhihsya/viewer> (Accessed 02.10.2023).
14. Mercialova T.A., Kosareckij S.G., Anchikov K.M., et al. Osnovnye tendencii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [The main trends in the development of additional education for children]. Mercialova T.A. (eds.). Moscow: NIU VShJe, 2023. 228 p.
15. Myznikova T.N. Opyt realizacii proekta «Bilet v budushhee» [The experience of implementing the project "Ticket to the future"]. *Mul'tiurok: konstruktor sajtov dlja uchitelej* [Multilesson]. URL: <https://multiurok.ru/files/opyt-realizatsii-proekta-bilet-v-budushchee.html> (Accessed 30.10.2023).
16. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2000. 594 p.
17. Majer A. Roditeli nadejutsja na poluchenie navykov v kruzhkah i sekcijah [Parents hope to gain skills in clubs and sections]. *Vedomosti: setevoe izd.* [Vedomosti]. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/11/15/1005856-sredi-roditelei-rastet-zapros-na-poluchenie-detmi-konkretnih-navikov> (Accessed 01.10.2023).
18. Sinjugina T.V. Zhiznennoe samoopredelenie: popytka tipologizacii [Vital self-determination: an attempt at typologization]. *Nauchnaja mysl' Kavkaza* [Scientific thought of the Caucasus], 2008, no. 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennoe-samoo-predelenie-popytka-tipologiza/viewer> (Accessed 02.10.2023).
19. Starchenkova E.S. Koncepcija proaktivnogo sovladajushhego povedeniya [The concept of proactive coping behavior]. *SPbGU. Serija 12* [St. Petersburg State University. Series 12], 2009, issue 2, pp. 198-206.
20. Starchenkova E.S. Programma obucheniya konstruktivnomu sovladajushhemu povedeniju v professional'no trudnyh situacijah [Training program for constructive coping behavior in professionally difficult situations]. *Vestnik SPbGU. Serija 16* [St. Petersburg State University. Series 16], 2016, vyp. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-obucheniya-konstruktivnomu-sovladayushchemu-povedeniju-v-professionalno-trudnyh-situatsiyah/viewer> (Accessed 02.10.2023).
21. Tazhmuratova A.A. Mediaklass – ploshhadka dlja formirovaniya medijno-informacionnoj gramotnosti [Media class – a platform for the formation of media and information literacy]. *Media. Informacija. Kommunikacija: setevoe nauch.-obrazovat. izd.* [Media. Information. Communication], 2023, no. 37-2. URL: <http://mic.org.ru/vyp/37-2/tazhmuratova-a-a-mediaklass-ploshhadka-dlya-formirovaniya-medijno-informatsionnoj-gramotnosti/> (Accessed 02.10.2023).
22. Tanceva S.G. Osobennosti setevoj modeli formirovaniya mediaobrazovatel'noj sredy regiona [Features of the network model of the formation of the media educational environment of the region]. Moscow, 2018. 121 p.
23. Cyreva L.A. Samorealizacija lichnosti kak predmet filosofskogo issledovaniya. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Self-realization of personality as a subject of philosophical research. Ph. D. (Психология) thesis]. Moscow, 1992. 21 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.А. Тажмуратова, соискатель, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, e-mail: tguscha@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.A. Tazhmuratova, Ph. D. Candidate, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: tguscha@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_82

Владимир Николаевич Дежнев
г. Шадринск**Религиозно-атеистические мировоззренческие ориентации студентов и вопросы
духовно-нравственного воспитания**

Статья посвящена анализу социологического исследования религиозно-атеистических мировоззренческих установок студентов и задачам духовно-нравственного воспитания. Представлено выделение двух макрогрупп по определенности мировоззренческих позиций: студенты с определившимися религиозно-атеистическими позициями, в которую входят такие типологические группы как «верующие», «неверующие» и «атеисты», и студенты, религиозно-атеистические мировоззренческие установки которых не определились, к которым относятся типологические группы «колеблющиеся», «безразличные» и «уклонисты». Показана представленность мировоззренческих типов по курсам обучения, раскрыты тенденции изменения мировоззренческих установок, выяснено, что почти половина студентов к старшему курсу не имеет мировоззренческой определенности, а пятая часть мировоззренчески пассивна, либо безразлична, либо уклоняется от мировоззренческой определенности. Это актуализирует постановку мировоззренческих вопросов и помощь в осуществлении сознательного мировоззренческого выбора. Такому выбору содействует ряд мер духовно-нравственного воспитания: изучение религиозоведческих учебных курсов, проведение экскурсий в храмы города с культурно-исторической проблематикой, подготовка докладов и участие в конференциях по религиозоведческой проблематике, совместные мероприятия с религиозными организациями по духовно-нравственным проблемам.

Ключевые слова: мировоззрение, студенческая молодежь, религиозность, атеистичность, типологические группы религиозности-атеистичности, формирование мировоззренческих установок, духовно-нравственное воспитание.

Vladimir Nikolaevich Dezhnev
Shadrinsk**Religious and atheistic worldview orientations of students and issues of spiritual and
moral education**

The article is devoted to the analysis of the sociological study of religious and atheistic worldview attitudes of students and to the issues of spiritual and moral education. Two macrogroups are distinguished according to the definiteness of worldview positions: students with defined religious-atheistic positions which includes such typological groups as “believers”, “not religious” and “atheists” and students whose religious-atheistic worldview attitudes have not been determined, these include typological groups “vacillating”, “indifferent” and “deviators”. The author presents the worldview types in the courses of study and reveals the tendencies of changing worldview attitudes. It is found that almost half of the senior students do not have worldview certainty and the fifth part of the worldview is passive, or indifferent, or evades worldview certainty. This actualizes the formulation of ideological questions and helps in the implementation of a conscious ideological choice. This is facilitated by a number of measures of spiritual and moral education: the study of religious studies training courses, conducting excursions to the temples of the towns and cities with cultural and historical issues, preparing reports and participating in conferences on religious studies, joint activities with religious organizations on spiritual and moral problems.

Keywords: worldview, student youth, religiosity, atheism, typological groups of religiosity-atheism, formation of ideological attitudes, spiritual and moral education.

Введение. Мировоззрение представляет собой целостный взгляд человека на мир и свое место в мире, на отношения между человеком и миром, а также вытекающие из этих взглядов принципы познания и преобразования человеком окружающего мира. Мировоззрение является системообразующим ядром сознания человека, а, следовательно, его формирование – важнейшая цель становления любого человека, а в условиях учебных заведений – важнейшая задача учебно-воспитательного процесса.

Мировоззрение исключительно сложный и многоаспектный феномен, что определяет трудности как исследования его сущности, его влияния на практическую деятельность человека, так и формулирования целей, задач и ориентиров его формирования.

Исследования различных аспектов проблемы мировоззрения проведены в постсоветское время М.В. Ворониной «Мировоззрение как развивающаяся система» [6], Л.А. Курбатовой «Мировоззрение как фактор деятельной сущности человека» [9], М.П. Арутюнян «Мировоззрение: онтологический и методологический подходы» [4], Т.А. Цомартовой «Формирование мировоззрения студентов на основе синтеза научного и художественного мышления» [14], В.А. Цапова «Теоретические и методические основы формирования мировоззренческих ориентиров у цифрового поколения студентов – будущих учителей математики в процессе математической подготовки» [13], а в позднесоветское

время вышли работы В.М. Анисимкова «Мировоззрение и социальная активность личности» [2], В.Н. Дежнева «Атеистическое сознание в системе духовных сил советских воинов» [8].

Эти исследования дают основание выявить некоторые характерные черты мировоззрения и цели его формирования. К ним можно отнести:

- целостность и определенность мировоззрения;
- активный, деятельностный характер;
- согласованность мировоззрения и практической деятельности;
- научность мировоззрения, его базой должны быть научные знания, а не заблуждения.

Последний тезис ставит проблемы роли в мировоззрении религиозных и атеистических взглядов и их влиянии на практические действия людей. Соотношение науки и религии, научных и религиозных взглядов на мир является отдельным дискуссионным вопросом. Исследования автора позволяют с высокой долей вероятности предположить, что наиболее позитивно и продуктивно на практическую деятельность человека оказывают твердые и определенные мировоззренческие позиции. Это не зависит от того являются они атеистическими, не религиозными или религиозными. А неопределенность, размытость позиции в отношении к религии и атеизму связана с невысокими результатами в практических делах.

Молодежь – будущее мира, будущее страны, будущее нашей цивилизации. В условиях гибридного цивилизационного противостояния, когда одной из главных целей наших противников становится размытие традиционных отечественных ценностей и навязывание чуждых, зачастую антихристианских ценностей, важным является знание мировоззренческих установок молодежи и учет их в своей работе всеми субъектами воспитательной и образовательной деятельности. Особую значимость это приобретает в подготовке студентов – будущих воспитателей, учителей и преподавателей учебных заведений.

Отечественные авторы в последние годы уделяли достаточно внимания проблеме религиозности студенческой молодежи. Это исследования Л.А. Андреевой «Религиозность студенческой молодежи. Опыт сопоставления с религиозностью россиян» [1], О.И. Антоновой «Отношение студенческой молодежи Свердловской области к религии» [3], Е.А. Большакова «Отношение к религии студенческой молодежи среднерусского региона» [5], Н.А. Кобзевой «Религиозность студенческой молодежи в трансформируемой России» [8]. В этих работах проблема рассматривается под углом зрения тех конкретных задач, которые ставились в каждом исследовании.

В нашем исследовании ставится цель – выявить мировоззренческие ориентации студентов пе-

дагогического вуза в рамках дихотомии «религиозность-атеистичность». Объектом исследования является процесс духовно-нравственного становления студенческой молодежи, предмет исследования – мировоззренческие ориентации студенческой молодежи педагогического вуза.

Методологической базой исследования стали труды классиков отечественной религиоведческой науки Р.А. Лопаткина «Религиозность» [10], М.Г. Писманика «Индивидуальная религиозности и ее преодоление» [11, с. 134-139], Д.М. Угриновича «Введение в религиоведение» [12, 126-144], И.Н. Яблокова «Социология религии» [15, с. 130], в чьих публикациях имеется ряд подходов к созданию типологии мировоззренческих групп по отношению к религии и атеизму, предложены критерии такого выделения.

Критериями, которыми мы руководствовались при разработке типологии религиозности-атеистичности мировоззрения студентов, стали:

- отношение к реальности существования бога, сверхъестественных сил, сверхъестественных связей и явлений;
- самоидентификация, отношение студентом себя к группам «верующий», «колеблющийся» в своей религиозной вере, «безразличный» к вопросам религиозной веры, «неверующий», «атеист».

Эмпирической базой исследования стали анкетный опрос, проведенный в 2020-2021 учебном году среди студентов очного отделения Шадринского государственного педагогического университета. В опросе приняли участие 200 человек: 116 студентов 1 курса и 84 студента 2, 3, 4 и 5 курсов. А также исследование влияния на отношение студентов к религии и атеизму при изучении курса «История религии», проведенное в 2021 году с учебной группой 23 человека.

Исследовательская часть. Для достижения цели исследования было осуществлено выделение студентов с определившимися мировоззренческими позициями. К ним мы отнесли тех, кто позиционирует себя как «верующие», «неверующие» и «атеисты».

В ходе анализа результатов анкетирования к группе верующих были отнесены респонденты, которые на вопрос «Верите ли Вы в Бога?» ответили «верю в Бога», а на вопрос «К числу каких людей Вы себя относите?» ответили «к верующим». К неверующим и атеистам были отнесены те, кто на вопрос о вере ответили «не верю в Бога (сверхъестественные силы), либо «отрицаю существование Бога, сверхъестественных сил». Различение неверующих и атеистов было проведено по самоопределению себя как «неверующих», либо «атеистов». Результаты по трем группам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Студенты с определившимися мировоззренческими позициями в отношении религии и атеизма

| Курсы | Всего опрошено | Группы | | | | | | | | | |
|-------|----------------|----------|------|------------|------|---------|------|--------------------|------|-----------------------------|------|
| | | Верующие | | Неверующие | | Атеисты | | Атеисты+Неверующие | | Верующие+Атеисты+Неверующие | |
| | | Всего | % | Всего | % | Всего | % | Всего | % | Всего | % |
| 1 | 116 | 22 | 19 | 3 | 2,6 | 5 | 4,3 | 8 | 6,9 | 30 | 25,9 |
| 2 | 27 | 10 | 37 | | | 3 | 11,1 | 3 | 11,1 | 13 | 48,1 |
| 3 | 21 | 6 | 28,6 | | | 2 | 9,5 | 2 | 9,5 | 8 | 38,1 |
| 4 | 18 | 6 | 33,3 | | | 2 | 11,1 | 2 | 11,1 | 8 | 44,4 |
| 5 | 18 | 3 | 16,7 | 4 | 22,2 | 3 | 16,7 | 7 | 38,9 | 10 | 55,6 |
| 1-5 | 200 | 47 | 23,5 | 7 | 3,5 | 15 | 7,5 | 22 | 11 | 69 | 34,5 |
| 2-5 | 84 | 25 | 29,8 | 4 | 4,7 | 10 | 11,9 | 14 | 16,7 | 39 | 46,4 |

Как видно из таблицы, твердая религиозная мировоззренческая ориентация в два раза выше, чем не религиозная и составляет в среднем по курсам 23,5 процента, против 11 процентов, а у старших курсов она даже несколько выше (29,8 процента). Выделяется более высокая религиозность на втором курсе (37 процентов), и более низкая на пятом курсе (22,2 процента), объяснение чему мы попытаемся предположить.

Не религиозная направленность мировоззрения наиболее характерна для пятого курса (38,9 процента), среди других курсов ниже всего она на первом курсе (6,9 процента). В целом по определившимся в своих мировоззренческих ориентациях лидирует пятый курс (55,6 процента), следом идет второй курс (48,1 процента). Можно предположить, что это связано, в том числе с тем фактом, что именно на этих курсах в учебном году преподавалась дисциплина «История религии», что позволило осознанно выкристаллизовать свои мировоззренческие позиции. Но кристаллизация пошла разнонаправленно: на младшем курсе – к росту религиозной ориента-

ции, на старшем – к росту не религиозности. На пятом курсе свою роль сыграла и возросшая критичность мышления. Необходимо также подчеркнуть преобладание числа атеистов над неверующими и их весомую представленность: 7,5 процента по всему массиву опрошенных, 11,9 процента на старших курсах и 16,7 процента на 5 курсе.

В целом же отчетливо видно, что определенность мировоззрения растет по мере пребывания в вузе от 25 процентов на первом курсе до более пятидесяти процентов на пятом курсе. Вместе с тем у около 45 процентов студентов даже на 5 курсе не сложилось четкой мировоззренческой позиции, а в целом по опрошенным таким около 65 процентов.

Взгляды не определившихся однозначно в своем отношении к религии и атеизму (представлены в таблице 2) весьма разнообразны, их индивидуальное сознание характеризуется сложным сочетанием религиозных и не религиозных компонентов, когда позиции респондентов по отдельным вопросам отношения к религии и атеизму противоречат друг другу, что требует поиска и выделения неких оснований для типологизации и анализа.

Таблица 2

Студенты с не определившимися мировоззренческими позициями в отношении религии и атеизма

| Курсы | Всего опрошено | Группы | | | | | | | |
|-------|----------------|--------------|------|--------------|------|-------------|------|---------------------------------------|------|
| | | Колеблющиеся | | Безразличные | | «Уклонисты» | | Колеблющиеся+Безразличные+«Уклонисты» | |
| | | Всего | % | Всего | % | Всего | % | Всего | % |
| 1 | 116 | 39 | 33,6 | 25 | 21,6 | 22 | 19 | 86 | 74,1 |
| 2 | 27 | 4 | 14,8 | 4 | 14,8 | 6 | 22,2 | 14 | 51,9 |
| 3 | 21 | 5 | 23,8 | 1 | 4,8 | 7 | 33,3 | 13 | 61,9 |
| 4 | 18 | 1 | 5,6 | 5 | 27,8 | 4 | 22,2 | 10 | 55,6 |
| 5 | 18 | 4 | 22,2 | 1 | 5,6 | 3 | 16,7 | 8 | 44,4 |
| 1-5 | 200 | 53 | 26,5 | 36 | 18 | 42 | 21 | 131 | 65,5 |
| 2-5 | 84 | 14 | 16,7 | 11 | 13,1 | 20 | 23,8 | 45 | 53,6 |

Большую определенность и возможность выделения имеет группа осознающих свои колебания между религиозной верой и неверием, которую можно назвать «классические колеблющиеся», отвечающие на вопрос «Верите ли Вы в Бога?» – «допускаю существование Бога (сверхъестественных сил), но не убежден в этом», а на вопрос «К числу каких людей Вы себя относите?» – «к колеблющимся». Идентифицируют себя «колеблющимися» и ряд респондентов, которые на вопрос о вере отвечают «верю в Бога» либо «верю в существование каких-то сверхъестественных сил, влияющих на жизнь человека».

Еще одной группой являются респонденты, декларирующие свое безразличие к вопросам религии и атеизма и отвечающие на вопрос о вере в Бога «мне эти вопросы безразличны» и относящие себя к «безразлично относящимся к религии и атеизму». Эта группа мировоззренчески пассивна и в классических типологиях религиозности обычно называется «индифферентные».

По нашему мнению, следует выделить группу с крайне неопределенной, уклончивой и противоречивой позицией в отношении религии и атеизма, на вопрос о вере в Бога они отвечают «не знаю» либо «не задумывался над этим вопросом» и идентифицируют себя как «не могу отнести себя ни к верующим, ни к неверующим». К ним примыкают респонденты, позиции которых в отношении религии и атеизма характеризуются крайней противоречивостью в ответах на вопросы об их отношении к религии и атеизму. Вместе с тем содержательный анализ ответов на все вопросы анкеты дает основание считать, что некоторые позиции в рамках религиозности-атеистичности у представителей этой группы намечаются определенные тенденции, группу можно поделить на примерно равные подгруппы с религиозной и не религиозной направленностью. В целях краткости названия группа обозначена как «уклонисты».

Такая градация не определившихся в своем мировоззрении в отношении религии и атеизма (колеблющиеся, безразличные, уклоняющиеся), на наш взгляд, оправдана, так как дает понимание сложности и противоречивости индивидуального сознания студентов и возможность учесть это в воспитании будущих учителей.

Студенты с не определившимися мировоззренческими позициями в отношении религии и атеизма составляют в целом по опрошенным 65,5 процента. При этом доля не определившихся сокращается более чем в полтора раза с наибольшего значения на первом курсе (74,1 процента) до 44,4 процента на пятом курсе, снижаясь от курса к курсу. Из постепенности этого снижения несколько выпадает второй курс (51,9 процента) по причинам, о которых говорилось выше.

Среди отдельных групп интересная тенденция просматривается в группе с крайне неопределен-

ной, уклончивой и противоречивой позицией, обозначенной как «уклонисты». По курсам доля студентов в этой группе сначала возрастает (1 курс – 19 процентов; 2 курс – 22,2 процента; 3 курс – 33,3 процента), а затем снижается (4 курс – 22,2 процента; 5 курс – 16,7 процента), что может свидетельствовать о тенденции усиления мировоззренческого поиска на младших курсах и наступления некоторой мировоззренческой определенности на старших курсах.

Группа безразличных к вопросам религии и атеизма составляет значительную долю опрошенных: в целом по опросу – 18 процентов, и колеблется по отдельным курсам от 5 до 27 процентов. Какой-либо заметной тенденции по курсам не просматривается, но само наличие такой мировоззренческой пассивности, можно сказать «мировоззренческой спячки» у пятой части студентов ставит серьезные задачи перед образовательным и воспитательным процессом.

Группа колеблющихся составила четвертую часть всех респондентов и показала снижение с трети опрошенных первого курса до шестой части на старших курсах, что в целом свидетельствует о повышении мировоззренческой определенности от первого к старшим курсам.

Полученные результаты необходимо учитывать в учебно-воспитательной работе. В частности, факт того, что почти половина студентов к старшему курсу не имеет мировоззренческой определенности, а пятая часть мировоззренчески пассивна, либо безразлична, либо уклоняется от мировоззренческой определенности. Очевидны здесь упущения в постановке мировоззренческих вопросов и недостаточная помощь в осуществлении сознательного мировоззренческого выбора.

В решении этих проблем уже имеются апробированные пути решения. Прежде всего это преподавание курса истории религии. Именно хорошее знание религиозных проблем дает возможность молодому человеку осознанно определить свою мировоззренческую позицию. Проведенное исследование влияния курса истории религии на мировоззрение студентов показало, что религиозно-атеистические мировоззренческие установки изменились у более половины студентов, укрепилось лояльное отношение к представителям других этносов и вероисповеданий, значительно повысились знание религиозных вопросов, понимание опасности искажения религиозных идей и различных заблуждений, связанных с религией, ведущих к религиозному экстремизму. Будущие учителя осознали важность разъяснения этих проблем школьникам.

Интересными и важными для формирования мировоззрения студентов являются экскурсии в православные храмы и мечеть города с культурно-исторической проблематикой. При посещениях культурных зданий студенты вольно или невольно ставят перед собой мировоззренческие вопросы,

способствует этому и содержание экскурсий. Так, проведенные в 2023 году экскурсии с возможностью посещения Спасо-Преображенского собора и кафедрального собора во имя святителя Николая Чудотворца, организованные кафедрой истории и права содержали рассказ о памятнике Архангелу Михаилу, ставшему небесным покровителем города. Скульптура расположена на Михайловской площади, рядом со Спасо-Преображенским собором, на месте бывшего Шадринского острога, когда-то называвшегося Малоархангельск. Архангел Михаил уже более тысячи лет считается покровителем воинов, идущих в бой за правое дело. На Руси его изображали на многих воинских знаменах как архистрага (верховного военачальника) Божиего воинства. Выполненная из пилёных блоков светло-серого гранита, скульптура является одной из лучших работ скульптора В. Шарапова.

Современный каменный Спасо-Преображенский собор насчитывает почти два с половиной века своей истории. Собор построен в стиле «сибирского барокко» и освящен в 1777 году в честь Преображения Господня, а приделы во имя Михаила Архангела и Петра и Павла. Его строительству содействовали многие шадринские жертвователи, роспись собора осуществляли профессор живописи Евграф Сорокин, иконописцы Павел Никулин и Василий Звездин.

Большой интерес экскурсантов вызывает рассказ о кафедральном соборе во имя святителя Николая Чудотворца. Его закладка произошла в 1793 году и более века шло архитектурное оформление этого впечатляющего двухэтажного храма, которое закончилось в начале XX века строительством величественной колокольни. В 20-е годы XX века храм был закрыт и использовался для различных учреждений. С 1991 года богослужения были возобновлены и проводимая реставрация восстанавливает церковь во всем ее былом величии. Со своими мировоззренческими, а порой и просто житейскими проблемами студенты в ходе экскурсий обращаются к служителям храмов и получают аргументированные ответы и необходимые советы.

По просьбе студентов в 2022 году была организована экскурсия в Шадринскую мусульманскую мечеть. Имам мусульманской общины Калый Шайнурович Байдашев рассказал об истории строительства мечети, об особенностях внешнего облика и внутреннего устройства мечети, о традициях и обычаях мусульманской культуры. Для большинства участников экскурсии это было первое посещение мусульманского храма, оно вызвало огромный интерес и многочисленные вопросы, ответы на которые позволили лучше понять особенности ислама и религиозной жизни его последователей.

Хорошей и действенной формой работы является подготовка докладов и участие в конференциях по религиозно-педагогической проблематике. Примером этого является участие студентов в сентябре 2022 г. в историко-краеведческой конференции «Шадринцы – священники и миряне, пострадавшие

за веру христову», проведенной Центральной библиотекой им. А.Н. Зырянова. Студенты-историки Гуманитарного института ШГПУ не только приняли участие, но выступили с докладами, которые вызвали интерес и получили высокую оценку участников конференции.

К числу сложившихся форм, способствующих мировоззренческому самоопределению студентов, следует отнести и публичные лекции, проводимые в ШГПУ представителями различных конфессий, кинолекторий по нравственным проблемам, проведенный Шадринской и Далматовской епархией, участие религиозных деятелей в конференциях, круглых столах и других формах научной работы, на которых они представляют свой взгляд на мировоззренческие проблемы, отвечают на жизненные вопросы молодых людей.

Также важно учитывать мировоззренческий аспект в преподавании всех дисциплин во всех формах занятий. Все это позволит сформировать необходимые мировоззренческие установки у наших студентов, будущих учителей-воспитателей.

Заключение. В результате исследования можно сделать следующие выводы.

Весь массив респондентов можно разделить на шесть типологических групп по отношению к религии и атеизму, объединенных в две макрогруппы. Первая макрогруппа – студенты с определенными религиозно-атеистическими мировоззренческими позициями: «верующие», «неверующие» и «атеисты». Вторая макрогруппа – студенты, религиозно-атеистические взгляды которых не имеют определенности, ее составляют группы «колеблющихся», «безразличных» и «уклонистов».

Определенность религиозно-атеистических установок характерна для одной трети респондентов (34,5 процента), растет в целом от курса к курсу, составляя 25,9 процента у первокурсников и 55,6 процента у студентов пятого курса. Твердая религиозная мировоззренческая ориентация в два раза выше, чем не религиозная (верующие составляют 23,5 процента, атеисты и неверующие – 11 процентов). Изменение религиозности и не религиозности от курса к курсу твердых тенденций не выявляют. Отмечается значительная доля студентов, позиционирующих себя как атеисты – 7,5 процента по всему массиву опрошенных и 16,7 процента на 5 курсе.

Взгляды не определившихся в своем отношении к религии и атеизму разнообразны и противоречивы. В целом эта макрогруппа составляет две трети респондентов и имеет тенденцию к сокращению от 74,1 процента на первом курсе до 44,4 процента на пятом курсе. В этой макрогруппе группа «колеблющиеся» либо осознает свою неопределенность в отношении религии и атеизма, либо не уверена в своей религиозной вере. Студенты, входящие в группу «безразличные», открыто декларируют свое безразличие к вопросам религии и атеизма, чем заявляют свою мировоззренческую пассивность. Обе группы в целом имеют тенденцию к

сокращению, но жесткой увязки с курсом обучения не имеют. Наиболее неопределенной, уклончивой и противоречивой позиций в отношении религии и атеизма отличается группа по факту избегающая однозначности в своем мировоззрении, поэтому названная «уклонисты». У этой группы какой-то связанности с годом обучения не просматривается и выбор носит индивидуальный характер.

Исследование дает возможность определенной корректировки воспитательной работы. Значительная доля мировоззренчески не определившихся студентов требует как постановки мировоззренческих вопросов, так и помощи в осознанном

мировоззренческом выборе. Поиск новых и расширение сложившихся форм работы: преподавание религиозоведческих дисциплин, экскурсии культурно-исторической тематики в культовые здания, связи с религиозными организациями позволят сформировать у будущих учителей прочные мировоззренческие установки.

Результаты проведенной работы ставят целый ряд исследовательских задач, поэтому представленный материал является первым шагом в изучении религиозно-атеистических ориентаций студенческой молодежи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Л.А. Религиозность студенческой молодежи. Опыт сопоставления с религиозностью россиян / Л.А. Андреева, Л.К. Андреева. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 95-98.
2. Анисимков, В.М. Мировоззрение и социальная активность личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / В.М. Анисимков ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск, 1990. – 17 с. – Текст : непосредственный.
3. Антонова, О.И. Отношение студенческой молодежи Свердловской области к религии / О.И. Антонова, К.Р. Гафиятуллина, Н.Б. Костина. – Текст : электронный // Социум и власть. – 2015. – № 35 (55). – С. 42-47. – URL: http://www.siv74.ru/images/downloads/arhiv-nomerov/2015/_--2015--5-55.pdf (дата обращения: 20.11.2023).
4. Арутюнян, М.П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.01 / М.П. Арутюнян ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2006. – 42 с. – Текст : непосредственный.
5. Большаков, Е.А. Отношение к религии студенческой молодежи среднерусского региона: на примере Ивановской области : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Е.А. Большаков ; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с. – Текст : непосредственный.
6. Воронина, М.В. Мировоззрение как развивающаяся система : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.02 / М.В. Воронина ; Ин-т философии. – Алматы, 1996. – 22 с. – Текст : непосредственный.
7. Дежнев, В.Н. Атеистическое сознание в системе духовных сил советских воинов : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В.Н. Дежнев ; Воен. полит. акад. им. В.И. Ленина. – Москва, 1989. – 125 с. – Текст : непосредственный.
8. Кобзева, Н.А. Религиозность студенческой молодежи в трансформируемой России / Н.А. Кобзева. – Москва : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.
9. Курбатова, Л.А. Мировоззрение как фактор деятельной сущности человека : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Л.А. Курбатова. – Москва, 1999. – 130 с. – Текст : непосредственный.
10. Лопаткин, Р.А. Религиозность / Р.А. Лопаткин. – Текст : непосредственный // Социологическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – Т. 2 : Н-Я. – С. 336-337.
11. Писманик, М.Г. Индивидуальная религиозности и ее преодоление / М.Г. Писманик. – Москва : Мысль, 1984. – 205 с. – Текст : непосредственный.
12. Угринович, Д.М. Введение в религиоведение / Д.М. Угринович. – 2-е изд., доп. – Москва : Мысль, 1985. – 270 с. – Текст : непосредственный.
13. Цапов, В.А. Теоретические и методические основы формирования мировоззренческих ориентиров у цифрового поколения студентов – будущих учителей математики в процессе математической подготовки / В.А. Цапов. – Донецк : ДОННУ, 2021. – 301 с. – Текст : непосредственный.
14. Цомартова, Т.А. Формирование мировоззрения студентов на основе синтеза научного и художественного мышления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Цомартова Татьяна Амурхановна ; Чечен. гос. ун-т. – Грозный, 2019. – 27 с. – Текст : непосредственный.
15. Яблоков, И.Н. Социология религии / И.Н. Яблоков. – Москва : Мысль, 1979. – 182 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Andreeva L.A., Andreeva L.K. Religioznost' studencheskoj molodezhi. Opyt sopostavlenija s religioznost'ju rossijan [The religiosity of the student youth. The experience of comparison with the religiosity of Russians]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological research], 2010, no. 9, pp. 95-98.
2. Anisimkov V.M. Mirovozzrenie i social'naja aktivnost' lichnosti. Avtoref. dis. kand. filosof. nauk [Worldview and social activity of the individual. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Sverdlovsk, 1990. 17 p.
3. Antonova O.I., Gafijatullina K.R., Kostina N.B. Otnoshenie studencheskoj molodezhi Sverdlovskoj oblasti k religii [Attitude of the student youth of the Sverdlovsk region to religion]. *Socium i vlast'* [Society and power], 2015, no. 35 (55), pp. 42-47. URL: http://www.siv74.ru/images/downloads/arhiv-nomerov/2015/_--2015--5-55.pdf (Accessed 20.11.2023).
4. Arutjunjan M.P. Mirovozzrenie: ontologicheskij i metodologicheskij podhody. Avtoref. dis. d-ra filosof. nauk [Worldview: ontological and methodological approaches. Dr. Sci. (Philosophy) thesis]. Moscow, 2006. 42 p.

5. Bol'shakov E.A. Otnoshenie k religii studencheskoj molodezhi srednerusskogo regiona: na primere Ivanovskoj oblasti. Avtoref. dis. kand. sociol. nauk [Attitude to religion of the student youth of the Central Russian region: on the example of the Ivanovo region. Ph. D. (Sociology) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2006. 24 p.
6. Voronina M.V. Mirovozzrenie kak razvivajushhajasja Sistema. Avtoref. dis. kand. filosof. nauk [Worldview as a developing system. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Almaty, 1996. 22 p.
7. Dezhnev V.N. Ateisticheskoe soznanie v sisteme duhovnyh sil sovetskih voinov. Dis. kand. filosof. nauk [Atheistic consciousness in the system of spiritual forces of Soviet soldiers. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Moscow, 1989. 125 p.
8. Kobzeva N.A. Religioznost' studencheskoj molodezhi v transformiruemoj Rossii [Religiosity of student youth in transformed Russia]. Moscow: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 176 p.
9. Kurbatova L.A. Mirovozzrenie kak faktor dejatel'noj sushhnosti cheloveka. Dis. kand. filosof. nauk [Worldview as a factor of the active essence of man. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Moscow, 1999. 130 p.
10. Lopatkin R.A. Religioznost' [Religiosity]. Ivanov V.N. (ed.) *Sociologicheskaja jenciklopedija*: v 2 t. T. 2 : N-Ja [Sociological Encyclopedia. vol. 2]. Moscow: Mysl', 2003, pp. 336-337.
11. Pismanik M.G. Individual'naja religioznosti i ee preodolenie [Individual religiosity and its overcoming]. Moscow: Mysl', 1984. 205 p.
12. Ugrinovich D.M. Vvedenie v religiovedenie [Introduction to Religious Studies]. Moscow: Mysl', 1985. 270 p.
13. Capov V.A. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy formirovanija mirovozzrencheskih orientirov u cifrovogo pokolenija studentov – budushhih uchitelej matematiki v processe matematicheskoy podgotovki [Theoretical and methodological foundations for the formation of ideological guidelines for the digital generation of students – future teachers of mathematics in the process of mathematical training]. Doneck: DONNU, 2021. 301 p.
14. Comartova T.A. Formirovanie mirovozzrenija studentov na osnove sinteza nauchnogo i hudozhestvennogo myshlenija. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of students' worldview based on the synthesis of scientific and artistic thinking. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Groznyj, 2019. 27 p.
15. Jablovok I.N. Sociologija religii [Sociology of Religion]. Moscow: Mysl', 1979. 182 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Н. Дежнев, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vkupol48@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.N. Dezhnev, Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vkupol48@yandex.ru

УДК 37.014

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_88

**Надежда Александровна Иванищева,
Любовь Геннадьевна Пак**
г. Оренбург

**Стратегии педагогического сопровождения учителя будущего
в сфере популяризации науки**

В статье актуализирована проблема поиска новых путей повышения престижа ценности научного познания в системе образования. Обоснованы стратегии («Ориентирования на ценность научного познания», «Содействия популяризации позитивных результатов исследовательской деятельности», «Обогащение опыта проведения культурно-просветительских мероприятий») педагогического сопровождения учителя будущего как просветителя и популяризатора науки в контексте реализации концептуально-смысловых установок преподавателя-наставника и актуализации механизма социального партнерства «Университет – Школа». Раскрыта направленность сопровождающих действий с позиции выявленных в исследовании возможностей популяризации науки (развитие мотивации учителя будущего к продвижению научного знания в массы и противодействия лженауке; апробация первого опыта разработки продукта научной деятельности и его распространения; популяризация профессии ученого на основе углубленного и целостного изучения науки и предметной области), которые позволяют обозначить новые грани профессии педагога как создателя, носителя и транслятора знания в обществе. Рассмотрены в каждой стратегии педагогического сопровождения учителя будущего наиболее оптимальные формы популяризации науки. Отмечается эффект взаимоусиления интеграции педагогической теории и практики в решении задач культурно-просветительской деятельности для совершенствования содержания профессиональной подготовки студента педагогического университета.

Ключевые слова: стратегии, педагогическое сопровождение, учитель будущего, популяризация науки, культурно-просветительская деятельность, культурно-просветительские компетенции.

Nadezhda Aleksandrovna Ivanishcheva,
Lyubov Gennadievna Pak
Orenburg

**Strategies for pedagogical support for the future teachers
in the field of science popularization**

The article actualizes the problem of finding new ways to increase the prestige of the value of scientific knowledge in the educational system. The strategies (“Focus on the value of scientific knowledge”, “Promoting the popularization of positive results of research activities”, “Enriching the experience of conducting cultural and educational events”) of pedagogical support for the teacher of the future as an educator and popularizer of science are substantiated in the context of the implementation of the conceptual and semantic guidelines of the teacher-mentor and updating the mechanism of social partnership “University – School”. The focus of the accompanying actions is revealed from the perspective of the possibilities for popularizing science identified in the study (developing the motivation of a future teacher to promote scientific knowledge to the masses and counter pseudoscience; approbation of the first experience in developing a product of scientific activity and its dissemination; popularization of the profession of a scientist based on an in-depth and holistic study of science and subject matter areas), which allow us to identify new facets of the teaching profession as a creator, bearer and transmitter of knowledge in society. The most optimal forms of science popularization are considered in each strategy of pedagogical support for the teacher of the future. The effect of mutually reinforcing integration of pedagogical theory and practice in solving the problems of cultural and educational activities to improve the content of professional training of a student at a pedagogical university is noted.

Keywords: strategies, pedagogical support, teacher of the future, popularization of science, cultural and educational activities, cultural and educational competencies.

Введение. В современных условиях общество находится в состоянии трансформаций, связанных с целым рядом социально-экономических, политических, культурных, технологических факторов, что предопределяет усиление роли науки в решении национальных и глобальных проблем. Российским академическим сообществом активно обсуждаются вопросы необходимости усиления роли науки в обществе, повышения статуса научной деятельности, укрепления доверия между наукой и обществом, вовлечения учителя будущего в научно-квалификационную и научно-исследовательскую деятельность, активизирующую интеллектуальный и инновационный потенциал выпускника педагогического университета и российского социума в целом.

Популяризация научного знания является значимым инструментом привлечения внимания общественности к научным достижениям и возможностям их использования в личной и профессиональной жизни, притока новых одаренных учителей будущего в науку, формирования профессиональной научной элиты нашей страны, транслирующей научные знания обучающимся, влияя на становление их мировоззренческой картины мира [1; 2].

Обеспечение научно-технологического развития России требует расширения научного кадрового потенциала, поддержки талантливых молодых исследователей – учителей будущего, развитие у них интереса к науке как базисного регулятора прогрессивного функционирования всех сфер современного общества и продуктивной реализации прорывных, наукоемких инновационных технологий в профессиональной педагогической подготовке [5].

В этой связи актуализируется обоснование стратегий педагогического сопровождения учителя будущего в сфере популяризации науки, обеспечивающих оказание своевременной помощи в устранение профессиональных дефицитов в области организации и трансляции культурно-просветительской

деятельности, позволяющей ему продуктивно создавать научные разработки и публично выступать в качестве просветителя и популяризатора науки в различных культурно-просветительских мероприятиях, а также использовать актуальные данные и передовые методики в системе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи: обосновать стратегии педагогического сопровождения учителя будущего в сфере популяризации науки для обеспечения успешного формирования культурно-просветительских компетенций.

Теоретическая часть исследования. В настоящее время идеологическим и теоретико-методологическим основанием решения задач национальной политики с позиции реализации стратегий педагогического сопровождения учителя будущего в сфере популяризации науки являются положения выступлений Президента РФ В.В. Путина, различные государственные документы такие, как «Стратегия научно-технологического развития» (утв. Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642 с изм. и доп. от 15 марта 2021 г.), Государственная программа РФ «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» (2019 г.), Программа популяризации научной, научно-технической и инновационной деятельности (утв. Минэкономразвития России, 2019 г.), «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на поддержку проектов авторов и команд авторов, направленных на освещение вопросов науки и технологий по тематикам приоритетных направлений Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (2022 г.), *Федеральный проект «Популяризация науки и технологий на 2023-2025 годы»* [3; 7; 8; 11; 12; 13], а также

исследования отечественных ученых проблем научной коммуникации, продвижения научных идей в массовом сознании, интеграции науки и общества (А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, А.Г. Ваганов, М.В. Загидуллина, М.К. Горшков, Е.Е. Макарова, В.В. Сериков, В.С. Степин, В.И. Штепа и др.).

В Послание Президента Федеральному собранию 21 апреля 2021 г. было отмечено, что наука в современном мире имеет абсолютно ключевое значение. Программа «Приоритет 2030» позволит сконцентрировать ресурсы для обеспечения вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации. В инициативных научно-исследовательских проектах **РГНФ, РНФ, а также Всероссийского общества «Знание»**, ряда научных объединений (Русское географическое общество, Российское историческое общество, Российское химическое общество им. Д.И. Менделеева и др.), **посвященных проблемам популяризации науки в России и за рубежом, ученые отмечают, что наука оказывает беспрецедентно большое влияние на жизнь современного общества и человека, его профессиональную деятельность.**

В рамках обоснования стратегий педагогического сопровождения учителя будущего в сфере *популяризации науки значимыми выступают* требования ФГОС ВО (3++) [7], в которых указано, что выпускник педагогического университета должен обладать профессиональными компетенциями в области культурно-просветительской деятельности. При этом содержание основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» не предусматривает формирование культурно-просветительских компетенций у учителя будущего, недостаточно ориентировано на научно-исследовательскую деятельность, отчасти разрабатывается вне текущих тенденций научно-технологического развития Российской Федерации, без учета постоянно изменяющихся вызовов современного общего образования.

Обзор источников по изучаемой проблематике показывает, что основным предметом исследования является популяризация научной области знаний для массовой аудитории, когда «национально замкнутые» объекты культурного наследия становятся достоянием всего человечества, несмотря на географические, этнические и прочие границы [10]. В современных трудах основной акцент сделан на изучение характера [4] и содержания [15] процесса популяризации науки, который определяется, главным образом, особенностями национальной культуры, традициями, достопримечательными местами, известными учеными, научными сообществами в разных областях научного знания.

Зарубежные исследователи пытаются найти ценностные основания системы популяризации научно-исследовательской культуры [11] и наиболее доступные способы привлечения внимания общественности к науке и проблемам в области научно-исследовательской деятельности [16]. Они допускают интеграцию известных способов действий в условиях привлечения новых форм популяризации науки (научно-популярный сайт, компьютерная программа, виртуальный музей, электронная библиотека и др.) для межпоколенческой передачи культурного опыта человечества. Проблему иллюзорности доступности информации в данной статье мы не рассматриваем, она заслуживает отдельного внимания [6].

В этой связи рассмотрим наиболее перспективные, на наш взгляд, стратегии педагогического сопровождения учителя будущего в сфере *популяризации науки*, повышающие продуктивность осуществления трудовых функций и действий студента в профессиональной сфере педагогического труда, качество внедрения модернизационных тенденций в образовании, перспективу становления индивидуального стиля работы в рамках формирования культурно-просветительских компетенций и инновационного мышления профессионала.

Методологической базой исследования послужили идеи культурологического, компетентностного и деятельностного научных подходов, предписывающих необходимость понимания основных направлений построения системы высшего педагогического образования с позиции осуществления культурно-просветительской деятельности для широкой аудитории.

Стратегия «Ориентирования на ценность научного познания» отражает мотивирующую направленность данного вида сопровождения учителя будущего на: идеалы и нормы научного исследования (образцы научного доказательства, роль количественных и математических методов в описании эмпирических данных, способы верификации научных знаний и т.д.); представления ученых об этических нормах в ходе осуществления научной деятельности; понимание пользы и назначения науки для человека и общества. Кроме того, она ориентирует на осознание существенного влияния на развитие науки и профессиональной деятельности таких феноменов культуры, как бытовое знание и практический здравый смысл.

Стратегия определяет целенаправленную совокупность мотивирующих действий, рекомендательного, направляющего и смыслообразующего характера, связанных с оказанием своевременной помощи учителю будущего в:

- понимание задачи самой научной деятельности, когда наука становится многоотраслевой по структуре, специализированной по назначению и перегруженной фактической информацией;

- проектирование процесса научного поиска в научно-познавательной деятельности для повыше-

ния уровня восприимчивости общества к внедрению современных научных достижений в развитие всех сфер человеческой деятельности и повседневную жизнь;

– осмысление профессиональной ответственности ученого за результаты научного исследования, достоверность предлагаемых им открытий для создания в обществе высокого престижа науки и научной профессии.

Данная стратегия обеспечила *возможность развития мотивации учителя будущего к продвижению научного знания в массы и противодействию лженауке*. В современных условиях у студента сформировался запрос на качественную информацию о науке (в том числе в массмедиа), в связи с чем создание позитивного образа российской науки, ее популяризация и противодействие лженаучным представлениям стали значимыми задачами педагогического университета. Для решения этой проблемы актуализировалась потребность в обеспечении информационного взаимодействия ученых и широкой общественности с привлечением специалистов в области педагогики в сферу научной коммуникации.

Взаимодействие академического и образовательного сообществ, на наш взгляд, содействует ориентированию учителя будущего на ценность научного познания в таких формах, как: научно-популярные лекции авторитетных ученых в рамках открытого Межвузовского лектория «Просвещение»; научно-практические конференции; открытая гостиная с членами научного сообщества, видеозаписи достижений науки, просветительские экскурсии в научные учреждения и(или) организации и др.

Стратегия «Содействия популяризации позитивных результатов исследовательской деятельности» позволяет учителю будущего повысить практическую ценность проведенного исследования в рамках выбранной сферы педагогического труда. Научный результат будет иметь ценность, только если он возможен для применения в образовательной практике, будет известен общественности и полезен определенному кругу лиц. Поэтому студентам важно не останавливаться на этапе презентации своего продукта исследования на семинарских или практических занятиях, а стремиться распространять информацию о нем и возможностях его применения. Для этого требуется овладеть основами ораторского искусства, чтобы уметь влиять на разную (по возрасту, психологическим особенностям, социальному статусу) аудиторию. Задача преподавателя-наставника заключается в подготовке учителя будущего к продвижению своих позитивных исследовательских результатов различным субъектам: ученым, практикам, будущим коллегам и другим заинтересованным лицам.

Данная стратегия предполагает преодоление затруднений в осуществлении научно-исследовательской работы учителем будущего посредством

продуманной направленности сопровождающих действий, определяющих:

– осознание научного характера исследовательской деятельности как научного поиска истины в логике от постановки проблемы и определения темы и до внедрения искомым результатов в педагогическую практику;

– овладение студентом научным стилем мышления в единстве его предметной (факты, законы, теории) и процессуальной (методы познания) сторон познавательной деятельности как интегративной формой знания о научной картине мира;

– стремление к достижению социального значимого эффекта собственных результатов *научных* исследований конкретных областей педагогической действительности (развитие, социализация, воспитание, обучение, самовоспитание).

Обозначенная стратегия позволяет реализовать *возможность апробации первого опыта разработки продукта научной деятельности и его распространения*. Главная задача преподавателя-наставника состоит в оказании помощи при освоении системы знаний и умений для проведения научно-исследовательской работы. Студенты овладевают основными навыками исследовательской деятельности в педагогических науках, идет установка на осмысление опыта, наблюдений и стремление совершенствовать пути достижения индивидуального научного результата.

Направленность сопровождающих действий преподавателя-наставника успешно осуществлялась в следующих формах популяризации науки: совместные учебные исследования в научных коллективах с привлечением талантливых студентов; студенческое научное общество; дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Школа молодого экскурсовода»; конкурс научно-исследовательских проектов «Современное познание окружающего мира»; имитационный эксперимент «Научные факты в жизни»; исследовательские экспедиции «Я открываю науку».

Стратегия «Обогащение опыта проведения культурно-просветительских мероприятий» обеспечивает самореализацию студентов целым спектром разнообразных форм социальной активности, включенности как в общественную и творческую деятельность, так и в научные исследования. В педагогическом университете обогащение опыта проведения культурно-просветительских мероприятий осуществляется в рамках научного вида внеучебной деятельности, в которой студент раскрыть свой потенциал, развивает лидерские качества, навыки популяризатора науки, креативности и социальной ответственности. Развитие механизма вовлечения студента в проведение культурно-просветительских мероприятий, помимо известных требований участия в вузовских конференциях и конкурсах, осуществляется компетентными преподавателями-наставниками, имеющими знания и опыт и готовыми ими делиться. Под-

держка становится возможной в результате построения единой, непрерывной и вариативной системы эффективных профессиональных практик включения учителя будущего в культурно-просветительскую деятельность по трансляции социальной значимости науки и ее массовой популяризации.

Система ориентиров для выстраивания путей реализации данной стратегии представляет собой сочетание направленности сопровождающих действий:

– интеграция практик дифференцированной и индивидуализированной подготовки учителя будущего в культурно-воспитательном пространстве в контексте формирования в общественном мнении научной картины окружающего мира как неотъемлемой части общей культуры;

– принятие социальной миссии педагогического университета в осуществлении модели «обучение служением» в лучших российских традициях передачи от поколения к поколению ценностей научной информации, адаптированной для восприятия массовой аудиторией;

– вовлечение в профессиональные пробы трансляции культурно-просветительских мероприятий по разъяснению широкой общественности (школьники, молодежь, взрослые) роли науки в современном мире, ее влияния на жизнь людей и связанное с этим повышение престижа и социальной привлекательности научно-исследовательской работы.

Данная стратегия актуализировала *возможность популяризации профессии ученого на основе углубленного и целостного изучения науки и предметной области*. В центре внимания тематик мероприятий стоит формирование «национального идеала ученого», который **стремится к знаниям, более глубокому познанию мира** и открытому диалогу с широкой аудиторией о результатах **своих научных достижений**. **Включенность** в исследовательскую деятельность значительно повышает интерес к занятиям наукой, престиж профессии ученого в обществе и вселяет педагогический оптимизм (вера в решение социальных проблем с помощью науки).

Сопровождающие действия в данной стратегии предусматривают практики обогащения опыта проведения учителем будущего культурно-просветительских мероприятий для обучающихся базовых школ в различных формах: фестиваль популярной науки «Ночь науки в ОГПУ»; презентация научно-популярных сайтов, (Научная Россия, Академия, Наука и жизнь, Гео и др.); Web-квест «Профессия ученого: от фантастики до научных откры-

тий», интервью с известным ученым; интеллектуальный конкурс «Я буду ученым», Неделя науки «Педагогическое наследие» и др.

Выводы и рекомендации. В исследовании обоснованы стратегии педагогического сопровождения учителя будущего в сфере *популяризации науки* («Ориентирования на ценность научного познания», «Содействия популяризации позитивных результатов исследовательской деятельности», «Обогащение опыта проведения культурно-просветительских мероприятий»), *рассматриваемые в рамках целенаправленно организованной профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава педагогического университета*, направленные на создание эффективного взаимодействия, оказания помощи и поддержки в:

- расширении представлений студента о популяризации научного знания с точки зрения процесса и результата совершенствования применяемых научных знаний в различных сферах, модернизации культуры и образования;

- осмыслении ценности научного познания и его трансляции как особого вида массово-коммуникативной деятельности, позволяющей совершенствоваться и обновлять функционал педагога-профессионала в рамках освоения новых культурно-просветительских компетенции в данной области;

- своевременном преодолении затруднений при реализации средств, форм и методов популяризации новых знаний об окружающем мире и обществе, нахождении перспектив осуществления научно-исследовательской деятельности для удовлетворения потребностей социума, профессии, личности.

Помощь студенту в популяризаторской деятельности отражает необходимость реализации педагогически оправданных концептуально-смысловых установок преподавателя-наставника, обеспечивающих создание условий для актуализации опыта научного познания, инициирования трансляции научного знания в формате ясного, простого и действенного описания и повышение престижа профессии ученого.

Исследование выполнено в рамках проекта «Педагогическое сопровождение учителя будущего в сфере популяризации науки», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2023-017/6 от 09.11.2023 г. к соглашению № 073-03-2023-017 от 26.01.2023 г.)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бирюков, А.А. Популяризация науки как направление работы в рамках национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования / А.А. Бирюков. – Текст : электронный // Мир педагогики и психологии : междунар. науч.-практ. журн. – 2023. – № 7 (84). – URL: <https://bit.ly/3Zqjxgr> (дата обращения: 07.12.2023).
2. Популяризация науки в университетах: модель центра публичной науки / Е.Н. Геворкян, С.Н. Вачкова, И.Б. Шиян, И.А. Виноградова, Н.С. Агеева. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 17-29.

3. Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»: постановление от 29 марта 2019 г. № 377. – URL: <http://static.government.ru/media/files/AAVpU2sDAvMQkIHV20ZJZc3MDqCtxt8x.pdf> (дата обращения: 11.10.2023). – Текст : электронный.
4. Клименко, А.В. Когнитивная культура студентов в условиях цифрового образования / А.В. Клименко. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1-1. – С. 18-29.
5. Тенденции педагогического сопровождения учителя будущего в сфере популяризации науки / Л.Г. Пак, Н.А. Иванищева, Л.А. Кочемасова, Е.В. Конькина. – Текст : непосредственный // Содействие трудоустройству выпускников образовательных организаций высшего образования и адаптация их к рынку труда : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Луганск, 14 дек. 2023 г.). – Луганск : ЛГПУ, 2023. – С. 57-63.
6. Перов, В.Ю. Наука и лженаука в «цифровом обществе»: проблемы моральной нормативности / В.Ю. Перов. – Текст : непосредственный // Долженствование, норма и научное знание в прогнозируемом будущем : материалы Всерос. науч. конф. – Симферополь, 2021. – С. 101-103.
7. Российская Федерация. Министерства образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : (с изм. и доп. от 8 февраля 2021 г.) : приказ от 22 февр. 2018 г. № 125. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 11.10.2023). – Текст : электронный.
8. Програма популяризации научной, научно-технической и инновационной деятельности. – Текст : электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации. – URL: <https://legalacts.ru/doc/programma-popularizatsii-nauchnoi-nauchno-tekhnicheskoi-i-innovatsionnoi-deyatelnosti-utv-minekonomrazvitiya/> (дата обращения: 11.10.2023).
9. Проскурин, А.Ю. Проблема популяризации и привлечения молодежи к научной деятельности / А.Ю. Проскурин, Е.В. Гражданкина. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 2 (104). – С. 76-80.
10. Ревенко, А.А. Популяризация культурного наследия России в условиях глобализации информационного пространства (по материалам туристских СМК) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 10.01.10 / Ревенко Анастасия Андреевна. – Краснодар, 2019. – 26 с. – Текст : непосредственный.
11. Романова, М.Д. Ценностные основания популяризации научного знания во Франции : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Романова Марина Давидовна. – Москва, 2016. – 25 с. – Текст : непосредственный.
12. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы : указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 10.10.2023). – Текст : электронный.
13. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации : утв. Указом Президента РФ от 1 дек. 2016 г. № 642 с изм. и доп. от 15 марта 2021 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 10.10.2023). – Текст : электронный.
14. Федеральный проект «Популяризация науки и технологий» на 2023-2025 годы. – URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59406/> (дата обращения: 10.10.2023). – Текст : электронный.
15. Ярулов, А.А. Научно-практическая организация педагогического труда / А.А. Ярулов. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2022. – № 2. – С. 11-18.
16. Seibert, S. Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance / S. Seibert // Teaching and Learning in Nursing. – 2020. – № 16. – URL: 10.1016/j.teln.2020.09.002. – Text : direct.

REFERENCES

1. Biryukov A.A. Populyarizatsiya nauki kak napravlenie raboty v ramkakh natsionalnoi klasternoi modeli nauchnogo (nauchno-metodicheskogo) vzaimodeistviya pedagogicheskikh vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya [Popularization of science as a direction of work within the framework of the national cluster model of scientific (scientific and methodological) interaction between pedagogical universities and educational development institutes]. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunar. nauch.-prakt. zhurn. [The world of pedagogy and psychology]*, 2023, no. 7 (84). URL: <https://bit.ly/3Zqjxgp>.
2. Gevorkyan E.N. Vachkova S.N. Shiyani I.B. Vinogradova I.A. Ageeva N.S. Populyarizatsiya nauki v universitetakh: model tsentra publichnoi nauki [Popularization of science in universities: model of a public science center]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University management: practice and analysis]*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 17–29.
3. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Nauchno-tekhnologicheskoe razvitie Rossiiskoi Federatsii»: postanovlenie ot 29 marta 2019 g. № 377 [Scientific and technological development of the Russian Federation]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AAVpU2sDAvMQkIHV20ZJZc3MDqCtxt8x.pdf> (Accessed 11.10.2023).
4. Klimenko, A.V. Kognitivnaya kul'tura studentov v usloviyah cifrovogo obrazovaniya [Cognitive culture of students in the context of digital education]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the 21st century]*, 2023, no. 1-1, pp. 18-29.
5. Pak L.G. Ivanishcheva N.A. Kochemasova L.A. Konkina E.V. Tendentsii pedagogicheskogo soprovozhdeniya uchitelya budushchego v sfere populyarizatsii nauki [Trends in pedagogical support for teachers of the future in the field of science popularization]. *Sodeistvie trudoustroistvu vypusnikov obrazovatelnykh organizatsii vysshego obrazovaniya i adaptatsiya ikh k rynku truda: mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Lugansk, 14 dekabrya 2023 g.) [Promoting the employment of graduates of educational institutions of higher education and their adaptation to the labor market]*. Lugansk: LGPU, 2023, pp. 57-63.
6. Perov V.Yu. Nauka i lzhenauka v «cifrovom obshchestve»: problemy moral'noy normativnosti [Science and pseudoscience in the “digital society”: problems of moral]. *Dolzhentstvanie, norma i nauchnoe znanie v prognoziruемом budushhem: materials of the All-Russian Scientific Conference [Obligation, norm and scientific knowledge in the projected future]*. Simferopol, 2021, pp. 101-103.

7. Rossijskaja Federacija. Ministerstva obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumja profiljami podgotovki): (s izm. i dop. ot 8 fevralja 2021 g.): prikaz ot 22 fevr. 2018 g. № 125 [Russian Federation. The Ministry of Education and Science. On the approval of the federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (Accessed 11.10.2023).
8. Programma populjarizacii nauchnoj, nauchno-tehnicheskoi i innovacionnoj dejatel'nosti [The program of popularization of scientific, scientific, technical and innovative activities]. Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty v Rossijskoj Federacii [Laws, codes and regulatory legal acts in the Russian Federation]. URL: <https://legalacts.ru/doc/programma-populjarizatsii-nauchnoi-nauchno-tehnicheskoi-i-innovatsionnoi-dejatel'nosti-utv-minekonomrazvitiya/> (Accessed 11.10.2023).
9. Proskurin A. Yu., Grazhdankina E. V. Problema populyarizatsii i privlecheniya molodezhi k nauchnoi deyatel'nosti [The problem of popularizing and attracting young people to scientific activities]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal [International Scientific Research Journal]*, 2021, № 2 (104), pp. 76–80.
10. Revenko A. A. Populjarizacija kul'turnogo nasledija Rossii v uslovijah globalizacii informacionnogo prostranstva (po materialam turistskih SMK). Avtoref. dis. kand. filos. nauk [Popularization of the cultural heritage of Russia in the context of globalization of the information space (based on the materials of tourist QMS). Ph. D. (Philosophy)thesis]. Krasnodar, 2019. 26 p.
11. Romanova M. D. Cennostnye osnovanija populjarizacii nauchnogo znanija vo Francii. Avtoref. dis. kand. filos. nauk [The value foundations of the popularization of scientific knowledge in France. Ph. D. (Philosophy)thesis]. Moscow, 2016. 25.
12. Strategija razvitiya informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody: ukaz Prezidenta RF ot 9 maja 2017 g. № 203 [Strategy for the development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (Accessed 10.10.2023).
13. Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federatsii (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 1 dekabrya 2016 g. № 642 s izm. i dop. ot 15 marta 2021 g.) [Strategy for scientific and technological development of the Russian Federation]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (Accessed 10.10.2023).
14. Federalnyi proekt «Populyarizatsiya nauki i tekhnologii» na 2023-2025 gody [Popularization of science and technology for 2023-2025]. URL: <https://www.minobnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59406/> (Accessed 10.10.2023).
15. Yarulov A. A. Nauchno-prakticheskaja organizacija pedagogicheskogo truda [Scientific and practical organization of pedagogical work]. *Shkol'nye tekhnologii [School technologies]*, 2022, no. 2, pp. 11-18.
16. Seibert S. Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 2020, no. URL: 16. 10.1016/j.teln.2020.09.002.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.А. Иванищева, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой географии и МПГД, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия, e-mail: geo_ospu@mail.ru.

Л.Г. Пак, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия, e-mail: lyubov-pak@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.A. Ivanishcheva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Geography and Methods of Teaching Geographical Disciplines, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: geo_ospu@mail.ru.

L.G. Pak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Sociology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: lyubov-pak@mail.ru.

УДК 372.31

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_94

Татьяна Аркадьевна Крючкова
г. Шадринск

Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к обучению леворуких детей письму

Проблема формирования у будущих учителей начальных классов готовности к обучению леворуких детей письму является актуальной в настоящее время. Для ее решения необходима специальная целенаправленная деятельность, запускаемая на базе подготовки студентов в педагогическом вузе. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, ориентированной на формирование у будущих учителей начальных классов готовности к обучению леворуких детей письму. Исследование проводилось на базе института психологии и педагогики Шадринского государственного педагогического университета. Этапность опытно-экспериментальной работы носит классический характер. В то время как формирующий эксперимент отличается разработанной автором программой, реализуемой в ходе начального (базового), основного (продуктивного) и творческо-самостоятельного этапов. Особый интерес вызывает авторская диагностика сформированности у будущих учителей начальных классов готовности к обучению леворуких детей письму, а также виды форм развития данного профессионально-личностного качества у студентов, применяемых на этапе формирующего эксперимента (семинары, вебинары; моделирование фрагментов уроков письма с учетом индивидуально-дифференцированного подхода в обучении леворуких детей письму и т.д.). Автором

доказывается, что целенаправленно организованная деятельность, организованная на этапе подготовки у будущих учителей в вузе, подтвердила свою эффективность в сфере подготовки студентов к работе с леворукими детьми в начальной школе.

Ключевые слова: леворукие обучающиеся, начальная школа, обучение письму в начальной школе, будущие учителя начальных классов, готовность к обучению леворуких детей письму у будущих учителей начальных классов.

Tatyana Arkadyevna Kryuchkova
Shadrinsk

Forming the readiness of future primary school teachers to teach left-handed children to write

The problem of forming the readiness of future primary school teachers to teach left-handed children to write is urgent nowadays. To solve it, special targeted activities at a pedagogical university are necessary. The article presents the results of experimental work aimed at forming the readiness of future primary school teachers to teach left-handed children to write. The study was conducted on the basis of the Institute of Psychology of Pedagogy of Shadrinsk State Pedagogical University. The stages of experimental work are classical while the formative experiment differs in the program developed by the author, implemented during the initial (basic), main (productive) and creative-independent stages. The author's diagnosis of forming the readiness of future primary school teachers to teach left-handed children to write is of particular interest as well as the types of forms of development of this professional and personal quality in students used at the stage of the formative experiment (seminars, webinars; modeling fragments of writing lessons taking into account an individually differentiated approach in teaching left-handed children to write, etc.). The author proves that the activities organized at the stage of training future teachers at the university have confirmed their effectiveness to work with left-handed children in primary school.

Ключевые слова: left-handed students, primary school, teaching to write in primary school, future primary school teachers, readiness to teach left-handed children to write.

Введение. Проблема леворукости детей изучается учеными достаточно давно и является актуальной, обостряясь на этапе поступления ребенка в школу. На протяжении многих десятилетий педагоги, психологи спорят о том, как правильно учить леворуких детей письму, стоит ли переучивать их и т.д.

В то же время, многие школы сталкиваются с проблемой готовности учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму. Как выяснилось в ходе нашего исследования, данную проблему необходимо решать еще на этапе профессиональной подготовки педагогов для начальной школы, поскольку далеко не каждый выпускник вуза готов к решению данной задачи.

Следует отметить, что именно в России, указанная проблема активно разрабатывается в разных сферах науки: в нейрофизиологии, в психологии, в педагогике, в методике и т.д. Результаты многочисленных исследований представлены в работах М.М. Безруких [1; 2; 3], Т.А. Воробьевой [4], Н.В. Зубик [5], О.В. Колесовой [6; 7], Е.И. Николаевой [8], Н.Г. Савкиной [10], Р.С. Светлова [11], И.В. Цеповой [13], М.А. Шумкиной [14], Н.А. Юдина [15] и других.

В настоящее время, в связи с принятием целого ряда основополагающих документов, в нашей стране происходит интенсификация поисков решения проблемы формирования готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму, что вызвано следующими причинами:

– неуспевающей адаптацией выпускников к быстро меняющимся современным требованиям, предъявляемых временем к образованию;

– преобладанием теоретических методов обучения в вузе над практическими;

– отставанием теории педагогического образования от потребностей школьной практики (высшая школа не успевает удовлетворять новые потребности реформируемой и модернизируемой общеобразовательной школы и профессионального образования) и т.д.

Таким образом, для решения проблемы подготовки учителей начальных классов, готовых к обучению леворуких детей письму, необходима специальная целенаправленная деятельность.

Учитывая содержание базового понятия готовности к профессионально-педагогической деятельности, данного Н.В. Ипполитовой [9], готовность будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму мы понимаем как интегрированное профессионально-личностное образование педагога данной специализации, характеризующее совокупность сформированной мотивации к решению задачи по обучению леворуких детей письму (мотивационный компонент), знаний истории, теории и методики обучения леворуких детей письму (когнитивный компонент) и умений применять адекватные методы и приемы обучения письму леворуких детей, определять «ведущую руку» и оказывать квалифицированную помощь в овладении навыком письма (деятельностный компонент).

Целью данного исследования является характеристика результатов опытно-экспериментальной работы, ориентированной на формирование готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму.

Исследовательская часть. В качестве базы, необходимой для проведения исследовательской работы в указанном контексте выступил Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Шадринского государственного педагогического университета» Курганской области. В опытно-экспериментальной

работе приняли участие 20 студентов 3 курса, осваивающих программу «Начальное образование».

Программа опытно-экспериментальной работы имела трехэтапный характер:

1) на этапе констатирующего эксперимента у студентов выявлялся уровень сформированности готовности к обучению леворуких детей письму;

2) на этапе формирующего эксперимента проводилась работа по повышению уровня указанного вида готовности будущих учителей начальных классов;

3) на этапе контрольного эксперимента проводился итоговый срез сформированности готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму.

В таблице 1 представлена характеристика критериального аппарата готовности у будущих учителей начальных классов (ГБУНК) к обучению леворуких детей письму.

Опираясь на охарактеризованную в таблице 1 критериальную базу готовности у будущих учителей начальных классов (ГБУНК) к обучению леворуких детей письму, мы выделили три уровня сформированности данного качества (таблица 2). Уровни сформированности готовности у будущих учителей начальных классов (ГБУНК) к обучению леворуких детей письму.

Таблица 1

Характеристика критериального аппарата готовности у будущих учителей начальных классов (ГБУНК) к обучению леворуких детей письму

| Компоненты ГБУНК к обучению леворуких детей письму | Критерии измерения того или иного компонента ГБУНК к обучению леворуких детей письму |
|---|--|
| Мотивационный компонент | - наличие интереса к школе, урокам письма, проблеме леворукости; |
| Когнитивный компонент | - знание природы «леворукости»; - знание методов и приемов обучения леворуких детей письму; |
| Деятельностный компонент | - умение определять «ведущую» руку у обучающихся; - умение оказывать квалифицированную помощь при обучении леворуких детей письму; - использование методов и приемов работы с леворукими детьми. |

Таблица 2

Уровни сформированности готовности у будущих учителей начальных классов (ГБУНК) к обучению леворуких детей письму

| Уровень сформированности ГБУНК к обучению леворуких детей письму | Характеристика уровня сформированности ГБУНК к обучению леворуких детей письму |
|---|---|
| Высокий уровень | <i>характеризуется:</i> – высоким уровнем сформированности интереса к процессу обучения леворуких детей письму; – владением глубокими знаниями: природы «леворукости»; диагностировании «ведущей» руки у обучающихся; правил организации процесса обучения письму леворуких детей, методов и приёмов обучения письму; – владением сформированными на высоком уровне умениями: использования адекватных методов и приёмов обучения письму в работе с леворукими детьми; определять «ведущую руку» и оказывать квалифицированную помощь в овладении навыком письма; |
| Средний уровень | <i>характеризуется:</i> – достаточно высоким уровнем сформированности интереса к процессу обучения леворуких детей письму; – владением достаточным спектром знаний: о природе «леворукости»; диагностировании «ведущей» руки у обучающихся; правилах организации процесса обучения письму леворуких детей, методах и приёмах обучения письму; – владением сформированными на достаточно высоком уровне умениями: использования адекватных методов и приёмов обучения письму в работе с леворукими детьми; определять «ведущую руку» и оказывать квалифицированную помощь в овладении навыком письма; |
| Низкий уровень | <i>характеризуется:</i> |

| | |
|--|---|
| | <p>– неустойчивым интересом к процессу обучения леворуких детей письму (обладатели данного уровня не имеют особого желания работы в школе, потребности и интереса к обучению леворуких детей письму);</p> <p>– владением отрывочными знаниями: о природе «леворукости»; диагностировании «ведущей» руки у обучающихся; правилах организации процесса обучения письму леворуких детей, методах и приёмах обучения письму;</p> <p>– владением отдельными (фрагментарными) умениями: использования адекватных методов и приёмов обучения письму в работе с леворукими детьми; определять «ведущую руку» и оказывать квалифицированную помощь в овладении навыком письма.</p> |
|--|---|

Используя представленные в таблицах 1 и 2 необходимые данные, мы перешли к реализации программы опытно-экспериментальной работы.

Итак, на этапе констатирующего эксперимента для выявления уровня сформированности готовности к обучению леворуких детей письму студентам были заданы следующие вопросы:

1. *Интересна ли Вам проблема обучения леворуких детей письму?*
2. *Дайте определение леворукости.*
3. *Что Вы знаете о природе леворукости?*
4. *Назовите причины леворукости.*
5. *Знакомы ли Вы с процессом обучения леворуких детей письму?*
6. *Как правильно организовать процесс обучения письму леворуких детей?*
7. *Назовите методы и приемы обучения леворукого ребенка письму.*
8. *Можете ли Вы назвать и кратко охарактеризовать диагностики определения ведущей руки?*

В ходе беседы со студентами выяснилось, что они имеют некоторые представления о природе леворукости, о чем свидетельствует показатель 18% опрошенных.

В свою очередь, не видят разницы между понятиями «леворукость» и «левшество» 56% опрошенных.

Следует отметить, что при назывании причин появления леворукости прослеживается незнание будущими учителями начальных классов причин «леворукости». Большинство студентов (42%) отметили леворукость как патологию, неправильное воспитание (18%), отклонение процесса развития от нормы (10%), индивидуальный вариант развития (16%), возрастное проявление (6%), наследственное (17%).

На вопрос: «Как правильно организовать процесс обучения письму леворуких детей?» ни один студент не дал правильного ответа. Раскрывали общие вопросы методики обучения первоклассников письму 52% опрошенных: методы и приемы обучения письму именно леворуких детей вызвали затруднения у 48% студентов и только 32% назвали словесные методы и наглядные, 20%-практические. То есть, ответы студентов показывают, что с процессом обучения письму в 1 классе они теоретически знакомы, но, как именно проводить работу подобного плана с леворукими детьми – нет.

При проверке умения студентов определять «ведущую» руку у первоклассников было выявлено, что 85% опрошенных студентов не знают ни одной диагностики по определению ведущей руки. Лишь 15% студентов-участников эксперимента что-то слышали, читали, но привести примеры не могут.

Ответы на вопросы, раскрывающие наличие у будущих учителей начальных классов интереса к данной проблеме, показали, что у 68% студентов данный интерес проявляется четко. В свою очередь, у 34% студентов интерес к обучению леворуких детей письму проявляется слабо, поскольку они не были на педагогической практике (эти студенты просили задать дополнительные вопросы и уточнить, так как не могли сразу ответить).

Обработка результатов проведенного опроса показала, что:

- сформированность когнитивного компонента готовности к обучению леворуких детей письму можно представить следующим образом: 60% – низкий уровень; 22% – средний уровень; 18% – высокий уровень;
- сформированность практического компонента готовности к обучению леворуких детей письму можно представить следующим образом: 85% – низкий уровень; 15% – средний уровень; 0% – высокий уровень;
- сформированность мотивационного компонента готовности к обучению леворуких детей письму можно представить следующим образом: 0% – низкий уровень; 32% – средний уровень; 68% – высокий уровень.

Скоррелировав результаты сформированности отдельных компонентов, мы получили следующие данные о сформированности готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму: **низкий уровень** владения данным качеством показали **54,3%**; **средний уровень** продемонстрировали **23,7%** и **высокий уровень** показали **22 %** испытуемых.

Таким образом, результаты, полученные на данном этапе исследования, свидетельствуют о том, что необходима специально организованная работа, способствующая повышению уровня сформированности готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму.

Исходя из полученных результатов констатирующего этапа эксперимента и задач **формирующего эксперимента**, нами условно выделены 3 этапа формирования готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму:

- 1) начальный (базовый);
- 2) основной (продуктивный);
- 3) творческо-самостоятельный.

На начальном (базовом) этапе формирования готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму мы знакомили студентов с:

- теоретическим аспектом методики обучения письму в 1 классе и основами каллиграфии и чистописания, реализуемых в начальной школе;

- основами индивидуально-дифференцированной работы на уроках письма с разными группами обучающихся, в том числе и с леворукими детьми;

- историей происхождения леворукости;

- с содержанием образовательных программ по работе с леворукими детьми и учебным пособием для учителей начальных классов М.М. Безруких, С.П. Ефимова «Знаете ли вы своего ученика?» [3], монографией А.В. Семенович «Эти невероятные левши» [12].

Рассматривая стандарты нового поколения, обращали внимание на изучение санитарно-гигиенических норм и требований к процессу обучения леворуких детей письму, продолжительность непрерывного письма, интеграция чтения и письма, использование физкультминуток, игр, нестандартных методов и приемов обучения, наглядных средств обучения, цифровых образовательных ресурсов: интерактивные тренажеры, анимированные плакаты с образом букв и др.

Отдельное внимание на данном этапе формирования готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму было отведено научно-методическим (по темам: «Индивидуально-дифференцированный подход к формированию навыков письма у младших школьников», «Трудности обучения леворуких детей письму», «Диагностика определения ведущей руки у младших школьников по методике М.М. Безруких, М.Г. Князевой, В.Ю. Вильдавского») и практико-ориентированным семинарам с элементами тренинга (по темам: «Леворукость: норма или патология?», «Практические советы родителям леворуких детей»).

Кроме того, в ходе данного этапа был проведен мастер - класс «Методы и приемы обучения письму леворуких детей», где студенты подробно познакомились с ведущими методами: копировальный, генетический, линейный, ритмический. В процессе упражнений была доказана их эффективность. В работе мастер-класса принимали участие первоклассники, которые обучаются письму левой рукой. Студенты наблюдали, как дети «копируют»

образцы букв, какой наклон тетради-прописи, какова их посадка за партой и др.

Была освоена методика применения приемов конструирования буквы из проволоки, сравнения с образцом, графического анализа буквы, письмо буквы мокрой кисточкой на доске и др.

Важным на данном этапе работы стало изучение специальных упражнений, разработанных А.В. Семенович по определению и закреплению направлений в пространстве: «Диспетчер и самолет», «Робот», «Моя комната», «Беги на новое место», «Капризный фотограф», «Собираем урожай» и др. [12, с. 229]. Будущие учителя начальных классов вместе с младшими школьниками «искали» нужные предметы, называя правую сторону или левую; чтобы правильно «посадить самолет», необходимо знать направления «вверх», «вниз», «вправо», «влево»; фотограф пытался красиво посадить учеников для фотографии; назывались предметы и их местонахождение в классной комнате [12, с. 229]. Таким образом, дети не только ориентировались в пространстве, но и знакомились с разными профессиями. Интересен тот факт, что студенты пытались оказывать помощь детям, что говорит о их заинтересованности и потребности в обучении леворуких детей письму.

Рассматривая упражнения М.М. Безруких: «Поза Наполеона», «Колодец», «Замок» и другие [1; 2], студенты осваивали на практике, как определить ведущую руку, оформить и записать данные в таблицу, как проанализировать и сделать вывод на основе наблюдений.

Материалы исследований Е.И Николаевой [8], Р.С. Светлова [11], И.В. Цеповой [13] позволили студентам с помощью игровых заданий научиться определять пассивную и активную руку учащегося. С этой целью использовались игровые задания, подобранные индивидуально в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Задание 1. Нарисуй, что хочешь. А теперь нарисуй этот же предмет, но другой рукой. При анализе работ обучающихся учитывается, какой рукой рисунок выполнен лучше.

Задание 2. Найди спичку в коробочках разного цвета и покажи ее.

Задание 3. Игра в мяч. Брось мяч. Поймай мяч.

Задание 4. Игра в кубики. Построй башню из кубиков, в которой будет жить принцесса [8; 11; 13].

Все игровые задания анализировались студентами, а результаты наблюдений, опроса детей заносились в специальную таблицу. В играх студенты учились определять пассивную руку ребенка и активную, то есть ту, которая выполняет активные действия.

На основном этапе формирующего эксперимента (формирования готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму) особое внимание уделялось подготовке студентов к самостоятельной работе во время педагогической практики: созданию различных конструкторов современного урока письма (русского

языка), рассматриванию его типов, форм и этапности в контексте работы с леворукими детьми.

На семинарских занятиях студенты изучали современные диагностики, которые можно использовать для определения «ведущей руки», пробовали проводить исследования на занятиях в парах и группах; знакомились с тетрадями со специальной разлиновкой, ручками для леворуких детей, прописями. Обращали внимание на процесс письма, на посадку, на освещение, на выявление трудностей у обучающегося в процессе письма букв, слогов, слов и предложений.

В дополнение в описанным выше видам исследовательской деятельности по формированию готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму нами была организована работа проблемных групп. Результатами данной работы стали научные доклады и выступления на студенческих научно-практических конференциях, где освещались вопросы теории и практики при работе с леворукими детьми по таким темам, как: «Пальчиковая гимнастика для леворуких детей», «Формирование пространственных представлений у леворуких детей», «Зрительное восприятие леворукого ребенка», «Загадка леворукости», «История левшества» и др.

Творческо-самостоятельный этап формирования готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму был реализован во время педагогической практики, непосредственно на базе начальной школы. На данном этапе исследования студенты стали активными участниками образовательного процесса начального общего образования. Во время педагогической практики они знакомились с моделями обучения, ключевыми образовательными компетенциями обучающихся, совершенствовали умения по проектированию современного урока, анализа, самоанализа, самооценки урока русского языка (письма) в 1 классе.

При осуществлении проектировочной образовательной деятельности во время педпрактики студенты моделировали фрагменты уроков письма, конструировали технологические карты урока с учетом индивидуально-дифференцированной работы с леворукими детьми. Интересен и тот факт, что форму индивидуальной работы с леворукими детьми студенты выбирали самостоятельно. Вначале использовались традиционные формы урока, затем – нетрадиционные (урок-сказка, урок-путешествие). Подобные уроки приводились студентами с применением памяток, трафареток, тренажеров и других средств обучения.

Эффективной формой работы на творческо-самостоятельном этапе стали задания, которыми студенты овладели на мастер-классе в вузе. Так, при работе с леворукими детьми студенты использовали упражнения на развитие зрительного восприятия: «Разрезанные картинки», «Недостающие фрагменты» (в изображении не хватает нужного фрагмента буквы), «Каляки-маляки» (дети рисуют

букву, а затем «прячут» ее, – штрихуют). Задача везде одна – найти правильную фигуру или букву.

Для конструирования и копирования букв использовали упражнение «Коврик», где просили детей нарисовать различные фигуры в углах коврика, посередине, на каждой стороне. Так дети учились правильно писать и красиво располагать в заданном пространстве линии, фигуры, что способствовало развитию пространственных отношений. В дополнение к данной работе осуществлялось копирование букв с применением кальки и копировальной бумаги, а затем дети прописывали эти же буквы в прописи.

Много внимания при работе с леворукими детьми обращалось на выполнение графических упражнений: графический диктант, прохождение лабиринтов, рисование и письмо по точкам, соединение точек стрелками и т.д., что развивало у детей моторику и способствовало ориентации детей в пространстве.

После проведения уроков письма леворуким детям требовались специальные упражнения в коррекции письма букв или слогов. Для этого использовался метод коррекции и абилитации пространственных представлений у левшей – прописывание буквы левой и правой рукой, рисование домика, полосок, треугольников; прописывание и анализ графических ошибок, рисование по трафарету и т.д.

Во время педагогической практики, в рамках внеурочных видов деятельности, студенты выполняли следующие задания:

- готовили информацию к родительскому собранию, раскрывающую содержание работы дома с леворукими детьми (освещение, посадка во время письма, опора для ног и рук, положение тетради и др.);
- разрабатывали памятки для леворуких детей при работе в прописи;
- готовили алгоритмы действия для родителей, организующих отдых с леворукими детьми;
- определяли способы преодоления трудностей при обучении леворуких детей письму (зеркальное письмо, тремор, оптические ошибки, неправильное начертание букв, выраженное нарушение почерка).

Таким образом, студенты стали больше знать о проблеме леворукости, уметь проводить несложные диагностики по определению ведущей руки, помогать учителю в организации процесса обучения письму младших школьников в целом и леворуким, в частности. Многие студенты стали лучше относиться к школе, к профессии учителя, к подготовке уроков, учились преодолевать трудности, выступали на родительских собраниях.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму.

По результатам констатирующего эксперимента была выявлена следующая динамика сформированности отдельных показателей готовности у будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму:

- 80% студентов продемонстрировали хорошие знания истории происхождения леворукости, основ организации процесса обучения письму;
- 70% опрошенных, продемонстрировали знания диагностики ведущей руки;
- 78% испытуемых показали, что используют при работе с леворукими детьми методы иллюстрирования; 12% – копировальный метод, прием сравнения - 42%, прием калькирования - 26% и т.д.

Практически все студенты владеют методикой проведения уроков письма (русского языка) в 1 классе, осуществляют индивидуально-дифференцированный подход в обучении леворуких детей письму – 70%, знают и умело применяют на практике диагностики по определению ведущей руки 78% опрошенных, проводили диагностику совместно с учителем 22% студентов.

Самостоятельно оказывали квалифицированную помощь леворуким ученикам при написании букв, слогов, слов – 68%, помогали учителю – 32% опрошенных. После педагогической практики 80% студентов дали зачетные уроки русского языка на «отлично», 20% студентов получили отметку «хорошо», что говорит о высоком уровне мотивации. Нравится работать в начальной школе – (76%), проводить уроки (68%), обучать детей письму – (70%), интересуются проблемой леворукости – 90% опрошенных, выступали на родительском собрании – (60%), присутствовали на родительском собрании, оказывали помощь в проведении собрания – (40%) опрошенных студентов. Таким образом, уровень мотивации в основном высокий 90% и средний 10%, низкий уровень мотивации у студентов отсутствует.

Количество студентов, продемонстрировавших **низкий уровень** сформированности готовности к обучению леворуких детей письму, снизилось до **0%** (что на 54% меньше по сравнению с данными констатирующего эксперимента). **Средний**

уровень сформированности данного качества показали 32% (что на 6,3% больше по сравнению с данными констатирующего эксперимента). Наконец **высокий уровень** сформированности готовности будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму продемонстрировали **78%** (что на 55% больше по сравнению с данными констатирующего эксперимента).

Заключение. Таким образом, вопросы по формированию готовности будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму, имеют бесспорную актуальность.

Данный вид готовности мы рассматриваем как интегрированное профессионально-личностное образование будущего учителя начальных классов, характеризующее совокупность сформированной мотивации к решению задачи по обучению леворуких детей письму (мотивационный компонент), знаний истории, теории и методики обучения леворуких детей письму (когнитивный компонент) и умений применять адекватные методы и приёмы обучения письму леворуких детей, определять «ведущую руку» и оказывать квалифицированную помощь в овладении навыком письма (деятельностный компонент). Все компоненты данного профессионально-личностного образования будущего учителя начальных классов тесно взаимосвязаны и развиваются в единстве.

Проведенная нами работа по формированию готовности будущих учителей начальных классов к обучению леворуких детей письму, реализованная поэтапно (начальный (базовый), основной (продуктивный) и творческо-самостоятельный этапы) подтвердила свою эффективность на практике. Для каждого этапа обозначенной работы нами были подобраны соответствующие методы, средства и формы, ориентированные на формирование указанного вида готовности студентов.

В дальнейшем мы планируем разработать учебно-методическое оснащение исследуемого процесса, представляемое нам как совокупность программы, учебно-методического пособия и сборника рабочих листов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безруких М.М. Трудности обучения детей в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – Москва : Эксмо, 2009. – 464 с. – (Расти́м перво́клашку). – Текст : непосредственный.
2. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология»; «Педагогика и методика дошк. образования» / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 412, [3] с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – Текст : непосредственный.
3. Безруких, М.М. Знаете ли вы своего ученика? : пособие для студентов пединститут, пед. училищ и колледжей и родителей / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – 2-е изд. – Москва : Академия, 1997. – 230, [2] с. – (Педагогическое образование). – Текст : непосредственный.
4. Воробьева, Т.А. Леворукий ребёнок : 50 уроков для подготовки к письму : прописи для детей с трудностями в обучении письму, правил. постановка руки : для детей 5-6 лет / Т.А. Воробьева, Т.В. Гузенко. – Санкт-Петербург : Литера, 2018. – 79, [1] с. : ил.; 26 см. – (Готовимся к школе) (Литера – детям!) (Соответствует ФГОС ДО). – Текст : непосредственный.
5. Зубик, Н.В. Подготовка леворукого ребенка к обучению письму / Н.В. Зубик. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание. – 2005. – № 16-17. – С. 38-53.

6. Колесова, О.В. Современные технологии в обучении грамоте детей / О.В. Колесова, С.В. Лосева. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Нижний Новгород, 2020. – С. 113-117.
7. Колесова, О.В. Формирование каллиграфического навыка у леворуких детей / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, Н.Н. Деменова. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2022. – № 1. – С. 252-261.
8. Николаева, Е.И. Возрастная психология: леворукость у детей : учеб. пособие для сред. профессион. образования / Е.И. Николаева. – Москва : Юрайт, 2023. – 176 с. – (Профессиональное образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/517844> (дата обращения: 20.12.2023). – Текст : электронный.
9. Профессиональная подготовка будущих специалистов: методологический аспект : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]; общ. ред. Н.С.Стерховой ; Центр науч. знания «Логос». – Ставрополь : Логос, 2015. – 220 с. – Текст : непосредственный.
10. Савкина, Н.Г. Педагогическая помощь леворуким детям в первый год их обучения в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Савкина ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2005. – 27 с. – Текст : непосредственный.
11. Светлов, Р.С. Левши и правши: какой рукой открыть дверь истины? / Р.С. Светлов. – Санкт-Петербург : Весь, 2004. – 87, [1] с.; 20 см. – (Мир тонких энергий) (Качественные книги о здоровье). – Текст : непосредственный.
12. Семенович, А.В. Эти невероятные левши : практ. пособие для психологов и родителей / А.В. Семенович. – 3-е изд. – Москва : Генезис, 2008. – 250 с. – Текст : непосредственный.
13. Цепова, И.В. Учим письму леворуких детей / И.В. Цепова. – Санкт_Петербург : Утро, 2009. – 128 с. – (Обучение грамоте). – Текст : непосредственный.
14. Шумкина, М.А. Личностно-ориентированный подход в обучении леворуких детей младшего школьного возраста / М.А. Шумкина. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 11–15.
15. Юдин, Н.А. Психокоррекционная работа с леворукими детьми / Н.А. Юдин. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 34–36.

REFERENCES

1. Bezrukix M.M. Trudnosti obucheniya detej v nachal'noj shkole: prichiny`, diagnostika, kompleksnaya pomoshh` [Difficulties in teaching children in primary school: causes, diagnosis, comprehensive care]. Moscow: E'ksmo, 2009. 464 p.
2. Bezrukix M.M., Son'kin V.D., Farber D.A. Vozrastnaya fiziologiya (fiziologiya razvitiya rebenka): ucheb. posobie dlya studentov vy'sshix ucheb. zavedenij, obuchayushhixsya po special'nostyam «Doshk. pedagogika i psixologiya»; «Pedagogika i metodika doshk. obrazovaniya» [Age physiology (physiology of child development)]. Moscow: Akademiya, 2008. 412 p.
3. Bezrukix M.M., Efimova S.P. Znaete li vy` svoego uchenika?: posobie dlya studentov pedinstitutov, ped. uch-shh i kolledzhej i roditelej [Do you know your student?]. Moscow: Akademiya, 1997. – 230 p.
4. Vorob'yova T.A., Guzenko T.V. Levorukij rebyonok: 50 urokov dlya podgotovki k pis'mu: propisi dlya detej s trudnostyami v obuchenii pis'mu, pravil'naya postanovka ruki: dlya detej 5-6 let [Left-handed child: 50 lessons to prepare for writing]. Sankt-Peterburg: Litera, 2018. 79 p.
5. Zubik N.V. Podgotovka levorukogo rebenka k obucheniyu pis'mu [Preparing a left-handed child to learn writing]. *Obuchenie i vospitaniy [Education and upbringing]*, 2005, no. 16-17, p. 38-53.
6. Kolesova O.V., Loseva S.V. Sovremennyye texnologii v obuchenii gramote detej [Modern technologies in teaching children to read and write]. *Sovremennoe doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: problemy` i tendencii razvitiya: sb. st. po materialam Vseross. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. [Modern preschool and primary education: problems and development trends]*. Nizhnij Novgorod, 2020, pp. 113-117.
7. Kolesova O.V., Tivikova S.K., Demeneva N.N. Formirovanie kalligraficheskogo navy`ka u levorukix detej [Formation of calligraphic skills in left-handed children]. *Shkola budushhego [School of the Future]*, 2022, no. 1, pp. 252-261.
8. Nikolaeva E.I. Vozrastnaya psixologiya: levorukost` u detej: uchebnoe posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya [Age psychology: left-handedness in children]. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt, 2023. 176 p. URL: <https://urait.ru/bcode/517844> (Accessed 20.12.2023).
9. Ippolitova N.V., et al. Professional'naya podgotovka budushhix specialistov: metodologicheskij aspekt: monografiya [Professional training of future specialists: methodological aspect]. Sterxova N.S. (ed.). Stavropol: Logos, 2015. 220 p.
10. Savkina N.G. Pedagogicheskaya pomoshh` levorukim detyam v pervyj god ix obucheniya v shkole. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical assistance to left-handed children in their first year of school]. Tyumen`, 2005. 27 p.
11. Svetlov R.S. Levshi i pravshi: kakoj rukoj otkryt` dver` istiny`? [Left-handed and right-handed: Which hand can open the door of truth?]. Sankt-Peterburg: Ves`, 2004. 87 p.
12. Semenovich A.V. E'ti neveroyatny`e levshi: Prakticheskoe posobie dlya psixologov i roditelej [These incredible lefties]. Moscow: Genезis, 2008. 250 p.
13. Cepova I.V. Uchim pis'mu levorukix detej [We teach writing to left-handed children]. Sankt-Peterburg: Utro, 2009. 128 p.
14. Shumkina M.A. Lichnostno-orientirovannyj podxod v obuchenii levorukix detej mladshego shkol'nogo vozrasta [A personality-oriented approach in teaching left-handed primary school children]. *Nachal'naya shkola [Primary School]*, 2006, no. 2, pp. 11–15.
15. Yudin N.A. Psixokorrekcionnaya rabota s levorukimi det'mi [Psychocorrective work with left-handed children]. *Vospitanie shkol'nikov [Education of schoolchildren]*, 2003, no. 2, pp. 34–36.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.А. Крючкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kryuchkova_1958@list.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.A. Kryuchkova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Pre-school and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kryuchkova_1958@list.ru

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_102

Екатерина Васильевна Осокина
г. Шадринск

Интеграция бизнес-образования в подготовку ИТ-специалистов

В данной статье рассматривается вопрос интеграции бизнес-образования в систему подготовки ИТ-специалистов с целью формирования у них компетенций, необходимых для успешного занятия технологическим предпринимательством. Определяется актуальность подготовки ИТ-специалистов в области технологического предпринимательства. Развитие технологического предпринимательства положительно сказывается не только на положении вуза, но и региона, в котором он находится, а также на развитии страны в целом. Обсуждается потребность в таких специалистах на рынке труда, а также важность разработки качественных программ бизнес-образования для интеграции в существующие курсы подготовки ИТ-специалистов. В статье анализируется опыт интеграции бизнес-образования в подготовку ИТ-специалистов разных вузов страны. Также приводятся результаты изучения степени мотивации и готовности студентов ИТ-специальностей заниматься технологическим предпринимательством и, их заинтересованность в бизнес-образовании.

Ключевые слова: интеграция, инновационный бизнес, технологическое предпринимательство, ИТ-специалисты, подготовка ИТ-специалистов, инновационная экономика, интеграция образования и бизнеса.

Ekaterina Vasilyevna Osokina
Shadrinsk

Integration of business education into IT specialists training

This article examines the issue of integrating business education into the system of training IT specialists in order to form the competencies necessary for them to successfully engage in technological entrepreneurship. The author determines the relevance of training IT specialists in the field of technological entrepreneurship. The development of technological entrepreneurship has a positive impact not only on the position of the university but also on the region in which it is located as well as on the development of the country as a whole. The author emphasizes the demand for such specialists in the labor market as well as the importance of developing high-quality business education programs for integration into existing IT training courses. The article analyzes the experience of integrating business education into the training of IT specialists from different universities of the country. The author presents the results of studying the degree of motivation and willingness of students of IT specialties to engage in technological entrepreneurship and their interest in business education.

Keywords: integration, innovative business, technological entrepreneurship, IT specialists, training of IT specialists, innovative economy, integration of education and business.

Практика мирового опыта демонстрирует, что высшие учебные заведения представляют собой основной двигатель инновационного развития ведущих отраслей экономики. В первую очередь, это обусловлено необходимостью университетов генерировать научные знания, проводить исследования и внедрять их в реальные сектора экономики. Во-вторых, университетский контингент включает в себя прогрессивную и нестандартно думающую молодежь с большим желанием развиваться и двигаться вперед, чей энтузиазм еще далек от угасания. В-третьих, в поддержку инновационного настроения молодежи при высших учебных заведениях действуют научно-технические лаборатории.

Интеграция бизнеса и образования в различных вузах и регионах нашей страны проходит в разных формах, в одних вузах создаются технопарки, в других бизнес-инкубаторы, в третьих создаются учебно-научные центры, некоторые вузы

реализуя процессы интеграции организуют совместную деятельность с крупными предприятиями региона (например Саратовский государственный технологический университет им. Ю.А. Гагарина и Саратовский подшипниковый завод; Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ) и Intel, IBM, Microsoft) и образуют инновационно-технологические кластеры (Кластер инновационных технологий ЗАТО г. Железногорск на базе Сибирского федерального университета (СФУ), Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (СибГАУ) и Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Московский инженерно-физический институт); Кластер «Зеленоград» на базе Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники» (МИЭТ) совместно с Зеленоградским нанотехнологическим центром,

Зеленоградским инновационно-технологическим центром, Корпорацией развития Зеленограда, ОАО «Росэлектроника», Фондом инфраструктурных и образовательных программ Группы «Роснано» и Fraunhofer Institute IZM) [1].

Вхождение каждого высшего учебного заведения в инновационное бизнес-сообщество и взаимодействие с ним требует индивидуального подхода, так как стартовые позиции учебных заведений значительно различаются. Создание унифицированного алгоритма для классических, технических, экономических, юридических и прочих университетов является сложной задачей. Но, несмотря на это, проблемы, с которыми сталкиваются учебные заведения в этой области, имеют общие черты. Например, студенты определенных специальностей при развитии бизнес-проекта акцентируют внимание на этапах, связанных с их непосредственным профилем подготовки. Студенты технических специальностей и направлений подготовки больше ориентированы на техническую реализацию инноваций и уделяют этому основное внимание. При этом они менее детально прорабатывают вопросы, связанные с выводением продукта на рынок или юридической защитой своих инженерных идей. Однако эти вопросы не менее значимы на протяжении всего процесса развития и продвижения инженерно-технического продукта. Аналогична ситуация и для других вузов и направлений подготовки.

При подготовке специалистов в области инженерии важно научить будущих профессионалов рассматривать создаваемую технологическую инновацию во взаимосвязи со всеми сложностями ее успешного внедрения на рынке, а не только как узконаправленную техническую задачу.

Ликвидация таких, в некоторой степени образовательных, в некоторой степени психологических недостатков в подготовке инженерных кадров будет способствовать успешному переводу идей в инновации, а системы инноваций — к инновационной экономике.

Данная тема приобрела особую актуальность в вузовской среде. Поэтому в университетском сообществе активно обсуждается тема о роли современного университета в социально-экономическом и инновационном развитии своей страны. Результатом обсуждения явилось выделение трех составляющих подготовки инженерных кадров: 1) выполнение образовательной функции; 2) проведение исследований; 3) технологическое предпринимательство. Эти составляющие должны быть неразрывно связаны между собой, должны органично дополнять друга и не только иметь точки пересечения, но в некоторой степени зависеть друг от друга.

Рассматривая практику многих вузов страны, можно заметить наличие трех основных компонен-

тов: организованный учебный процесс, научные сотрудники, проводящие договорные исследования и публикующие статьи, и студенты, участвующие в стартапах. Однако, было бы ошибкой приравнять начинания молодых людей в стартапах к технологическому предпринимательству, направленному на решение актуальных социально-экономических вопросов. Хотя вузы и поддерживают стартапы, речь идет не о радикальных инновациях, способных существенно повлиять на положение в экономике региона или страны. Вероятнее всего, начинающий ученый или предприниматель без поддержки научного сообщества не сможет самостоятельно решить крупную научно-техническую проблему, связанную с разработкой нового технологического процесса, созданием экспериментальной установки, выпуском опытных образцов, выходом на рынок и так далее. Подобные задачи требуют усилий множества разноплановых коллективов.

Часто в вузах, особенно в тех, что расположены вдали от крупных агломераций, либо в городах-спутниках просто не хватает квалифицированных кадров, для организации такой деятельности. В этом случае стартапы реализуемые в вузах менее масштабны и направлены на решение проблем конкретного региона или муниципалитета. Каждый вид технологических инноваций имеет свое место в обществе.

Развитие технологического предпринимательства должно положительно сказываться не только на развитии региона и страны в целом, но и на положении вуза, в том числе финансовом, для этого разрабатываемые технологии должны быть востребованы в экономике и приносить доход.

В западных странах бизнес-образование интегрировано в структуру инженерного: в вузах студентам предлагаются курсы по предпринимательству, причем в процессы преподавания вовлечены представители бизнес-сообщества.

Приведенные выше доводы подтверждаются фактическими данными о количестве стартапов в России и за рубежом.

На рисунках 1, 2 и 3 представлены карты стартапов в России, США и Великобритании в настоящее время. В соответствии с данными сайта StartupBlink в России насчитывается 2274 стартапов, Россия занимает 17-е место в мире среди 202 стран, основываясь на силе своей экосистемы стартапов. Карта стартапов Соединенных Штатов насчитывает 35888 стартапов, она занимает 1 место в мире. Великобритания занимает 2-е место с 5663 стартапами. Самыми яркими стартап-экосистемами в России являются Москва, Санкт-Петербург и Казань. Наиболее популярными отраслями в России являются программное обеспечение и данные, Финтех и электронная коммерция и розничная торговля.

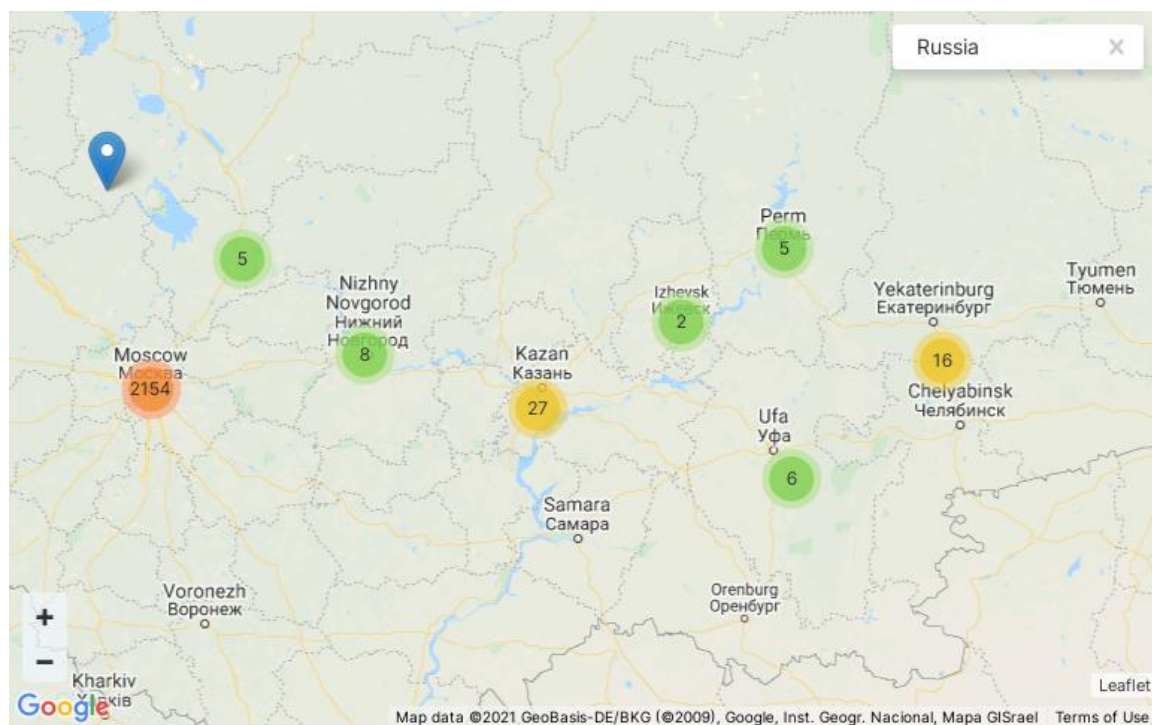


Рис. 1. Карта стартапов России

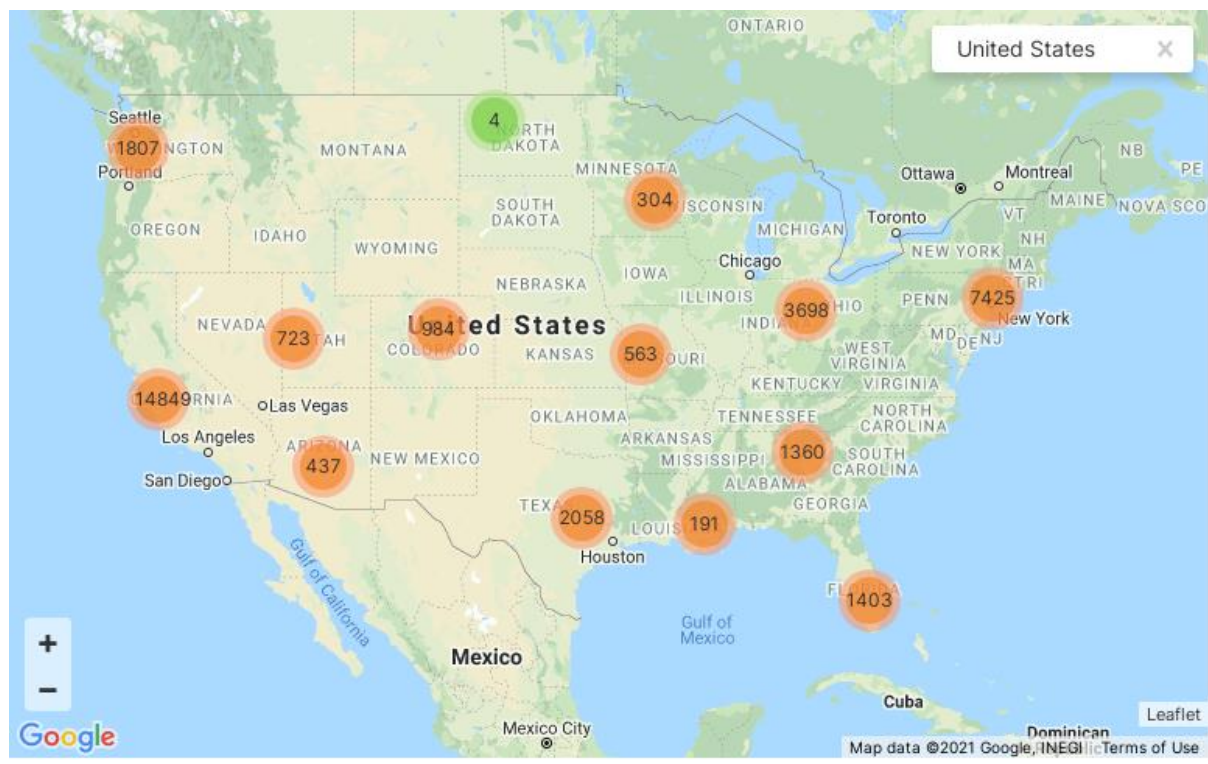


Рис. 2. Карта стартапов Соединенных штатов Америки

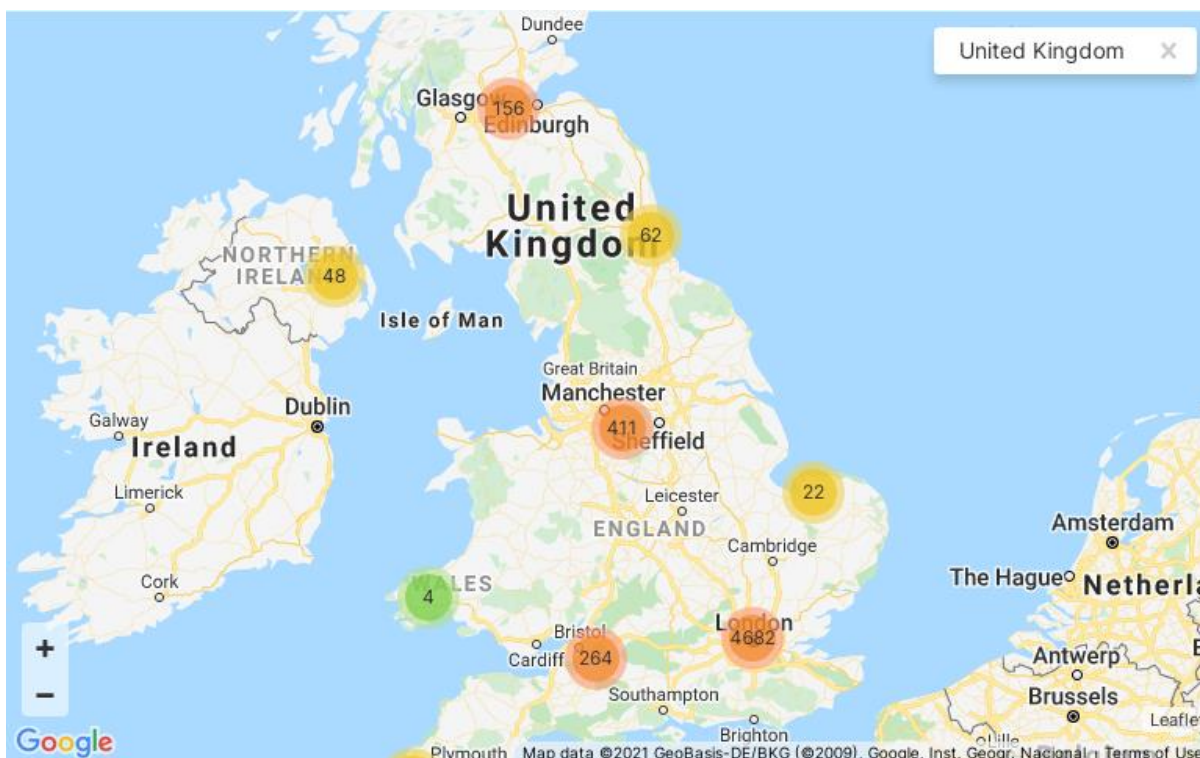


Рис. 3. Карта стартапов Великобритании

Для реализации стартапов и их трансформации в стабильный и эффективный бизнес необходимо наличие благоприятных условий в стране. Показателем таких условий может служить сила

бизнес-среды. Она оценивается на основе показателей эффективности в каждой из 10 областей, включенных в рейтинг легкости ведения бизнеса (таблица 0.1).

| Rank | Economy | DB score | Rank | Economy | DB score | Rank | Economy | DB score |
|------|----------------------|----------|------|------------------------|----------|------|--------------------------------|----------|
| 1 | New Zealand | 86.8 | 65 | Puerto Rico (U.S.) | 70.1 | 128 | Barbados | 57.9 |
| 2 | Singapore | 86.2 | 66 | Brunei Darussalam | 70.1 | 129 | Ecuador | 57.7 |
| 3 | Hong Kong SAR, China | 85.3 | 67 | Colombia | 70.1 | 130 | St. Vincent and the Grenadines | 57.1 |
| 4 | Denmark | 85.3 | 68 | Oman | 70.0 | 131 | Nigeria | 56.9 |
| 5 | Korea, Rep. | 84.0 | 69 | Uzbekistan | 69.9 | 132 | Niger | 56.8 |
| 6 | United States | 84.0 | 70 | Vietnam | 69.8 | 133 | Honduras | 56.3 |
| 7 | Georgia | 83.7 | 71 | Jamaica | 69.7 | 134 | Guyana | 55.5 |
| 8 | United Kingdom | 83.5 | 72 | Luxembourg | 69.6 | 135 | Belize | 55.5 |
| 9 | Norway | 82.6 | 73 | Indonesia | 69.6 | 136 | Solomon Islands | 55.3 |
| 10 | Sweden | 82.0 | 74 | Costa Rica | 69.2 | 137 | Cabo Verde | 55.0 |
| 11 | Lithuania | 81.6 | 75 | Jordan | 69.0 | 138 | Mozambique | 55.0 |
| 12 | Malaysia | 81.5 | 76 | Peru | 68.7 | 139 | St. Kitts and Nevis | 54.6 |
| 13 | Mauritius | 81.5 | 77 | Qatar | 68.7 | 140 | Zimbabwe | 54.5 |
| 14 | Australia | 81.2 | 78 | Tunisia | 68.7 | 141 | Tanzania | 54.5 |
| 15 | Taiwan, China | 80.9 | 79 | Greece | 68.4 | 142 | Nicaragua | 54.4 |
| 16 | United Arab Emirates | 80.9 | 80 | Kyrgyz Republic | 67.8 | 143 | Lebanon | 54.3 |
| 17 | North Macedonia | 80.7 | 81 | Mongolia | 67.8 | 144 | Cambodia | 53.8 |
| 18 | Estonia | 80.6 | 82 | Albania | 67.7 | 145 | Palau | 53.7 |
| 19 | Latvia | 80.3 | 83 | Kuwait | 67.4 | 146 | Grenada | 53.4 |
| 20 | Finland | 80.2 | 84 | South Africa | 67.0 | 147 | Maldives | 53.3 |
| 21 | Thailand | 80.1 | 85 | Zambia | 66.9 | 148 | Mali | 52.9 |
| 22 | Germany | 79.7 | 86 | Panama | 66.6 | 149 | Benin | 52.4 |
| 23 | Canada | 79.6 | 87 | Botswana | 66.2 | 150 | Bolivia | 51.7 |
| 24 | Ireland | 79.6 | 88 | Malta | 66.1 | 151 | Burkina Faso | 51.4 |
| 25 | Kazakhstan | 79.6 | 89 | Bhutan | 66.0 | 152 | Mauritania | 51.1 |
| 26 | Iceland | 79.0 | 90 | Bosnia and Herzegovina | 65.4 | 153 | Marshall Islands | 50.9 |
| 27 | Austria | 78.7 | 91 | El Salvador | 65.3 | 154 | Lao PDR | 50.8 |
| 28 | Russian Federation | 78.2 | 92 | San Marino | 64.2 | 155 | Gambia, The | 50.3 |
| 29 | Japan | 78.0 | 93 | St. Lucia | 63.7 | 156 | Guinea | 49.4 |
| 30 | Spain | 77.9 | 94 | Nepal | 63.2 | 157 | Algeria | 48.6 |

Рис. 4. Рейтинг стран по легкости ведения бизнеса

Оценка легкости ведения бизнеса служит основой для ранжирования экономик по их бизнес-среде: рейтинг получается путем сортировки экономик по их баллам. Россия, по данным за 2020 год занимает 28 место (из 190) по легкости ведения бизнеса, по

данным Всемирного банка, в 2018 году она занимала 31 место, в 2017 – 35. При этом учитывались такие показатели, как легкость открытия бизнеса, получения разрешения на строительство, подключения

коммуникаций, регистрации собственности, получение кредита, защита миноритарных инвесторов, возможности выхода на международный рынок, обложение и уровень налогов, обеспечение выполнения контрактов и урегулирование проблем неплатежеспособности. Всемирный банк более не выпускал такого рейтинга, но и по приведенным данным понятно, что Россия постепенно улучшает условия для открытия нового бизнеса.

Также в связи с программой импортозамещения в России и введенными в последнее время мерами поддержки ИТ-сферы, процесс открытия собственного бизнеса в ИТ-сфере в России становится более удобным и легким. Что также указывает на актуальность подготовки ИТ-специалистов в области технологического предпринимательства.

В текущих условиях возникает потребность в реформировании технического образования, поскольку для рыночной экономики важны инженеры не только как технологи и организаторы производства, но и как предприниматели, обеспечивающие качество, конкурентоспособность и экономическую эффективность производства. Чтобы подготовить такие кадры, надо интегрировать инженерное и бизнес-образование. Данный вывод актуален не только для инженеров ИТ сферы, но и других направлений, машиностроение, технологии обработки материалов, промышленность и др.

В рамках реализации проекта «Стартап/бизнес-проект как диплом» был проведен социологи-

ческий опрос, который показал, что студенты Шадринского государственного педагогического университета имеют высокую степень мотивации и готовности заниматься предпринимательством и, соответственно, серьезно заинтересованы в бизнес-образовании.

В анкетировании приняли участие 57 студентов 3-4 курсов направлений подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (профиль «Прикладная информатика в экономике»), а также 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (профиль «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем»).

В ходе опроса студентам были заданы следующие вопросы:

1. После окончания ВУЗа вы планируете открыть собственное дело, зарегистрироваться самозанятым, или планируете устроиться на работу в существующую компанию?
2. Есть ли у вас желание научиться вести собственное дело?
3. Что в большей степени может помочь открытию Вашего бизнеса в производственной сфере?
4. Какими знаниями и умениями должен обладать выпускник, чтобы успешно вести предпринимательскую деятельность?
5. Какими личностными характеристиками должен обладать успешный предприниматель.

После окончания ВУЗа вы планируете открыть собственное дело, зарегистрироваться самозанятым, или планируете устроиться на работу в существующую компанию?



Рис. 5. Результаты опроса на первый вопрос анкеты

Есть ли у вас желание научиться вести собственное дело?

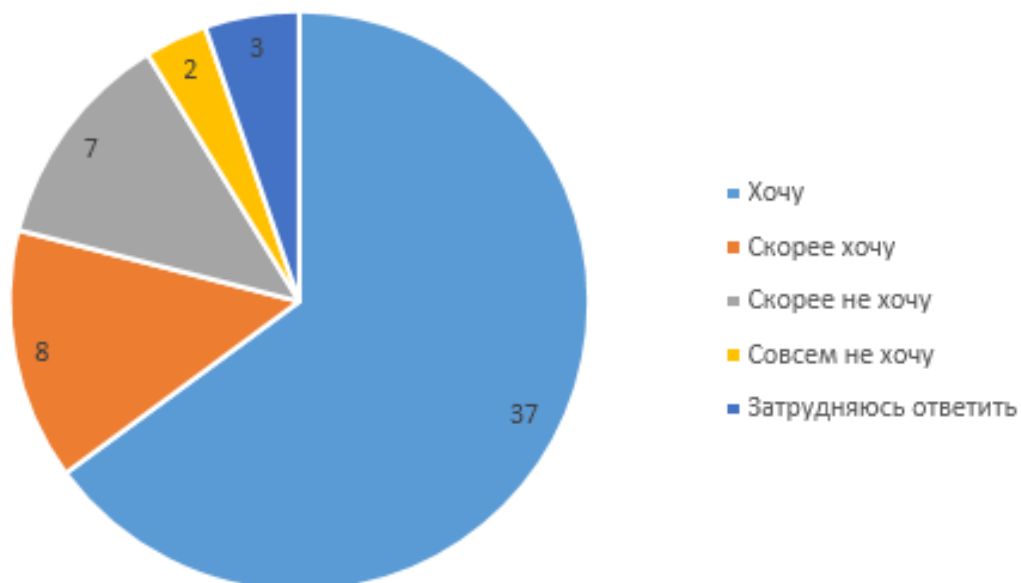


Рис. 6. Результаты опроса на второй вопрос анкеты

Что в большей степени может помочь открытию Вашего бизнеса в производственной сфере?

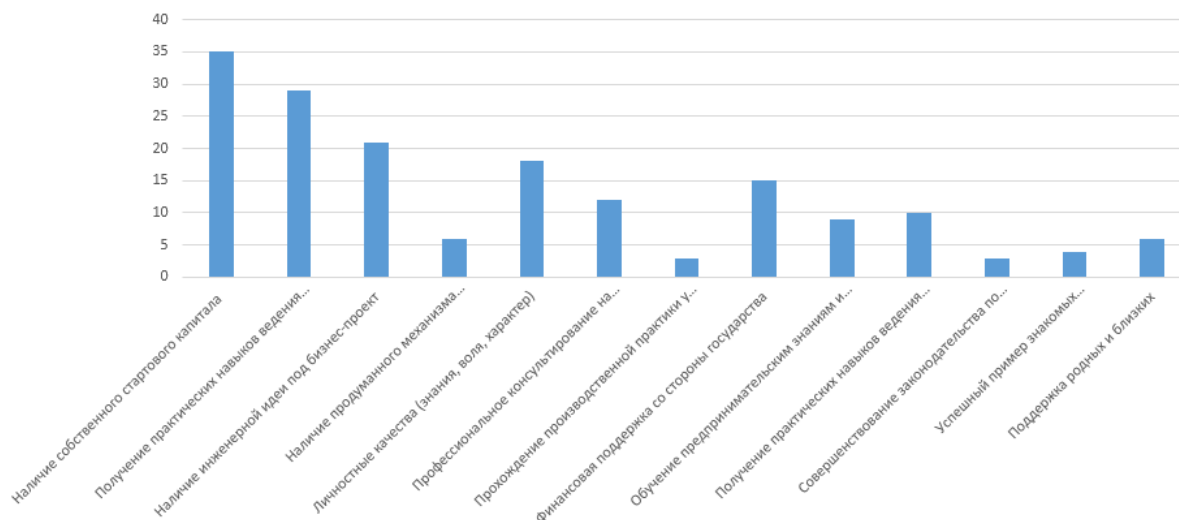


Рис. 7. Результаты опроса на третий вопрос анкеты

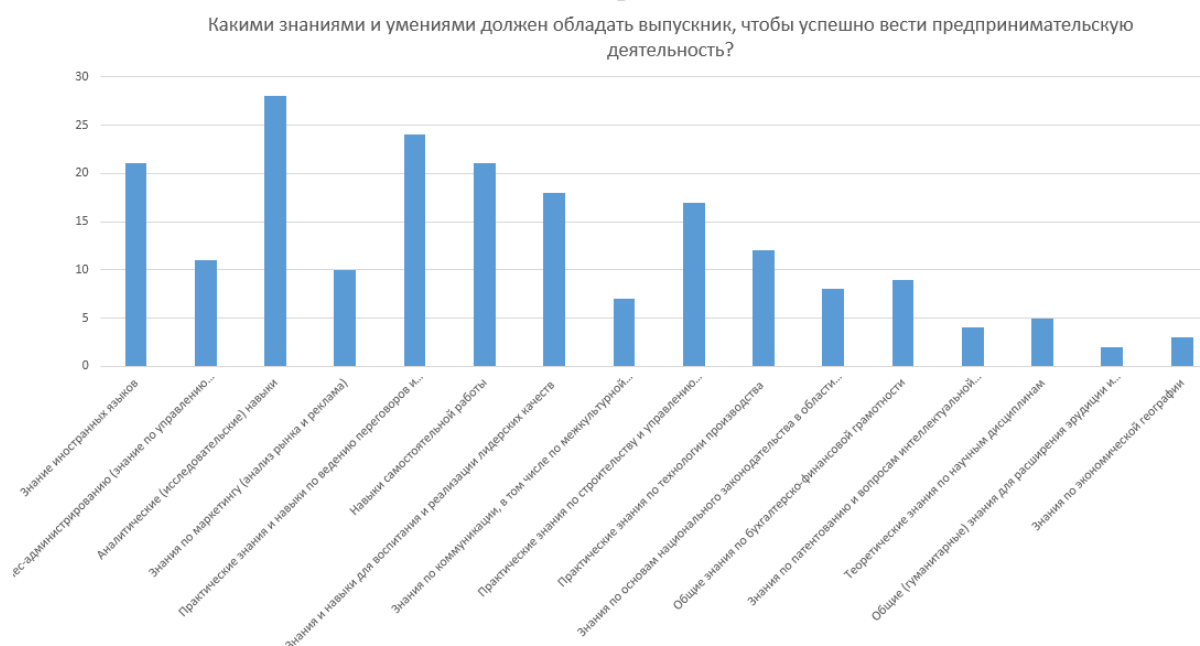


Рис. 8. Результаты опроса на четвёртый вопрос анкеты



Рис. 9. Результаты опроса на пятый вопрос анкеты

Результаты опроса показали, что студенты не до конца понимают какие реальные знания и умения нужны для успешного ведения бизнеса.

Таким образом, можно сделать вывод, что потребность в подготовке ИТ-специалистов, способных успешно заниматься технологическим предпринимательством, требует создания качественных

программ бизнес-образования и внедрения методик бизнес-образования в курсы подготовки ИТ-специалистов. Это поможет обеспечить подготовку квалифицированных и востребованных на рынке кадров, которые смогут успешно развивать свои технологические стартапы и способствовать инновационному развитию различных отраслей экономики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бариев, А.З. Подходы к определению «инновация» и «инновационная деятельность» / А.З. Бариев, Ю.Ю. Коробкова. – Текст : электронный // Современные инновации. – 2017. – № 7 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-innovatsiya-i-innovatsionnayadeyatelnost> (дата обращения: 01.12.2023).
2. Глобальный инновационный индекс – 2021. – Текст : электронный // Институт статистических исследований и экономики знаний : офиц. сайт. – URL: <https://issek.hse.ru/news/507880300.html> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Жураковский, В.М. Современные тенденции развития инженерного образования на основе интеграции образования, науки и инноваций / В.М. Жураковский. – Текст : электронный // Модернизация инженерного образования:

российские традиции и современные инновации : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2017. – С. 13-28. – URL: https://edu.sfu-kras.ru/sites/edu.sfu-kras.ru/files/sbornik_surgut.pdf.

4. Корчагина, И.В. Развитие «мягкой» компоненты инновационных экосистем опорных университетов / И.В. Корчагина. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 106–118.

5. Кутуев, П. Интеграция инженерного и бизнес-образования / П. Кутуев, С. Костюкевич. – Текст : электронный // Наука и инновации. – 2019. – № 192. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-inzhenernogo-i-biznes-obrazovaniya> (дата обращения: 01.12.2023).

6. Предпринимательские «точки кипения» для студентов // Объясняем.рф. – URL: https://объясняем.рф/articles/news/predprinimatelskie_tochki_kipeniya_dlya_studentov/?sphrase_id=1223825 (дата обращения: 01.12.2023).

7. Изобретательская активность российских университетов: рейтинг по итогам 2022 года : круглый стол. – URL: <https://acexpert.ru/events/izobretatelskaia-aktivnost-rossiiskikh-universitetov-reiting-po> (дата обращения: 01.12.2023).

8. Рубцова, О.Л. Особенности предпринимательской деятельности в сфере образования / О.Л. Рубцова. – Текст : электронный // Проблемы современной экономики. – 2017. – № 3 (63). – URL: <http://www.m-economy.ru/issue.php?num=63/> (дата обращения: 01.12.2023).

9. Стрельников, Р. Там, где кипит энергия / Р. Стрельников, Е. Новосельцева. – Текст : электронный // Педагогические вести. – 2021. – № 22 (дек.). – С. 7. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/3/2021/22/pedvesti_2021_22_page7.pdf (дата обращения: 01.12.2023).

10. Doing Business 2020. – Washington : World Bank, 2020. – 149 p. – URL: <https://ngfrepository.org.ng:8443/bitstream/123456789/3309/1/EASE%20OF%20DOING%20BUSINESS%202020.pdf>. – Text : electronic.

REFERENCES

1. Bariev A.Z., Korobkova Ju.Ju. Podhody k opredeleniju «innovacija» i «innovacionnaja dejatel'nost'» [Approaches to the definition of "innovation" and "innovative activity"]. *Sovremennye innovacii [Modern innovations]*, 2017, no. 7 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-innovatsiya-i-innovatsionnayadeyatelnost> (Accessed 01.12.2023).

2. Global'nyj innovacionnyj indeks – 2021 [Global Innovation Index – 2021]. *Institut statisticheskikh issledovanij i jekonomiki znaniy: ofic. sajt [Institute for Statistical Research and Economic Knowledge]*. URL: <https://issek.hse.ru/news/507880300.html> (Accessed 01.12.2023).

3. Zhurakovskij V.M. Sovremennye tendencii razvitiya inzhenernogo obrazovaniya na osnove integracii obrazovaniya, nauki i innovacij [Current trends in the development of engineering education based on the integration of education, science and innovation]. *Modernizacija inzhenernogo obrazovaniya: rossijskie tradicii i sovremennye innovacii: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Modernization of Engineering Education: Russian traditions and modern innovations]*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2017, pp. 13-28. URL: https://edu.sfu-kras.ru/sites/edu.sfu-kras.ru/files/sbornik_surgut.pdf.

4. Korchagina I.V. Razvitie «mjagkoj» komponenty innovacionnyh jekosistem opornyh universitetov [Development of the "soft" component of innovative ecosystems of supporting universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University management: practice and analysis]*, 2020, vol. 24, no. 1, pp. 106–118.

5. Kutuev P., Kostjuevich S. Integracija inzhenernogo i biznes-obrazovaniya [Integration of engineering and business education]. *Nauka i innovacii [Science and Innovation]*, 2019, no. 192. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-inzhenernogo-i-biznes-obrazovaniya> (Accessed 01.12.2023).

6. Predprinimatel'skie «tochki kipeniya» dlja studentov [Entrepreneurial "boiling points" for students]. *Ob#jasnjaem.rf [We explain.RF]*. URL: https://ob#jasnjaem.rf/articles/news/predprinimatelskie_tochki_kipeniya_dlya_studentov/?sphrase_id=1223825 (Accessed 01.12.2023).

7. Izobretatel'skaja aktivnost' rossijskich universitetov: rejting po itogam 2022 goda: kruglyj stol [Inventive activity of Russian universities: rating by the end of 2022]. URL: <https://acexpert.ru/events/izobretatelskaia-aktivnost-rossiiskikh-universitetov-reiting-po> (Accessed 01.12.2023).

8. Rubcova O.L. Osobennosti predprinimatel'skoj dejatel'nosti v sfere obrazovaniya [Features of entrepreneurial activity in the field of education]. *Problemy sovremennoj jekonomiki [Problems of the modern economy]*, 2017, no. 3 (63). URL: <http://www.m-economy.ru/issue.php?num=63/> (Accessed 01.12.2023).

9. Strel'nikov R., Novosel'ceva E. Tam, gde kipit jenergija [Where energy boils]. *Pedagogicheskie vesti [Pedagogical news]*, 2021, no. 22 (dek.), pp. 7. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/3/2021/22/pedvesti_2021_22_page7.pdf (Accessed 01.12.2023).

10. Doing Business 2020. Washington : World Bank, 2020. 149 p. URL: <https://ngfrepository.org.ng:8443/bitstream/123456789/3309/1/EASE%20OF%20DOING%20BUSINESS%202020.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: osokinaek@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E. V. Osokina, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Physical-Mathematical and Information-Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: osokinaek@mail.ru.

Наталья Игоревна Пантыкина
г. Луганск

Формирование готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности

В современных условиях развития образования проблема формирования готовности использовать арт-технологии будущими учителями иностранных языков приобретает особую значимость и становится одной из важных задач подготовки специалистов в высшей школе. Актуальность данного вопроса обуславливается тем, что с помощью внедрения в учебный процесс совокупности различных форм, методов, а также приемов, применяемых на основе взаимодействия субъектов обучения с различными видами искусства, будущие учителя смогут развить свой творческий потенциал и применять новаторские, творческие решения в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Учитывая проблемы подготовки учителей иностранных языков, автором были определены педагогические условия для формирования готовности использовать арт-технологии будущими учителями иностранных языков в профессиональной деятельности. Кроме того, была проведена опытно-экспериментальная работа, в которой автор показал состояние и динамику сформированности готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий между контрольной и экспериментальной группами на обоих этапах – констатирующем и формирующем.

Ключевые слова: арт-технологии, педагогические условия, будущие учителя иностранных языков, виды искусства, профессиональная деятельность.

Natalia Igorevna Pantykina
Lugansk

Formation of future foreign languages teachers' readiness to use art-technology in professional activity

The problem of formation of future foreign languages teachers' readiness to use art-technology acquires special significance and becomes one of the most important tasks of training specialists in higher education in modern conditions of education. The relevance of this issue is due to the fact that by introducing into the educational process a set of forms, methods, and techniques used on the basis of interaction of subjects of learning with various types of art, future teachers can develop their creative potential and apply innovative, creative solutions in their further professional activities.

The pedagogical conditions for the formation of future foreign languages teachers' readiness to use art-technology in professional activity are identified by the author. In addition, the author shows the state and dynamics of future foreign languages teachers' readiness to use art-technology at the ascertaining and formative stages of the experiment between the control and experimental groups.

Keywords: art-technology, pedagogical conditions, future foreign languages teachers, types of art, professional activity.

Введение. В высшем гуманитарном образовании на сегодняшний день парадигма компетенций «меняет систему ценностей и предполагает наличие концепции образования и внедрение инновационных педагогических технологий» [3, с. 68]. Проблема применения новых информационных технологий в обучении иностранному языку, способствующих формированию профессиональных компетенций, всё чаще привлекает внимание исследователей в последнее время. Новые технические средства, а также формы и методы преподавания обучения сыграли немаловажную роль в подходе к процессу обучения; всё это позволяет эффективнее и продуктивнее изучать иностранный язык, развивая при этом профессиональные качества. Ведь основная цель – это обучение практическому овладению иностранным языком, формирование коммуникативной культуры студента. Мы относим к инновационным технологиям в педагогической деятельности следующие: интерактивные технологии обучения, технологию исследовательского проектирования, кейс-технологии, арт-технологии. В условиях модернизации проблема инновационных технологий является местом пересечения таких важных направлений совершенствования процесса

обучения иностранному языку, как отбор методического и обязательного для усвоения будущими учителями учебного материала, выявление оптимальных способов подачи этого материала, организация учебной деятельности, развитие познавательного интереса.

По нашему мнению, наиболее эффективным способом реализации содержания обучения в воспитательно-образовательном процессе подготовки будущего учителя иностранного языка являются арт-технологии. Учитывая то, что сейчас возникает необходимость использования инновационных форм, методов, в частности арт-технологий, поэтому именно последнее мы взяли для реализации в высшей школе.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом и практическом обосновании использования арт-технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков. Особую значимость исследованию придает тот факт, что проведена апробация педагогических условий формирования готовности применять арт-технологии будущими учителями иностранных языков в профессиональной деятельности.

Цель исследования заключается в том, чтобы изучить понятие «арт-технологии», обосновать их применение будущими учителями иностранных языков в своей последующей профессиональной деятельности за счет разработки и внедрения педагогических условий.

Обзор литературы. Изучением проблемы использования арт-технологий в профессиональной деятельности занимались М.Ю. Алексева, А.Е. Афанасьева, Т.В. Жукова, А.В. Конышева, А.И. Копытин, И.М. Кунгурова, Л.Д. Лебедева, К.В. Лобова и другие.

По мнению Т.В. Жуковой, арт-технологии – это совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе [5].

С точки зрения А.И. Копытина, арт-технологии подразумевают под собой «совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели» [8, с. 61].

Согласно исследованиям И.М. Кунгуровой, содержание понятия «арт-технологии» заключается в том, что это «использование средств искусств для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения» [9, с. 47].

Проанализировав различные трактовки понятия «арт-технологии», мы пришли к следующему его определению: это «совокупность форм, методов, приёмов, применяемых на основе взаимодействия субъектов обучения с различными видами искусства, как средство эффективного достижения поставленных образовательных целей» [15, с. 26].

Исследовательская часть. Методика использования арт-технологий будущими учителями иностранных языков подразумевает разработку и обоснование педагогических условий с последующей реализацией и определением изменений, а также отслеживанием воздействия этих изменений на уровень сформированности готовности применять арт-технологии в профессиональной деятельности.

Для того чтобы рассмотреть эффективность педагогических условий нами были выделены критерии, которые должны последовательно отражаться через показатели, проявление которых позволит определить больший или меньший уровень его выражения; должны захватить динамику измеряемого качества как во времени, так и пространстве. Исходя из этого, мы отмечаем следующие критерии сформированности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий: *мотивационный, когнитивный, творческий и процессуальный.*

Рассматривая первый критерий, можно выделить то, что он отражает интерес к применению арт-технологий в образовательном процессе, учитывает положительное отношение к педагогической деятельности будущих учителей иностранных языков с использованием арт-технологий.

Когнитивный критерий оценивает уровень теоретических знаний иностранных языков (лексического и грамматического материала), знаний в области психолого-педагогических дисциплин и понимания сущности арт-технологий, их функций и различных видов (например, музыкальных, художественных, средств изобразительного искусства, драматизации и других).

Творческие способности, такие как коммуникативные, исследовательские, дидактические и рефлексивные, творческие качества, включая целеустремленность, настойчивость, инициативность, способность к межличностному общению и фантазия, а также особенности психики, такие как память, внимание, творческое воображение и легкость ассоциаций – все это включает в себя творческий критерий.

Процессуальный критерий характеризует умение применять знания по иностранному языку, способность использовать арт-технологии в своей практической работе, желание совершенствоваться и развивать свои навыки и умения, умение создавать и обогащать виды арт-технологий, использовать различные формы и методы арт-технологий в своей профессиональной деятельности, а также способность к самоконтролю и самопроверке в использовании арт-технологий, внесение изменений и корректировка при обнаружении недостатков [15].

Следует отметить, что использование арт-технологий уникально тем, что оно превращает систему характеристик будущих учителей иностранных языков в многоплановый инструментарий, включая активность, волю, цели, задачи, знания, умения, стиль деятельности, творческие способности и качества, а также мотивы. Все эти характеристики отображают целую систему, которая создает полную и глубокую картину студента и его потенциала [2].

Мы провели подробный анализ образовательно-профессиональной программы, связанной с подготовкой специалистов по направлениям подготовки «Филология» и «Педагогическое образование». В ходе этого анализа мы рассмотрели программы учебных дисциплин основной профессиональной образовательной программы. В ходе нашей работы было обнаружено, что в данных программах не уделено достаточно внимания готовности будущих учителей иностранных языков к использованию инновационных технологий, включая арт-технологии, в профессиональной сфере.

Учитывая важные цели в сфере высшего образования и проблемы, связанные с развитием компетенций иностранных языков у преподавателей, мы определили педагогические условия формирования готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности:

Первое условие предполагает создание учебной и образовательной среды, которая позволяет будущим учителям иностранных языков получать новую информацию о методах, способах и приемах арт-технологий.

Под *вторым условием* подразумевается то, что будущие учителя должны обучаться различным видам искусства, причем это взаимодействие является предпосылкой для использования арт-технологий в их профессиональной деятельности.

Третье условие заключается в том, что включение различных видов искусства необходимо для координации самостоятельных и творческих усилий студентов в образовательном процессе [15].

В рамках нашего исследования были внедрены педагогические условия в деятельность государственных образовательных учреждений высшего образования, которые выступили экспериментальной базой во время проведения эксперимента: Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет», Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина».

Охарактеризуем специфику реализации педагогических условий в вышеуказанных учебных заведениях.

В ключе первого педагогического условия нами были проанализированы следующие дисциплины: «Методика преподавания иностранного языка», «Практический курс иностранного языка», но также в дисциплину «Инновационные технологии в преподавании иностранных языков» были добавлены темы, которые предусматривали возможность использования будущими учителями иностранных языков полученных навыков по арт-технологиям в их профессиональной деятельности.

Мы исходим из того, что основная цель подготовки будущих учителей тесно связана с необходимостью формирования творческой личности, а затем с усилением роли и значимости наполнения психолого-педагогических дисциплин. При изучении содержания дисциплин было установлено, что они решают определенные вопросы, связанные с инновационными технологиями, такими как образовательные процессы, методы преподавания в современной школе, педагогические технологии и навыки учителей. Однако, по нашему мнению, содержание дисциплин не решает эффективно проблему подготовки будущих учителей к использованию арт-технологий и тем самым формирует необходимые навыки и знания для использования таких технологий. Нами было изменено содержание педагогических и специальных дисциплин с акцентом на развитие у студентов навыков использования арт-технологий [12].

В процессе исследования мы выяснили место арт-технологий в дисциплинах «Методика преподавания иностранного языка», «Практический курс иностранного языка», «Инновационные технологии в преподавании иностранных языков» и добавили темы, которые полно и содержательно раскрывают понятие «арт-технологии», с дальнейшим его применением как в учебной деятельности, так и профессиональной.

Например, в рамках дисциплины «Инновационные технологии в преподавании иностранных языков» нами было предложено создать электронный учебник по страноведению изучаемого языка. В процессе проектирования данного продукта студенты были ориентированы на практическое применение полученных знаний и реализацию принципа интеграции теории с практикой в обучении.

Подчеркнем, что электронный учебник сочетает в себе различные компоненты системы дидактических средств: учебник, содержащий теоретический материал, задачи для его проработки и усвоение; средства для проведения компьютерного эксперимента; тестовые задачи для различных видов контроля качества знаний. Полагаем, что функции современного учебника расширяются, приобретают новое наполнение, усиливается роль отдельных функций (например, мотивационной, интегрирующей и др.), а также идет развитие ключевых компетенций в сфере изучения иностранных языков.

Безусловно, в качестве задания студентам нужно было использовать средства мультимедиа в электронном учебнике, так как это позволяет обогатить процесс обучения наглядным высококачественным иллюстративным материалом: двумерными, объемными, статическими и динамическими изображениями, звуковым сопровождением отображаемого на экране материала и действий обучающегося. Таким образом, аудиовизуальное представление материала включает в систему восприятие и запоминание образной и эмоциональной памяти, что существенно влияет на формирование представлений, занимающих центральное место в образном и словесно-логическом мышлении [1].

Необходимо отметить, что выполнение такой практической работы заключается в возможности осуществления деятельностного характера обучения; развитии самостоятельного познавательного процесса в информационном пространстве, тем самым, стимулирует ориентироваться будущим учителям иностранных языков на медиаобразовательное информационное пространство. Пример выполнения практического задания по созданию электронного учебника показан на рисунке 1.



Китайская живопись Гоуа 国画

Живопись гоуа является важной частью культурного наследия Китая. Традиционная китайская живопись отличается от западного искусства особенностями техники выполнения рисунка. Изображение наносит не на привычный всем холст, а на специальную бумагу или шелк при помощи специальной китайской кисти.

Используются особые минеральные или растительные пигменты для создания краски. Популярно применение туши.

Гоуа означает «живопись нашей страны», термин появился в конце 19 века в противовес понятию «сянхуа» – «загорская» или «западная» живопись. Понятие Гоуа традиционно применяют для полотен, написанных до 1840 года – работы этого времени могут считаться примерами древней китайской живописи.

Бумага вместо полотна

Для живописи Гоуа применяется специальная бумага союнь – она характеризуется специфической текстурой. Поверхность бумаги подходит для работы с китайской тушью, можно внести штрихи разной интенсивности и длины.

Тематикой картин в стиле Гоуа является природа, а наиболее распространенные жанры – портрет, пейзаж. На картинах изображают рыб, птиц, насекомых. Для работ в стиле Гоуа характерны каноны стиля.

Задания

1. Определите, к какому стилю относятся данные картины:

А)



Б)



В)



Г)



2. дайте правильный ответ:

- Кто не писал в стиле гуаби:
 - Ян Либинь
 - Чжан Сюань
 - Ли Сунан
- Чертой гуаби НЕ является:
 - Четко обрисованный контур
 - Детализированность
 - Малая цветовая палитра
- Не соответствует правде:
 - Сен – стиль грубой кисти
 - Гоуа означает «живопись нашей страны»
 - Рисунки в стиле сен легко воспроизвести
- Какие материалы не использовались в живописи гоуа:
 - Тушь
 - Бумага союнь
 - Масляные краски
- Ошибочно ли следующее утверждение, ответ обоснуйте: Основоложателем техники гуаби является ханец Лан Шинин

3. Соотнесите стиль с его представителем:

| | |
|-------|--------------------|
| Гуаби | Ян Либинь |
| Сен | Чжан Сюань |
| | Гу Хунжон |
| | Чэнь Хуншоу |
| | Чао Мэнфу |
| | Джуэппе Кастильоне |

4. Прочтите статью и сделайте краткий конспект о Джуэппе Кастильоне:



<https://www.pravilamag.ru/entertainment/688209-malyashchom-kak-italyanskiy-monah-izvut-dzhuzeppe-kastilione-stal-privornym>

5. Разукрасьте картину в стиле гуаби, попробуйте угадать оттенок оригинала. Для разукрашивания можете использовать сайт https://petalica.com/index_en.html




6. Составьте пазл.

Можно использовать электронную версию пазла:




Рис. 1. Пример электронного учебника в рамках практического задания по дисциплине «Инновационные технологии в преподавании иностранных языков»

Вторым педагогическим условием обозначено то, что будущие учителя должны обучаться различным видам искусства, причем это взаимодействие является предпосылкой для формирования их готовности использовать арт-технологии в профессиональной деятельности. По нашему мнению, интерактивное обучение является необходимым для создания среды, в которой субъекты обучения взаимодействуют с несколькими видами искусства. Нами были предложены такие формы взаимодействия, как дискуссия на иностранном языке на основе взаимодействия с киноискусством. По нашему мнению, такой вид художественного творчества как киноискусство может быть использовано для развития навыков слушания в контексте обучения говорению. Ведь через просмотр и анализ фильма будущие учителя иностранных языков могут улучшить свою способность понимать произношения, диалекты, скорость речи и в дальнейшем – внедрять «живую речь» в разговорных ситуациях. Благодаря такому аутентичному материалу

происходит процесс подготовки студентов к восприятию инокультурной реальности и к плавному вхождению в нее путем развития социолингвистической компетенции.

В качестве примера приведем задания при работе с художественным фильмом.

В первую очередь, это отслеживание произношения. Здесь можно предложить посмотреть короткий фрагмент на иностранном языке и сосредоточиться на произношении говорящего. Затем необходимо записать себя, повторяя за говорящим иностранцем, и сравнить свою речь с оригиналом, чтобы отследить и исправить имеющиеся расхождения. Это помогает научиться правильно произносить слова и фразы, а также улучшает способность слушать и воспринимать речь на иностранном языке.

Во-вторых, комментирование. При просмотре фрагмента на иностранном языке можно параллельно комментировать его на этом языке. В таком случае будущие учителя иностранных языков описывают происходящее, выражают свое мнение или задают вопросы. Данное задание помогает развить

навыки говорения и понимания на языке, а также расширяет словарный запас.

В-третьих, обсуждение фильма. Для начала идет показ фильма на иностранном языке, а далее – обсуждение содержания или критическая оценка идеи, которая высказана в фильме. Это позволит не только выразить свои мысли и мнения, но и практиковать устную речь на иностранном языке.

Итак, использование художественных фильмов на занятии по иностранному языку является ценным инструментом при обучении говорению, предоставляя будущим учителям возможность наблюдать и применять языковые навыки в реальных коммуникативных ситуациях. Они создают аутентичную учебную среду и помогают развить навыки говорения и слушания с помощью арт-технологий.

Третье педагогическое условие содержит в себе включение различных видов искусства, которое необходимо для координации самостоятельных и творческих усилий студентов в образовательном процессе. Полагаем, что такая деятельность является центральным ядром в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков, что и открывает возможности сознательного укрепления знаний и навыков, приобретенных в педагогическом процессе. В рамках дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» мы использовали театральное искусство. Продемонстрировав театральные постановки на занятиях, студенты выступили в театральном педагогическом мероприятии «Фестиваль языков». По нашему мнению, с помощью такого мероприятия идет консолидация и координация деятельности будущих учителей для формирования навыков самостоятельного процесса создания театральной постановки.

В ходе мероприятия «Фестиваль языков» были представлены следующие постановки: «Миф о том, как император сам пришел к мудрецу» (на китайском языке), «Легенда о Чан Э» (на китайском языке), «Момотаро (на японском языке)». Студенты попробовали себя в роли сценаристов, режиссеров и актеров, что сформировало у них навыки эффективной командной работы. Они положительно отмечают опыт участия в театральном представлении. Студентка Екатерина С. подчеркивает: *«Принять участие в подобном мероприятии было хорошим решением. Подготовка к театральной постановке заинтересовала с первых минут. Меня побудило данное задание к тщательному изучению материала и к процессу полного поглощения. Подобное мероприятие для каждого из нас оказалось полезным. Надеюсь, что нам ещё выпадет замечательная возможность проявить себя и показать пьесу на иностранном языке»*. В то же время, Анна К. указывает, что *«как для студента кафедры английской и восточной филологии, участие в мероприятии является важной составляющей при изучении иностранного языка. Ведь узнать больше о культурной составляющей госу-*

дарства, язык которого ты учишь, всегда необходимо. Такой опыт забываем, но достаточно полезен для моей будущей профессиональной деятельности».

Исходя из вышесказанного, предложенные педагогические условия внедрялись нами в процесс подготовки будущих учителей иностранных языков и были связаны с проблемой формирования готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий. Реализация этих условий приводит к развитию репрезентации студентами арт-технологий, тем самым облегчая передачу знаний и умений в практических педагогических ситуациях и профессиональной деятельности.

В качестве внедрения педагогических условий нами была проведена экспериментальная работа, которая подтверждает достаточность и эффективность мер реализации этих условий.

Несомненно, опытно-экспериментальная работа является одним из продуктивных методов педагогического исследования. Ее цель заключается в том, чтобы инициировать прогрессивные изменения в образовательном процессе, направленные на получение высоких результатов, их подтверждение, оценку и потенциальное воспроизведение в других условиях. Экспериментальная работа требует соблюдения следующих стандартов: исследование должно характеризоваться объективностью; исследование должно быть всеобъемлющим, последовательным и всеобъемлющим по всему процессу, включая его отношения и взаимосвязи; работа должна описывать процесс в процессе его саморазвития с учетом влияния конкретных условий [16].

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение четырех лет и охватывала три этапа.

На первом этапе (поисковый) нами было изучено состояние проблемы исследования. Анализ различных источников по теме помог сформулировать гипотезу, цель и задачи исследования, определить понятие «арт-технологии» и обосновать условия их формирования в высшей школе. Далее были выделены педагогические условия формирования готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности. Установлен количественный и качественный состав участников эксперимента: студенты направления подготовки «Филология» специальностей «Английский язык и литература», «Английский язык и литература. Язык и литература (турецкий)», «Китайский и английский язык и литература», а также направления подготовки «Педагогическое образование» специальности «Иностранный язык и иностранный язык».

Второй этап (экспериментальный) подразумевал осуществление опытно-экспериментальной гипотезы исследования, апробацию педагогических условий формирования готовности будущих учителей использовать арт-технологии, а также анализ промежуточных результатов контрольных срезов. Нами было наполнено содержание дисциплины

«Методика преподавания иностранного языка», проанализировано место арт-технологий по дисциплине «Практический курс иностранного языка», разработаны и внедрены отдельные темы в дисциплину «Инновационные технологии в преподавании иностранных языков», организовано мероприятие «Фестиваль языков».

На третьем этапе (обобщающий) нами проведена систематизация и обработка полученных данных, также мы сопоставили полученные экспериментальные результаты с прогнозируемыми и определили общие выводы исследования.

Рассмотрим подробно экспериментальное исследование, которое проходило в соответствии с его задачами: проверить эффективность образовательной и практической деятельности, разработанной в ходе исследования, с целью формирования знаний об арт-технологиях, используемых будущими учителями языка в их профессиональной жизни. Эксперимент был разделен на констатирующий и формирующий этапы исследования.

Констатирующий этап проводился в течение одного года, основной целью которого выступало выяснение состояния готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности. Нами были осуществлены срезы знаний, определены проблемы и цели экспериментального исследования, а также объект, предмет и критерии экспериментальной работы, выдвинута гипотеза эксперимента: подготовка студентов к применению арт-технологий в их профессиональной деятельности будет способствовать использованию этих технологий посредством реализации разработанных педагогических условий, что приведет к эффективному практическому взаимодействию всех субъектов обучения.

В состав контрольной группы вошло 130 человек, а в экспериментальную – 110 человек. Когда формировались группы, мы выбрали студентов одного возраста, обучающихся на III-IV курсе университета; также нами учитывался тот факт, что студенты должны проходить обучение по аналогичным учебным планам.

Проведя диагностику знаний, мы пришли к выводу, что по результатам констатирующего этапа эксперимента выявлено преимущественно низкий уровень (49,55% – экспериментальная группа (ЭГ); 50,19% – контрольная группа (КГ)) готовности к использованию арт-технологий у студентов. Высокий уровень продемонстрировали лишь 20,45% студентов экспериментальной группы и 20,19% – контрольной. Отметим, что почти идентичные средние значения наблюдаются у опрошенных студентов ЭГ – 30%, КГ – 29,62% [15]. Исходя из этого, проанализированные данные показали, что уровень готовности использования арт-технологий будущими учителями иностранных языков низок, как в экспериментальной, так и контрольной группах, что указывает на необходимость внедрения различных форм и методов

для взаимодействия с различными видами искусства на занятиях по иностранному языку.

Если кратко охарактеризовать проведенный констатирующий этап эксперимента, то можем отметить слабое понимание сущности арт-технологий. В свою очередь, подавляющее количество студентов не рассматривают арт-технологии как важную составляющую профессиональной деятельности учителя. Учитывая полученные результаты, следует заключить следующее: процесс профессиональной подготовки будущих учителей, а также формирование у них готовности использования арт-технологий требует активизации и поиска педагогических условий для дальнейшей реализации.

Следующий этап педагогического эксперимента – это формирующий, целью которого было внедрение теоретически обоснованных педагогических условий формирования готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий. Он происходил в обычных условиях учебно-воспитательного процесса в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет», Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина».

После проведения данного этапа был проведен контрольный срез, под которым подразумевалось: 1) в качестве когнитивного критерия студенты проходили тестирование для определения уровня языкового материала по иностранному языку; 2) определение мотивации успеха, обучения для мотивационного критерия; 3) выявление вида таланта, творческого потенциала, способностей к саморазвитию и самообразованию в качестве творческого критерия; 4) отношение к конкурентоспособности как к ценности для личности, а также использование арт-технологий в рамках процессуального критерия.

На основе проведенного констатирующего и формирующего этапов исследования сделаем сравнительный анализ полученных результатов. В начале эксперимента мы наблюдаем одинаковые результаты по всем критериям, но к концу эксперимента отмечаем существенное увеличение показателей в экспериментальной группе на высоком уровне. Так, на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень у ЭГ был 20,45%, но уже на формирующем он стал 42,72%. В это же время, низкий уровень с 49,55% снизился до 24,09% в этой же группе. Отметим, что в контрольной группе показатели практически не изменились, как на констатирующем, так и на формирующем этапах эксперимента. Если в начале эксперимента на высоком уровне показатель был 20,19%, то в конце эксперимента он поднялся всего лишь до 21,15% [15].

Это свидетельствует о том, что без внедрения соответствующих мер по увеличению объема имеющихся знаний и умений по арт-технологиям, процесс обучения становится более сложным и трудоемким.

Отображая изменения по уровням сформированности готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий между контрольной и экспериментальной группами на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, сравнительная диаграмма наглядно показывает такой результат (см. рисунок 2).

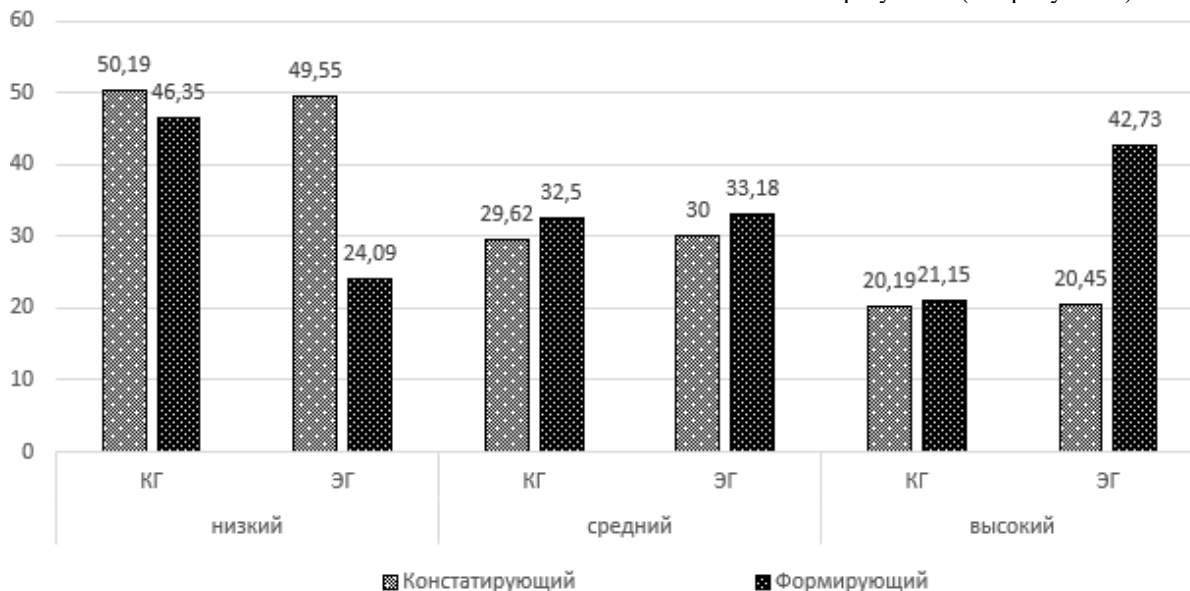


Рис. 2. Результаты эксперимента на констатирующем и формирующем этапах по уровням сформированности готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий (в %)

Статистическая обработка результатов эксперимента о формировании готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе и формирующем этапе по всем критериям подтверждает эффективность предложенных нами методик. Следует отметить, что в экспериментальной группе наблюдались количественные значительные изменения наряду с качественными, исходя из чего вытекают следующие выводы: постоянное профессиональное развитие в качестве учителей иностранных языков побуждало их повысить свои знания с содержанием арт-технологий; им была понятна конечная цель применения арт-технологий; они внедряли арт-технологии в свою педагогическую деятельность, чтобы разнообразить занятие по иностранному языку.

Следует подытожить, что использование арт-технологий в учебном процессе обладает многими достоинствами. В первую очередь, это визуальное обучение, которое направлено на представление визуальных образов для лучшего понимания и запоминания информации. Во-вторых, аутентичность, которая играет важную роль при изучении иностранного языка. С помощью аудио- и видеоматериалов на иностранном языке студенты погружаются в реальные ситуации и слышат речь носителей языка. В-третьих, интерактивность: ведь практически все арт-технологии подразумевают онлайн-ресурсы или техническое сопровождение. И

в-четвертых, лингвострановедческий аспект. Широко известный факт, что язык и культура не отделены друг от друга: язык является основным средством передачи и сохранения культурного наследия. Литература, поэзия, музыка и другие художественные выражения в языке позволяют культуре сохранять свою уникальность и передавать идеи и ценности следующим поколениям. Соприкасаясь с различными видами искусства, будущие учителя иностранных языков не только расширяют свой кругозор, но и получают навыки межкультурного общения и коммуникации благодаря изучению культурного контекста и сознания.

Однако необходимо помнить, что для достижения высоких результатов при обучении студентов с использованием арт-технологий, следует сосредоточиться на получении знаний иностранного языка и совершенствовании навыков их применения в профессиональной деятельности. Несмотря на то, что арт-технологии развивают творческий потенциал студентов и дают новые методики преподавания иностранного языка, но не стоит забывать о максимальной концентрации и затраченный усилий, подготовке и оформлении новых форм или приемов к практической реализации с учетом способностей студентов и целей обучения на занятиях по иностранному языку.

Заключение. Таким образом, опытно-экспериментальная работа показывает, что внедрение разработанных педагогических условий формирования готовности будущих учителей иностранных

языков к использованию арт-технологий полностью проявило свою эффективность. Так, наибольшее количество студентов с высоким уровнем сформированности готовности к использованию арт-технологий зафиксировано в экспериментальной группе (показатель увеличился в два раза), а в контрольной группе уровни сформированности готовности на разных этапах эксперимента остались практически неизменны. Подытоживая, можно утверждать, что использование арт-технологий в учебном процессе привело к значительному повышению уровня готовности будущих учителей иностранных языков в экспериментальной группе, о

чем свидетельствуют реализованные педагогические условия.

Полученные в ходе работы выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. В силу этого, она остается открытой для дальнейшего исследования. В качестве перспективы дальнейшего исследования считаем следующее наиболее приоритетное направление работы, как разработка методики формирования готовности применения арт-технологий будущими учителями разных направлений подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алексеева Майя Юрьевна. – Курск, 2007. – 244 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitiye-tvorcheskogo-myshleniya-mladshikh-shkolnikov-sredstvami-art-terapii-na-materiale-ob?usclid=Ipprapxjhqm583623242> (дата обращения: 15.11.2023). – Текст : электронный.
2. Афанасьева, А.Е. Использование арт-технологий в обучении английскому языку в средней школе / А.Е. Афанасьева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1411-1413.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Бурачевская, О.В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань : Бук, 2015. – С. 139–142.
5. Жукова, Т.В. Использование арт-технологий в подготовке студентов-психологов к профессиональной деятельности / Т.В. Жукова. – Москва : Владос, 2005. – 250 с. – Текст : непосредственный.
6. Измайлова, М.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов : метод. пособие / М.А. Измайлова. – Москва : Дашков и К, 2009. – 64 с. – Текст : непосредственный.
7. Коньшева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – Санкт-Петербург, 2006. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 245 с. – Текст : непосредственный.
9. Кунгурова, И.М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе / И.М. Кунгурова. – Текст : непосредственный // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2013. – № 5 (11). – С. 46–51.
10. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 226 с. – Текст : непосредственный.
11. Лобова, К.В. Использование живописи на уроках английского языка / К.В. Лобова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические особенности преподавания иностранного языка в условиях внедрения ФГОС нового поколения : материалы I науч.-практ. конф. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – С. 107–111.
12. Пантыкина, Н.И. Арт-технологии в образовательном процессе подготовки будущих учителей иностранных языков / Н.И. Пантыкина. – Текст : непосредственный // Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Луганск, 20–21 апр. 2016 года) : в 2 ч. / под ред. : В. П. Горашук. – Луганск : Книга, 2016. – Ч. 2. – С. 218–223.
13. Пантыкина, Н.И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам / Н.И. Пантыкина. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. Технические науки. Филологические науки. Педагогические науки. – Череповец, 2017. – № 1 (76). – С. 195–200.
14. Пантыкина, Н.И. Использование инновационных технологий при обучении иностранному языку студентов филологического факультета / Н.И. Пантыкина. – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. – № 1 (16). – Волгоград, 2015. – С. 32–36.
15. Пантыкина, Н.И. Формирование готовности будущих учителей иностранных языков к использованию арт-технологий в профессиональной деятельности : монография / Н.И. Пантыкина. – Луганск : Книга, 2023. – 212 с.
16. Полякова, Т.Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя : монография / Т.Н. Полякова. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2009. – 174 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva M. Ju. Razvitie tvorcheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov sredstvami art-terapii (na materiale obuchenija inostrannomu jazyku). Dis. kand. ped. nauk [Development of creative thinking of younger schoolchildren by means of art therapy (on the basis of teaching a foreign language). Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Kursk, 2007. 244 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskogo-myshleniya-mladshikh-shkolnikov-sredstvami-art-terapii-na-materiale-ob?ysclid=lpapxjqm583623242> (Accessed 15.11.2023).
2. Afanasyeva A.E. Ispol'zovanie art-tehnologij v obuchenii anglijskomu jazyku v srednej shkole [The use of art technologies in teaching English in secondary school]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2016, no. 11, pp. 1411–1413.
3. Bepalko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika, 2005. 192 p.
4. Burachevskaya O.V. Art-tehnologii kak sredstvo razvitiya prostranstvennogo vosprijatija i prostranstvennyh predstavlenij u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi [Art-technologies as a means of developing spatial perception and spatial representations in preschoolers with general speech underdevelopment]. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', maj 2015 g.) [Innovative pedagogical technology]*. Kazan: Buk, 2015, pp. 139–142.
5. Zhukova T.V. Ispol'zovanie art-tehnologij v podgotovke studentov-psihologov k professional'noj dejatel'nosti [The use of art technologies in the preparation of psychology students for professional activity]. Moscow: Vlados, 2005. 250 p.
6. Izmaylova M.A. Organizacija vneauditornoj samostojatel'noj raboty studentov: metod. posobie [Organization of extra-curricular independent work of students]. Moscow: Dashkov and K, 2009. 64 p.
7. Konysheva A.V. Igrovoj metod v obuchenii inostrannomu jazyku [Game method in teaching foreign language]. St. Petersburg, 2006. 192 p.
8. Kopytin A.I. Teorija i praktika art-terapii [Theory and practice of art-therapy]. St. Petersburg: Piter, 2002. 245 p.
9. Kungurova I.M. Art-tehnologii v prepodavanii discipliny «Tehnologii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam» v vuze [Art-technology of teaching the discipline “Technologies and methods of teaching foreign languages”]. *Vestnik Ishimskogo gos. ped. in-ta im. P.P. Ershova [Bulletin of the Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov]*, 2013, no. 5 (11), pp. 46–51.
10. Lebedeva L.D. Praktika art-terapii: podhody, diagnostika, sistema zanjatij [Practice of art therapy: approaches, diagnosis, training system]. St. Petersburg: Rech, 2005. 226 p.
11. Lobova K.V. Ispol'zovanie zhivopisi na urokah anglijskogo jazyka [The use of painting at English lessons]. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti prepodavaniya inostrannogo jazyka v uslovijah vnedrenija FGOS novogo pokolenija: materialy I nauch.-prakt. konf. [Psychological and pedagogical features of teaching a foreign language in the context of the introduction of a new generation of FSES]*. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2015, pp. 107–111.
12. Pantykina N.I. Art-tehnologii v obrazovatel'nom processe podgotovki budushhix uchitelej inostrannyh jazykov [Art technologies in the educational process of training future teachers of foreign languages]. *Duhovno-nravstvennye osnovy razvitiya sovremennogo obshhestva: obrazovanie, kul'tura, iskusstvo: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Lugansk, 20–21 aprelja 2016 g.): v 2 ch. [Spiritual and moral foundations of modern society: education, culture and art]*. Lugansk: Knita, 2016, pp. 218–223.
13. Pantykina N.I. Ispol'zovanie drammatizacii kak vida art-tehnologij v obuchenii inostrannym jazykam [The use of dramatization as art-technology in foreign languages teaching]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Tehnicheskie nauki. Filologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki. № 1 (76). [Cherepovets State University Bulletin. Technology, philology, pedagogy. No. 1 (76)]*. Cherepovets, 2017, pp. 195–200.
14. Pantykina N.I. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov filologicheskogo fakul'teta [The usage of innovative technologies in foreign language teaching to students at the Faculty of Philology]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 6: Universitetskoe obrazovanie. № 1 (16) [Science journal of Volgograd state university. Serija 6: University education]*. Volgograd, 2015, pp. 32–36.
15. Pantykina N.I. Formirovanie gotovnosti budushhix uchitelej inostrannyh jazykov k ispol'zovaniyu art-tehnologij v professional'noj dejatel'nosti: monografiya [Formation of future foreign language teachers' readiness to use art-technology in professional activity]. Lugansk: Knita, 2023. 212 p.
16. Polyakova T.N. Teatral'no-igrovaja dejatel'nost' v tvorcheskom razvitiu uchitelja [Theatrical and gaming activities in the creative development of a teacher]. St. Petersburg: SPbAPPO. 2009. 174 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.И. Пантыкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», Луганск, Россия, e-mail: pantykina-natalia@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.I. Pantykina, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of English and Oriental Philology, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, e-mail: pantykina-natalia@yandex.ru.

Владислав Юрьевич Пирогов
г. Шадринск

Некоторые вопросы преподавания основ реляционных баз данных

В статье рассматриваются некоторые общие принципы преподавания основ реляционных баз данных. Автор подчеркивает важность связи процесса проектирования баз данных с требованиями к информационной системе, неотъемлемой частью которой является проектируемая база данных. Рассматриваются также вопросы преподавания некоторых разделов реляционного анализа, в частности тема «Нормальные формы». Автор отмечает, что для полного понимания требований нормальных форм необходимо обращаться к анализу предметной области, а не ограничиваться только формальным рассмотрением. В статье обсуждаются также некоторые аспекты сильных и слабых сущностей в модели «сущность-связь». Разбираются некоторые подходы, позволяющие максимально приблизить изучение реляционных баз данных к практическому применению в разработке информационных систем. В статье описываются только некоторые вопросы изучения реляционных баз данных, которые кажутся автору важными.

Ключевые слова: реляционные базы данных, СУБД, нормальные формы, проектирование баз данных, преподавание баз данных, ER-модель

Vladislav Yurievich Pirogov
Shadrinsk

Aspects of teaching the basics of relational databases

The article views some general principles of teaching the basics of relational databases. The author emphasizes the importance of linking the database design process with the requirements for the information system of which the database being designed is an integral part. The author discusses the issues of teaching some sections of relational analysis in particular the topic of "Normal forms". The author notes that in order to fully understand the requirements of normal forms, it is necessary to turn to the analysis of the subject area, and not be limited only to formal consideration. The article also stresses some aspects of strong and weak entities in the entity-relationship model. Some approaches are being analyzed that make it possible to bring the study of relational databases as close as possible to practical application in the development of information systems. The author describes only some important aspects of studying relational databases.

Keywords: relational databases, DBMS, normal forms, database design, database teaching, ER-model

Современные информационные системы (далее ИС), строясь на использовании средств хранения больших объёмов информации и средств оперативного доступа к хранимым данным [1]. Основным инструментом работы с хранилищами данных являются системы управления базами данных (СУБД), чаще всего поддерживающие реляционную модель данных. Основы реляционных баз данных (РБД) [1-8] в той или иной степени излагаются в широком спектре дисциплин, преподаваемых на инженерных специальностях, связанных с разработкой программного обеспечения: Информационные системы, Разработка информационных систем, Базы данных, WEB-программирование и др. Сложность преподавания раздела, касающегося реляционных баз данных, заключается прежде всего в том, что это требует большой практической работы. С одной стороны необходима выработка компетенций проектирования баз данных на основе анализа предметной области, а с другой стороны здесь традиционно принято излагать материал на основе формальных математических положений. Традиционные разделы практически любой книги по РБД обычно содержат такие разделы как Реляционная алгебра и Реляционные исчисления, а также известную тему «Нормальные формы» [1, 2, 3]. Мы рассмотрим некоторые подходы, позволяющие максимально приблизить изучение реляционных баз данных к практическому применению в разработке информационных систем. В краткой

статье мы описываем только некоторые вопросы изучения РБД, которые кажутся нам важными.

Общие подходы

При изложении вопросов, связанных с проектированием баз данных, следует придерживаться важного методологического принципа. Кратко это можно сформулировать как анализ предметной области на основе постановки задачи. Последнее тесно связано с тем, какую информационную систему (ИС) мы разрабатываем, а это в конечном итоге сводится к набору требований к ИС. На этот принцип следует постоянно обращать внимание студентов, указывая на то, как он в значительной степени определяет структуру базы данных.

При анализе предметной области принято использовать парадигму, основанную на модели «сущность-связь» (ER-модель) [1, 2]. Элементами этой модели являются: сущность, атрибуты сущности, связи между сущностями. Этот простой набор понятий позволяет глубоко анализировать предметную область, а затем легко переходить уже к реляционной базе данных, которая будет соответствовать постановке задачи.

В качестве примера того, как важна предварительная постановка задачи, студентам предлагается проанализировать предметную область: учебный процесс — студенты, преподаватели, предметы. При этом не конкретизируются требования к ИС, частью которой должна стать проектируемая база данных. Обычно студенты рисуют связь

между студентом и преподавателем, но почти всегда затрудняются ответить на вопросы: А что это за связь? Чем она обусловлена? В лучшем случае студент пытается нарисовать связь, как связь между сильной и слабой сущностями. Сильной является сущность Преподаватель, а слабой сущность Студент. С обывательской точки зрения это так и есть. Но следует обратить внимание, что пока нет конкретных требований к решаемой задаче (к будущей ИС), трудно понять, как связаны эти сущности и связаны ли они вообще. Предлагается три варианта конкретизации задачи:

1. Задача предполагает учёт оценок студента. Следовательно связь обусловлена выставлением оценки преподавателем студенту. Сама связь, таким образом, есть лишь отражением документов: зачётная книжка и ведомость оценок.

2. Задача предполагает учёт расписания занятий. И тогда связующим элементом между двумя сущностями (и это опять документ) является расписание. При этом появляется такая дополнительная сущность, как учебная группа.

3. В задаче предполагается учитывать учебный план, по которому занимаются студенты конкретной специальности и учебную нагрузку преподавателей. Здесь более сложные взаимоотношения между рассматриваемыми сущностями, но опять связь вполне конкретна и связана с документами.

Далее показывается, что рассматриваемая связь – это связь «многие ко многим», которая сама является сущностью. Более того, как было показано выше, она воплощает в себе вполне конкретный объект(ы) предметной области.

Рассматривая проектирование баз данных, следует указать последовательность проектирования:

1. Выделение сущностей в предметной области.
2. Определение атрибутов сущностей.
3. Анализ атрибутов на предмет разбиение их на несколько атрибутов.
4. Анализ атрибутов с точки зрения возможного превращения их в сущности.
5. Определение и анализ связей между сущностями, что, как правило, приводит к появлению новых сущностей.
6. Преобразование ER-модели к реляционной базе данных.

О преподавании темы Нормальные формы

Раздел реляционных баз данных, называемый «Нормальные формы», посвящён формальным требованиям к таблицам, позволяющим производить их декомпозицию, в случае невыполнения требований [1, 3]. Подход формальный и студентам не всегда ясен смысл этих требований и их практическое применение. Мы предлагаем студентам, прежде чем анализировать таблицу на предмет выполнения требований нормальных форм, провести обратный процесс проектирования. т.е. понять на основе какой предметной области и какой постановки задачи могла получиться такая таб-

лица. После чего снова провести процесс проектирования. Такой подход понятен и естественен с практической точки зрения и приводит:

1. К получению реляционной базы данных, в таблицах которой отсутствует нарушение требований нормальных форм.

2. К более глубокому пониманию самой темы «Нормальные формы».

Требования 1-й нормальной формы сводятся к необходимости того, чтобы на пересечении строки столбца таблицы находился неделимый (атомарный) элемент [1]. Чтобы понять это требование, нужно вернуться к общему положению, которое гласит, что анализ следует проводить на основе постановки задачи. Поэтому неделимость элемента определяется только постановкой задачи. Если в постановке задачи не требуется оперировать отдельно фамилией, именем и отчеством, то элемент <ФИО>, т.е. строка содержащая фамилию, имя и отчество человека, в данном контексте можно считать неделимым. Следовательно, нарушается или нет первая нормальная форма в таблице определяется предметной областью и постановкой задачи, а не абстрактными представлениями. При этом студент должен понимать, что для того, чтобы сделать такой вывод пришлось реконструировать предметную область и определиться с тем, какие требования мы предъявляем к тому, как будет использована таблица (требования к информационной системе).

Требования 2-й нормальной формы. Находящаяся в первой нормальной форме таблица будет находиться во второй нормальной форме, если любой ее атрибут, не входящий в состав первичного ключа, функционально полно зависит от этого первичного ключа [1, 2]. *Понятие функциональной зависимости является фундаментальным понятием теории реляционных баз данных. Определение функциональной зависимости можно найти в [1, 2, 3].*

Конечно, здесь появляется термин «функционально полно», но однако даже не вдаваясь в суть этого понятия, очевидно, что это требования выполняются, если выбранный первичный ключ является простым и суррогатным. *Суррогатный ключ — ключ не зависящий от предметной области [1]. Очень часто (но не всегда) в качестве суррогатного выбирается счётчик добавляемых строк.* В нашей практике с самого начала студент знает это требование. Т.о. требование второй нормальной формы выполняется автоматически. И приведение таблицы к требованиям второй нормальной формы, т.о. не составляет никакого труда.

Требования 3-й нормальной формы. Таблица, находящаяся во второй нормальной форме, будет находиться в третьей нормальной форме, если все ее атрибуты, не входящие в первичный ключ, не зависят транзитивно от первичного ключа [1, 2].

Типичный пример таблицы с транзитивной зависимостью <Номер_поставки, Номер_поставщика, Город_поставщика, Дата_поставки>. Здесь атрибут город_поставщика транзитивно зависит от

атрибута номер_поставки. Но даже не вникая в суть транзитивной зависимости путём простого анализа предметной области, легко увидеть, что в одной сущности содержатся три: <Номер_поставки, Дата_поставки>, <Номер_поставщика>, <Город>. После этого задача сводится к определению связей между этими сущностями. Подчеркнём ещё раз, что к такой декомпозиции мы приходим не на основе формальных требований нормальной формы, а путём содержательного анализа предметной области.

Требование 4-й нормальной формы. Про-
пускаем известную в реляционном анализе нор-

мальную форму Бойса-Кодда [8], т.к. её рассмотрение не даёт принципиального дополнения нашему изложению. Эта нормальная форма связана с понятием множественной зависимости, которая является обобщением функциональной зависимости [1]. Рассмотрим пример. <Поставщик, Заказчик, Магазин>, магазины и поставщики зависят от конкретного заказчика. Как и в предыдущем случае решить проблему можно выделив сущности данной предметной области. После этого задача сводится к правильному указанию связей между этими сущностями и в конечном итоге таблицами.



Рис 1: Пример схемы данных для 4-й нормальной формы

На рисунке 1 представлена схема РБД, демонстрирующая рассмотренный выше пример. Показано разрешение проблемы с 4-й нормальной формой с учётом анализа предметной области.

Требования 5-й нормальной формы. Типичным примером нарушения 5-й нормальной формой является таблица <Отдел, Сотрудник, Проект>.

Предполагается, что 1. Сотрудник может одновременно числиться в разных отделах. 2. Сотрудник, как и отдел могут являться исполнителями проектов. Интересно, что здесь нет ничего нового с точки зрения проектирования базы данных. И если взять за основу предметной области сущности: Отдел, Сотрудник, Проект то задача сводится определению связей между ними (см. Рисунок 2).

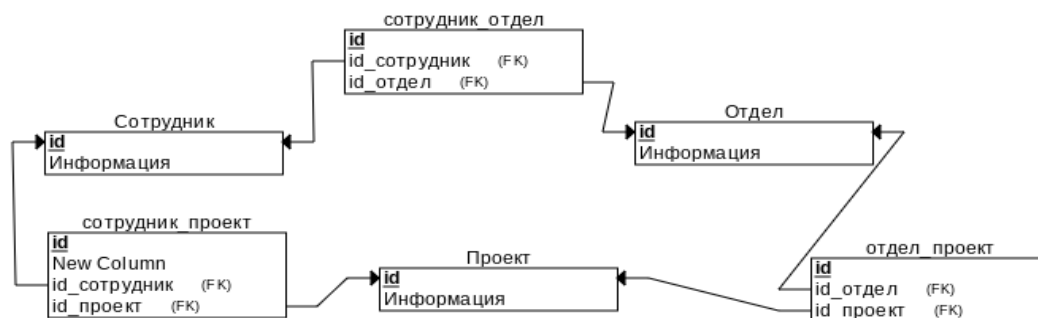


Рис.2. Пример устранения проблемы нарушения 5-й нормальной формы

Об особенности ER-модели и первичные ключи

Говоря о модели «сущность-связь», позволяющей графически отобразить результат анализа предметной области, следует обратить внимание студентов на два важных аспекта:

1. Те результаты анализа предметной области, которые мы отображаем ER-диаграммой, те

смыслы которые она содержит, при переходе к реляционной базе данных, как правило, частично теряются. И, таким образом, ER-модель не только удобное средство анализа предметной области, но и возможность сохранить результаты этого анализа для дальнейшей модернизации системы.

2. Понятие сильной и слабой сущности всегда относительно. Слабая сущность по отношению к

одной сущности, может оказаться сильной по отношению к другой [1].

На последнем положении следует остановиться особо. Дело в том, что понятие сильной и слабой сущности как раз и является результатом анализа предметной области. При переходе к реляционному (табличному) представлению признаков «силы» и «слабости» становятся формальными. Мы обычно говорим, что сильная сущность будет представлена таблицей, первичный ключ которой участвует в реализации связи с другой таблицей. Последняя считается слабой, так как у ней в реализации связи участвует внешний ключ. И вот здесь в некоторых источниках можно прочитать, что таблица, представляющая слабую сущность, не имеет (или не должна иметь) первичного ключа. Методологически это ошибочное утверждение. Поскольку по отношению к другим таблицам она может представлять сильную сущность. Примером может служить соотношение трех сущностей: Студент, Оценка, Факультет. По отношению к таблице Оценка таблица Студент представляет сильную сущность, тогда как по отношению к таблице Факультет слабую. Единственно верным подходом, на который мы всегда акцентируем внимание студентов, является то, что каждая таблица в РБД всегда

должна иметь первичный ключ. Отсутствие первичного ключа в таблице также противоречит известному положению РБД [1, 2], по которому в таблице не может быть двух одинаковых строк.

Заключение

В статье были рассмотрены некоторые аспекты преподавания основ реляционных баз данных для студентов инженерных специальностей. Отметим некоторые важные выводы.

1. Проектирование баз данных должно быть тесно увязано с разработкой информационной системы, одной из важнейших частей которой является создаваемая база данных.

2. Любое проектирование реляционных баз данных следует основывать на анализе предметной области, в основе которого лежат требования к создаваемой информационной системе.

3. В концепцию изложения реляционного анализа и, в частности, теории нормальных форм, следует в первую очередь положить проектирование на базе анализа предметной области, т.е. проектирования сверху вниз.

4. Важность ER-модели обусловлена тем, что при переходе к реляционной базе данных утрачиваются некоторые смыслы, которые эта модель содержит.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Пирогов, В.Ю. Информационные системы и базы данных / В.Ю. Пирогов. – Санкт-Петербург: БХВ, 2009. – 528 с. – Текст : непосредственный.
2. Дейт, К.Дж. Введение в системы баз данных / К.Дж. Дейт. – 8-е изд. – Москва : Вильямс, 2005. – 1328 с. – Текст : непосредственный.
3. Коннолли, Т. Базы данных. Проектирование, реализация и сопровождение. Теория и практика / Т. Коннолли, К.Бегг. – 3-е изд. – Москва : Вильямс, 2003. – 1436 с. – Текст : непосредственный.
4. Мирошниченко, Г. Реляционные базы данных: практические приемы оптимальных решений / Г. Мирошниченко. – Санкт-Петербург : БХВ, 2005. – 392 с. – Текст: непосредственный.
5. Стружнин, Н. Базы данных. Проектирование : учебник / Н. Стружнин, В.Годин. – Москва : Юрайт, 2017. – 478 с. – Текст : непосредственный.
6. Codd, E.F. A Relational Model of Data for Large Shared Data Banks / E.F. Codd // IBM Research Laboratory. – San Jose, California : February Communications of the ACM (CACM), 1970.
7. Codd, E.F. Relational. Completeness of Data Base Sublanguages / E.F. Codd // Data Base Systems, Courant Computer Science Symposia Series 6. – Englewood Cliffs, N.S. : Prentice-Hall, 1972.
8. Codd, E.F. The relation model for Database Model / E.F. Codd. – Addison-wesley Publishing Company, 1990. – 540 p.

REFERENCES

1. Pirogov V.Ju. Informacionnye sistemy i bazy dannyh [Information systems and databases]. Saint Petersburg: BHV, 2009. 528 p.
2. Dejt K.Dzh. Vvedenie v sistemy baz dannyh [Introduction to database systems]. Mjscow: Vil'jams, 2005. 1328 p.
3. Konnolli T., Begg K. Bazy dannyh. Proektirovanie, realizacija i soprovozhdenie. Teorija i praktika [Databases. Design, implementation and maintenance. Theory and practice]. Mjscow: Vil'jams, 2003. 1436 p.
4. Miroshnichenko G. Reljacionnye bazy dannyh: prakticheskie priemy optimal'nyh reshenij [Relational databases: practical techniques for optimal solutions]. Saint Petersburg: BHV, 2005. 392 p.
5. Struzhkin N., Godin V. Bazy dannyh. Proektirovanie: uchebnik [Databases. Design]. Mjscow: Jurajt, 2017. 478 p.
6. Codd, E.F. A Relational Model of Data for Large Shared Data Banks. *IBM Research Laboratory*. San Jose, California: February Communications of the ACM (CACM), 1970.
7. Codd E.F. Relational. Completeness of Data Base Sublanguages. *Data Base Systems, Courant Computer Science Symposia Series 6*. Englewood Cliffs, N.S.: Prentice-Hall, 1972.
8. Codd E.F. The relation model for Database Model. Addison-wesley Publishing Company, 1990. 540 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Ю. Пирогов, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: pirogov@shadrinsk.net

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.Y. Pirogov, Ph. D. in Physical and Mathematical Sciences, Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: pirogov@shadrinsk.net.

УДК 372.862

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_123

**Елена Александровна Ренжина,
Галина Николаевна Некрасова**
г. Киров

Технический рисунок на уроках технологии как средство успешной адаптации к профессиональному обучению инженеров

В статье рассматривается вопрос преемственности графической подготовки, от уровня основного школьного образования к профессиональному образованию. Цель статьи - изучение эффективности графической подготовки школьников в области технического рисунка при проектировании швейных изделий на уроках «Технологии» как основы успешной адаптации к профессиональному обучению инженеров. Инженерная специальность рассматривается на примере подготовки инженеров легкой промышленности на уровне среднего профессионального образования. В статье обсуждается проблема графической подготовки школьников и адаптации первокурсников к новым требованиям профессионального обучения инженеров легкой промышленности в связи с интенсификацией обучения по программе «Профессионалитет». Статья содержит эмпирические данные исследования, посвященного преподаванию технического рисунка одежды учителями технологии при изготовлении швейных изделий на уроках в школе. Рассматривается место технического рисунка в современных учебно-методических комплексах по предмету «Технология». Предлагается описание авторского комплекта материалов с графическими упражнениями по техническому рисунку швейных изделий с целью повышения уровня графической подготовки школьников и методической помощи учителям школы для использования упражнений при проектировании швейных изделий на уроках «Технологии» в школе.

Ключевые слова: графические навыки, технический рисунок, графическая подготовка, графическое упражнение, преемственность, профессиональное обучение, Профессионалитет, урок технологии.

**Elena Alexandrovna Renzhina,
Galina Nikolaevna Nekrasova**
Kirov

Technical drawing in technology lessons as a means of successful adaptation to the professional training of engineers

The article discusses the issue of continuity of graphic training, from the level of basic school education to vocational education. The purpose of the article is to study the effectiveness of graphic training of schoolchildren in the field of technical drawing when designing garments in "Technology" lessons as the basis for successful adaptation to the professional training of engineers. The engineering specialty is considered using the example of training light industry engineers at the level of secondary vocational education. The article discusses the problem of graphic training of schoolchildren and the adaptation of first-year students to the new requirements of vocational training for light industry engineers in connection with the intensification of training under the "Professionalism" program. The article contains empirical data from the study on the teaching of technical drawing of clothing by technology teachers in the manufacture of garments in school lessons. The place of technical drawing in modern educational and methodological complexes in the subject "Technology" is considered. A description of the author's set of materials with graphic exercises on technical drawing of garments is proposed in order to increase the level of graphic training of schoolchildren and methodological assistance to school teachers for using exercises when designing garments in "Technology" lessons at school.

Keywords: graphic skills, technical drawing, graphic preparation, graphic exercise, continuity, vocational training, Professionalism, technology lesson.

Введение. Одним из ключевых государственных направлений развития Российской Федерации на плановый период до 2030 года стало направление «Возможности для самореализации и развития талантов», структурным элементом которого является государственная программа «Развитие образования» [6]. Федеральные проекты государственной программы направлены на формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития

способностей и талантов у детей и молодежи, раннюю профессиональную ориентацию. С целью возрождения интереса молодежи к инженерным специальностям и профессиям с 2022 года ключевым федеральным проектом в рамках государственной программы «Развитие образования» стал «Профессионалитет» [5]. Одним из вызовов системы среднего профессионального образования (далее СПО)

в федеральном проекте «Профессионалитет» является предпрофессиональное сопровождение обучающихся, включающее не только профориентацию школьников, но и проведение уроков технологии в рамках кластера, объединяющего образовательные организации и современные промышленные предприятия.

Актуальность нашего исследования связана с решением проблемы преемственности в области практической графической подготовки обучающихся, осваивающих программы основного общего школьного образования и основную образовательную программу «Профессионалитет» по специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)» [8]. Проблема заключается в том, что существующая система школьной графической подготовки не способствует успешной адаптации современных выпускников школ к высоким графическим требованиям, предъявляемым к абитуриентам, которые поступают на инженерные специальности. На сегодня реальность такова, что уровень графической подготовки у школьников ниже среднего, это подтверждается опросами педагогов и тестированием студентов. Результаты опроса первокурсников показали, что только около половины от требуемого уровня графической подготовки они освоили в школе, а преподаватели профильных дисциплин вузов и колледжей отмечают, что примерно у 30% первокурсников имеются необходимые первичные графические умения. Для формирования преемственности от одного образовательного уровня к последующему и обеспечения качества профессионального образования, максимально приближенного к требованиям работодателей, требуется переосмысление педагогических подходов к изучению черчения в школе с ориентацией на обучение будущих инженеров.

Целью данной статьи является изучение вопроса эффективности графической подготовки школьников в части освоения технического рисунка и понимания его роли при проектировании швейных изделий на уроках технологии. Технический рисунок, как компонент графической подготовки, является основой в профессиональном обучении инженеров легкой промышленности, где технический рисунок является своеобразным языком проектирования и взаимодействия между различными специалистами. Предметом нашего исследования является технический рисунок швейных изделий, как сквозной метапредметный профессиональный навык технолога-конструктора легкой промышленности, формируемый на основе первичных графических навыков, сформированных еще на школьном уровне.

Для достижения цели были поставлены задачи:

1. Обобщить данные констатирующего эксперимента педагогического исследования по оце-

ниванию первичных графических навыков первокурсников по техническому рисунку швейных изделий.

2. Изучить требования ФГОС основного и среднего образования к графической подготовке обучающихся.

3. Проанализировать место технического рисунка в современных учебно-методических комплексах по предмету «Технология».

4. Провести опрос школьных учителей технологии по вопросу подготовки обучающихся к выполнению технического рисунка швейного изделия, изготавливаемого на уроках технологии.

5. Разработать комплект графических упражнений по техническому рисунку швейных изделий для методической помощи учителям технологии.

Проведенные исследования и методическая разработка учебных материалов для школы, отвечающих запросам современного образования и производства, гипотетически будут способствовать качественному формированию у будущих инженеров базовых графических навыков.

Исследовательская часть. На протяжении последних лет абитуриенты профессиональных учебных заведений Кировской области на вступительных экзаменах на специальности легкой промышленности демонстрируют сниженный уровень графической подготовки. Для анализа уровня первичных графических навыков студентов-первокурсников по техническому рисунку в 2020, 2021 гг. нами был проведен констатирующий эксперимент [4], эмпирические данные которого позволили проанализировать у абитуриентов сформированные на уровне школьного образования умение рисовать, необходимое для решения последующих конструкторских задач в профессиональном обучении. Эмпирическую базу научного исследования составили данные, полученные из учебных заведений среднего и высшего профессионального образования: КОГПОБУ «Кировский технологический колледж» и ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». В рамках констатирующего эксперимента было опрошено 28 педагогов профессиональных образовательных учреждений, готовящих специалистов легкой промышленности, 230 студентов первого года обучения, поступивших на специальность и направление подготовки 29.00.00 «Технологии легкой промышленности». В ходе анкетирования педагогов было выявлено, что 66,7% преподавателей ВО и 69,6% преподавателей СПО говорят об отсутствии у первокурсников первичных навыков рисования, сформированных на предыдущем уровне образования. Данные входного контроля, полученные при критериально-оценочном графическом тестировании обучающихся, идентичны оценке педагогами навыков рисования у первокурсников. На низком уровне у 52% студентов вуза и 40,5% студентов колледжа выполнена проработка линий и деталей одежды. Студенты вуза по 10-бальной шкале оценивают свой уровень графической подготовки на

4,8 баллов, студенты колледжа – на 5,1 балл, что соответствует уровню освоения графические задания констатирующего эксперимента. При вербальном опросе первокурсников было установлено, что помимо школьных предметов «Изобразительное искусство», «Технология», только у 24,7% студентов СПО и 30,0% студентов ВО в школе был факультатив «Черчение», а с компьютерной графикой в школе познакомились лишь 3,6% студентов СПО, 6,7% студентов ВО. Анализ обработанных статистических данных констатирующего эксперимента показал, что студенты, поступившие в колледжи и вузы, демонстрируют низкий уровень графической подготовки [4].

Слабые или не сформированные у современных школьников умения рисовать, чертить, в свою очередь, задерживают освоение конструкторских задач будущими инженерами. При этом педагоги профессиональных образовательных учреждений, готовящих специалистов легкой промышленности, отмечают, что при последовательном преемственном освоении графических умений и навыков, сократится время на формирование профессиональных графических компетенций и повысится уровень графической подготовки будущих специалистов легкой промышленности.

Профессиональная графическая подготовка инженеров легкой промышленности, характеризующаяся как умственно-практическое образование специалиста, направленное на осознанное применение графических знаний и умений, моторных движе-

ний для визуального отображения замысла в проектировании швейных изделий на плоскости бумаги или монитора. К графическим навыкам инженерных специальностей легкой промышленности относится выполнение эскизов моделей, технических рисунков, чертежей конструкций швейных изделий (рис. 1). Предмет нашего исследования – технический рисунок, являющийся не только средством визуализации творческих идей специалиста легкой промышленности, но и частью конструкторско-технологической документации, благодаря которой на производстве модельер, конструктор и технолог имеют единое интегрированное представление об изготовлении швейного изделия [9]. В учебном процессе на уровне профессионального образования технический рисунок также играет роль синтеза разных этапов изготовления изделия: от задумки до анализа готового образца в соответствии с первоначальной идеей. Технический рисунок применяется в изучении ряда профессиональных модулей и учебных дисциплин: художественном проектировании, конструировании, технологии обработки швейных изделий, материаловедении, швейных практиках, курсовых и дипломных проектах. В профессиональном образовании технический рисунок относится к общепрофессиональным навыкам, базируется на навыках, сформированных на школьном уровне образования, содержащем предметы с основами изобразительной деятельности: «Изобразительное искусство», «Геометрия», «Черчение», «Технология».

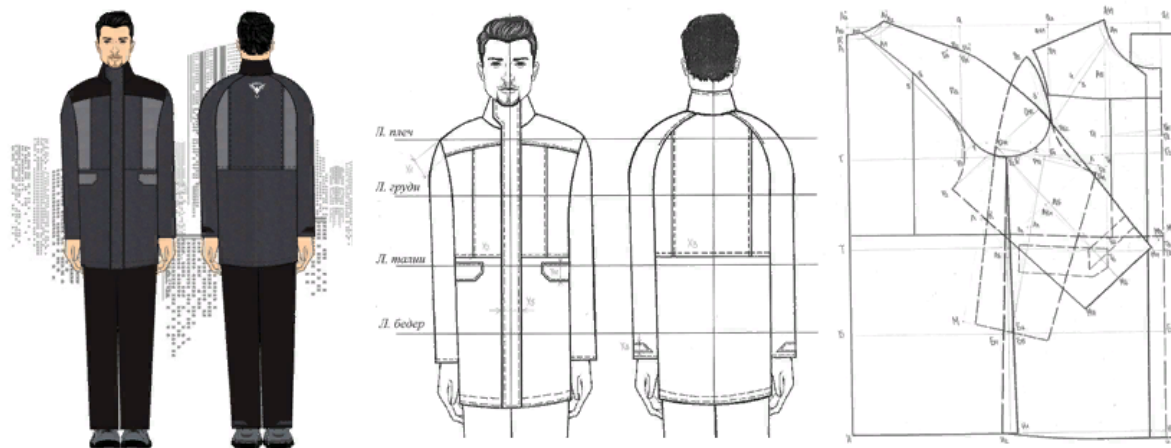


Рис. 1. Технический рисунок в графической подготовке технолога-конструктора легкой промышленности

В связи с приемом в учебные заведения профессионального образования абитуриентов на базе 9 и 11 классов нами был проведен анализ федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования [10]. Теоретическое исследование ФГОС школьного образования показало, что графическая подготовка школьников заложена в предметных областях «Искусство» и «Технология». На уровне основного образования на уроках «Искусство» (изобразительное искусство) обучающиеся

приобретают опыт создания художественного образа в разных видах и жанрах визуально-пространственных искусств. На уроках «Технологии» в 5-9 классах в рамках предметно-преобразующей деятельности обучающиеся овладевают средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации. На уровне среднего общего образования в образовательной программе предметные области «Искусство»

и «Технология» отсутствуют. На усмотрение образовательной организации в 10 и 11 классах данные прикладные дисциплины могут быть включены как дополнительные учебные предметы, элективные курсы по выбору обучающихся. Предмет «Черчение» отсутствовал в школе как обязательный предмет многие годы, что существенно снизило формирование у обучающихся школ первичных графических навыков, необходимых будущим специалистам инженерных специальностей. Отметим, что с 2023-2024 учебного года черчение возвращено в образовательную программу основного школьного образования в качестве инвариантного образовательного модуля «Черчение и компьютерная графика» предмета «Технология».

Проведем обзор содержания графической подготовки школьников при изучении различных образовательных модулей в 5-9 классах. В соответствии с федеральной рабочей программой 2023 года основного общего образования предметной области «Технология» [18] первичные графические навыки формируются у обучающихся 5-9 классов при освоении инвариантных модулей «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов» (32 часа в 5, 6 классах; 20 часов в 7 классе) и «Компьютерная графика. Черчение» (8 часов в 5, 6, 7 классах; 4 часа в 8, 9 классах). Предметными результатами освоения содержания модуля «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов» в 5 классе является создание, применение и преобразование знаков и символов при изготовлении швейного изделия (мешок для сменной обуви, прихватка, лоскутное шитьё). Содержанием модуля предусмотрен анализ эскиза проектного швейного изделия на этапе выполнения чертежа выкроек. В 6, 7 классах запланирован индивидуальный творческий (учебный) проект, который в практической деятельности предусматривает выполнение эскиза проектного изделия.

Предметными результатами освоения модуля «Компьютерная графика. Черчение» в 5 классе являются умения «называть виды и области применения графической информации; называть типы графических изображений (рисунок, диаграмма, графики, графы, эскиз, технический рисунок, чертёж, схема, карта, пиктограмма и другие); называть основные элементы графических изображений (точка, линия, контур, буквы и цифры, условные знаки)» [18, с.29]. Выполнение эскиза – практическая деятельность обучающихся в 5 классе. Предметными результатами освоения содержания модуля «Компьютерная графика. Черчение» в 6 классе являются создание рисунков для проектной документации в графическом редакторе (растровая и векторная графика), в 7 классе – владение ручными и автоматизированными способами вычерчивания чертежей, эскизов и технических рисунков деталей. К концу обучения в 8 классе обучающийся должен выполнять эскизы, схемы, чертежи с ис-

пользованием чертёжных инструментов и приспособлений и (или) с использованием программного обеспечения. В 9 классе конструкторская документация выполняется в системе автоматизированного проектирования (САПР).

Современные школы работают по учебникам, утвержденным федеральным перечнем учебников в 2021 году [7]. В соответствии с федеральным перечнем учебников в структуру портфеля учителя по технологии для 5-9 классов вошли учебно-методические комплексы В.М. Казакевича, А.Т. Тищенко и Н.В. Сеница, Е.С. Глоzman и О.А. Кожина.

Рабочая программа по курсу «Технология», разработанная авторским коллективом В.М. Казакевича, Г.В. Пичугина, Г.Ю. Семенова, знакомит обучающихся не только с традиционными темами по обработке древесины, металлов, тканей, пищевых продуктов, но и с производством и миром современных технологий [3]. Программа по аналогии с ранее существовавшим предметом «Трудовое обучение» сохраняет приоритет простых технических знаний и навыков элементарного ручного труда, узкий круг операций которого является фрагментами технологий. Среди основных целей изучения учебного предмета «Технология» в системе основного общего образования отмечены «освоение технологического подхода как универсального алгоритма преобразующей и созидательной деятельности; формирование технологической культуры и проектно-технологического мышления на основе включения обучающихся в разнообразные виды технологической деятельности по созданию лично или общественно значимых продуктов труда; овладение распространёнными общетрудовыми и специальными умениями, необходимыми для проектирования и создания продуктов труда» [3, с.4]. Рассматривая создание технического рисунка швейных изделий как важный этап созидательной деятельности на современном производстве швейных изделий и часть проектно-технологической культуры будущих инженеров, нами было рассмотрено место технического рисунка в учебниках, разработанных коллективом под редакцией В.М. Казакевича. Термин «технический рисунок» встречается в образовательной линии «элементы черчения, графики и дизайна», в Разделе 4 «Технологии получения, обработки, преобразования и использования материалов». Планируемыми результатами освоения учебного материала раздела являются умения «читать и создавать технические рисунки, чертежи, технологические карты, осуществлять сборку и отделку изделий из древесины по рисункам, эскизам и чертежам; описывать технологическое решение с помощью текста, рисунков, графического изображения». По примерному тематическому плану программы, которая не предусматривает деления на отдельные курсы для мальчиков и для девочек, в 4 разделе теме «Виды конструкционных материалов и их свойств. Чертеж, эскиз и технический рисунок» отведено по

программе 4 часа – только в 5 классе. По тематическому планированию создания творческого проекта в 6 классе, создания конструкторской документации в 7 классе, дизайнерской деятельности в 8 классе и бизнес-плана в 9 классе на тему с техническим рисунком часы не запланированы.

Учебно-методический комплекс, подготовленный авторским коллективом А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница [17], предлагает традиционный классический подход к изучению современных технологических процессов с формированием проектного технологической культуры и мышления от потребности к цели, способу и результату. Универсальные учебные действия, формируемые у обучающихся при освоении учебного предмета «Технология» – умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач. Обязательный минимум содержания учебного предмета – формирование технологической культуры и проектно-технологического мышления обучающихся, включает способы представления технической и технологической информации, техническое задание, техническое условие, эскизы и чертежи, технологическую карту. Данный минимум реализуется в разделе «Конструирование и моделирование», теме 2 «Конструирование швейных изделий», где одной из групп класса (Вариант А) дается понятие о чертеже, выкройке, лекалах и конструкции швейного изделия. Вариант А в разделе «Материальные технологии» по программе 2 часа в 5, 6 классах содержит изучение темы 4 «Графическое изображение деталей и изделий из конструктивных материалов», где происходит знакомство с профессией инженер-конструктор и дается понятие «эскиз», «чертеж», «технический рисунок», способы графического изображения изделий из древесины, металлов и искусственных материалов, а также применение компьютера для разработки графической документации. Вариант Б программы А.Т. Тищенко, Н.В. Сеницы знакомит с профессией оператор прядильного производства, ткач, закройщик, художник по костюму, технологиями обработки текстильных материалов, технологическими операциями изготовления швейных изделий. В варианте А в теме 5 «Конструирование одежды и аксессуаров» и в теме 6 «Моделирование одежды» дается понятие о моделировании одежды, конструктивном моделировании на базовой конструктивной основе швейного изделия с получением выкройки швейного изделия. Содержанием варианта А предусмотрено выполнение чертежа конструкции швейного изделия и эскиза вышивки; графика изображения швейного изделия, эскизы, технический рисунок в содержании не указаны.

Предметная линия учебников «Технология» для 5-9 классов, которые подготовлены авторским коллективом Е.С. Глозман, О.А. Кожина, Ю.Л. Хотунцев, Е.Н. Кудачова [2], ориентирована на проблемное обучение. Рабочая программа по учеб-

ному предмету «Технология» предполагает вариативность изучения учебного материала: вариант А направлен на изучение технологии получения и преобразования древесины, металлов, искусственных материалов, электротехники и автоматики; вариант В нацелен на изучение технологии получения и преобразования текстильных материалов. Вне зависимости от выбранного варианта изучаются основы проектной и графической грамоты для формирования познавательных универсальных действий по созданию, применению и преобразованию знаков, символов, моделей и схем для решения учебных и познавательных задач (способы представления технической и технологической информации, техническое задание, технические условия, эскизы и чертежи, технологическая карта). В основных видах учебной деятельности указаны сохранение информации в формах описаний, схем, эскизов, фотографий; чтение оформление графической документации; вычерчивание эскизов или технических рисунков деталей из конструктивных материалов, оформление необходимой графической документации (рисунки, эскизы, чертежи, плакаты и др.), составление технологических карт с помощью компьютера, разработка эскизов, знакомство с профессией инженера-конструктора. Технический рисунок включен в содержание курса в теме 1 «Введение в технологию», на которую в 5 классе запланировано 6 часов в вариантах А, В. Тема 2 «Основы проектной и графической грамоты» с основами графической грамотности изучается за 4 часа в 6 классе также в обоих вариантах. Тема 3 «Основы дизайна и графической грамоты» в 7 классе изучается за 4 часа. В 8 и 9 классе программой не предусмотрены часы на знакомство с основами графической грамотности. В теме 8 «Технологии получения и преобразования текстильных материалов» варианта В среди основных этапов изготовления одежды на швейном производстве технический рисунок не упоминается. С точки зрения вариативности запланированных по программе швейных изделий (фартук, юбка, шорты, блузка), наполнения профессиональным содержанием и профессиональными действиями УМК под редакцией Е.С. Глозмана самый наполненный, способствует более успешной адаптации к последующему профессиональному обучению инженеров легкой промышленности, в частности по направлению 29.00.00 «Технологии легкой промышленности».

Подводя итоги теоретического анализа места технического рисунка в современных школьных учебно-методических комплексах по предмету «Технология», следует отметить, что в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования планируемые результаты освоения предмета «Технология» в изученных программах заложено овладение минимальным объемом средств и форм графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графиче-

ческой документации. При этом в программах отмечены межпредметные связи с алгеброй и геометрией при проведении расчётных операций и графических построений. Предметными результатами освоения программ в познавательной сфере являются овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации. Нами также было выявлено, что при описании последовательности технологии производства продукции из текстильных материалов после разделов, посвященных материаловедению и оборудованию, сразу идет построение чертежа швейного изделия и технология изготовления изделия. При анализе процесса проектирования швейных изделий возникает вопрос: на основании каких данных (эскиз, технический рисунок, фотография) идет выбор изготавливаемого изделия. В условиях современного швейного производства исходные данные для изготовления швейного изделия, как правило, содержат технический рисунок, конструктивное описание модели. Анализ учебно-методических комплексов, соответствующих федеральному перечню учебников по школьному предмету «Технология», показал, в условиях малого количества часов на освоение школьного предмета этап выполнения технической графики в изготовлении швейных изделий школьниками (девочками) в примерных рабочих программах упущен, но указан операционно при проектировании изделий из древесины, металла и выполняется в группах для мальчиков. Гипотетически обучающиеся 5-9 классов мужского пола, осваивающие технологию по программам А.Т. Тищенко и Н.В. Синица, Е.С. Глоzman и О.А. Кожина, имеют возможность более успешного освоения начальных знаний о техническом рисунке, при этом получают начальные графические умения, необходимые для последующего профессионального обучения инженеров.

Для исследования практической деятельности учеников в области технического рисования в рамках технологии обработки текстильных материалов и изготовления швейных изделий на уроках

«Технологии» были проанализированы практические задания в учебниках «Технологии», утвержденных федеральным перечнем в 2021 году.

В учебнике «Технологии» Казакевич В.М. для 5 классов в Главе 7 «Технологии обработки материалов» в теме «Графическое отображение формы предмета» ученику задается проблемный вопрос: «Почему, прежде чем изготовить какое-нибудь изделие, конструктор выполняет его изображение на бумаге и указывает на этом изображении размеры изделия?» [12, с. 74]. В разделе дается определение технического рисунка («наглядное изображение предмета, выполненное от руки, в глазомерном масштабе, с соблюдением пропорций», относится [12, с.75], говорится о «чтении» технического рисунка как производственного плоскостного изображения, приводятся примеры технического рисунка детали из дерева, дается задание по самостоятельному выполнению технического рисунка простого изделия (ластика или бруска) [12, с. 76]. Выводы по Главе 7 включают вопросы: «Какие виды графических изображений предметов с использованием правил черчения вы знаете? Что общего и в чем различие между чертежом, техническим рисунком и эскизом?» [12, с. 82]. В учебнике для 6 класса «Кабинет и мастерская» Главы 1 содержит практическое задание по разработке эскизного проекта изделия, выполнению графического изображения (эскиз, чертеж, технический рисунок) [14, с.17]. Иллюстрациями темы «Техническая и технологическая документация» Главы 3 служат технические рисунки детали в машиностроении и эскиза швейного изделия [14, с.49] (рис. 2, а). На странице 51 ученикам 6 класса задается вопрос: «В чем различия эскизов в машиностроении и конструировании швейного производства?». В разделе «Кабинет и мастерская» содержится практическое задание по «чтению» чертежа и описанию изделия, изображенного на выданном учителем техническом рисунке. В учебнике В.М. Казакевич для 7 класса раздел «Кабинет и мастерская» содержит практическое задание по выполнению технического рисунка идеи сувенирного изделия для конструкторской и технологической документации [16, с.15].

Рис. 7.4. Эскиз (а) и технический рисунок (б) детали

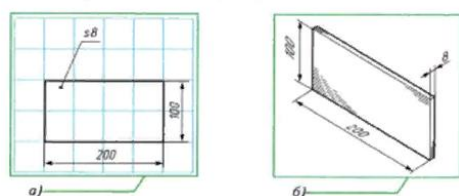


Рис. 3.6. Эскиз (а), чертёжи (б) деталей швейного изделия



Рис. 2. Технический рисунок в учебниках «Технология» под ред. В.М. Казакевича для 5 и 6 классов (а), под ред. Е.С. Глоzmanа для 5 класса (б)

В учебнике «Технологии» Е.С. Глоzman и О.А. Кожина для 5 класса в теме «Основа графической грамоты» задается вопрос «Почему графике и графической документации отводится ведущая роль в промышленности, строительстве, технике?» [11,

с.18], перечисляются основные виды графических изображений на уроках технологии: эскизы, технические рисунки, схемы, чертежи, графики, демонстрируются чертежные инструменты и принадлеж-

ности для ручной графики. На странице 21 учебника для 5 класса дано определение технического рисунка как «наглядное изображение предмета, выполненное на глаз, от руки, с соблюдением пропорций и указанием его действительного размера», приведен пример эскиза модели женской блузки (рис. 2,б), технического рисунка автомобиля. В конце главы вопросом для закрепления материала является «Перечислите основные виды графических изображений и дайте их краткую характеристику» [11, с.25]. В учебнике для 6 классов [13] в Главе 1 «Основы проектной и графической грамоты» говорится о совместной разработке учителя и ученика графической документации (эскиза, чертежа, технологической карты), необходимой для

изготовления изделий. В Главе 6 «Технологии получения и преобразования текстильных материалов» представлена работа над эскизом на этапе моделирования одежды в экспериментальном цехе. Моделирование швейного изделия по заданию учебника выполняется после построения основы чертежа конструкции, путем выбора готовой модели фартука из представленных на страницах учебника вариативных моделей. На страницах учебника приведены примеры технических рисунков фартука для обозначения конструктивных линий и срезов швейного изделия (рис. 3, а), конструктивного моделирования индивидуального швейного изделия (рис.3, б), технологическая карта пошива фартука (рис.3, в).

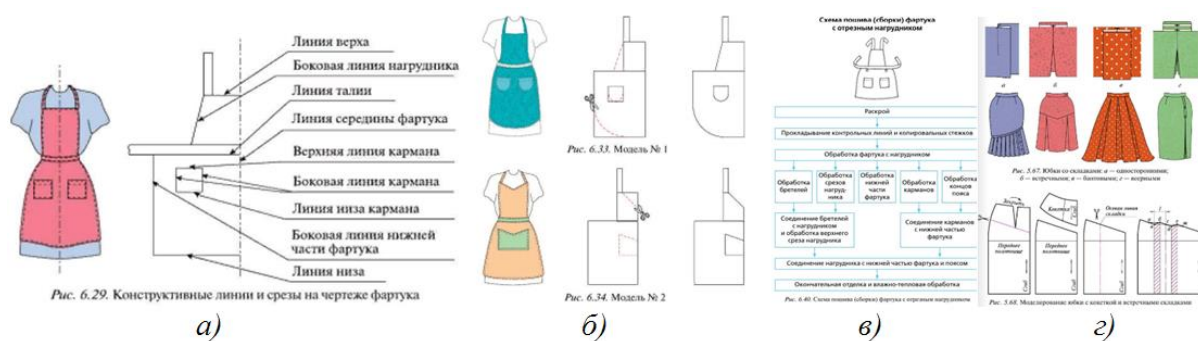


Рис. 3. Технический рисунок швейных изделий в учебниках «Технология» Е.С. Глоzman 6 класса (а, б, в), 7 класса (г)

При анализе готового отшитого учеником фартука в учебнике «Технологии» Е.С. Глоzman и О.А. Кожиной ученикам 6 класса предлагается выполнить анализ готового изделия: «что общего и в чем различия между моделью, представленной в учебнике, и моделью, разработанной учеником [13, с.185]». В портфолио размещается фотография готового изделия на фигуре ученика. В 7 классе в Главе 10 «Технологии творческой, проектной и исследовательской деятельности» по предложенным в учебнике техническим рисункам юбок (рис.3, г) ученикам предлагается разработать авторский крой юбки, поиск идей оформления швейного изделия оформить в виде рисунков модели юбки без фигуры человека [15, с.347].

Исследование содержания практических заданий, предлагаемых в учебниках «Технологии» 5-7 классов, показало, что выполнение учениками технического рисунка проектируемых в творческих проектах изделий подразумевают самостоятельное выполнение. Разработка технического рисунка отшиваемого на уроках изделия не предшествует этапу конструирования швейного изделия, выполняется по аналогии с иллюстрациями в учебнике или совсем упускается из технологической последовательности изготовления изделия и заменяется в портфолио фотографией готовой модели. С точки зрения наглядности печатного издания стоит отметить учебники линии Е.С. Глоzman и О.А. Кожиной, которые содержат информативный ряд технических рисунков, которые обучающиеся могут

взять за основу своей графики. Учебники «Технологии» 8 и 9 класса изученных нами учебно-методических комплексов в соответствии с федеральной рабочей программой меняют ориентир учебной деятельности с продуктивной технологической на профориентационную и исследовательскую в инновационных технологических сферах, без применения технического рисунка. Освоение основ технического рисунка швейных изделий, графическая подготовка фактически прекращается на уровне основного школьного образования в 7 классе. В СПО обучающиеся поступают после 9 класса, с разрывом графической подготовки в два года, либо после 11 класса, с разрывом в 4 года. Этот существенный период без ручной и компьютерной графики значительно снижает уровень первичных навыков абитуриентов профессиональных учебных заведений.

Для уточнения теоретического заключения по выявленным противоречиям между ограниченной графической подготовкой на уроках «Технологии» на уровне основного школьного образования и необходимым для последующего профессионального образования уровнем первичных графических навыков учеников было решено собрать эмпирические данные: опросить учителей технологии современных школ по вопросу использования на уроках «Технологии» технического рисунка. Анкетирование учителей технологии было проведено в 2023 году с помощью ранжированного компьютерного

теста. В опросе приняли участие 47 школьных учителей «Технологии» из учебных заведений разных регионов России: Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Московской области, Калининграда, Брянска, Ярославля, Ярославской области, Симферополя, Волгограда, Курганской области, Краснодарского края, Оренбургской области, Чайковского, Тульской области, Кирова и Кировской области, Набережных Челнов, республики Коми, Ижевска, Пермского края, Свердловской области, Нижнего Новгорода, Великого Новгорода, Саратовской области, Хабаровска, ЛНР.

19% опрошенных учителей помимо «Технологии» ведут в школе учебный предмет «Изобразительное искусство», 13% – «Технологию» и «Черчение». Таким образом, 32% опрошенных педагогов осведомлены о художественной и инженерной графической подготовки обучающихся в школе. В ходе анкетирования педагогов, было установлено, что в российских школах обучение в области «Технологии» ведется по учебникам разных авторских

коллективов (рис.4): В.М. Казакевич (28%), А.Т. Тищенко и Н.В. Сеница (28%), Е.С. Глозман и О.А. Кожина (19%), В.Д. Симоненко (28%), Н.В. Сеница (15%), А.Т. Тищенко (9%).

На учебном занятии 87% школьных учителей «Технологии» дают понятие «технический рисунок» или «рабочий эскиз». 10% учителей не всегда дают теоретическое понятие «технический рисунок», а 3% – никогда (рис.4, а). Вопрос практического выполнения технического рисунка проектируемых на уроках технологии изделий сузил категорию педагогов, применяющих технический рисунок на занятии. На вопрос «Зарисовываете ли Вы с обучающимися объект с разных сторон (вид спереди, вид сзади) до изготовления (юбки, фартука, блузки и т.д.)?» из 87% учителей, теоретически дающих понятие «технический рисунок», на практике выполняют его только 62%. Не всегда зарисовывают проектируемое изделие 23%. И 15% учителей не дают обучающимся задание по техническому изображению изделия до пошива (рис. 4, б).

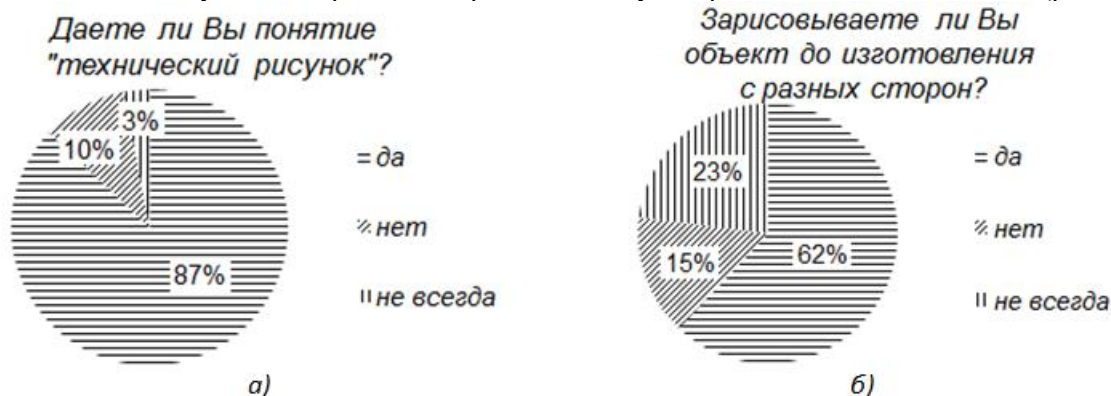


Рис. 4. Данные опроса учителей технологии по использованию технического рисунка на уроках «Технологии»

Проведенный анализ собранного фактологического материала показал, что расставление учителями технологии приоритетов на занятии в условиях небольшого количества часов на предмет «Технология» обусловлено индивидуальными требованиями педагогов. При этом опрошенные учителя технологии в школе, отмечают низкий уровень графической подготовки выпускников школ. По 10-бальной шкале учителя оценили уровень графики выпускников на 3,8. 30% опрошенных школьных учителей отмечают недостаточное количество часов на предметы, формирующие изобразительную грамотность школьника: «Технология», «Изобразительное искусство», «Черчение» (рис. 5).

Во время проведения опроса в 2022-2023 учебном году 72% учителей говорили об отсутствии в обязательной школьной программе предмета «Черчение» и необходимости его возвращения в школьную программу для повышения графической культуры выпускника. Респонденты (21%) говорят о необходимости проведения дополнительных занятий, в том числе факультативов и дополнительного образования в художественном направлении. 26% отмечают, что в профессиональном образовании современным выпускникам школ потребуется более интенсивная подготовка для освоения инженерных дисциплин на уровне профессионального образования.

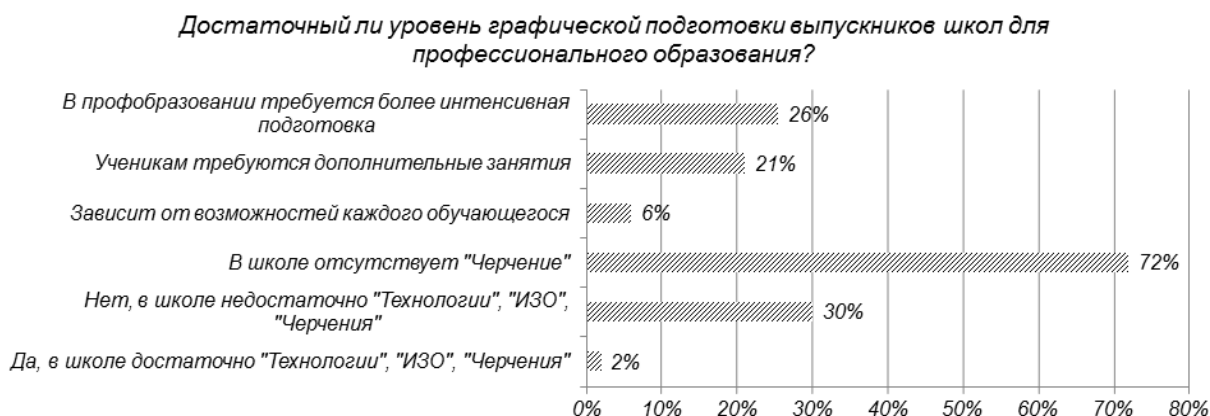


Рис. 5. Данные опроса учителей технологии по проблемам графической подготовки в школе

Учитывая то, что с 2023-2024 учебного года по обновленному ФГОС специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности» сокращен срок обучения, и восполнять недостаточный уровень графических навыков обучающихся нет возможности, нами была разработана разноуровневая система графических заданий по техническому рисунку от минимального графического воспроизведения уровня А до профессионального уровня В с восполнением обучающимися недостающих элементов профессионального технического изображения и кейс-задачи повышенного уровня С по техническому рисунку. Обучающиеся в СПО начинают выполнять технический рисунок швейных изделий с репродуктивного уровня (задание А) для формирования у будущих инженеров легкой промышленности базовых навыков верного графического изображения объектов. Задание А доступно для выполнения начинающим профессиональное обучение студентам и школьникам на уроках «Технологии». Выполнение задания по техническому рисунку и знакомство с технологией ручного графического изображения модели швейного изделия в школе происходит на уровне представления, тогда как для студентов первого года обучения

это же задание будет выполняться на уровне пользователя.

На рисунке 6 представлен образец графического упражнения по техническому рисунку швейных изделий, в частности юбки. Учитывая три базовые построения юбки, которые предусмотрены современными УМК по «Технологии», для технического рисования ученикам предлагаются три конструктивные формы поясного женского изделия: юбка-карандаш в качестве прямой юбки, юбка-годе в качестве клиньевой юбки, юбка-баллон в качестве модифицированной конической юбки. Обводя намеченные в упражнении правильные силуэтные, конструктивные линии, обучающийся познакомится с ассортиментом швейных изделий, верным изображением посадки изделия на фигуре, научится анализировать параметры проектируемого изделия относительно конструктивных уровней, линии талии и бедер, научится на готовом шаблоне в короткие сроки выполнять простейшее моделирование изделия (выбор длины изделия, оформление верхнего края, проектирование отрезной кокетки, складок, мелких декоративных деталей и отделки), анализировать отшитое изделие в сравнении с авторским рисунком.

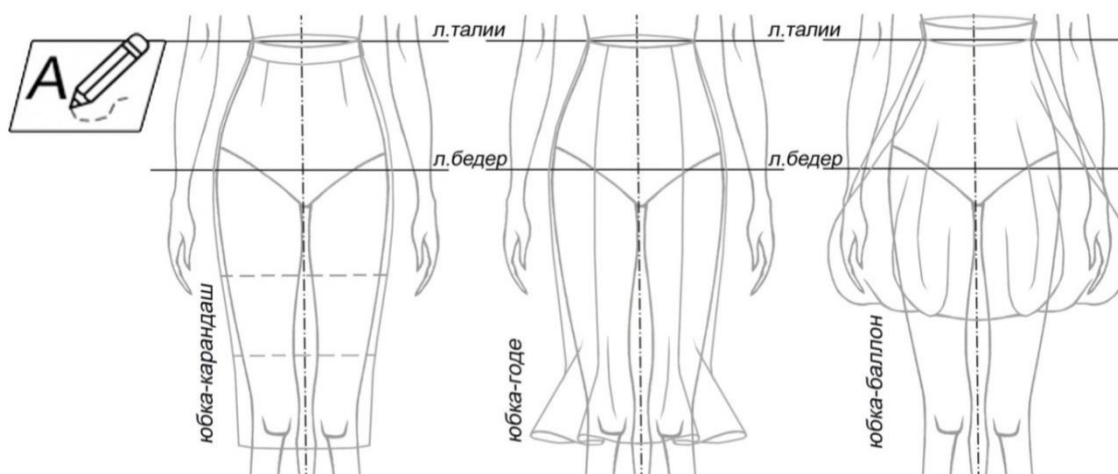


Рис. 6. Пример графического упражнения по техническому рисунку швейных изделий

Для методической помощи учителям технологии мы предлагаем комплект графических упражнений по техническому рисунку ассортимента швейных изделий, который соответствует содержанию рабочих программ по «Технологии» и современным промышленным требованиям к техническому изображению швейных изделий. Анализируя термин комплект, как «полный набор, состав каких-либо предметов, имеющих определенное назначение, в совокупности составляющих целое» [1, с.322], в данной статье представляем ознакомительный материал с примером графического упражнения, который является частью заданий, продуманных для использования на уроках «Технологии» при изготовлении швейных изделий различного ассортимента. Разработанный комплект упражнений по техническому рисунку как средство обучения будет дополнять и расширять методические возможности учителей технологии при моделировании швейного изделия и оценке качества выполненной обучающимися работы. Использование комплекта графических упражнений будет способствовать формированию графических навыков у обучающихся школ для их успешной подготовки к профессиональному обучению.

Заключение. В современных условиях на уровне профессионального образования отсутствие графической подготовки школьников в 10, 11 классах, слабая графическая подготовка выпускников 9 классов привели к затруднительной адаптации абитуриентов к условиям и требованиям «Профессионалитета», снижению мотивации обучающихся и их нестабильной профессиональной ориентации в инженерных специальностях. Выявленные на этапе констатирующего эксперимента слабые или несформированные на уровне общего школьного образования навыки графической подготовки учеников отражаются на затрудненной адаптации обучающихся к интенсивному профессиональному обучению и ведут к снижению качества профессиональной подготовки инженера швейной промышленности. Поэтому важно организовать преемственный переход от «школы знаний» к «школе деятельности» и на этапе школьного обучения формировать не только интерес к получению профессии, но и первичные навыки графической подготовки как части продуктивной деятельности.

В ходе исследования была поставлена задача по изучению вопроса эффективности графической подготовки школьников в области технического рисунка при проектировании швейных изделий на уроках «Технологии» как основы успешной адаптации к профессиональному обучению инженеров легкой промышленности. Являясь универсальным

языком профессионального общения специалистов швейного производства, технический рисунок швейных изделий, является профессиональной компетенцией, формируемой в процессе обучения инженера специальности 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)». Технический рисунок входит и в предметные результаты обучения «Технологии» на уровне основного общего образования. С целью изучения преемственности содержания и форм организации графической подготовки будущих инженеров от школьного уровня образования к уровню СПО были изучены федеральная рабочая образовательная программа по «Технологии», учебно-методические комплексы по «Технологии», вошедшие в федеральный перечень учебников (В.М. Казакевич, А.Т. Тищенко и Н.В. Сеница, Е.С. Глоzman и О.А. Кожина). Теоретический анализ программ и учебников показал преобладание аналитической и теоретической подготовки в области инженерной графики на школьных уроках «Технологии» над практическим выполнением технического рисунка проектируемых швейных изделий, что нашло подтверждение в эмпирических данных опроса учителей «Технологии», которые отметили недостаточность практической подготовки и невысокий уровень графической подготовки современных школьников для дальнейшего профессионального образования. Существующих заданий по техническому изображению швейных изделий, методов их изготовления недостаточно для качественного систематического формирования первичных графических навыков абитуриентов профильных учебных заведений.

Проведенное нами исследование показало, что тема обучения техническому рисунку является сквозной для разных уровней образования, и сегодня актуальна на уровне основного общего образования в связи с возвращением с 2023 года основ черчения в школьное обучение и включением в предметную область «Технология» инженерной чертежной графики, частью которой является технический рисунок. Разработанный комплект графических упражнений по техническому рисунку швейных изделий окажет методическую помощь учителям технологии в формировании первичных графических навыков у школьников, также для формирования правильных представлений о графических профессиональных задачах инженера и о роли технического рисунка в проектировании изделий. Такой подход в процессе графической подготовки школьников будет способствовать успешной адаптации абитуриентов инженерных специальностей легкой промышленности к профессиональному обучению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большой академический словарь русского языка. Т. 8 / под ред. К.С. Горбачевича. – Санкт-Петербург, 2004.
2. Глоzman, Е.С. Технология. 5-9 классы : рабочая прогр. / Е.С. Глоzman, Е.Н. Кудачова. – Москва : Дрофа, 2019. – 132 с. – Текст : непосредственный.

3. Казакевич, В.М. Технология. Рабочие программы. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В.М. Казакевич, Г.В. Пичугина Г.Ю. Семенова. – Москва : Просвещение, 2018. – 58 с. – Текст : непосредственный.
4. Некрасова, Г.Н. Оценивание первичных графических навыков студентов по техническому рисунку как необходимой основы для решения профессиональных конструкторских задач / Г.Н. Некрасова, Е.А. Ренжина. – Текст : непосредственный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2022. – № 4 (апр.). – С. 129-151.
5. Российская Федерация. Правительство. О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет» : постановление от 16.03. 2022 г. N 387. – URL: <https://base.garant.ru/403719658/> (дата обращения: 20.10.2023). – Текст : электронный.
6. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 08.12.2023). – URL: <https://base.garant.ru/181929/b89690251be5277812a78962f6302560/>. – Текст : электронный.
7. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников : приказ от 21.09.2022 № 858. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211010045> (дата обращения: 12.10.2023). – Текст : электронный.
8. Основная профессиональная образовательная программа «Профессионалитет» специальности 29.02.10 Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам) : приказ ФГБОУ ДПО ИРПО № П-256 от 29.07.2022. – URL: https://ivgpu.ru/k_tabl_Obraz_programmy/OOP_SPO/oop-290210-KMTI9-2022.pdf. – Текст : электронный.
9. Ренжина, Е.А. Роль технического рисунка в структуре профессионального инженерного образования / Е.А. Ренжина. – Текст : непосредственный // Проблемы художественно-технологического образования в школе и вузе : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (15 окт. 2021 г., г.Киров) / под ред. Г.Н.Некрасовой. – Киров : Изд-во МЦИТО, 2021. – Вып. 6.
10. Ренжина, Е.А. Отражение преемственности графической подготовки в государственных стандартах разного уровня образования / Е.А. Ренжина. – Текст : непосредственный // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2023. – № 2. – С. 34-41.
11. Технология. 5 класс : учебник : издание в pdf-формате / Е.С. Глозман, О.А. Кожина, Ю.Л. Хотунцев [и др.]. – 3-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2022. – 320 с. – Текст : электронный.
12. Технология. 5 класс : учебник для общеобразоват. организаций / В.М. Казакевич [и др.] ; под ред. В.М.Казакевича. – Москва : Просвещение, 2019. – 176 с. – Текст : непосредственный.
13. Технология. 6 класс : учебник : издание в pdf-формате / Е.С. Глозман, О.А. Кожина, Ю.Л. Хотунцев [и др.]. – 3-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2022. – 319 с. – Текст : электронный.
14. Технология. 6 класс : учебник для общеобразоват. организаций / В.М. Казакевич [и др.] ; под ред. В.М. Казакевича. – Москва : Просвещение, 2019. – 192 с. – Текст : непосредственный.
15. Технология. 7 класс : учебник : издание в pdf-формате / Е.С. Глозман, О.А. Кожина, Ю.Л. Хотунцев [и др.]. – 3-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2022. – 365 с. – Текст : электронный.
16. Технология. 7 класс : учебник для общеобразоват. организаций / В.М. Казакевич [и др.] ; под ред. В.М.Казакевича. – Москва : Просвещение, 2019. – 192 с. – Текст : непосредственный.
17. Тищенко, А.Т. Технология. 5-9 классы : рабочая прогр. / А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 158 с. – Текст : непосредственный.
18. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Технология» для 5-9 классов образовательных организаций. – Москва, 2023. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 12.10.2023). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. In Gorbachevicha K.S. (ed.) Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo jazyka. T. 8 [A large academic dictionary of the Russian language. Vol. 8]. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Glozman E.S., Kudakova E.N. Tehnologija. 5-9 klassy: rabochaja progr. [Technology. Grades 5-9]. Moscow: Drofa, 2019. 132 p.
3. Kazakevich V.M., Pichugina G.V., Semenova G.Ju. Tehnologija. Rabochie programmy. 5–9 klassy: ucheb. posobie dlja obshheobrazovot. organizacij [Technology. Work programs. Grades 5-9 Assessment of students' primary graphic skills in technical drawing as a necessary basis for solving professional design tasks]. Moscow: Prosveshhenie, 2018. 58 p.
4. Nekrasov G.N., Renzhina E.A. Ocenivanie pervichnyh graficheskikh navykov studentov po tehničeskomu risunku kak neobhodimoj osnovy dlja reshenija professional'nyh konstruktorskih zadach [Assessment of students' primary graphic skills in technical drawing as a necessary basis for solving professional design tasks]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2022, no. 4 (apr.), pp. 129-151.
5. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. O provedenii jeksperimenta po razrabotke, aprobacii i vnedreniju novej obrazovatel'noj tehnologii konstruirovaniya obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovaniya v ramkah feder-

al'nogo proekta «Professionalitet»: postanovlenie ot 16.03. 2022 g. N 387 [The Russian Federation. Government. On conducting an experiment on the development, testing and implementation of a new educational technology for designing educational programs of secondary vocational education within the framework of the federal project "Professionalism"]. URL: <https://base.garant.ru/403719658/> (Accessed 20.10.2023).

6. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie ot 26.12.2017 N 1642 (red. ot 08.12.2023) [6. The Russian Federation. Government. On the approval of the state program of the Russian Federation "Development of education"]. – URL: <https://base.garant.ru/181929/b89690251be5277812a78962f6302560/>.

7. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhdenii federal'nogo perechnja uchebnikov, dopushhennyh k ispol'zovaniju pri realizacii imejushhijh gosudarstvennuju akkreditaciju obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya organizacijami, osushhestvljajushhimi obrazovatel'nuju dejatel'nost' i ustanovlenija predel'nogo sroka ispol'zovanija iskljuchennyh uchebnikov: prikaz ot 21.09.2022 № 858 [The Russian Federation. The Ministry of Education. About the approval of the federal list of textbooks approved for use in the implementation of state-accredited educational programs of primary general, basic general, secondary general education by organizations engaged in educational activities and the establishment of a deadline for the use of excluded textbooks]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211010045> (Accessed 12.10.2023).

8. Osnovnaja professional'naja obrazovatel'naja programma «Professionalitet» special'nosti 29.02.10 Konstruirovanie, modelirovanie i tehnologija izgotovlenija izdelij legkoj promyshlennosti (po vidam): prikaz FGBOU DPO IRPO № P-256 ot 29.07.2022 [8. The main professional educational program "Professionalism" specialty 02/29/10 Design, modeling and manufacturing technology of light industry products (by type)]. URL: https://ivgpu.ru/k_tabl_Obraz_programmy/OOP_SPO/ooop-290210-KMTI9-2022.pdf.

9. Renzhina E.A. Rol' tehničeskogo risunka v strukture professional'nogo inženernogo obrazovaniya [The role of technical drawing in the structure of professional engineering education]. In Nekrasovoj G.N. (ed.) *Problemy hudozhestvenno-tehnologičeskogo obrazovaniya v shkole i vuze: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. (15 okt. 2021 g., g.Kirov)* [Problems of artistic and technological education at school and university]. Kirov : Izd-vo MCITO, 2021. Vyp. 6.

10. Renzhina E.A. Otrazhenie preemstvennosti graficheskoj podgotovki v gosudarstvennyh standartah raznogo urovnja obrazovaniya [Reflection of the continuity of graphic training in state standards of different levels of education]. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii* [Modern education: current issues and innovations], 2023, no. 2, pp. 34-41.

10. Glozman E.S., Kozhina O.A., Hotuncev Ju.L., et al. Tehnologija. 5 klass: uchebnik: izdanie v pdf-formate [Technology. 5th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2022. 320 p.

13. Kazakevich V.M., et al. Tehnologija. 5 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Technology. 5th grade]. In V.M. Kazakevicha (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2019. 176 p.

14. Glozman E.S., Kozhina O.A., Hotuncev Ju.L., et al. Tehnologija. 6 klass: uchebnik: izdanie v pdf-formate [Technology. 6th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2022. 319 p.

15. Kazakevich V.M., et al. Tehnologija. 6 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Technology. 6th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2019. 192 p.

16. Glozman E.S., Kozhina O.A., Hotuncev Ju.L., et al. Tehnologija. 7 klass: uchebnik: izdanie v pdf-formate [Technology. 7th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2022. 365 p.

17. Kazakevich V.M., et al. Tehnologija. 7 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Technology. 7th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2019. 192 p.

18. Tishhenko A.T., Sinica N.V. Tehnologija. 5-9 klassy: rabochaja progr. [Technology. 5th – 9th grade]. Moscow: Ventana-Graf, 2017. 158 p.

19. Federal'naja rabochaja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya «Tehnologija» dlja 5-9 klassov obrazovatel'nyh organizacij [The federal work program of basic general education "Technology" for grades 5-9 of educational organizations.]. Moscow, 2023. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (Accessed 12.10.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Ренжина, преподаватель КОГПОБУ «Кировский технологический колледж», аспирант кафедры технологии и методики преподавания технологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud127568@vyatsu.ru

Г.Н. Некрасова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологии и методики преподавания технологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: daw@mediaedu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Renzhina, Lecturer, Kirov Technological College, Graduate Student, Department of Technology and Methods of Teaching Technology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud127568@vyatsu.ru

G.N. Nekrasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Technology and Methods of Teaching Technology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: daw@mediaedu.ru

Василий Иванович Сенкевич

г. Брест, Республика Беларусь

Педагогическая риторика в аспекте феноменологии и языковой логики

В статье представлены теоретические основы педагогической риторики – ораторского искусства учителя, отличающегося от общего определения риторики как «науки убеждать». Рассматриваются логистические параметры и пространственные в общении этологические ситуации, инструментирующие достоверность и уникальность языка сущности, противопоставленного языку как системе знаков и средству коммуникативного взаимодействия. Доминирующий посыл статьи – необходимость вернуться к самой реальности и логистике ее воплощения в языке, инструментирующем смысл высказывания и вселяющем уверенность в говорящих. В статье реализуется антиномический путь познания всего подлинного через то, что им не является. Итоги статьи окажутся полезными в сфере инновационных технологий, разрабатываемых феноменологической лингвистикой. Статья адресована студентам, специалистам-филологам, преподавателям, а также всем, кому интересна стихия и насущные вопросы живого общения.

Ключевые слова: педагогическая риторика, уверенность, достоверность, феноменология, логистика.

Vasily Ivanovich Senkevich

Brest, Belarus

Pedagogical rhetoric in the aspect of phenomenology and linguistic logistics

The article presents the theoretical foundations of pedagogical rhetoric – the teacher’s oratory art which differs from the general definition of rhetoric as “the science of persuasion”. Logistic parameters and ethological situations common in communication are considered, which instrument the authenticity and uniqueness of language of essence, opposed to language as a system of signs and a means of communicative interaction. The dominant message of the article is the need to return to reality itself and the logistics of its embodiment in language, which instrument the meaning of statement and instills confidence in the speakers. The article realizes the antinomian path of cognition of the authentic through what is not authentic. The article conclusions will be useful in the sphere of innovative technologies developed by phenomenological linguistics. The article is addressed to students, philologists, teachers, as well as to all those who are interested in the elements and urgent issues of live communication.

Keywords: pedagogical rhetoric, confidence, authenticity, phenomenology, logistics.

Введение. Риторика обычно определяется как наука, основной целью которой является убеждение и доказательство. В отечественной и зарубежной литературе бытует традиционная точка зрения на предмет и задачи этой дисциплины. Однако функция убеждения, будучи одной из главных в дискурсивной (рассудочной) речи, не является таковой в повседневности – в «поточном» языке. В связи с этим возникает актуальная проблема исследования риторического аспекта общения, в котором находятся фигуранты, не связанные отношениями подчинения, а воспринимающие себя по принципу «послушания» («выше – ниже», «говорящий – слушающий»). Таковыми оказываются ученик и учитель, а в высшей школе – преподаватель и студент. Инновационный характер отмеченного «тандема» не игнорирует примат феноменологии восприятия в чувственно-опытном познании мира.

Понятие риторики традиционно связано с намерением воздействовать – аргументировано убеждать и тем самым побуждать к действию. С точки зрения прагматики, «убедить» и «доказать» означает, в первую очередь, приобрести союзника, разделяющего позицию партнера по коммуникации. Практически невозможно себе представить субъекта речи, которому подобная конструктивно-утилитарная установка была бы безразлична. Однако кроме воздействия есть еще аспект влияния. Учитель и ученик не партнеры по коммуникации и не конкуренты, а напарники – успех одного обу-

словлен успехом другого. Практическая значимость взаимодействия здесь уступает место успешному опыту совместного преодоления трудностей.

Цель статьи – представить антиномический подход к педагогической риторике и рассмотреть эту дисциплину не как мастерство происходящей речевой деятельности, а в свете искусства слова и проходящего состояния вербального творчества.

Исследовательская часть

В обыденности не часто поднимаются актуальные проблемы, однако повсеместно, постоянно и незамедлительно решаются насущные жизненные вопросы. Вряд ли здесь возникает также надобность кому-нибудь что-то доказывать, аргументировать, подтверждать фактически, т.е. что-нибудь утверждать и кого-то в чем-то убеждать. Скорее, в этой реальности («жизненном мире» – А. Шюц) [14; 15] возникает необходимость вселять уверенность, поддерживать, высказывать мнение и сомневаться в достоверности чего-либо. Это не мир «равных возможностей», а сфера вероятности. Здесь не столько важно существенно убедиться и сделать правильный выбор, сколько удостовериться и принять верное решение.

Не связанные с выгодой насущные («больные») вопросы в самой реальности разрешаются в чью-либо пользу. В повседневном общении акцентируется фигура цивилизованного пользователя. В обремененной культурой знаковой личности необходимости как-то не возникает. Обходительный и

отвечающий за все пользователь не является персонально ответственным носителем и производителем. У него отсутствует отягощающая культурно-историческая «ноша» в виде информации (*носитель информации*), знаний (*носитель знаний*), идеологии (*носитель идей*), культурных традиций (*носитель культуры*) и т.п. Однако, ничего, по сути, не имея, он не может избавиться от неодолимой пассионарной жажды познания и обладания.

Парадоксально оказывается, что только неимение есть путь к состоянию обладания (власти): «*Nihil habentes et omnia possidentes*» («Мы ничего не имеем, зато всем обладаем» – 2-е послание к коринфянам, 6,10) [7, с. 388] Состояние владения, по сути, исключает волеизъявление (делание): – *500 миллионов звезд? Что же ты с ними со всеми делаешь? – 502 миллиона 622 тысячи 731. Я человек серьезный, я люблю точность. – Что же ты делаешь со всеми этими звездами? – Что делаю? – Да. – Ничего не делаю. Я ими владею* (А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»). Выражение «иметь власть» спекулятивное; власть не имеют – властью обладают. Власть также не изменяется, а меняется; не имеет причины, однако не обходится без источника.

Есть мнение (А.А. Потебня, В. фон Гумбольдт и др.), что человеческий язык исконно не связан с производственной деятельностью и коммуникацией – передачей сообщения (информации) от одного потребителя к другому [8; 2]. В своем исходном состоянии подлинный язык не является дискурсивно организованным и системно упорядоченным. Этот язык гармонически устроен и в своей целостности выступает непререкаемым воплощением неотъемлемых от человека интенциональных состояний его сознания. В «недеятельном» вербально воплощенном (вербализованном) состоянии и заключается все его величие и презентативность. Феномен свободы оказывается недоступным деятельности, в том числе и речевой. Нет «свободы дела», однако привычно звучит сочетание «свобода слова».

Обо всем, что чего-то стоит, однако по сути своей бесценно, не рассуждают, а, размышляют – говорят и пишут. (У.М. Ломоносова – «*Утреннее размышление о Божием величестве*». «*Вечернее размышление о Божием величестве при случае великого северного сияния*»). Инструментирующее мышление язык коммуникативно не сказывает – не показывает – не дает видеть и не создает «картину мира». Этот язык «вещает» (говорит) и выступает сугубо человеческим атрибутом *Homo loquens* – человека говорящего. «Вещий» язык реально используется в состоянии непосредственного познания (знакомства) с самой реальностью. Категория личности и позиционирования (Я – Ты) сменяется здесь архетипом самости (*Сам – Другой*), а присущий личности эгоизм – нарциссизмом (самовлюбленностью) и, случается, манией величия. В недискурсивном языке акцентируется успех и отмечается эффективность известного предприятия, а деловая удача и ожидаемая результативность оказываются не столь важными.

Известно высказывание: «*Мы говорим с вами (с тобой) на разных языках*». (Интенция здесь – «досадно, что у нас не получается договориться», т.е. достигнуть консенсуса). Напрашивается вопрос: «*На каких это «разных» языках? На русском, немецком, английском, польском и т.д.?*». Оказывается, нет. Существуют языки, различающиеся дифференциальными признаками, уровнем системной организации и функциональной развитости, однако есть разные языки. По сути своей они разные, но не по порядку, а в принципе (совершенно). Эти языки разнятся своими характерными чертами, степенью совершенства, масштабами локального либо глобального распространения.

Возникает антиномия языков *эмических* и *этических* (англ. *emic vs. etic*). Различаются («правильные») языки «дела Закона» (ап. Павел). Им противопоставляются языки Слова, подходящие для воплощения *состояния* благодати. Первые являются дискурсивными, т.е. рассудочно опосредованными. Язык состояния не средство, а инструмент воплощения интенционального состояния сознания говорящих – возвышенного (идеального) и земного (грешного). Эмический план, предполагающий системное общее (тождественное) и различное (специфическое), совершенно не сравним с этическим аспектом, предусматривающим одинаковое (абсолютное) и разное. То, что определяется эмически, свойственно личности, интегрированной в определенную культурно-историческую действительность. Фактически любое культурное явление и событие может быть проанализировано с эмической (системной) точки зрения.

Язык в версии Ф. де Соссюра основывается на различии: «в языке нет ничего кроме различий» [11, с. 73]. Культурное различие проявляется в происходящей деятельности (*дело культуры, деятели культуры, правовая культура*). Цивилизация обычно отождествляется с культурой; слова «культура» и «цивилизация» употребляются синонимически. Считается, что культура по отношению к цивилизации является частным понятием. Утверждается, что цивилизация более универсальная категория и имеет определенную специфику по отношению к различным нациям и разным народностям [5]. Подобное утверждение неправомерно. Цивилизация – принципиально не то, что культура. Уместно говорить об антиномии – «культура (vs цивилизация)». Сущность цивилизации становится доступной на пути апофатического познания – противопоставления ее тому, чем она не является, т.е. культуре. Этот подход оправдывает себя при анализе культурных проявлений в языке и описании языковых феноменов, рассматриваемых в аспекте цивилизации.

Цивилизованность не проявляется в деятельности, но обнаруживается в (не) вербальном поведении (Ср.: «*Что делать?*», однако: «*Как себя вести?*»). В любой деятельности возможны ошибки, поведению же сопутствуют заблуждения. Цивили-

званный человек предпочитает не выбирать, а искать. Результатом выбора должно быть лучшее, итогом поиска становится превосходное (селективное) [10, с. 117]. Культура речи противопоставляется вербальному цивилизованному поведению.

Отмечаемая разница в говорении на одном языке выступает решающим условием цивилизованности. Варвару без разницы характер осуществления чего-либо – как и где, с кем и когда и т. п. Элементы возвышенной цивилизованности замечаются и в животном царстве. Конь известен тем, что из *абы* какого ведра пить не станет. Этический подход не затрагивает область культурных различий. Это не обращающее избирательное внимание, а непосредственный («живой») взгляд человека, отмечающего и описывающего все характерное (аутентичное, «свое»), не забывая о дисгармоничном – случайном (постороннем, «чужом»).

Эмическими по природе являются понятия «система», «проблема», «единица», «различительный признак» т.д. Этический аспект – это «гармония», «вопрос», «элемент» (звук, слово), «высказывание», «характерная черта» и др. Суффикс *эма* (англ. *ете*), выделяется из состава таких терминов, как *фонема*, *морфема*, *лексема*, *семема*, *семантема* и т.п. со значением «структурный элемент, тип, структурная единица языка» [1, с. 528].

Эмический план, предполагающий системное общее (тождественное) и различное (специфическое), совершенно не сравним с этическим аспектом, предусматривающим одинаковое (абсолютное) и разное. То, что определяется эмически, свойственно личности, интегрированной в определенную культурно-историческую действительность. Фактически любое культурное явление и событие может быть проанализировано с эмической (системной) точки зрения. Эмический язык является системой, противопоставленной этическому языку-гармонии. В одном языке видятся отношения соответствия – тождество (идентификация) и различие (дифференциация). В другом – замечается реальное совпадение (абсолютное) и сходство (близкое).

Различие существует, а разница *есть* «для кого» («*А есть ли разница?*...» – разг.). В этом «для кого-есть» заключается феноменальность всего насущного. Феномен – сущность; феноменология – «учение о сущности» (Мерло-Понти М.). Различие порождает идею системного единства, значение и значимость (Ф. де Соссюр). Разница не имеет отношения к системному единству, однако замечается в аспекте гармонической сплоченности (целостности). Язык, пользуясь которым, не ставят цель видеть различие и идентифицировать, а замечают разницу, *есть язык сущности* (М. Хайдеггер); существование (*vs* сущность); *existentia* (*vs* *essentia*). В этом языке идентификация уступает место аутентификации, а потребность различать – необходимости распознавать.

Сущность парадоксальна – не существует как объективная данность, однако непосредственно

есть для кого. «Несуществующие сущности» (Э. Гуссерль) – феномены. Так, Бог в пантеистическом (языческом) восприятии не существует, однако есть несомненной сущностью для признающих его. Материалистам непонятен сам парадокс «есть все, чего нет»: *Стало быть, тот бог есть же, по-вашему? – Его нет, но он есть. В камне боли нет, но в страхе от камня есть боль. Бог есть боль страха смерти* (Ф.М. Достоевский «Старцы»).

Можно говорить на одном языке и при этом чувствовать разницу своего языка и языка собеседника. «Разное» замечается в аспекте (дис)гармонического целого и не имеет никакого отношения к системно-собирательному общему. Феноменальный статус «разницы» ориентирован на интенциональную сферу сознания (есть «для кого»-разница): *...но ведь для тебя большой разницы нет, правда?* (А. Веселова). Рознь (ср.: *не чета*), в отличие от вражды, не определяется как системное несоответствие, а распознается в ситуации реального несовпадения (несходство).

Несомненно, каждый пользователь владеет «своим» языком – похожим на язык другого человека, однако аутентичным настолько, что по нему без труда распознается его автор. Оправдано говорить о языковом «полиявторстве» – сколько есть говорящих, столько есть и языков. В сущность, ни один человек дважды не говорил на одном и том же языке. И не обязательно при этом быть поэтом или писателем (*язык Пушкина, Язык Гоголя* и др.). Мы здесь встречаемся с феноменом *идиолекта* и языкового творчества – словесным искусством.

Говорить – не действие (акт), а осуществляющееся «по ходу» вербализации мыслей логистическое состояние человека. Известно, что слово не дело (*Слово к делу не пришьешь* – посл.). Абсолютно неоправданно предвставлять поступательно проходящее в каком-то режиме состояние последовательно происходящим событием, в котором функционирует язык как знаковая система. Такой «язык вообще» (напр., русский, польский, белорусский и т.д.) является лишь научной фикцией, лишенной атрибутики всего живого. В языке как системе с достаточной полнотой и обстоятельностью отражается данная объективно и определяемая субъективно действительность, однако он далек от ситуативных и постоянно переменчивых зон живого общения. Не секрет, что только в этих «зонах» – в серии жизненных ситуаций, «спрессованных в века», – прецедентно оказывается каждый, говорящий на характерном только для него уникальном языке.

Оправдано говорить о существовании в риторике двух направлений (или противопоставлении двух риторик). Первое – дискурсивное (дискурсивная риторика). Термин «дискурс» употребляется как кодовый концепт по отношению к понятиям «речь», «информация», «диалог», «знание», «дискуссия» и т.д. Как считает Т. А. Ван Дейк, «в общем плане дискурс является коммуникативным собы-

тием, происходящим между партнерами по коммуникации в процессе коммуникативного действия в определенном временном и пространственном контексте» [4, с. 204]. Более специфически «дискурс» понимается и как результат (произведение) коммуникативного действия. Дискурс является результирующей речью (речевой деятельностью), определяемой рядом социокультурных обстоятельств, от которых зависит процесс коммуникации.

Что касается педагогической риторики, то, думается, ее статус, сущность и характер не связаны с дискурсивной ролью и культурной деятельностью носителя языка, а обусловлены состоянием творческого использования слова говорящим. Показательно, что на протяжении истории риторики не однозначно определялся ее предмет и задачи, ср.: «РИТОРИКА (гр. *ῥητορικη* – риторика, ораторское искусство). 1. Наука о построении убеждающей речи, а также наука о том, как воспринимать убеждающую речь. 2. Само искусство речи» [12, с. 234]. Думается, выражение «искусство речи» нельзя признать оправданным. Речь не искусство слова, а активная деятельность («дело»). Деятельность предполагает не талант творческого исполнения, а мастерство. Вряд ли корректно звучит выражение «мастер слова». Логос (слово) принадлежит словесному искусству, а не деятельному ремеслу.

Имеет ли педагогическая риторика дискурсивную природу? Направлена ли она на объективный мир и существует, чтобы лично убедиться и убедить остальных в чем-нибудь? Или же педагогическая риторика ориентирована на сознание пользователя языком и его феномены?

Цель дискурсивной риторики предполагает формирование коммуникативных знаний, умений и навыков. Однако кроме процесса формирования чего-либо, есть сфера, где все осуществляется и становится «по ходу». Более того, «[...] вся беда в том, что человек, во всяком случае массовый человек, с легкостью преодолевает [...] необходимость в знаниях. Такой необходимости и вовсе нет. Есть необходимость осознать что-то, а для этого знаний не надо. Гипотеза о боге, например, посылает ни с чем несравнимый шанс абсолютно все осознать и распознать, абсолютно ничего не зная и не различая...» (А. Стругацкий, Б. Стругацкий «Пикник на обочине»).

«Ученое незнание» (Н. Кузанский) – сфера логоса. Логос – ключ к глубинам человеческой мудрости, воплощенной в искусстве слова; дискурс – код, открывающий сокровищницу мировой культуры. Применительно к языку антиномия логоса и дискурса предстает как искусство слова и культура речи. Риторика как «наука убеждать» противопоставляется ораторскому искусству. В глобальном смысле дискурсивно-логистическая антиномия осмысливается как противопоставление «логии» (слова) и «ургии» – дела (греч. *εργο*, *-εργια*; *ergasis*; *ergon* – *действие*), *сущности (essentia)* и *существования (existentia)*.

Природа дискурса рационально-рассудочная. Сущность логоса, наоборот, – всецело интуитивная. «Мы видим, какой бездной разделены *ratio* и *λόγος*. Их можно только противопоставлять» [13, с. 3]. Логос – это отдаление от существующих рациональных схем и возвращение к самой живой реальности; «*λόγος* есть лозунг, зовущий философию от схоластики и отвлеченности вернуться к жизни и, не насилуя жизнь схемами, наоборот, внимая ей, стать вдохновенной и чуткой истолковательницей ее божественного смысла, ее скрытой радости, ее глубоких задач» [13, с. 3].

Многие существующие ошибки объясняются смешиванием деятельной дискурсивности и состоятельной словесности. Дискурс знает единое и раздельное, однако воссоздать и сберечь неразрывное целое под силу только интуиции. Последняя спонтанно обнаруживается в созерцательном разуме и восприимчивости чувств, стремящихся постичь сущность всего непосредственно – без аналитических (рас)суждений. О реальности и творческой продуктивности интуиции со всей очевидностью говорит недискурсивный способ познания – искусство.

Социальная роль и статус риторики определяется и характеризуется языком, с каким эта дисциплина связана, – 1) с дискурсивным языком знания и рассуждения или 2) с логистическим языком познания и размышления; дискурс (*vs* логос). В процессе дискурса знания передаются, а в ходе познания, не исключая и самопознание, человек перенимает опыт других, присутствуя и ориентируясь в разных режимах общения.

В опыте познания ничего не свидетельствует, однако очевидно и бездоказательно присутствует в эйдосе феноменологической «несуществующей сущности» (Э. Гуссерль). При феноменологическом подходе мир, который «не есть, а существует» (М. Мамардашвили) [6], «выносится за скобки»; действительность (*vs* реальность). Познающий человек непосредственно соприкасается только со всем, что присутствует, выступая живым и непосредственным опытом – «переживанием восприятия» (Э. Гуссерль).

Исконно человеческий язык ориентирован не на системное единство людей, а на целостность конкретного человека (*Живи і цільнасці шукай...* М. Багдановіч). Очевидно, что изучать язык без учета его антиномичности (как средства отражения действительности и как инструмента воплощения сознания) непродуктивно и абсолютно неоправданно. Аналогией здесь становится пример с яблоней Э. Гуссерля. «Предположим, – пишет ученый, – что мы с удовольствием смотрим в саду на цветущую яблоню, на свежую зелень травы и т. д. Очевидно, что восприятие и сопровождающее его удовольствие не есть то же самое, что воспринимаемое – яблоня сама по себе» [3, с. 283]. По сути, мы имеем яблоню как отраженный предмет (явление) материальной действительности и *другую* яблоню – ее рецептивное переживание. Несомненно, для

человека первичным оказывается все, что неотразимо принадлежит его рецепции и присутствует в сознании, а не то, что существует в действительности само по себе. «Не то» воспринимается как «другое».

Антиномический подход сводится к тому, что сущность (феномен) определить логически нельзя, однако, чтобы она стала доступной, необходимо решительно отбросить то, что ею не является. Отсюда антиномии: воля (*vs* свобода), речевая деятельность (*vs* вербальное поведение), акт (*vs* поступок), изменения (*vs* перемены), демонстрация (*vs* манифестация), родное (*vs* близкое), выражение (*vs* слово) и др.

Учитель – не должность, не социальная роль и не функция, а статус (состояние) и звание человека. Этот статус не имеет отношения к спецификации и универсализации. В глобальном и локальном смысле учителем выступает каждый, у кого есть чему поучиться. По сути, учитель не деятель в области образования и культуры, а цивилизованный человек, служащий в сфере просвещения, обучающий грамотному пользованию ближайшими ресурсами и благоприятствующий состоятельности своих учеников. Спецификация в этой «званной» сфере уступает место «отмечанию» (пол. *wyróżnienie*) званием (напр., «Заслуженный учитель»).

Общение есть величайшее благо и роскошь сознательного человека. Манифестация сознания *Homo loquens* (Человека говорящего) проходит в режиме его присутствия, непосредственного восприятия и осмысления им реальности. Логистический параметр риторики приближает язык к самой жизни. Этот ориентир характеризуется непревзойденным искусством встраиваться в человеческое сознание и управлять им с помощью слова.

Истоки педагогического общения присутствуют в мифологическом сознании говорящих. Это сознание оказывается совершенно непосредственным, наивным и общедоступным. Благодаря ему разделенное и разобранное науками восприятие обретает цельность и завершенность. В нем есть абсолютно все и нет рациональной отделенности каждой области знаний друг от друга. Мир совпадений противопоставляется институциональному миру соответствий (правил, обычаев, законов), свойственных культуре. Общение во всех своих форматах принадлежит не носителю языка, а его пользователю и выступает распознаванием степени цивилизованности последнего и его власти. В общении, как и в мифологическом сознании, ничего не дано само по себе. Здесь есть мифичный путь изображения вещи («что для меня?»), а не способ представления предметов (явлений) как объективно данных.

Сущность каждого человека обнаруживается в живом слове. Человек не стал бы человеком – царем в животном мире, – если бы не обладал уникальным талантом говорить непрерывно, всеохватно и обо всем. Человеческий язык – это его

несравненный ни с чем дар и постоянная инициация (испытание), благодаря которому он заслужил звание Человека. Язык есть первый опыт творчества в жизни, ориентируясь на который, каждый в состоянии с успехом использовать его в других своих жизненных предприятиях.

Древнегреческий философ и софист Протагор уверял, что только человек есть мера всех вещей и высшая инстанция во всех ситуациях поведения [9]. Слово «логистика» воспринимается в русском языке как неотъемлемый элемент предпринимательства – получения прибыли. Знаменательно, что заимствованное из греческого языка это слово воспринималось еще и «философией процветания». Ключевые слова логистической сферы – «приемлемые условия», «услуги», «продвижение», «(не) разрешимые преграды в пути», «логистическая цепочка», «звенья», «источники», «управление потоками», «решение сопутствующих вопросов», «эффективность», «прогнозирование», «успешность», «нахождение решения», «доставка», «пунктуальность», «прогнозирование» и др.

Суть логистики заключается в поиске путей продвижения продукта по цепочке от производителя к получателю. В лингвистической логистике продукт – слово. Получатель есть адресат, к которому доходит что-то посланное. Расстояние «от ... и до ...» – путь логистической доставки, включая все, что ему сопутствует. Актуальный выбор сменяется здесь поиском адекватного решения, ряд – линией, удача – успехом и т. д. Познаваемое не представляется рядоположенно и событийно, а воспринимается линейно – как звено одной цепи. Логистические звенья не связаны воедино, а сцеплены в одно целое.

Чрезвычайно важным для логистики словом «поток» описывается не деятельность, а состояние («поточное состояние»). Оно оказывается разным по своей агрегатности и подвержено переменам (не изменениям!) – проходит с переменным успехом. Логистическое состояние не присутствует в мире возможности. Для него реальна вероятность. В отличие от действия (акта) это состояние не происходит последовательно, а проходит (осуществляется) поступательно, т. е. эволюционно и бесследно. На него распространяются все логистические параметры: восприимчивость, переменчивость, обусловленность, вероятность, поступательность, дискретность (прерывность), успешность, динамичность, настроенность и др. В силу этого оправдано говорить о логистике слова и рассматривать его этологически. Слово – не деятельность, а вербальное поведение говорящего. Термином *этология* (от греч. *ethos* – привычка, характер, душевный склад, манера вести себя и *logos* – учение) обозначается дисциплина, изучающая поведение всего живого, не исключая и самого человека. В XVIII в. этология была равнозначна этике. В 1843 г. Дж. Миль назвал этологией предложенный им раздел психологии, изучающий человеческий характер.

Логистическая ориентация педагогической риторики не вызывает сомнения. В сфере риторико-педагогического обучения релевантным оказывается лингвоэтология. Эта дисциплина исходит из представлений, выработанных в ходе знакомства с поведением в животном мире, и находится в тесной связи с гуманитарными дисциплинами – прежде всего, с психологией, языкознанием и литературоведением. Этологический подход в языкознании обнаруживает, с нашей точки зрения, чрезвычайно важный и на сегодняшний день почти нетронутый слой языка – воплощение в нем этоса человеческого общения.

Логистический подход к изучению языка еще называется «от обратного» и представляет собой феноменологический путь постижения сущности всего очевидного. В других сферах познания его именуют «антиномическим» (философия), «апофатическим» (теология). Выведение познаваемого из сферы явлений и позитивных определений («заключение его в скобки») благоприятствует проникновению в сущность вещей. Все, что есть (*essentia*), противопоставляется остальному – существующему (*existentia*). На пути подобной «феноменологической редукции» (Э. Гуссерль) обнаруживается все, что не существует как явление и не бывает

предметом. Однако вопреки рациональным определениям оно есть и со всей очевидностью присутствует в восприятии [3, с. 15–31].

Заключение. Педагогическая риторика, в отличие от риторики дискурсивной («науки убеждать»), принадлежит к сфере воплощения состояния логоса – «живого слова живого человека» (М. Бахтин). Логистические параметры этой дисциплины обнаруживаются не в определенных положениях и актах субъекта речи, а в этологических ситуациях, где оказывается Человек говорящий и которые разрешаются в чью-то пользу. В общении ситуативно инструментизируется уверенность говорящих и достоверность всего, на что ориентированы интенции их сознания. Сфера и доля вероятности здесь составляет антитезу миру «равных возможностей». Слово трактуется неакционально – не как причастное к жизни, а неотъемлемое состояние самой жизни. Антиномический (апофатический) подход к риторике и рассмотрение этой дисциплины в свете искусства слова и реализации состояния творчества намечает совершенно неисследованную сферу (не) вербального логистического поведения человека, которая противопоставлена дискурсивной речевой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов: лингвостилистика, синтаксис, морфология, фonomорфология, фонетика, лексикология : около 7000 терминов / О.С. Ахманова. – Изд. 5-е. – Москва : Либроком : URSS, 2009. – 569 с. – Текст : непосредственный.
2. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; пер. с нем. яз., под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 2000. – 396 с. – Текст : непосредственный.
3. Гуссерль, Э. Логические исследования. Т. 2, ч. 1. Исследования по феноменологии и теории познания / Э. Гуссерль ; пер. с нем. В.И. Молчанова. – Москва : Акад. проект, 2011. – 565 с. – Текст : непосредственный.
4. Дейк, Тён ван. Язык. Познание. Коммуникация / Тёр ван Дейк ; пер. с англ., под ред. В.И. Герасимова ; сост. В.В. Петрова ; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. – Изд. 2-е. – Москва : ЛЕНАНД, 2014. – 309 с. – Текст : непосредственный.
5. Культура и цивилизация, их взаимосвязь. – URL: https://historicus.media/kultura_i_tsivilizatsiya_ih_vzaimosvyaz/ (дата обращения: 17.11.2023). – Текст : электронный.
6. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени»: лекции / Мераб Мамардашвили. – Санкт-Петербург : Изд-во Рус. христиан. гуманист. ин-та ; Журн. «Нева», 1997. – 568 с. – Текст : непосредственный.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры : сборник / Хосе Ортега-и-Гассет ; вступ. ст. Г.М. Фридендера. – Москва : Искусство, 1991. – 586 с. – Текст : непосредственный.
8. Потебня, А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – Киев : Синто, 1993. – 189 с. – Текст : непосредственный.
9. Протагор цитаты. – URL: <https://ru.citatu.net/avtory/protagor/> (дата обращения: 03.12.2023). – Текст электронный.
10. Сенкевич, В.И. Феноменологическая лингвистика. Этические начала и принципы языка / В.И. Сенкевич. – Седльце : W-wo Nauk. Un-tu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2020. – 369 с. – Текст : непосредственный.
11. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр ; коммент. Туллио де Мауро. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 425 с. – Текст : непосредственный.
12. Хазагеров, Г.Г. Риторический словарь / Г.Г. Хазагеров. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Флинта, 2011. – 431 с. – Текст : непосредственный.
13. Эрн, В.Ф. Борьба за логос / В.Ф. Эрн ; Скворода, Г. Жизнь и учение / Г. Скворода. – Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2000. – 589 с. – Текст : непосредственный.
14. Schütz, A. Strukturen der Lebenswelt / Alfred Schütz, Thomas Luckmann. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1975. – Bd. 1. – 396 S. – Text : direkt.
15. Schütz, A. Strukturen der Lebenswelt / Alfred Schütz, Thomas Luckmann. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1984. – Bd. 2. – 413 S. – Text : direkt.

REFERENCES

1. Ahmanova, O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov: lingvistika, sintaksis, morfologija, fonomorfologija, fonetika, leksikologija: okolo 7000 terminov [Dictionary of linguistic terms: linguistics, syntax, morphology, phonomorphology, phonetics, lexicology]. Moskva: Librokom: URSS, 2009. 569 p.
2. Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po jazykoznaniju [Selected works on linguistics]. Ramishvili G.V. (ed.). Moscow: Progress, 2000. 396 p.
3. Gusserl' Je. Logicheskie issledovanija. T. 2, ch. 1. Issledovanija po fenomenologii i teorii poznanija [Logical research. Vol. 2, part 1. Research on phenomenology and theory of cognition]. In V.I. Molchanova (ed.). Moscow: Akad. proekt, 2011. 565 p.
4. Dejk Tjon van. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija [Language. Cognition. Communication]. V.I. Gerasimova (eds.). Moscow: LENAND, 2014. 309 p.
5. Kul'tura i civilizacija, ih vzaimosvjaz' [Culture and civilization, their interrelation]. URL: https://historicus.media/kul-tura_i_tsivilizatsiya_ih_vzaimosvyaz/ (Accessed 17.11.2023).
6. Mamardashvili M.K. Psihologicheskaja topologija puti: M. Prust «V poiskah utrachennogo vremeni»: lekcii [Psychological topology of the path: M. Proust "In search of lost time"]. Sankt-Peterburg: Izd-vo Rus. hristian. gumanit. in-ta; Zhurn. «Neva», 1997. 568 p.
7. Ortega-i-Gasset H. Jestetika. Filosofija kul'tury: sbornik [Aesthetics. Philosophy of culture]. G.M. Fridlendera (ed.). Moscow: Iskusstvo, 1991. 586 s.
8. Potebnja A.A. Mysl' i jazyk [Thought and language]. Kiev: Sinto, 1993. 189 p.
9. Protogor citaty [Protagoras quotes]. URL: <https://ru.citaty.net/avtory/protogor/> (Accessed 03.12.2023).
10. Senkevich V.I. Fenomenologicheskaja lingvistika. Jeticheskie nachala i principy jazyka [Phenomenological linguistics. Ethical principles and principles of language]. Sedl'ce: W-wo Nauk. Un-tu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2020. 369 p.
11. Sossjur, F. de. Kurs obshhej lingvistiki [General Linguistics course]. Tullio de Mauro (ed.) Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1999. 425 p.
12. Hazagerov G.G. Ritoricheskij slovar' [Rhetorical Dictionary]. Moscow: Flinta, 2011. 431 p.
13. Jern V.F. Bor'ba za logos [Fight for the logos]; Skovoroda G. Zhizn' i uchenie [Life and Teaching]. Minsk: Harvest; Moskva: AST, 2000. 589 p.
14. Schütz A., Luckmann T. Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975. Bd. 1. 396 S.
15. Schütz A., Luckmann T. Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984. Bd. 2. 413 S.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.И. Сенкевич, доктор филологических наук, профессор кафедры общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: sienkiewiczw@tut.by

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.I. Siankevich, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of General Education Subjects and Methods of Teaching, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus, e-mail: sienkiewiczw@tut.by

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_141

Юлия Сергеевна Спиридонова
г. Орел

**Исследовательские навыки как компонент формируемой цифровой культуры
будущих педагогов**

Статья посвящена рассмотрению вопросов формирования цифровой культуры будущих педагогов. Цифровая культура занимает особое место в профессиональном становлении педагога и определяет его конкурентоспособность в части, касающейся использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Важную роль в процессе формирования цифровой культуры педагога играют исследовательские навыки. Автор рассматривает структуру цифровой культуры педагога (мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты) и влияние исследовательских навыков на формирование каждого из них. Выделена взаимосвязь формирования цифровой культуры будущего педагога и исследовательскими навыками. Хорошо развитые исследовательские навыки студентов-будущих педагогов способствуют формированию цифровой культуры, поскольку напрямую связаны со сбором, анализом, обработкой информации, а также исследованием наиболее оптимальных путей ее применения.

Ключевые слова: исследовательские навыки, цифровая культура, структура цифровой культуры, подготовка педагогов, информационные технологии, цифровизация.

Julia Sergeevna Spiridonova
Orel

Research skills as a component of formation of the future teachers' digital culture

The article is devoted to the issues of formation of the future teachers' digital culture. Digital culture occupies a special place in teacher's professional development and determines his competitiveness in using the information technologies in his professional activities. Research skills play an important role in the formation of a teacher's digital culture. The author examines the structure of a teacher's digital culture (motivational, cognitive, activity and reflexive components) and the influence of research skills on the formation of each of them. The interrelation between the formation of the future teacher's digital culture and research skills is highlighted. Well-developed research skills contribute to the formation of a future teacher's digital culture as they are directly related to the collection, analysis, processing of information as well as the study of the most optimal ways of its application.

Keywords: research skills, digital culture, structure of digital culture, teacher training, information technology, digitalization.

Введение. Одной из основных целей современного образования является подготовка обучающихся в соответствии с требованиями цифровой экономики, цифрового общества. В настоящее время выпускнику недостаточно получить диплом о высшем образовании, он должен обладать соответствующими компетенциями и навыками [1, с.286], чтобы быть востребованным и конкурентноспособным специалистом.

Одним из «стратегических направлений в достижении нового качества образования является трансформация традиционной модели обучения [2]. Фокус внимания смещается на расширение пространственно-временных границ учения, реализацию индивидуального образовательного пути и увеличение самостоятельности обучающегося в формировании передовых компетенций, необходимых для общества в ближайшее будущее» [6, с. 51].

Цифровизация предполагает перенос различных процессов общества в цифровое пространство. Цифровизация образования идет по пути определения важности использования цифровых технологий в образовании, а также развития цифровых навыков у обучающихся. Представляется, что основным критерием определения готовности к работе в цифровом пространстве обучающихся, выпускников, является уровень сформированной у них цифровой культуры.

Для того, чтобы общество эффективно проходило все этапы цифровизации, необходимо формировать положительное отношение к использованию информационных технологий еще со школьной скамьи. Эта важная роль отводится учителям, которые своим личным примером должны показывать ученикам важность совершенствования своих цифровых навыков, а также вовлекать их в цифровую среду. Это особенно актуально в настоящее время, когда прослеживается дефицит в работниках в сфере IT, что подтверждается реализацией различных государственных программ в поддержку молодых специалистов данной сферы. Именно поэтому целью данной статьи является рассмотрение вопросов, связанных с формированием цифровой культуры будущих педагогов.

Исследовательская часть. Цифровая культура является не новым понятием и берет свое

начало из «информационной культуры», и обуславливается очередным этапом внедрения компьютерных технологий в различные сферы жизнедеятельности человека, а также переносом информации в цифровую среду.

Вопросы, связанные с феноменом «цифровая культура» рассматриваются как отечественными, так и зарубежными авторами. Так, например, Марк Пренски [14], рассматривая вопросы цифровизации образования и формирования цифровой культуры обучающихся, отметил, что в настоящее время возникает проблема несоответствия уровня цифровой культуры преподавателей и подрастающего поколения. Автор отмечает, что молодые люди более восприимчивы к цифровым изменениям, поскольку привыкли работать в многозадачности, с большим объемом информации, их жизнь с рождения выстраивается в цифровом мире, чего нельзя сказать о более старшем поколении. Таким образом, можно прийти к выводу, о том, что уровень цифровой культуры современных студентов может быть выше, чем у ряда сотрудников из числа профессорско-преподавательского состава.

В своем исследовании Т. Апперли и Ч. Уолш сделали выводы о перспективах развития цифровой культуры и ее значении в современном образовании [15]. По их мнению, внедрение цифровых технологий положительно сказывается на общем уровне образования, и имеет тенденцию к повышению уровня цифровой культуры среди населения.

По мнению Л.С. Носовой, Е.А. Леоновой, А.А. Рузакова цифровая культура «отражает наиболее широкий взгляд на подготовку будущего педагога в условиях цифровизации» [8]. Цифровая культура в самом общем виде может быть представлена как комплексная характеристика владения профессионалом информацией, полученной с помощью информационно-коммуникационных технологий, умение ею пользоваться, обладание соответствующими компетентностями и отвечающая правилам безопасного поведения в цифровой среде.

Е. В. Гнатышева под цифровой культурой педагога понимает «сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности

информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации трансляции знаний и педагогического воздействия на становление обучающихся» [3].

И. Ф. Колонтаевская, О. А. Исабекова приводят следующее определение цифровой культуры: «совокупность формирующихся устойчивых социально-психологических черт и качеств личности, принятии (или непринятии) ею стереотипов поведения в цифровом пространстве, закреплении способов общения в сети и обработки информации» [5].

Нами было предложено собственное определение цифровой культуры педагога – «это набор навыков, знаний, способностей, позволяющих использовать в своей профессиональной деятельности постоянно изменяющиеся информационные технологии; в глобальной сети соблюдать безопасность, этику, критически оценивать получаемую информацию, обдуманно использовать ее, моделировать образовательные ресурсы с использованием цифровых ресурсов» [13, с. 84].

Методологическую основу данного исследования составили компетентностный и системно-деятельностный подходы.

Применение компетентностного подхода обосновано его актуализацией в современном образовании. Особенность данного подхода заключается в том, что при исследовании определенного явления учитываются индивидуальные особенности личности. Кроме того, представляется, что цифровую культуру можно представить как одну из необходимых компетенций современного педагога, которая должна быть сформирована в процессе обучения. Хотя цифровая культура не закреплена напрямую ни в одном нормативном акте, регулирующем подготовку будущих учителей, цифровые навыки будущих преподавателей рассматриваются как часть универсальных компетенций:

– УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач,

– 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, а также как часть общепрофессиональных компетенций:

– ОПК-2 – способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

Системно-деятельностный подход выполняет функцию общенаучной основы, а именно постановку проблемы, изучение сущности и особенностей цифровой культуры будущего педагога.

Основными методами исследования являются анализ научных трудов отечественных и зарубежных авторов, посвященных вопросам раскрытия сущности цифровой культуры педагога, а также цифровизации образования.

Формирование цифровой культуры будущего педагога является комплексным, многогранным процессом. Одной из составляющих данного процесса является формирование исследовательских навыков обучающихся. Рассмотрим более подробно данное положение.

В данной работе мы рассматриваем подготовку будущего педагога в классическом университете, в котором на формирование исследовательских навыков делается больший акцент по сравнению с педагогическими вузами.

Е.Н. Соловова отмечает, что данное положение имеет благоприятную тенденцию, поскольку исследовательские навыки способствуют применению инновационных средств и форм обучения в своей профессиональной деятельности будущими учителями [12, с. 4].

Остановимся на различных подходах к определению понятия «исследовательские навыки».

Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты личности выражают ведущие характеристики процесса профессионального ее становления, отражают универсальность ее связей с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в любую область познавательной и практической деятельности [11].

Н.И. Плотникова понимает под исследовательские компетенцией способность и исследовательские умения, связанные с анализом и оценкой научного материала [10].

Л.В. Панкратова рассматривает исследовательские навыки обучающихся как «их личностный опыт, выражающийся в готовности и способности выполнять операции, составляющие исследовательскую деятельность, формируемые посредством специальных упражнений и характеризующиеся наличием цели, способов деятельности и условий ее выполнения, интеллектуальным, сознательным характером, а также синтетичностью, позволяющей применять их в различных ситуациях» [9, с. 9].

Б.М. Куршиева, И.Х. Мириев к исследовательским навыкам относят: «умение работать с научными источниками, умение анализировать, наблюдать, выдвигать гипотезы, проводить эксперимент, обрабатывать полученные результаты, умение использовать известные или осваивать новые методы, приходиться к самостоятельным выводам в процессе решения поисковых задач» [7].

Для того, чтобы понять, как исследовательские навыки влияют на формирование цифровой культуры будущих учителей, определим структурные компоненты цифровой культуры. Их можно

представить в следующем виде: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Мотивационный компонент предполагает готовность педагога к использованию информационных технологий в своей профессиональной деятельности, которая проявляется во внутренней личностной готовности и включает в себя положительное отношение к данному процессу. Также учитель должен осознавать взаимосвязь между использованием в своей профессиональной деятельности данных технологий и эффективностью проделанной работы. Как мы уже отмечали, данное положение особенно актуально в настоящее время, когда педагог должен личным примером демонстрировать положительное отношение к цифровым технологиям. Учитель, который не находит положительных сторон в процессе цифровизации, не способен заинтересовать в этом своих подопечных.

Если мы говорим об обучающемся, у которого сформированы исследовательские навыки, то он будет стремиться к внедрению полученных знаний в сфере информационных технологий в свою профессиональную деятельность, уровень его мотивации будет выше. Это обуславливается его развитыми способностями анализировать информацию, аргументировать ее, а в дальнейшем и преподнести ее обучающимся в доступной форме.

Следующим компонентом цифровой культуры педагога является когнитивный. Данный компонент связан со знаниями педагога в области информационных технологий. Знания являются ядром когнитивного компонента, на основе которого выстраиваются навыки и умения. В данном случае стоит отметить, что определенными знаниями в данной области обладают все люди, в том числе и обучающиеся общеобразовательных организаций. Это неизбежно, поскольку цифровые технологии на протяжении долгого времени являются неотъемлемой частью нашей жизни. Однако будущий педагог должен обладать более глубокими знаниями, в частности, касающимися тех информационных технологий, которые необходимо применять в образовательном процессе. За время обучения в рамках образовательной организации высшего образования (классического университета) важно уделять особое внимание повышению уровня когнитивного компонента цифровой культуры будущего педагога.

Именно исследовательские навыки помогают обучающемуся находить новую информацию, позволяющую углубить имеющиеся знания, выделять из большого массива информации то, что действительно имеет ценность для его развития.

Значимость когнитивного компонента заключается и в том, что педагог способен решать проблемы преобразования учебно-методических комплексов в соответствии с требованиями цифровой среды. Исследовательские навыки в свою очередь способствуют успешному поиску, определению и выбору путей применения необходимых средств для эффективности данного процесса.

Деятельностный компонент выражается в навыках использования информационных технологий, и их грамотном применении в профессиональной деятельности. На наш взгляд, цифровые навыки, включенные в деятельностный компонент, имеют важное значение в системе цифровой культуры педагога, поскольку позволяют применять полученные знания на практике и разнообразить образовательный процесс, вовлекая в него большее количество учащихся.

Благодаря навыкам использования информационных технологий педагог имеет возможность не только применять их в образовательном процессе, но и для общения с коллегами, обучающимися, их родителями.

Кроме того, исследовательские навыки способствуют развитию творческого мышления педагога. Цифровые технологии предоставляют множество инструментов для создания новых форм обучения и развития, но использование этих инструментов требует педагогической креативности.

Рефлексивный компонент цифровой культуры педагога отражает внутреннее состояние личности и предполагает способность анализировать целесообразность применения цифровых технологий в профессиональной деятельности учитывая различные факторы, а также подводить итоги своей работы с ними, сформированностью способности к оценке своих знаний и навыков в области информационных технологий.

Э.Ф. Зеер подчеркивает важность внутреннего самоанализа обучающимися, указывая на то, что каждый обучающийся должен понять и принять свои положительные и отрицательные качества, соотнести их с эталоном профессионально важных качеств [4].

Исследовательские навыки также играют важную роль в формировании рефлексивного компонента цифровой культуры педагога, поскольку способствуют постановке цели, достижению ее и умению проанализировать полученный результат.

Формирование цифровой культуры происходит на протяжении всей жизни человека, также как и исследовательских навыков. Это связано с тем, что цифровые технологии основательно вошли в нашу повседневную жизнь. Сегодня тяжело представить себя, например, без мобильного телефона, которым умеют пользоваться даже самые маленькие дети. Поэтому базовые знания в сфере информационных технологий имеются у всех обучающихся вузов еще на первом курсе обучения. Однако этих знаний недостаточно для будущего педагога, чтобы организовывать учебный процесс с элементами внедрения информационных технологий. Представляется важным уделять особое внимание формированию цифровой культуры будущих педагогов, и как мы уже обозначили, одним из необходимых элементов такой подготовки являются исследовательские навыки.

Исследовательские навыки представляют собой способность систематизировать и анализировать информацию, проводить поиск и оценивать достоверность данных, разрабатывать стратегии решения проблем. Они помогают педагогам осуществлять поиск актуальных материалов и методик обучения, а также разрабатывать инновационные подходы к организации учебного процесса. В цифровой эпохе это особенно важно, так как объем доступной информации постоянно возрастает, а задачи педагогического процесса становятся все более сложными.

Примечательно, что одним из средств развития исследовательских навыков обучающихся, являющимся наиболее эффективным, по мнению многих авторов, выступают информационные технологии. Информационные технологии способствуют оптимизации обучения и созданию условий для исследовательской деятельности, поиска, сбора информации. Таким образом, для наиболее продуктивного использования информационных технологий в исследовательской деятельности у обучающихся должна быть сформирована в том числе и цифровая культура.

Также для формирования исследовательских навыков используется проектный метод, который позволяет максимально включиться в учебный проект обучающимся, вырабатывая самостоятельность. А если задание проекта будет включать в себя элементы использования компьютерных технологий, то также будет формироваться и цифровая культура.

Заключение. Современный педагог, работающий с новым поколением учащихся, должен быть

готовым к использованию цифровых инструментов и ресурсов для создания эффективной учебной среды. В этом контексте исследовательские навыки играют ключевую роль в формировании цифровой культуры педагога. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что нами была выделена взаимосвязь формирования цифровой культуры будущего педагога и исследовательских навыков. Хорошо развитые исследовательские навыки студентов будущих педагогов способствуют формированию цифровой культуры, поскольку напрямую связаны со сбором, анализом, обработкой информации, а также исследованием наиболее оптимальных путей ее применения.

Рассмотрев структуру цифровой культуры педагога, можно увидеть, что исследовательские навыки важны для формирования каждого из ее компонентов. При этом в развитии исследовательских навыков активную роль принимает и цифровая культура.

Хорошо развитые исследовательские навыки, высокий уровень цифровой культуры выпускника, делают его конкурентноспособным на рынке труда, улучшают его инновационную восприимчивость, а также показывают высокие результаты в его профессиональной деятельности.

Исследовательские навыки играют важную роль в формировании цифровой культуры педагога, поскольку позволяют преподавателю активно и эффективно использовать современные технологии и инструменты для обучения, а также постоянно развиваться в условиях быстро меняющейся информационной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алдошина, М.И. Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании / М.И. Алдошина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 1 (64). – С. 285-288.
2. Алдошина, М.И. Проблемы и перспективы влияния информационных технологий на педагогическое образование в университете / М.И. Алдошина. – Текст : непосредственный // Образовательное пространство в информационную эпоху : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 06-07 июня 2023 г. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2023. – С. 354-358.
3. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога : монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – 294 с. – Текст : непосредственный.
4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27-40.
5. Колонтаевская, И. Ф. Цифровая культура инженера: проблемы и решения / И.Ф. Колонтаевская, О.А. Исабекова. – Текст : непосредственный // Наука 2014: проблемы и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20 янв. 2015 г.). – Москва : Грифон, 2015. – С. 72-79.
6. Куликова, С.С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С.С. Куликова, О.В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2022. – № 24 (2). – С. 48-83.
7. Куршиева, Б.М. Развитие исследовательских умений учащихся в учебной деятельности / Б.М. Куршиева, И.Х. Милиев. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 223–224.
8. Носова, Л.С. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования / Л.С. Носова, Е.А. Леонова, А.А. Рузаков. – Текст : электронный // Вестник ЮУрГПУ. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-kultury-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 15.11.2023).

9. Панкратова, Л.В. Формирование исследовательских умений в обучении математике учащихся общеобразовательных школ средствами неравенств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Панкратова Лариса Валерьевна. – Киров, 2014. – 23 с. – Текст : непосредственный.
10. Плотникова, Н.И. Общеучебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке / Н.И. Плотникова. – Текст : непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – Москва : ИНЭЖ, 2007. – С. 327.
11. Развитие исследовательских умений учащихся общеобразовательной школы: метаметодический аспект : круглый стол. – Текст : непосредственный // Вестник Северо-западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-запада России. Вып. 7. Тенденции в развитии и модернизации современного образования. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 329-342.
12. Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.
13. Спиридонова, Ю.С. Понятие и структура цифровой культуры будущего педагога / Ю.С. Спиридонова. – Текст : непосредственный // Образование и общество. – 2023. – № 5 (142). – С. 83-89.
14. Prensky, M. Digital natives, digital immigrants / M. Prensky. – Text : electronic // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, № 5. – URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf>.
15. Apperley, T. Digital culture & education: classroom perspectives / T. Apperley, Ch. Walsh. – Text : direct // Digital Culture & Education. – 2010. – Vol. 2, № 2. – P. 124-127.

REFERENCES

1. Aldoshina M.I. Sochetanie kul'turologicheskoy i kompetentnostnoj konstant v universitetskom obrazovanii [The combination of cultural and competence constants in university education]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* [Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2015, no. 1 (64), pp. 285-288.
2. Aldoshina M.I. Problemy i perspektivy vlijaniya informacionnyh tehnologij na pedagogicheskoe obrazovanie v universitete [Problems and prospects of the influence of information technology on teacher education at the university]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju jepohu: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 06-07 ijunja 2023 g.* [Educational space in the information age]. Moscow: Institut strategij razvitiya obrazovaniya, 2023, pp. 354-358.
3. Gnatyshina E.V. Formirovanie cifrovoj kul'tury budushhego pedagoga: monografija [Formation of the digital culture of the future teacher]. Cheljabinsk: Juzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2019. 294 p.
4. Zeer Je.F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju [Competence-based approach to education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2005, no. 3 (33), pp. 27-40.
5. Kolontaevskaja, I.F., Isabekova O.A. Cifrovaja kul'tura inzhenera: problemy i reshenija [Digital culture of an engineer: problems and solutions]. *Nauka 2014: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 20 janv. 2015 g.)* [Digital culture of an engineer: problems and solutions]. Moscow: Grifon, 2015, pp. 72-79.
6. Kulikova S.S., Jakovleva O.V. Pedagogicheskoe upravlenie v cifrovoj obrazovatel'noj srede: voprosy professional'noj podgotovki budushhih pedagogov [Pedagogical management in the digital educational environment: issues of professional training of future teachers]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2022, no. 24 (2), pp. 48-83.
7. Kurshieva B.M., Miliev I.H. Razvitie issledovatel'skih umenij uchashhihsja v uchebnoj dejatel'nosti [Development of students' research skills in educational activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2015, no. 2 (51), pp. 223-224.
8. Nosova L.S., Leonova E.A., Ruzakov A.A. Model' cifrovoj kul'tury budushhih pedagogov v uslovijah cifrovizacii obrazovaniya [The model of digital culture of future teachers in the context of digitalization of education]. *Vestnik JuUrGGPU* [Herald of SUrSHPU], 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-kul'tury-buduschih-pedagogov-v-uslovijah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (Accessed 15.11.2023).
9. Pankratova L.V. Formirovanie issledovatel'skih umenij v obuchenii matematike uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol sredstvami neravenstv. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of research skills in teaching mathematics to students of secondary schools by means of inequalities. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Kirov, 2014. 23 p.
10. Plotnikova N.I. Obshheuchebnye kompetencii v strukture distancionnogo kursa na anglijskom jazyke [General academic competencies in the structure of a distance learning course in English]. In Hutorskogo A.V. (ed.) *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*: sb. nauch. tr. [Competencies in education: design experience]. Moscow: INJeK, 2007, p. 327.
11. Razvitie issledovatel'skih umenij uchashhihsja obshheobrazovatel'noj shkoly: metametodicheskij aspekt: kruglyj stol [Development of research skills of secondary school students: a meta-methodological aspect]. *Vestnik Severo-zapadnogo otdelenija Rossijskoj akademii obrazovaniya. Obrazovanie i kul'tura Severo-zapada Rossii. Vyp. 7. Tendencii v razviti i modernizacii sovremennogo obrazovaniya* [Bulletin of the Northwestern Branch of the Russian Academy of Education. Education and culture of the North-West of Russia. Issue 7. Trends in the development and modernization of modern education]. Sankt-Peterburg, 2002, pp. 329-342.
12. Solovova E.N. Praktikum k bazovomu kursu metodiki obuchenija inostrannym jazykam [Workshop for the basic course of foreign language teaching methods]. Moscow, 2004.
13. Spiridonova Ju.S. Ponjatie i struktura cifrovoj kul'tury budushhego pedagoga [The concept and structure of the digital culture of the future teacher]. *Obrazovanie i obshhestvo* [Education and society], 2023, no. 5 (142), pp. 83-89.

14. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, no. 5. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf>.
15. Apperley T., Walsh Ch. Digital culture & education: classroom perspectives. *Digital Culture & Education*, 2010, vol. 2, no. 2, pp. 124-127.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.С. Спиридонова, аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, Россия, e-mail: rudakovayulya@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHOR:

Yu. S. Spiridonova, Graduate Student, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: rudakovayulya@mail.ru

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2023_4_147

Ирина Евгеньевна Шкабара
г. Нижний Тагил

Подготовка будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования

Статья посвящена проблеме модернизации профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка с позиции цифровизации образования. В статье показано, что данная проблема находится в русле концепции цифровой компетентности педагога, активно развиваемой в мировом педагогическом сообществе. На основе анализа современных исследований и нормативных документов, определяющих подготовку педагога, автор рассматривает актуальность цифровой компетентности учителя иностранного языка, пришедшей на смену информационно-коммуникационной компетентности учителя, доказывает ее тесную связь с такими понятиями как «цифровая грамотность», «цифровые компетенции». На примере подготовки студентов факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института показан опыт внедрения в учебный процесс цифровой составляющей «Методических рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию» («Ядра высшего педагогического образования»).

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая образовательная среда, цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровая компетентность учителя иностранного языка.

Irina Evgenievna Shkabara
Nizhny Tagil

Preparing a future foreign language teacher for professional activity in the context of digital transformation of education

The article is devoted to the problem of modernization of professional training of a future foreign language teacher from the perspective of digitalization of education. The article shows that this problem is in line with the concept of digital competence of a teacher which is actively being developed in the global pedagogical community. Based on the analysis of modern research and regulatory documents the author examines the relevance of the digital competence of a foreign language teacher which has replaced the information and communication competence of a teacher, proves its close connection with such concepts as “digital literacy”, “digital competencies”. On the example of professional training of the students of Faculty of Philology and Intercultural Communication of Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute the author shows the experience of introducing the digital component of “Methodological recommendations for training personnel for pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content” (“The core of higher pedagogical education”) into the educational process.

Keywords: digitalization of education, digital educational environment, digital literacy, digital competencies, digital competence of a foreign language teacher.

Введение. Смена образовательной парадигмы определяет необходимость включения новых, практико-ориентированных подходов в систему образования и проведения на их основе соответствующих преобразований. Таким подходом сегодня можно назвать цифровой подход, который принят научно-педагогическим сообществом и предписывается рядом государственных документов. Современная система образования находится под существенным влиянием высокой динамики цифровизации общества, старт которой был дан государственной программой «Цифровая экономика»,

утвержденной Правительством Российской Федерации в 2017 году [13]. Педагоги и обучающиеся сегодня имеют свободный доступ к электронным источникам информации, овладевают новыми информационно-коммуникационными способами осуществления обучающей и учебной деятельности, цифровые технологии и цифровые инструменты активно внедряются в образовательный процесс. Встречное движение составных частей образовательного процесса и цифровых технологий и средств для эффективного использования их по-

тенциальных дидактических возможностей, которое получило название цифровой трансформации образования, реализуется национальным проектом «Образование», цель которого – введение к 2024 году современной, безопасной цифровой образовательной среды [11, с. 3].

Теоретический анализ научных публикаций, посвященных проблеме трансформации образования в условиях цифровой образовательной среды (П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [1], С.В.Гайсина [3], О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Шилова [4], Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова [21] и др.), показывает, что цифровая среда обладает богатым потенциалом, который значительно расширяет возможности образовательной среды. Закономерно в связи с этим, появление словосочетания «цифровая образовательная среда», под которой понимают определяемую использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов систему взаимоотношений между субъектами образовательного процесса [20, с. 41].

Цифровизация образования выходит за рамки замещения традиционных педагогических технологий цифровыми технологиями и оптимизации наглядных методов обучения за счет использования компьютерных презентаций. По мнению О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатьевой, О. Н. Шиловой, ядром и смыслом цифровой трансформации образования является системный, синергетический процесс изменения компонентов образовательного процесса (мотивационного, содержательного, операционной, аналитического, оценочного), происходящего под влиянием быстро развивающихся в современных условиях цифровых технологий [4, с. 7]. Новая дидактическая система, строящаяся в рамках цифровой образовательной среды, предполагает активное участие обучаемых в учебном процессе за счет оперативной обратной связи, применения усвоенного материала на практике, наличия цифровых умений и навыков. Как считают П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, «цифровое» поколение современных школьников, ориентирующееся в цифровых технологиях, постоянно стремится к новизне и самосовершенствованию, им свойственны креативность, способность синтезировать различные типы мышления, быстрота обработки информации и принятия решений [1, с. 22]. Неслучайно поэтому в новом проекте профессионального стандарта педагога подчеркнуто, что владение информационно-коммуникационной компетентностью (далее ИКТ-компетентность) должно быть непосредственно связано с применением ресурсов электронной образовательной среды и цифровых технологий [14].

Проект уточняет определение понятия «общепользовательская ИКТ-компетентность», внося в его содержание «умение работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств связи», и «общепедагогическая ИКТ-

компетентность», в которую включено умение учителя организовать деятельность участников образовательного процесса на основе ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования [Там же]. Это означает владение приемами подготовки дидактических и рабочих материалов, знание особого набора цифровых инструментов и сервисов: верифицированного цифрового образовательного контента и образовательных сервисов, созданных и создаваемых сегодня на территории Российской Федерации. Примеры включают открытую информационно-образовательную среду «Российская электронная школа», автоматизированную информационную систему (АИС) «Маркетплейс образовательного контента и услуг», создаваемые в рамках стратегии цифровой трансформации образования и другие [11, с. 4-6]. Как уже упоминалось выше, реализация этих проектов должна и может привести к преодолению вызовов, стоящих перед российским образованием, повышению его качества и эффективности [Там же, с. 11]. Роль учителя-предметника, в нашем случае учителя иностранного языка, в этом велика.

Сегодня становится ясно, что цифровизация образования, определяющая, помимо прочих факторов современные образовательные условия, привела к тому, что использование цифровых технологий резко возросло при изучении всех учебных дисциплин и иностранный язык не является исключением [2, с. 205]. Современный учитель иностранного языка должен обладать профессиональной цифровой компетентностью, которая сегодня рассматривается как эволюционная форма информационно-коммуникационной компетентности педагога (ИКТ-компетентности). Учителю иностранного языка нужно иметь сейчас не только предметные, методические и педагогические знания и умения, но и знания и умения в области цифрового образования, поскольку целью изучения иностранного языка является межкультурная иноязычная коммуникация, осуществляемая как в прямом, так и виртуальном общении. Как пишет С. П. Бурдынская, в эпоху цифровизации расширяются межкультурные контакты, следствием чего люди разных стран и национальностей оказываются в едином информационном пространстве. Средства массовой информации (радио, телевидение, Интернет) увеличивают распространение языков, активное их использование зависит от качественных и эффективных цифровых ресурсов [2, с. 205]. Поэтому обновление информационно-коммуникационной инфраструктуры и создание федеральной цифровой платформы, как неотъемлемые стороны модернизации образования, предъявляют особые требования к подготовке учителя иностранного языка. Необходимо обновление общепрофессиональной и предметной подготовки, приведение ее в соответствие с требованиями времени, возникающими под влиянием развивающихся цифровых технологий и меняющихся потребностей государства, общества

и отдельной личности в процессе подготовки человека к жизни в цифровом обществе и профессиональной деятельности в цифровой экономике.

Цель данной статьи – определить особенности подготовки студентов, будущих учителей английского языка, к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Для достижения цели были определены следующие *задачи исследования*: показать эволюцию профессионально-педагогической ИКТ-компетентности учителя и ее переход в актуальную в современных условиях цифровизации образования цифровую компетентность; определить содержание и структуру цифровой компетентности учителя иностранного языка, ее неразрывную связь с такими понятиями как «цифровая грамотность», «цифровые компетенции»; на примере профессиональной подготовки студентов 1 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института проанализировать опыт внедрения в учебный процесс цифровой составляющей «Методических рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию» («Ядра высшего педагогического образования»). При исследовании темы использовались методы описания, сравнения, анализа, синтеза, моделирования.

Исследовательская часть. Анализ научно-педагогической литературы в области формирования цифровой компетентности будущих учителей иностранного языка, показывает, что эта проблема находится в русле концепции цифровой компетентности педагога, активно развиваемой в мировом педагогическом сообществе. Обзор зарубежных исследований, проведенный Н.Г. Кизриной, Е.А. Левинной и С.Г. Вишленковой, свидетельствует, о том, что отсутствие специальной «цифровой» подготовки у учителей иностранного языка, несмотря на наличие технической инфраструктуры и того факта, что данный процесс начался за границей значительно раньше, чем в России, не позволяет им использовать ИКТ-технологии в полном объеме из-за недостаточно высокого уровня «цифровых» знаний, отсутствия умений интегрировать цифровые навыки в стратегии изучения языков [7, с. 187]. Интересен вывод, сделанный на основе анализа исследования ирландских ученых, Ф. Фарр и Л. Мюррей [22], о взаимозависимости цифровой грамотности в социальных, академических и профессиональных контекстах и знанием иностранного языка. Выходом из сложившейся ситуации авторы считают важность формирования и развития у учителей иностранного языка лингво-цифровых компетенций, направленных на развитие языковых навыков и умений [Цит. по: 7, с. 188].

В работах отечественных ученых содержится широкое теоретическое обоснование актуальности данной проблемы, а также поднимаются вопросы

практического применения цифровых инструментов и технологий в процессе профессионально-педагогической подготовки. О необходимости внесения изменений в профессиограмму преподавателя (учителя) иностранного языка, связанных с цифровизацией образовательной среды, пишут С.А. Дерябина и Т.А. Дьякова [4]. Модель цифровой компетентности учителя иностранного языка предлагает И.А. Тараненко [15], которую автор составила на основе известных фундаментальных моделей цифровой компетентности педагогов – DigCompEdu [23] и модели, разработанной ЮНЕСКО [19]. С.П. Бурдынская, подчеркивая важность специального обучения, подготавливающего к уверенному и осознанному применению учителем цифровых технологий в иноязычном образовании, предлагает практическое решение вопроса содержательного наполнения цифровых компетенций (компонентов цифровой грамотности) учителя иностранного языка [2, с. 207-208]. Подробный обзор различных образовательных платформ и сайтов, применяемых при обучении иностранному языку, составила О.Е. Тукаева [18]. В частности автором рассмотрены платформа Ted-Ed – библиотека из образовательных видеороликов для создания видео-урока; цифровой инструмент Genially, применяемый для создания цифровых образовательных ресурсов (презентаций, интерактивных изображений, викторин и игр на любые темы и т.п.) и совмещения всех вышеперечисленных видов активности в одном проекте, создавая на их основе урок; приложение Class Dojo для работы в режиме реального времени; инструмент Word wall, при помощи которого можно создавать интерактивные упражнения и воспроизводить их на устройствах, имеющих доступ в Интернет и др. [18, с. 33-37]. Л.А. Лазутова и М.А. Бетяев рассмотрели потенциал цифровых инструментов «trello.com», «Stepik.org», «Canva.com» [8].

На основе рассмотренных выше и других работ, посвященных формированию цифровой компетентности учителя иностранного языка, можно сделать вывод, что обучение иностранному языку на основе применения цифровых технологий, имеющих высокий уровень интерактивности, позволяет решать множество педагогических и методических задач. К ним относятся: снижение уровня влияния языкового барьера обучающихся, увеличение мотивации к развитию устной и письменной речевой деятельности, эффективное управление вниманием и памятью, обеспечение высокого уровня вовлеченности в процесс обучения, создание естественных условий для многократного повторения языкового материала и формирование на основе этого психологической готовности к речевому общению и обогащение социального опыта учеников. Следствием использования конструктивных возможностей цифровой среды в процессе языковой подготовки стало изменение роли учителя. Сейчас он рассматривается как организатор и

мотиватор учения, «методист-архитектор» цифровых средств обучения, разработчик образовательных траекторий и проектных технологий. Учет вышеизложенного, активное внедрение этого богатого опыта в профессиональную подготовку несомненно позволит будущему учителю овладеть цифровой грамотностью и, как следствие, цифровой педагогической компетентностью.

Компетентностью невозможно овладеть как отдаленным от сознания человека механизмом, о чем свидетельствуют данные зарубежных и отечественных междисциплинарных исследований. Компетентность базируется на понятии «компетентия», которое, согласно выводу, сделанному И.А. Зимней на основе историко-логического анализа зарубежных и отечественных публикаций, посвященных компетентностному подходу в образовании, может рассматриваться с разных позиций и понимается как:

- заранее отобранное, структурированное и дидактически организованное содержание обучения, которым нужно овладеть (*педагогическая интерпретация*);
- свойства личности, рассматриваемые как условия успешности осуществления деятельности, т.е. способности (*психолого-практическая интерпретация*);
- потенциальное когнитивное основание личности, включающее содержание знаний, программу реализации, методы и алгоритмы действия (*психолингвистическая интерпретация*) [6, С. 23-24].

По мнению И.А. Зимней, наиболее полное представление о сущности понятия «компетентность» можно составить на основе психолингвистического подхода (последняя интерпретация),

который подтверждает, что формирование и развитие компетентности начинается и продолжается в образовательном процессе, где на основе формируемых компетенций обучаемый приобретает необходимые качества [Там же, с. 25]. Поэтому, являясь интегрированным личностным качеством учителя, проявляющемся в готовности и способности самостоятельно использовать цифровые технологии в своей предметной деятельности, процесс формирования как ИКТ-компетентности, так и ее новой эволюционной формы – цифровой компетентности, носит развивающий характер и начинается со студенческой скамьи, когда студенту необходимо не только овладеть совокупностью знаний, умений, навыков, необходимых для будущей эффективной профессиональной деятельности и личностного развития, но и сформировать личностное, основанное на чувстве ответственности, отношение к этой деятельности [19, с. 15]. Отличием цифровой компетентности от ИКТ-компетентности является наличие в ее структуре такого компонента, как креативность, а также соблюдение требований кибербезопасности, что означает способность сохранить персональные данные, оценивать достоверность информации, предотвращать риски информационного давления при общении в сети [3, с. 10].

Цифровизация образования, проводимая с целью эффективного использования потенциальных дидактических возможностей цифровых технологий и средств, привела к расширению сферы применения ИКТ в подготовке будущего учителя. В действующем ФГОС ВО (14) информационно-коммуникационные технологии упоминаются в составе общепрофессиональных компетенций ОПК-2 и ОПК-9, что показано в таблице 1.

Таблица 1

Общепрофессиональные компетенции, связанные с информационно-коммуникационными технологиями

| Наименование категории (группы) компетенций | Код и наименование компетенции выпускника |
|--|---|
| Общепрофессиональные компетенции | |
| Разработка основных и дополнительных образовательных программ | ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием <i>информационно-коммуникационных технологий</i>) |
| <i>Информационно-коммуникационные технологии</i> для профессиональной деятельности | ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности |

В «Методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [12], регламентирующих подготовку студентов педагогических вузов с 2022 г.,

спектр действия цифровой составляющей в требованиях к комплексу умений, знаний и опыта деятельности, т. е. компетенциям студентов, значительно расширен (см. табл. 2):

Универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, связанные с цифровой трансформацией образования

| Категория компетенций | Код и наименование компетенции | Код и наименование индикатора достижения компетенции |
|---|---|---|
| Универсальные компетенции | | |
| Разработка и реализация проектов | 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 | УК-2.3. Использует инструменты и техники <i>цифрового моделирования</i> для реализации образовательных процессов |
| Коммуникация | УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) | УК-4.3. Осуществляет коммуникацию в <i>цифровой среде</i> для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия. |
| Общепрофессиональные компетенции | | |
| Разработка основных и дополнительных образовательных программ | ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) | ОПК-2.3. Осуществляет отбор педагогических и других технологий, в том числе <i>информационно-коммуникационных</i> , используемых при разработке основных и дополнительных образовательных программ и их элементов |
| Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности | ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности | ОПК-9.2. Демонстрирует способность использовать <i>цифровые ресурсы</i> для решения задач профессиональной деятельности. |
| Профессиональные компетенции | | |
| Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования | ПК-1. Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач | ПК-1.3. Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и <i>технологии обучения</i> , в том числе <i>информационные</i> . |

Сравнительный анализ представленных документов позволяет сделать вывод, что «Ядро высшего педагогического образования» расширяет и конкретизирует подготовку студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования, вводя в индикаторы достижения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций умения и навыки будущего учителя пользоваться информационно-коммуникационными технологиями и ресурсами цифровой образовательной среды.

Обращаясь к конкретному примеру реализации вышеописанных требований к подготовке будущего учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования, нами был проанализирован опыт подготовки студентов, обучающихся

по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург). В основной профессиональной образовательной программе (далее ОПОП), составленной согласно «Ядру высшего педагогического образования», отражены компетенции и индикаторы их достижения, связанные с цифровой трансформацией образования. В частности показано, что, разрабатывая и реализуя проекты своей будущей учебно-воспитательной деятельности, студент должен уметь выбрать среди оптимальных способов решения задач этого вида

деятельности в том числе *инструменты и техники цифрового моделирования* (УК-2, индикатор достижения компетенции – УК-2.3). Умение осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме в *цифровой среде* отмечено среди индикаторов достижения компетенции УК-4 (индикатор достижения компетенции – УК-4.3). Развитие способности участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ и их отдельных компонентов *с использованием информационно-коммуникационных технологий* отражено в компетенции ОПК-2 (индикатор достижения компетенции – ОПК-2.3). Несомненно важным для будущего учителя иностранного языка является развитая способность использовать *цифровые ресурсы для решения задач профессиональной деятельности* (компетенция ОПК-9, индикатор достижения ОПК-9.2), а также умение разрабатывать различные формы учебных занятий в своей предметной деятельности и применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе *информационные технологии обучения иностранному языку* (компетенция ПК-1, индикатор достижения – ПК-1.3) [9]. Формирование указанных выше компетенций обеспечивает содержание дисциплин (модулей) и практик обязательной части образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений.

В обязательной части программы к таким дисциплинам в первую очередь относится учебная дисциплина «Технологии цифрового образования», которая входит в *коммуникативно-цифровой модуль* ОПОП, направленный на формирование и развитие коммуникативных компетенций студентов, умение осуществлять социальное взаимодействие и деловое общение на русском и иностранных языках, в том числе с использованием ИКТ, а также вышеуказанных профессиональных компетенций в области медиа- и информационной грамотности и готовности к профессиональной деятельности в цифровом пространстве, в том числе в условиях использования технологий искусственного интеллекта [9]. Дисциплина изучается во 2 семестре.

В рабочей программе данной дисциплины уточнены требования к результатам ее освоения. Наряду с основными понятиями дисциплины (цифровизация, цифровое образование, цифровая трансформация образования, технология, цифровая технология), студенты должны разбираться в особенностях системного и критического мышления, знать принципы оценки информации и принятия на ее основе решения, правила оформления учебной документации (программ учебных предметов и дополнительного образования). Они должны уметь правильно выбирать ИКТ для подготовки основных и дополнительных образовательных программ, обладать способностью пользоваться методами разработки цифровых образовательных ресурсов с

использованием современных ИКТ и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов освоения учебных предметов на основе цифровых технологий в соответствии с образовательными потребностями обучающихся; уметь размышлять о собственной профессиональной деятельности в сфере цифровизации образования [10, с. 4].

Обучение дисциплине организовано на основе компетентного подхода, что позволяет учитывать специфику будущей профессиональной деятельности студентов. В теоретической части курса на основе историко-логического подхода к представлению материала студенты знакомятся с эволюцией средств технического обучения и ИКТ, а также основами применения системного подхода для обработки информации. Практические занятия посвящены прикладным вопросам цифровизации образования. На основе методов демонстрационных примеров, практикумов с использованием практико-ориентированных задач, метода кейс-стади и метода проектов студенты изучают информационно-коммуникационные технологии, применяемые для обработки и представления текстовой, числовой, графической, звуковой и видео информации; овладевают основами технологий разработки цифровых образовательных ресурсов для предметной области «иностранному языку»; знакомятся с современными техническими средствами профессиональной деятельности и учатся применять их в образовательном процессе.

Дальнейшее продвижение студентов в области овладения цифровой грамотностью согласно ОПОП будет осуществляться в рамках *модуля учебно-исследовательской и проектной деятельности*, который направлен на формирование умений для выполнения работ аналитического и прикладного характера (в том числе курсовых, проектных, выпускных квалификационных и др.), а также осуществления и организации проектно-исследовательской деятельности в школе. Здесь студентам предстоит изучить дисциплину «Методы математической обработки данных» (изучается в 6 семестре), которая непосредственно связана с курсом «Технологии цифрового образования».

Примером учебной дисциплины, где применение современных информационных технологий и цифровых ресурсов является необходимым инструментом эффективной организации образовательного процесса на факультете может быть названа дисциплина *предметно-методического модуля* «Методика обучения и воспитания (английский язык)» (изучается 3, 4, 5, 6, 7 семестры) содержат раздел «Электронное обучение иностранному языку». Цель обучения по этому разделу – развитие умения студентов организовать деятельность по обучению иностранному языку на основе ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования. Логическим продолжением курса выступает дис-

циплина «Современные технологии обучения иностранному языку» (9 семестр), который входит в *модуль профессиональной подготовки*, относящийся к части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений.

Во время прохождения практик (учебных и производственных) студенты выполняют задания по применению современных информационных и коммуникационных технологий в решении профессиональных задач. Сюда относится технологическая практика (проектно-технологическая практика), направленная на формирование информационно коммуникативных компетенций и развития цифровой грамотности профессиональной сферы педагога (2 семестр). Во время прохождения практики, которая называется «научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)» (6 семестр) и исследовательской практики (9 семестр) студенты получают возможность применить знания в области цифровизации образования для развития умений сбора и анализа необходимой информации, применения ее в организации проектно-исследовательской деятельности в школе и, продолжая традиции факультета иностранных языков и межкультурной коммуникации, смогут выбрать в качестве тем своих курсовых и выпускных-квалификационных работ тематику, связанную с цифровизацией образования в области обучения иностранным языкам. Как показывает опыт, студенты факультета проявляют большой интерес к проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам, отражая это в своих выступлениях на научно-практических конференциях разного уровня, статьях в научных журналах, при выполнении работ аналитического и прикладного характера (курсовых, проектных, выпускных квалификационных работ). В качестве примеров таких работ можно назвать: «Возможности образовательного сайта учителя для обучения иностранному языку на уровне основного общего образования» (2018 г.), «Приемы развития навыков и умений аудирования на примере образовательного сервиса «ЛигваЛео» (2021 г.), «Аудиовизуальные подкасты как средство обучения аудированию и говорению на английском языке на уровне среднего общего образования» (2021 г.), «Обучение умениям письменной речи на английском языке на базе вики-технологии на уровне основного общего образования» (2022 г.), «Формирование лексических навыков при обучении английскому языку на уровне основного общего образования посредством образовательной

интернет-платформы «Взнания» (2022 г.), «Особенности профессиональной подготовки учителя английского языка для начальной школы (в условиях цифровизации)» (2023 г.), «STEM образование на уроках английского языка в младшей школе» (2023 г.) и другие.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе изучения вышеуказанных дисциплин и прохождения практик студент получает реальную возможность овладеть цифровой грамотностью, т. е. получить и систематизировать теоретические знания, сопоставить их с практическими умениями и навыками работы в цифровой среде для своего личностно-профессионального развития, решения учебных, а затем профессиональных задач в образовательной области «Иностранный язык». Представляя собой базовую компетенцию современного человека, цифровая грамотность в образовании синонимична понятию цифровая компетенция и включает в свой состав нескольких взаимосвязанных структурных компонентов. Поэтому, чтобы овладеть цифровой компетенцией будущий учитель должен обладать *информационной грамотностью* (умение искать, анализировать, систематизировать информацию), *компьютерной грамотностью* (понимать устройство компьютера, операционных систем и программного обеспечения и уметь на них работать), *вычислительной грамотностью* (умение использовать инструментальные и вычислительные средства и сервисы в профессиональной деятельности), *медийной грамотностью* (умение создавать, искать и оценивать медиаконтент, ориентироваться в медиасреде), *коммуникативной грамотностью* (умение общения в цифровом пространстве, социальных сетях и средах). Несомненно важным компонентом цифровой компетентности является *личностное отношение к технологическим инновациям*, т. е. применение технологий, сервисов и инструментов в жизни, учебе, профессиональной деятельности [17, С. 169]. На основе всех вышеперечисленных составляющих и будет складываться интегрированное личностное качество учителя, проявляющееся в готовности и способности самостоятельно использовать богатые дидактические возможности цифровой среды в своей предметной деятельности – цифровая компетентность будущего учителя иностранного языка. А для этого необходимо активное включение самого студента в процесс цифровизации образовательной среды на основе его субъектной активности и учебной самостоятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]. – Москва : Перо, 2019. – 98 с. – Текст : непосредственный.
2. Бурдынская, С.П. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка вуза / С.П. Бурдынская. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2021. – № 7. – С. 205-210.

3. Гайсина, С.В. Технологии оценки и повышения цифровой компетентности обучающихся ПОУ : информ.-метод. материалы / С.В. Гайсина. – URL: <https://spbappo.ru/wpcontent/uploads/2019/02/%D0%93%D0%B0%D0%> (дата обращения: 10.09.2023). – Текст : электронный.
4. Даутова, О.Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Шилова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3 (31). – С. 15-28.
5. Дерябина, С.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства / С.А. Дерябина, Т.А. Дьякова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 4. – С. 142-149.
6. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31.
7. Кизрина, Н.Г. Формирование предметной цифровой компетенции будущего учителя иностранных языков / Н.Г. Кизрина, Е.А. Левина, С.Г. Вишленкова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 183-199.
8. Лазутова, Л.А. Формирование цифровых компетенций у будущих учителей иностранных языков / Л.А. Лазутова, М.А. Бетяев. – Текст : электронный // Цифровая компетентность учителя иностранных языков : монография / под ред. Л.А. Лазутовой. – Саранск : Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, 2021. – С. 5-14. – URL: <https://e.lanbook.com/book/258848> (дата обращения: 04.09.2023).
9. Основная профессиональная образовательная программа подготовки бакалавров очного обучения направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» / Нижнетагил. гос. социал.-пед. ин-т (фил.), Рос. гос. профес.-пед. ун-т. – Нижний Тагил, 2022. – URL: [https://www.ntspi.ru/sveden/files/44.03.05_PO_IYAMKK_2022_PZ\(1\).pdf](https://www.ntspi.ru/sveden/files/44.03.05_PO_IYAMKK_2022_PZ(1).pdf) (дата обращения: 10.09.2023). – Текст : электронный.
10. Рабочая программа дисциплины «Технологии цифрового образования» / Нижнетагил. гос. соц.-пед. ин-т (фил.), Рос. гос. профес.-пед. ун-т. – Нижний Тагил, 2023. – 9 с. – Текст непосредственный.
11. Российская Федерация. Министерство просвещения. Паспорт стратегии Цифровая трансформация образования : опубл. 15 июля 2021 г. – Текст : электронный // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. – 2023. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637> (дата обращения: 03.10.2023).
12. Российская Федерация. Министерство просвещения. О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»))» : письмо от 14.12.2021 № АЗ-1100/08. – Текст : электронный // КонсультантПлюс. – URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (дата обращения: 03.10.2023).
13. Российская Федерация. Правительство. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 28.07.2017 г. № 1632-р. – Текст : электронный // Правительства России : офиц. сайт. – 2017. – URL: <http://government.ru/docs/28653/> (дата обращения: 03.10.2023).
14. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» : проект приказа : подгот. 31.01.2022. – Текст : электронный // ГАРАНТ. РУ : информ.-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182> (дата обращения: 19.10.2023).
15. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : приказ от 22 февр. 2018 г. № 125. : с изм. и доп. от 26 нояб. 2020 г., 8 февр. 2021 г., 19 июля 2022 г., 27 февр. 2023 г.). – Текст : электронный // ГАРАНТ. РУ : информ.-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/71897864/> (дата обращения: 22.10.2023).
16. Тараненко, И.А. К проблеме цифровой компетентности преподавателя иностранного языка / И.А. Тараненко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования, 2021. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31100> (дата обращения 22.10.2023).
17. Токтарова, В.И. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка / В.И. Токтарова, О.В. Ребко. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – Т. 15, № 2 (42). – С. 165-177.
18. Тукаева, О.Е. Обучение иностранному языку с помощью цифровых образовательных ресурсов / О.Е. Тукаева. – Текст : электронный // Цифровая компетентность учителя иностранных языков : монография / под ред. Л.А. Лазутовой. – Саранск : Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, 2021. – С. 30-47. – URL: <https://e.lanbook.com/book/258848> (дата обращения: 04.10.2023).
19. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0. Русский перевод. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 10.08.2023). – Текст : электронный.
20. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 36-41.
21. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – Москва : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.

22. Farr, F. Digital Literacies for Language Learning and Teaching: developing a national framework / F. Farr, L. Murray. – Text : electronic // 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16. – Universitat Politècnica de València, València, 2016. – P. 390-397. – URL: <https://archive.headconf.org/head16/wp-content/uploads/pdfs/2802.pdf> (accessed: 11.11.2023).
23. Redecker, Ch. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) / Ch. Redecker, Y. Punnie. – Luxemburg Publications Office of the European Union, 2017. – 94 p. – Text : direct.

REFERANCES

1. Bilenko P.N., Blinov M.V., Dulinov M.V. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professionalnogo obrazovaniya i obucheniya [Didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow: Pero, 2019. 98 p.
2. Burdynskaya S. P. Formirovanie cifrovoy kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo (anglijskogo) yazyka vuza [Formation of digital competence of a foreign (English) language teacher at a university]. *Obrazovanie i pravo [Education and law]*, 2021, No. 7, pp. 205-210.
3. Gajšina S.V. Tehnologii ocenki i povysheniya cifrovoy kompetentnosti obuchayushihya POU: inform.-metod. materialy [Technologies for assessing and improving the digital competence of students of POU]. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/02/%D0%93%D0%B0%D0%>. (Accessed 10.09.2023).
4. Dautova O.B., Ignateva E.Yu., Shilova O.N. Massovyj format smeshannogo obucheniya kak dvizhenie k cifrovoy transformacii obrazovaniya [The mass format of blended learning as a movement towards digital transformation of education]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Continuing education: the XXI century]*, 2020, no. 3 (31), pp. 15-28.
5. Deryabina S.A. Professiogramma prepodavatelya inostrannogo yazyka v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo prostanstva [The professionogram of a foreign language teacher in the conditions of digitalization of the educational space]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2019, v. 28, no. 4, pp. 142-149.
6. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of the competence approach in education]. *Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki [Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics]*, 2013, no. 4(4), pp. 16-31.
7. Kizrina N.G. Formirovanie predmetnoj cifrovoy kompetencii budushogo uchatelya inostrannyh yazykov [Formation of the subject digital competence of the future teacher of foreign languages]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Prospects of science and education]*, 2022, no. 2 (56), pp. 183-199.
8. Lazutova L.A., Betyaev M.A., Formirovanie cifrovoy kompetencii u budushih uchitelej inostrannyh yazykov [Formation of digital competencies of future foreign language teachers]. In Lazutova L.A. (ed.) *Cifrovaya kompetentnost uchatelya inostrannyh yazykov: monografiya [Digital competence of a foreign language teacher]*. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. E. Evseveva, 2021, pp. 5-14. URL: <https://e.lanbook.com/book/258848> (Accessed 04.09.2023).
9. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma podgotovki bakalavrov ochnogo obucheniya napravleniya podgotovki 44.03.05 "Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) "Inostrannye yazyki i mezkul'turnaya kommunikaciya" [The main professional educational program "Preparation of full-time bachelors of the training direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) Foreign languages and intercultural communication"]. Nizhnij Tagil, 2022. URL: [https://www.ntspi.ru/sveden/files/44.03.05_PO_IYAMKK_2022_PZ\(1\).pdf](https://www.ntspi.ru/sveden/files/44.03.05_PO_IYAMKK_2022_PZ(1).pdf) (Accessed 10.09.2023).
10. Rabochaya programma discipliny «Tehnologii cifrovogo obrazovaniya» [Рабочая программа дисциплины «Технологии цифрового образования»]. Nizhnij Tagil, 2023, 9 p.
11. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo prosveshcheniya. Paspport strategii Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: opubl. 15 iyulya 2021 g. [Passport of the Digital Transformation of Education strategy]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637> (Accessed 03.10.2023).
12. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo prosveshcheniya. O napravlenii informacii" (vmeste s "Metodicheskimi rekomendacijami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu ("Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya")"): pismo ot 14.12.2021 No AZ-1100/08 ["On the direction of information" (together with "Methodological recommendations for training personnel for pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content ("The Core of higher pedagogical education")")]. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosveshcheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (Accessed 03.10.2023).
13. Rossijskaya Federaciya. Pravitel'stvo Rossii. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 28.07.2017 g. No 1632-r [The programme "Digital Economy of the Russian Federation"]. URL: <http://government.ru/docs/28653/> (Accessed 03.10.2023).
14. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo truda i socialnoj zashity. Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere nachalnogo obshego, osnovnogo obshego, srednego obshego obrazovaniya) (uchitel)" Proekt Prikaza Ministerstva truda i socialnoj zashity RF "": podgot. 31.01.2022 [About the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (teacher)". GARANT: inform.-pravovoj portal [Гарант]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182> (Accessed 19.10.2023).
15. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki): prikaz ot 22 fevr. 2018 g. № 125: s izm. i dop. ot 26 noyab. 2020 g., 8 fevr. 2021 g., 19 iyulya 2022 g., 27 fevr. 2023 g.) [About the approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree

in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles]. *GARANT: inform.-pravovoj portal [Гарант]*. URL: <https://base.garant.ru/71897864/> (Accessed 22.10.2023).

16. Taranenko I.A. K probleme cifrovoj kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka [On the problem of digital competence of a foreign language teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2021, no. 5. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31100> (Accessed 22.10.2023).

17. Toktarova V.I. Cifrovaya gramotnost': ponyatie, komponenty i ocenka [Digital literacy: concept, components and evaluation]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Mari State University]*, 2021, V. 15, no. 2(42), pp. 165-177.

18. Tukaeva O.E. Obuchenie inostrannomu yazyku s pomoshyu cifrovyyh obrazovatelnyh resursov [Teaching a foreign language using digital educational resources]. In Lazutova L.A. (ed.) *Cifrovaya kompetentnost uchitelya inostrannyh yazykov: monografiya [Digital competence of a foreign language teacher]*. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. E. Evseveva, 2021, pp. 30-47. URL: <https://e.lanbook.com/book/258848> (Accessed 04.10.2023).

19. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelej. Rekomendacii YuNESKO. Redakciya 2.0 [The structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations. Revision 2.0] URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (Accessed 10.08.2023).

20. Shilova O.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad [Digital educational environment: pedagogical view]. *Chelovek i obrazovanie [Человек и образование]*, 2020, no. 2 (63), pp. 36-41.

21. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E. Yu. Cifrovaya kompetentnost podrostkov i roditel'ej. Rezultaty vserossijskogo issledovaniya [Digital competence of teenagers and parents. Results of the All-Russian study]. Moscow: Fond Razvitiya Internet, 2013. 144 p.

22. Farr F., Murray L. Digital Literacies for Language Learning and Teaching: developing a national framework. *2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16*. Universitat Politècnica de València, València, 2016, pp. 390-397. URL: <https://archive.headconf.org/head16/wp-content/uploads/pdfs/2802.pdf> (Accessed 11.11.2023).

23. Punny Y., Redecker Ch., European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg Publications Office of the European Union, 2017. 94 p.

СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРЕ:

И.Е. Шкабара, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: irinashkabara@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.E. Shkabara, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, e-mail: irinashkabara@mail.ru

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 4 (60), 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 15.12.2023. Дата выхода в свет 29.12.2023. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 17,55. Усл.-печ.л. 19,62. Тираж 100 экз. Заказ № 4326

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 4 (60), 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

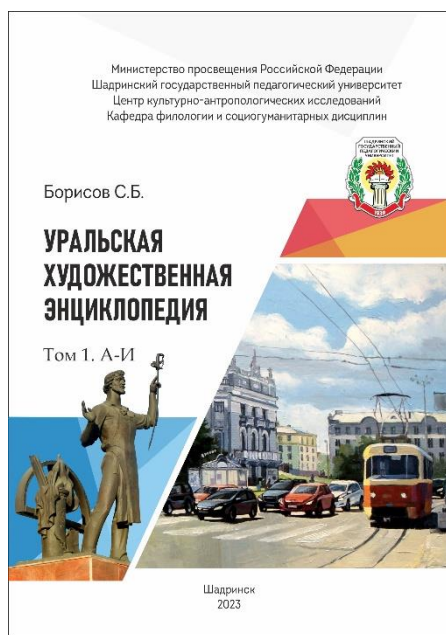
Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 15.12.2023. Date of publication 29.12.2023. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 17,55. Con-prin sheets 19,62. Circulation 100 copies. Order No. 4326

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

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Борисов С.Б.

Название: Уральская художественная энциклопедия

Тип издания: энциклопедия в 3 томах

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

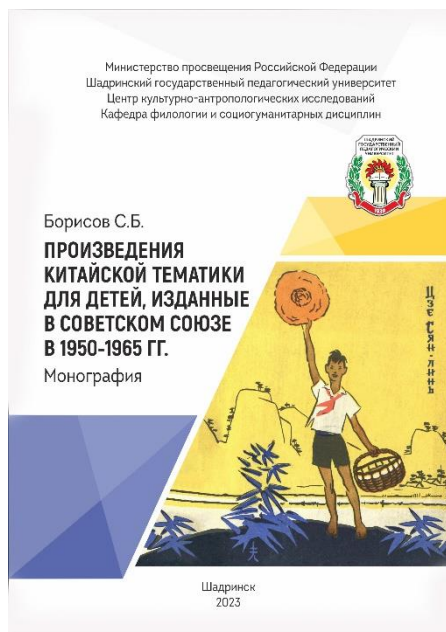
Год издания: 2023

Количество страниц: 298

ISBN 978-5-87818-696-4

Энциклопедия представляет собой систематизированный свод информации о писателях, художниках, музыкантах, скульпторах, певцах, архитекторах, артистах, театрах, литературно-художественных изданиях, творческих коллективах, фестивалях Урала, а также о произведениях искусства, в той или иной аспекте отражающих уральские реалии.

Издание может рассматриваться как научно-популярный путеводитель по миру уральской художественной культуры, использоваться при изучении курса истории Урала в образовательных учреждениях. Кроме того, данное научно-справочное издание представит несомненный интерес для исследователей региональных изводов российской культуры, любителей художественной культуры Урала, уральских учителей и школьников, преподавателей и студентов вузов Большого Урала, а также уральских краеведов.



Автор: Борисов С.Б.

Название: Произведения китайской тематики для детей, изданные в Советском Союзе в 1950–1965 гг.

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2023

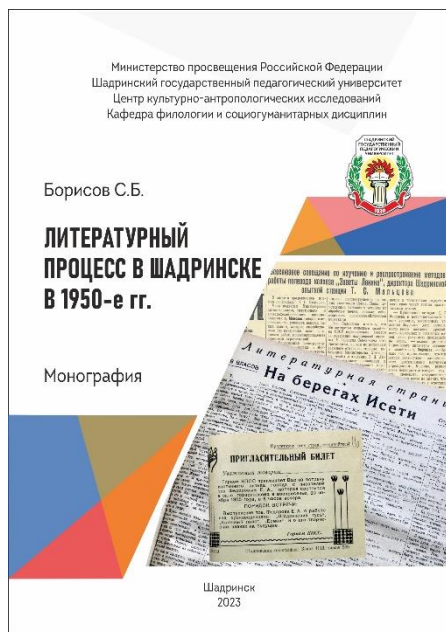
Количество страниц: 145

ISBN 978-5-87818-679-7

Монография представляет собой подробное исследование китайской тематики в произведениях, изданных для детей в Советском Союзе в 1950–1965 гг. Монография предназначена историкам русского литературного процесса, а также всем интересующимся процессами взаимовлияния национальных литератур.

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Борисов С.Б.

Название: Литературный процесс в Шадринске в 1950-е гг.

Тип издания: монография

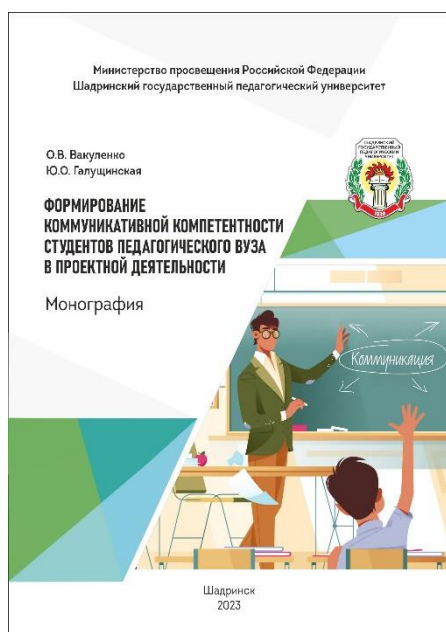
Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2023

Количество страниц: 164

ISBN 978-5-87818-695-7

Монография представляет собой исследование литературного процесса в г. Шадринске в 1950-е гг. Монография предназначена для учёных, изучающих региональные потоки отечественного литературного процесса, для лиц, подвигающихся на ниве литературного краеведения (Урала, Зауралья, Шадринска), а также для студентов, изучающих курс русской литературы XX века.



Автор: Вакуленко О.В.

Название: Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в проектной деятельности

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2023

Количество страниц: 124

ISBN 978-5-87818-710-7

В монографии рассмотрены теоретические и методологические основания проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза, раскрыты возможности применения проектной деятельности в данном процессе. Монография предназначена для преподавателей вузов, студентов, слушателей курсов повышения квалификации, специалистов сферы образования, организующих проектную деятельность, а также исследующих проблему коммуникативной компетентности в рамках высшей школы.

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
[www:shgpi.edu.ru](http://www.shgpi.edu.ru)**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии и педагогики
- ~ Институт информационных технологий точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры