

53 (72) 2023

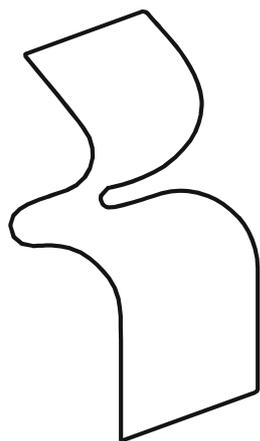


ВЕСТНИК

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



53 (72)
2023

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

Редактор

А. А. Амирсейидова

Корректор

О. В. Балашова

Технический редактор

Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета

Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:

А. А. Амирсейидова

Е. А. Лебедева

Автор перевода

Е. Ю. Рогачева

Художник

С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 26.06.23

Заказ № 34

Выход в свет 20.07.23

Свободная цена

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 18,14

Тираж 500 экз.

16+

Издательство

Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

Отпечатано в отделе

оперативной полиграфии Владимирского

государственного университета

имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

600014, г. Владимир,

ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

- | | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Е. Н. Селиверстова | доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии) |
| Е. Ю. Рогачева | доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии) |
| Е. В. Бережнова | доктор пед. наук, доцент |
| М. В. Богуславский | доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО |
| С. Г. Елизаров | доктор психол. наук, доцент |
| С. А. Завражин | доктор пед. наук, профессор |
| А. В. Зобков | доктор психол. наук, доцент |
| В. А. Зобков | доктор психол. наук, профессор |
| В. В. Козлов | доктор психол. наук, профессор |
| А. Д. Король | доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь) |
| Т. И. Миронова | доктор психол. наук, доцент |
| В. И. Назаров | доктор психол. наук, профессор |
| И. В. Осмоловская | доктор пед. наук |
| Л. М. Перминова | доктор пед. наук, профессор |
| Е. А. Плеханов | доктор пед. наук, доцент |
| Т. В. Пушкарёва | доктор пед. наук, доцент |
| В. А. Романов | доктор пед. наук, профессор |
| С. Б. Серякова | доктор пед. наук, профессор |
| Т. П. Скрипкина | доктор психол. наук, профессор |
| О. В. Суворова | доктор психол. наук, профессор |
| А. С. Турчин | доктор психол. наук, доцент |
| Л. К. Фортова | доктор пед. наук, профессор |
| Zdenek Radvanovsky | Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия) |
| Susan Knell | PhD, Pittsburg University, Kansas (США) |

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Завражин С. А.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА Ш. ФЕРЕНЦИ 8**

Рогачева Е. Ю.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И МУДРОСТЬ
ВОСПИТАНИЯ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА БИМ-БАДА 17**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бельских Ю. А., Морозова А. В.

**УСТАНОВЛЕНИЕ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ С ДРУГИМИ
ШКОЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ И ОБЪЕКТАМИ РЕАЛЬНОЙ
ЖИЗНИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ
МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ 27**

Кошелева Л. А.

**О ПОИСКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 33**

Тимченко Е. С.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 41**

Цветкова М. В.

**ГЕЙМИФИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ
ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ
И ВУЗЕ 53**

СОДЕРЖАНИЕ

Чикина Е. Е.

КУРС ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ПРОЕКТЕ «БАЗОВЫЕ ШКОЛЫ РАН»	60
-------------------------------------------------------------------------	-----------

Чуканов А. К., Богомолова Л. И.

УЧАСТИЕ В ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ АКЦИЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	71
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Иванова Е. О., Харисова И. Г.

ДИАГНОСТИКА ПРОЯВЛЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	83
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Копыловская М. Ю., Яцечко К. О.

ОБУЧЕНИЕ ЮРИСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ КАК ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ....	95
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Каймаразова А. К., Турлакова О. Е.

СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДО ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ.....	111
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Иншакова О. Б.

НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ ПИСЬМЕННЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ – ПРИЗНАК ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ТРУДНОСТЯМ ОВЛАДЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИМ ПРИНЦИПОМ ПИСЬМА	124
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Суворова О. В., Васина И. В.

**ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ 132**

Суворова О. В., Ушаков И. И.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ
КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ВОЖАТОГО ДЕТСКОГО
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ 143**

НАШИ АВТОРЫ..... 150

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 156

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zavrazhin S. A.

**PEDAGOGICAL VECTOR OF SCIENTIFIC
AND PSYCHOLOGICAL CREATIVITY OF SH. FERENCZI 8**

Rogacheva E. Yu.

**BORIS BIM-BAD' S PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY
AND UPBRINGING WISDOM..... 17**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Belskikh Yu. A., Morozova A. V.

**LINKING MATHEMATICS WITH OTHER SCHOOL SUBJECTS
AND REAL-LIFE OBJECTS AS A WAY OF ENHANCING
LEARNING MOTIVATION 27**

Kosheleva L. A.

**ON THE SEARCH FOR EFFECTIVE METHODS OF TEACHING
VISUAL ARTS IN A COMPREHENSIVE SCHOOL..... 33**

Timchenko E. S.

**DEVELOPMENTS OF SUPPLEMENTARY GENERAL-PURPOSE
PROGRAMS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE
AND SPORTS..... 41**

Tsvetkova M. V.

**GAMIFICATION IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE APPROACH
IN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL AND UNIVERSITY..... 53**

Chikina E. E.

**THE COURSE OF LINGUOCULTUROLOGY IN THE PROJECT
“BASIC SCHOOLS OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES” 60**

Chukanov A. K., Bogomolova L. I.

**PARTICIPATION IN ENVIRONMENTAL AND LOCAL ACTIONS
AS A MEANS OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S
ENVIRONMENTAL CULTURE..... 71**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Ivanova E. O., Kharisova I. G.

**DIAGNOSTICS OF THE MANIFESTATION OF UNIVERSAL
PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN STUDENTS
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 83**

Kopylovskaya M. Y., Yatsechko K. O.

**TRAINING OF LAWYERS IN ENGLISH-LANGUAGE WRITTEN
ONLINE COMMUNICATION AS A NEED OF TIME..... 95**

Kaymarazova A. K., Turlakova O. E.

**SOCIAL PROJECT ACTIVITY AS AN INTERDISCIPLINARY
TOOL FOR IMPROVING CONTEMPORARY EDUCATION
QUALITY FROM CAREER GUIDANCE TO OBTAINING
A PROFESSION..... 111**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Inshakova O. B.

**UNDERDEVELOPED WRITING SKILLS AMONG PRESCHOOLERS
WITH SPEECH IMPAIRMENT AS A SIGN OF PREDISPOSITION
TO DIFFICULTIES IN MASTERING PHONEMATIC WRITING 124**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Suvorova O. V., Vasina I. V.

**A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF CHILD-PARENT
RELATIONS BASED ON THE JOINT ACTIVITIES OF PARENTS
AND ADOLESCENTS 132**

Suvorova O. V., Ushakov I. I.

**PROFESSIONALLY IMPORTANT COMMUNICATIVE
QUALITIES OF THE PERSONALITY OF THE COUNSELOR
OF THE CHILDREN'S HEALTH CAMP..... 143**

OUR AUTHORS 153

INFORMATION FOR AUTHORS..... 166

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371 (09)(430)

С. А. Завражин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Ш. ФЕРЕНЦИ

В статье проблематизируется педагогический топос научно-психологического творчества одного из сподвижников З. Фрейда – Ш. Ференци. Раскрываются педагогические коннотации в трудах Ш. Ференци в контексте современной образовательной реальности. Показана эвристическая ценность идей Ференци для педагогической теории и практики.

Ключевые слова: Шандор Ференци, психоанализ, дети, родители, педагогика, психическая энергия, интроспективная слепота, паразитический индивидуум, инфантильная амнезия, догматический стиль воспитания, сексуальное насилие.

В 2023 году исполняется 150 лет со дня рождения Шандора Ференци (1873 – 1933) – выдающегося венгерского психиатра, одного из тех, кто стоял, наряду с З. Фрейдом, К. Г. Юнгом, К. Хорни, О. Ранком, К. Абрахамом, Э. Джонсом, М. Кляйн, у истоков психоаналитического учения. Ференци значительно раздвинул горизонты представлений о природе человека, обогатив новаторскими идеями не только теорию и практику психоанализа, но и медицинское, психологическое, философское, культурологическое знание. Менее известны его взгляды на образование и воспитание¹, между тем он поднимал массу актуальных и сегодня педагогических вопросов: факторы психического развития; воспи-

тательное значение психоанализа; воспитательный идеал и пути движения к нему; свобода в воспитании; сущность педагогического авторитета; риски душевного развития ребенка; профилактика девиантной активности растущей личности; организация сексуального воспитания детей; догматический стиль воспитания и его последствия; обучение основам психоанализа педагогов и родителей; понимание ребенком смерти и др.

К вопросам образования Ференци обращается во многих трудах, однако в наиболее концентрированном и систематизированном виде они изложены в статье «Психоанализ и педагогика». В ней автор указывает, что воспитание является могущественным фактором куль-

¹ Они пунктирно затрагиваются в статье В. В. Чибисова «Актуальные задачи ференцианской психоаналитической педагогики», в которой автор ограничился рассмотрением вытекающей из концепции Ш.

Ференци схемой взаимодействия родителей, психоаналитика и педагогов, призванных совместно решать проблемы семейного и школьного воспитания [7].

турного развития, формирования общественного менталитета, духовно-нравственного и психического здоровья социального организма. Анализ современного ему воспитания приводит Ференци к неутешительному выводу, что оно стало «возбудителем самых разнообразных невротозов» [3, с. 59], так как носит лицемерно-ханжеский характер, стимулирует непродуктивный способ вытеснения у растущего человека аффективных эмоций и ненормативных установок. Детское воспитание, основанное на запретах и запугивании, на том, чтобы научить ребенка лгать самому себе, избегать любой душевной боли, формирует интроспективную слепоту – устойчивое психическое состояние загнивающего человека – паразитического индивидуума, за добротой которого прячутся агрессивные побуждения, а его сознание руководствуется исключительно социальными конвенциями и тратит большую часть энергии не на созидание, а на подавление деструктивных импульсов.

По мысли Ференци, воспитание, ориентированное на воспроизводство паразитического индивидуума с помощью использования механизма вытеснения (душевной цензуры), способствует: на социетальном уровне – болезненному экзистенциальному состоянию общества, нравственному релятивизму, массовой невротизации, склонности к взрывному росту агрессивных настроений в любой фрустрационной ситуации, псевдопатриотическому угару; на индивидуальном – личностной тревожности, неспособности к самостоятельному мышлению, гипертрофированному эгоизму, рабской покорности авторитету.

Одна из фундаментальных причин репликации догматического воспитания и его негативных последствий – это, по мнению Ференци, наличие у родителей инфантильной амнезии (ранних переживаний, вытесняемых в бессознательное). Подавленные в детстве важные для здорового развития эмоции, чувства, переживания «заставляют» родителей бессознательно использовать ребенка в качестве защиты от собственных страхов, враждебности и агрессии.

В качестве альтернативы догматическому воспитанию Ференци в выше-названной статье в самом общем виде наметил некоторые пути создания новой педагогики, с помощью которой возможно оздоровить общество. Её идеалом должен стать не столько образованный, сколько хорошо воспитанный человек. Он должен быть независим от конвенциональной морали, управлять своими потребностями и инстинктами, контролировать, не отрицая, их. Он способен примириться с «внутренним врагом», как бы выразился К. Г. Юнг, – с теневой стороной своей личности, – используя её энергию для психического развития и духовного совершенствования, что нейтрализует желание лгать себе или манипулировать другими людьми.

Существенную помощь в поступательном движении к этому идеалу, по убеждению Ш. Ференци, может оказать психоанализ, вскрывающий непродуктивные способы борьбы с аффективными эмоциями и агрессивными позами, ориентирующий на освобождение от излишней внутренней навязчивости, компульсивной зависимости от квазиавторитетов, самоосуждений, препятствующих самопознанию.

Важную роль Ференци отводит психоанализу в коррекции инфантильной амнезии родителей и учителей, проведении с ними аналитической работы, позволяющей им свободно встречаться с собственными влечениями и научиться понимать скрытые желания детей.

По мнению ученого, психоанализ подталкивает педагогику к пересмотру целесообразности применения традиционных методов воспитания, особенно в период господства в душе ребенка стихии бессознательного. Будучи глубоко уверенным в том, что психоанализ существенно обогащает теорию и практику воспитания, Ференци в то же время призывал основательно разобраться в его воспитательном значении, не только в направлении, как не следует воспитывать, но и в позитивной проекции – как желательно воспитывать.

Теперь попытаемся экстрагировать и из других трудов Ш. Ференци педагогические идеи и положения, которые, полагаем, имеют высокую степень ценности для теории и практики воспитания.

В регистре педагогической антропологии следует обратить внимание на понимание Ференци диалектики природных и социальных факторов психического развития. Постулируя их реципрокный характер, он приходит к выводу, что врожденные наклонности могут «решительно изменяться под влиянием переживаний детства или благодаря воспитанию» [4, с. 339], а при организации воспитания необходимо учитывать логику взаимодействия в душе ребенка генетического, социального и индивидуального.

В отличие от приверженцев классического психоанализа, отрицавших существование психического до рождения, Ференци гипостазировал наличие хотя и бессознательной, но душевной жизни, уже в утробе матери [5, с. 51], что сегодня является одной из аксиом перинатальной психологии и педагогики.

Определяя воспитание как целенаправленное благоприятное влияние, Ференци резонно задается вопросом: кто его в состоянии осуществлять, кто носитель истинного педагогического авторитета? Аутентичный педагогический авторитет, заявляет Ференци, абсолютно исключает из практики общения с ребенком любые виды насилия (физического, эмоционального, сексуального), применение любого из которых в состоянии в итоге результативаться в патологию. Настоящий родительский авторитет не боится постоянно учиться у своих детей и центрирован на воспитание у них самостоятельности и отваги [4, с. 437 – 438].

Эти качества, согласно Ференци, составляют ядро зрелой личности, к которой с самых ранних лет проявляли полное понимание, нежность, терпение. Если воспитатель знает, как бережно обращаться с детьми, то он предоставляет им свободу действий в соответствии с их импульсами. «В этом случае, – говорит Ференци, – они легче научаются направлять свои примитивные потребности в русло полезности. Но воспитатели слишком часто пытаются устранить эти примитивные потребности (хотя они, как говорится, важный источник энергии), будто бы они сами по себе являются не чем иным, как злом» [Там же, с. 340].

Ш. Ференци подчеркивает, что природа ребенка устроена так, что в целях выживания и достижения удовольствия изначально наделяет его верой в непогрешимость родителей, их всемогущество, атрибутирует им абсолютный авторитет. Слабость родителей заключается в том, что они злоупотребляют этой верой, бессознательно эксплуатируют её. Такая стратегия подтачивает, а то и опрокидывает родительский авторитет, а ребенок «преждевременно становится разочарованным, недоверчивым и подозрительным» [4, с. 346].

Ш. Ференци настаивает, что не ребенок должен приспособливаться к семье, а наоборот – семья к ребенку. (Этот тезис, кстати, отстаивал приблизительно в это же время выдающийся отечественный врач и дефектолог В. П. Кащенко.) Ференци с сожалением констатирует, что родители не имеют адекватных представлений о высокой степени чувствительности детей и ведут себя в их присутствии так, будто малыши не в состоянии понять происходящее вокруг них. Родителям следует пристально следить за любыми реакциями детей и адекватно оценивать трудности, которые они должны научиться преодолевать. Ференци советовал родителям быть предельно внимательными в критические моменты раннего развития, где особенно высок риск получения психотравмы как предпосылки патологии: это периоды отлучения от груди, приобщения к опрятности, Эдипова ситуация [Там же, с. 334 – 336].

В педагогической оптике Ференци важное место занимает проблематика детских страданий. Ученый исходит из идеи, что страдание объективно порождает страсти, которые, в свою очередь,

выступают триггером невротических, патологических расстройств, а также деструктивности. (В этом плане Ш. Ференци близок к пониманию детерминации злостной агрессии Э. Фроммом.)

Громадный клинический опыт убеждает Ференци в том, что взросление нравственно и физически страдающего ребенка происходит стремительнее, чем находящегося под прикрытием любви и заботы. У страдающего ребенка могут развиваться альтруистические качества, но, скорее всего, – депрессивно-ипохондрические. Наиболее яркий пример – нежеланные, отвергаемые и сексуально оскорбляемые родителями дети.

У этих групп детей, согласно Ференци, наиболее выражен саморазрушительный инстинкт, который присутствует во внутреннем мире каждого ребенка. Нежеланные дети тонко улавливают негативный оттенок в отношении к ним родителей, особенно матери, что снижает их витальную энергию, «силу жизни». По наблюдениям Ференци, «нежеланные» даже при малейших проявлениях к ним негативизма мечтают о смерти, а при постоянном, пусть и замаскированном проявлении неприязни, легко и охотно умирают. Их отличительные черты характера: нравственный пессимизм, скептицизм, тоска о нежности, любви, отвращение к труду, неспособность к длительному физическому напряжению, эмоциональный инфантилизм, безволие. В середине XX столетия данный синдром выдающийся американский психолог Э. Эриксон назовет «базисным недоверием к жизни». Кстати заметим, что и Ференци, и Эриксон, кроме суицидальной симптоматики, прогнозировали у нежеланных

детей дисфункции в сексуальной сфере: фригидность у девочек, импотенцию у мальчиков.

Предрекая незавидную судьбу нежеланных детей ввиду слабости Эроса (инстинкта жизни), Ференци указывал, что через разумно организованное воспитание у них возможно сформировать некоторый иммунитет к психическим и физическим страданиям. В этом плане родителям сможет оказать существенную помощь детский психоаналитик [4, с. 321 – 324].

По Ференци, наиболее действенный инструмент в общении с нежеланными детьми, минимизирующий их деструктивные импульсы, – это безусловное принятие ребенка, любовь к нему, в которой прочитывается родительская мольба простить за появление на свет без его ведома. К сожалению, отмечает ученый, родители значительно чаще применяют при воспитании нежеланного ребенка две непродуктивные стратегии, стимулирующие нездоровую привязанность (как бы мы сегодня сказали – аддикцию) и, соответственно, vindиктивный драйв: это бесконечные рестрикции за якобы нарушения принятых норм и террор страдания. Его психологическая «выгода» для матери, полагает Ференци, заключается в том, что она «может обрести в ребенке вечную няню, т. е. эрзац собственной матери» [Там же, с. 482].

Особенно часто террор страдания, на взгляд Ференци, встречается в incestуозных отношениях, когда родители преступно используют свой авторитет, зависимость от них ребенка, его неосведомленность, доверчивость, невинность для компенсации своей личностной несостоятельности, комплексов,

страхов, достижения абсолютной власти – по существу, слабости, маскирующейся под силу. Случаи сексуального насилия в отношении детей, доказывает Ференци, значительно более распространены, чем принято думать, и это не детские фантазии. В качестве насильников выступают родственники, домашние учителя, слуги.

Ш. Ференци достаточно подробно описывает первичное состояние сексуально оскорбленного ребенка, в душе которого присутствуют отрицание, ненависть, отвращение, ощущение парализующего страха. Сексуально надломленный ребенок под воздействием травмы и в силу физической и нравственной беспомощности не в состоянии протестовать и вынужден молчать. Он ощущает себя личностно расщепленным: виновным и невиновным одновременно, перестает доверять себе и миру, становится рабски послушным или злостным упрямым. Его психосексуальное развитие патологизируется, заметно возрастает риск неврозов и психозов, сексуальных девиаций, например, садомазохизма [Там же, с. 476 – 483].

Ш. Ференци разделяет мнение коллег-психоаналитиков (А. Фрейд, М. Кляйн, К. Абрахам и др.), что в случаях насилия в отношении ребенка вступает в силу механизм идентификации с агрессором, т. е. симбиотического уподобления авторитету, некритического заимствования его мыслей, переживаний, паттернов поведения. Из-за идентификации с агрессором ребенку представляется, что он избежит отцовского (или лиц, выполняющих его роль) наказания, интернализует родительские запреты и ограничения. У данного механизма имеется и вторая сторона. При

идентификации с силой ребенок страшился бессилия и борется против него, так как оно когда-то создавало угрозу его жизни. Поэтому тому, кто отождествляется с властью, сложно проявлять сострадание к слабым, нуждающимся в помощи. Кроме того, поскольку в целях выживания ребенку приходится интроецировать враждебность, которую он не может спроецировать на фрустрирующую властную фигуру, некоторую часть своей личности он считает дурной, от которой мечтает освободиться. Ввиду того, что ребенок не знает иных средств освобождения от зла, кроме демонстрируемого ему властными лицами насилия, то разрушение в различных формах становится его универсальной поведенческой стратегией.

Отталкиваясь от концепции идентификации с агрессором (предложенной А. Фрейд), Ш. Ференци называет ребенка амбивалентным, внутренне противоречивым существом, в котором борются две фундаментальные интенции: любовь и ненависть. Первичным объектом конфликта этих интенций, уточняет ученый, является материнская грудь: «Когда после долгого ожидания и крика ребенок снова получает материнскую грудь, то она уже не индифферентная вещь, которая всегда тут при необходимости, а объект любви и ненависти. Ненависти – потому, что какое-то время ребенок был ее лишен; любви – потому, что после лишения наступало более интенсивное удовлетворение» [4, с. 307]. (Здесь стоит заметить, что конфликт «любовь – ненависть» сквозь призму возрастной динамики обстоятельно описывался другим видным представителем австрийской

психоаналитической школы – Джорджем Франклом [6], но спустя несколько десятилетий после того, как о нем заговорил Ференци.)

В понимании Ференци ненависть как сильнейшая фиксация в психическом развитии ребенка будет постепенно вытеснять любовь при догматическом стиле воспитания, в формате которого родители проецируют на ребенка свои подавленные желания. В радикальном варианте у родителя, действующего в такой парадигме, способность ребенка дать априорно полагающуюся ему любовь вызывает приступ ненависти как выражение скрытых инфантицидных мотивов.

Здесь уместно заметить, что инфантицидные установки в менталитете родителей и педагогов сегодня продолжают оставаться достаточно распространенными, мимикрируя, выступая под маской «наставления на путь истинный», «педагогического управления», «твердого и ответственного воспитания», «следования педагогическим традициям». Инфантицид в таком обличье должен быть назван своим именем, а педагогической общественности стоит задуматься над стратегией его выведения из культурно-воспитательного пространства [1, с. 115].

Как показывает анализ трудов Ш. Ференци, некоторые его идеи имеют методологический статус для превентивной педагогики. К примеру, сегодня выглядит хрестоматийной мысль Ференци о том, что посредством исследования аномалий лучше понять норму [4, с. 326].

Если обратиться к взглядам Ференци на природу деструктивности, то можно констатировать, что они близки

к точке зрения на этот вопрос, которую высказывала Сабина Николаевна Шпильрейн [9] – один из пионеров российского психоаналитического движения. Ш. Ференци соглашается с С. Н. Шпильрейн в том, что деструкция есть инструмент эволюции всего живого, универсальная причина развития, что оно невозможно без разрушения, обеспечивающего смену «старых» форм на новые. В ходе воспитания, считает Ференци, важно учитывать, что частичная деструкция личности благотворна, так как помогает «Я» постоянно обновляться, укрепляя его жизнеспособность, ориентацию к созидательной адаптации [5, с. 74].

Рассматривая педагогическую составляющую творческого наследия Ш. Ференци, нельзя хотя бы кратко не охарактеризовать его точку зрения на сексуальное развитие и воспитание детей.

Он солидаризировался с установкой классического психоанализа, выделяющего в сексуальном инстинкте две полярные тенденции: созидательную и разрушительную, которые в процессе взросления, находясь под воздействием множества факторов, образуют ту или иную конфигурацию. В эпоху инфантильной сексуальности важнейшим является семейный фактор. Его влияние на психосексуальное развитие ребенка блестяще показано Ференци в статье «Маленький петушатник» [2, с. 214 – 222]. В ней Ференци рисует картину пронизанных сексуальной энергией представлений, чувств, переживаний, фантазий, поступков обычного мальчика 3,5 лет, которые носят амбивалентный характер: от садистических позывов до проявлений любви. При этом ученый настойчиво проводит

мысль о том, что от той или иной реакции родителей на выражение ребенком либидозной энергии зависит его сегодняшнее благополучие/неблагополучие и завтрашнее психосексуальное здоровье/нездоровье.

К сожалению, отмечает Ференци, многие родители обременены предрасудками в вопросах, касающихся сексуальности ребенка, отрицая её объективное наличие, ведя непримиримую борьбу с репрезентантами аутоэротики, которые псевдовоспитателями были названы «дурными привычками» (манипуляции с гениталиями), подавляя естественные проявления эротических чувств. Подавленный и вытесненный психический материал по принципу сохранения энергии не исчезает, а становится «чужеродным телом» в душе, неспособным к продуктивному развитию. На его платформе возникают садомазохистский характер и сексуальные девиации [4, с. 210; 5, с. 35, 117 – 127].

«То, в чем нуждается ребенок, является не чем иным, как признанием эротического (чувственного) значения половых органов» [4, с. 344]. На этом ключевом положении и должно, по Ференци, строиться здание разумно организованного сексуального воспитания. Ученый ратовал за более активное использование психоанализа в этом направлении, опираясь на положительный опыт обучения его основам учителей в США [Там же, с. 342 – 343]. (Он, видимо, не был знаком с деятельностью российского психоаналитика Веры Федоровны Шмидт, реализовавшей в начале 20-х годов прошлого века советский вариант психоаналитически ориентированного сексуального воспитания дошкольников в детском

доме-санатории «Международная солидарность» [8]).

В то же время Ш. Ференци достаточно трезво оценивал существовавшие в его время ограниченные возможности психоанализа в решении таких вопросов, как совращение детей взрослыми, профилактика фиксации в психосексуальном развитии аутоэротических механизмов, инцестуозных фантазий [3, с. 68]. Заметим, что эти темы остаются актуальными и сегодня, входя в проблемное поле педагогической сексологии.

На страницах своих сочинений Ференци хотя и пунктирно, но затрагивал вопросы понимания и отношения детей к смерти, спиритуального [2, с. 221].

В этом плане его позиция смыкается с мнением английского психолога Сильвии Энтони, одного из основоположников психолого-педагогической танатологии, призывавшей родителей быть очень внимательными к детскому восприятию смерти, последовательно формировать у ребенка жизнеутверждающее мировоззрение [10].

Представленная в данной статье попытка выявить и в самом общем приближении оценить педагогическую составляющую научно-психологического наследия Ш. Ференци открывает, по нашему мнению, неплохую перспективу её эвристического применения в сегодняшней образовательной ситуации.

Литература

1. Завражин С. А. Рай детства как иллюзия: философско-психологическое знание о рисках душевного развития ребенка и его воспитании : сб. ст. Владимир : КопиФ-Сервис, 2022. 136 с.
2. Психоанализ детской сексуальности : пер. с нем. / З. Фрейд [и др.] ; под ред. В. А. Лукова. СПб. : Союз, 1997. 223 с.
3. Ференци Ш. Психоанализ и педагогика // Собрание научных трудов. Т. 2. Ижевск : ERGO, 2013. С. 57 – 70.
4. Ференци Ш. Тело и подсознание. Снятие запретов с сексуальности : сб. ст. (1919 – 1933 гг.). М. : Nota Bene, 2003. 592 с.
5. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа : пер. с нем. М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Университетская книга, 2000. 320 с.
6. Франкл Джордж. Археология ума / пер. с англ. А. Г. Вронской. М. : АСТ : Астрель, 2007. 254 с.
7. Чибисов В. В. Актуальные задачи ференцианской психоаналитической педагогики // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. № 3. Новосибирск, 2016. С. 203 – 206.
8. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. Ижевск : ERGO, 2012. 310 с.
9. Шпильрейн С. Психоаналитические труды : пер. с англ., нем. и фр. / под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Е. С. Морозовой. Ижевск : ERGO, 2008. 466 с.
10. Энтони С. Открытие смерти в детстве и позднее / пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М. : РИМИС, 2009. 368 с.

References

1. Zavrazhin S. A. Raj detstva kak illyuziya: filosofsko-psixologicheskoe znanie o riskax dushevnoy razvitiya rebenka i ego vospitaniy : sb. st. Vladimir : KopiFServis, 2022. 136 s.
2. Psixoanaliz detskoj seksual`nosti : per. s nem. / Z. Frejd [i dr.] ; pod red. V. A. Lukova. SPb. : Soyuz, 1997. 223 s.
3. Ferenci Sh. Psixoanaliz i pedagogika // Sobranie nauchny`x trudov. T. 2. Izhevsk : ERGO, 2013. S. 57 – 70.
4. Ferenci Sh. Telo i podsoznanie. Snyatie zapretov s seksual`nosti : sb. ct. (1919 – 1933 gg.). M. : Nota Bene, 2003. 592 s.
5. Ferenci Sh. Teoriya i praktika psixoanaliza : per. s nem. M. : PER SE` ; SPb. : Universitetskaya kniga, 2000. 320 s.
6. Frankl Dzhordzh. Arxeologiya uma / per. s angl. A. G. Vronskoj. M. : AST : Ast-rel` , 2007. 254 s.
7. Chibisov V. V. Aktual`ny`e zadachi ferencianskoj psixoanaliticheskoy pedagogiki // Aktual`ny`e problemy` sovremennoy pedagogiki i psixologii v Rossii i za rubezhom : sb. nauch. tr. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 3. Novosibirsk, 2016. S. 203 – 206.
8. Shmidt V. F. Psixoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy` / pod nauch. red. S. F. Sirotkina. T. 3: Psixoanaliticheskoe vospitanie. Izhevsk : ERGO, 2012. 310 s.
9. Shpil`rejn S. Psixoanaliticheskie trudy` : per. s angl., nem. i fr. / pod nauch. red. S. F. Sirotkina, E. S. Morozovoy. Izhevsk : ERGO, 2008. 466 s.
10. E`ntoni S. Otkry`tie smerti v detstve i pozdnee / per. s angl. T. S. Drabkinoj. M. : RIMIS, 2009. 368 s.

S. A. Zavrazhin

PEDAGOGICAL VECTOR OF SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL CREATIVITY OF SH. FERENCZI

The article problematizes the pedagogical topos of the scientific and psychological creativity of one of Z. Freud's companions – Sh. Ferenczi. Pedagogical connotations in the works of S. Ferenczi in the context of modern educational reality are revealed. The heuristic value of Ferenczi's ideas for pedagogical theory and practice is shown.

Key words: *Sandor Ferenczi, psychoanalysis, children, parents, pedagogy, mental energy, introspective blindness, parasitic individual, infantile amnesia, dogmatic parenting style, sexual violence.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И МУДРОСТЬ ВОСПИТАНИЯ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА БИМ-БАДА

В статье анализируются педагогические взгляды Бориса Михайловича Бим-Бада и его мудрость воспитания. Известный академик РАО, создатель Первого открытого университета в Москве Борис Михайлович Бим-Бад ушел из жизни 1 марта 2023 года, оставив ценное научное наследие. Его вклад в педагогическую антропологию и его личность стали предметом обсуждения в данной работе. Дружба и сотрудничество с членом-корреспондентом РАО Феликсом Ароновичем Фрадкиным, а также его связи с деятельностью кафедры педагогики ВлГУ в центре внимания автора.

Ключевые слова: педагогическая антропология, мудрость воспитания, научное наследие Б. М. Бим-Бада, сотрудничество.

Год педагога и наставника, который отмечается в 2023 году, ознаменован не только такими знаменательными датами, как 200-летие со дня рождения К. Д. Ушинского, 90-летие с момента создания А. С. Макаренко «Педагогической поэмы», но и огромной для нас потерей. В марте этого года в возрасте 81 года ушел из жизни Учитель мудрости, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, педагог, учитель российских учителей, создатель и ректор Российского открытого университета, преобразованного позже в Университет Российской академии образования, Борис Михайлович Бим-Бад. Этот замечательный человек очень любил жизнь во всех ее проявлениях и делал очень много, чтобы наша наука, образовательная политика, наша школа, наша система непрерывной подготовки учителя стали совершеннее. Трудно переоценить масштаб личности этого ученого, как и масштаб аудитории, знавшей его как лично, так и через мно-

гочисленные его уроки, лекции, выступления, передачи на телевидении, личную страничку с великолепной библиотекой. Б. М. Бим-Бад сумел оставить после себя такое наследие, которое, я уверена, будут изучать, читать и перечитывать, открывая для себя все новые грани. Ведь, вплетая свои «интеллектуальные кружева» в ковер педагогической культуры, Борис Михайлович был всегда смелым, ярким и очень ответственным, оригинальным и неповторимым. Он был Человеком, который умел любить людей, он признавался в этом сам, учил всех милосердию и всегда заботился о просвещении не только учителей, но и родителей. Вышедшая его книга «Мудрость воспитания: Книга для родителей» (1989) – яркий тому пример. Благодаря Феликсу Ароновичу, моим коллегам по кафедре педагогики и мне самой удалось познакомиться с Борисом Михайловичем Бим-Бадом. Он стал желанным гостем в нашей Владимирской школе историков

педагогике, участником наших конференций.

Эlegantный и интеллигентный Борис Михайлович всегда выделялся не только своим внешним видом, особой манерой, чувством юмора, но и удивительным умением слушать и слышать собеседника, уважением к нему. Междисциплинарность всегда была прищуща методологической решетке Бориса Михайловича. Студентам факультета иностранных языков и нам посчастливилось слушать его лекции по истории педагогики в конце 1980-х годов, которые мы потом с Феликсом Ароновичем Фрадкиным пытались воссоздать на печатной машинке вечерами в доме тогдашней заведующей кафедрой педагогики Владимирского государственного педагогического института Галины Давыдовны Аверьяновой.

Многие начинания Бориса Михайловича были поистине новаторскими. Его статья в журнале «Педагогика», касающаяся возрождения педагогической антропологии в России, стала важной вехой на пути возрождения педагогической антропологии К. Д. Ушинского. Борис Михайлович был уверен, что практически ориентированные рекомендации можно давать, лишь узнав и поняв человека как воспитателя и воспитуемого. Воспитание предполагает проникновение в природу человека, постижение его сущности [3; 4].

Труды Бориса Михайловича «Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования» (1998); «Природа ребёнка в зеркале автобиографии: учебное пособие по педагогической антропологии» (1998); «Педагогическая антропология:

учебное пособие» (1998); «Педагогическая антропология: курс лекций» (2003); «Педагогическая антропология: учебник» (2015) пополнили педагогическую копилку и стали предметом обсуждения на методологических семинарах по педагогике во многих отечественных вузах. «Педагогический энциклопедический словарь» объемом 527 страниц вышел под редакцией Бориса Михайловича.

Тематическое поле исследований Б. М. Бим-Бада широко и включает многие проблемы. В 2000-х годах Борис Михайлович создал серию книг по политической педагогике: о воспитании Александра Македонского, Нерона, Александра II. Подаренная мне с дарственной надписью книга «Сталин: Исследование жизненного стиля» (2002) стала предметом интереса многих моих студентов и коллег. Еще одна знаковая работа, вышедшая в 2007 году, «Подготовка к власти: документальное повествование о политической педагогике» свидетельствует о глубине и широте интересов ученого. Выдающийся мыслитель и просветитель, выпускник исторического факультета МГПИ, был талантливым поэтом и публицистом, режиссером и ведущим телепередач.

Знаток отечественной и зарубежной психологии Борис Михайлович участвовал в эксперименте вместе с Эвальдом Васильевичем Ильенковым по формированию сознания ряда воспитанников Загорского детского дома (интерната) для слепоглохих детей. Профессор Владимирского государственного университета Александр Елисеевич Пальтов, долгое время выполнявший обязанности проректора по

научной работе, также принимал участие в этом эксперименте, создавая прибор для чтения. Его научный руководитель А. И. Мещеряков вместе с Э. В. Ильенковым как-то пригласили его на квартиру Э. В. Ильенкова на улице Горького. Туда пришел и Борис Михайлович, обладавший тогда, как вспоминает Александр Елисеевич Пальтов, пышной шевелюрой. Тогда сегодняшний специалист в области специального образования А. Е. Пальтов был еще начинающим исследователем, которого тоже привлекли к этому важному делу. Он рассказывал мне об этом творческом порыве, в котором соединились энергетика и талант стольких уникальных личностей, что и принесло уникальный успех этому начинанию. Ведь слепоглухие дети, в числе которых был и ныне доктор психологических наук Александр Васильевич Суворов, окончили психологический факультет МГУ.

Борис Михайлович Бим-Бад владел иностранными языками. Он проявлял интерес к сравнительной педагогике, часто прибегал к сравнительному методу, что позволяло ему путем сравнения как научного метода выявлять органические связи между различными социальными феноменами, характеризовать их взаимозависимости, а это открывало путь к широким обобщениям и получению новых научных знаний. Он внимательно следил за динамикой развития зарубежной педагогики и школьной практики, изучал наследие зарубежных ученых, однако всегда предостерегал от слепого заимствования.

Интерес представляют выделенные Б. М. Бим-Бадом типы педагогических теорий. Он считал, что теории и

научные подходы в педагогике не имеют взаимоисключающего характера; они скорее дополняют друг друга. Как в теории, так и в практике, как полагал ученый, педагогическое мышление есть особый вид осуществления диагностики, гигиены, профилактики отклонений и терапевтической тактики. «Оно включает в себя заботу о гигиене души и профилактику нежелательных отклонений от нормы. Суть педагогического мышления, как и мышления медика, в том, что всеобщие обязательные принципы при любом их практическом применении модифицируются. Конкретизируясь, теоретическое знание приспособляется к неповторимо индивидуальной ситуации и/или случаю. Оно преобразуется, пересматривается, видоизменяется» [5, с. 8]. Борис Михайлович считал бесценными источниками воспитания народную педагогику, опытным путем накопившую средства и приемы воспитания и обучения, которые сохранились и позднее вошли в научную педагогику. Высокую оценку дал Борис Михайлович деятельности Конфуция и Сократа, считая их вклад вершиной воспитательного искусства в Древнем мире, а также Пифагора, которого Борис Михайлович называл исходной точкой структуралистских теорий. Ученый дал оценку современным структуралистским идеям, разработанным в педагогике представителями гештальтпсихологии, Ж. Пиаже, Н. Хомским и их последователями. Анализируя сенсуалистские теории, зародившиеся в Европе (Аристотель, Квинтилиан), Борис Михайлович выделял взгляды Аристотеля, а также Квинтилиана, отмечая его образовательный

курс, состоящий из семи свободных искусств, своего рода энциклопедию. Полным выразителем новых требований эпохи Нового времени Борис Михайлович считал Я. А. Коменского. Коменский, по мнению Бориса Михайловича, «введя в школу массу знаний о природе и человеке, сделался основателем современного направления в содержании образования». Для ученого Б. М. Бим-Бада всегда было значимо отметить всех тех, кто причастен к рождению той или иной теории, тому или иному направлению. Он считал, что для современной педагогики не менее важны идеи и учебники Э. Кондильяка и К. А. Гельвеция. Ведь именно они проложили путь натурализму в педагогике, сделав его фундаментом так называемого опытничества (эмпиризма) Л. Н. Толстого, Дж. Дьюи, С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко.

Гуманистические теории, основная задача которых воспитать человека для жизни в обществе, человека здорового духом и телом, представленные в XIV – XV веках Верджерио, Вежио и другими, также стали предметом изучения Бориса Михайловича. Он считал оригинальными педагогические взгляды Х. Л. Вивеса, который указывал на необходимость заводить благоустроенные школы с хорошими учителями и новыми программами, а также написал первое по времени довольно обширное сочинение, посвященное женскому образованию. Борис Михайлович блестяще проанализировал труды начала XX века Э. Кей, Г. Гаудига, А. Нила и др.), в которых гуманистическая педагогика переживает новый взлет, а также труды психологов А. Г. Маслоу, К. Роджерса и их школы.

Надо признать, что лекции Б. М. Бим-Бада были всегда оригинальны и очень интересны. Он дал блестящий анализ теории К. Маркса, указав на то, что исторические корни его теории уходят в логические построения Платона, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля и А. Смита, что в отличие от множества различных марксистских интерпретаций его педагогических идей их подлинное содержание гуманистично и прогрессивно.

Вот как интерпретировал Б. М. Бим-Бад педоцентристский подход. «Сократ создал особый метод преподавания, носящий его имя. Ряд наводящих вопросов помогают мысли родиться в голове учащегося. Учитель играет роль “акушера” мысли. Педоцентристский подход нацелен на адаптацию школы к ребенку, а не только ребенка к школе. В современном виде он отчетливо изложен Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци. В XIX веке в Америке поддержан Ф. У. Паркером, в России – К. Д. Ушинским. В XX в. педоцентризм опирается на педагогическую антропологию, педологию, психоанализ. Педагоги создают обучающую, воспитывающую и развивающую культурную среду, исследуя которую дети самообразуются и самоопределяются (М. Монтессори, О. Декроли, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий и др.). Роль педагога при этом сводится к консультированию и помощи в самообразовании, саморазвитии» [5]. Философско-педагогическое наследие Джона Дьюи также нашло отражение в работах историка педагогики Б. М. Бим-Бада, а именно его проблемный метод, метод «учения посредством делания», концепция подготовки учителя-исследователя.

Для меня слово Бориса Михайловича, как и для моего научного руководителя Ф. А. Фрадкина, было очень значимым и авторитетным. Так как я была аспиранткой Феликса Ароновича, уже в самом начале работы над темой моей диссертации, которая касалась зарубежной педагогики, Феликс Аронович советовал мне обращаться за консультацией к Борису Михайловичу как знатоку зарубежной философии, педагогики и школы. Борис Михайлович согласился отрецензировать мою первую статью по подготовке учителя в США на рубеже XIX – XX веков. По поводу новаторской концепции Джона Дьюи, касающейся подготовки учителя-исследователя, завязалась бурная дискуссия. Как сейчас помню взгляд Бориса Михайловича и его ремарку по поводу названия статьи: «Елена! Но уже в названии надо показать суть реформаторского проекта Дьюи. Добавьте в название слово “кардинальные”». Мы часто встречались в залах библиотеки им. К. Д. Ушинского, спецхран которой был открыт для меня только в 1985 году, а Борис Михайлович был там очень частым посетителем. С тех пор тема зарубежной педагогики, тема Дьюи еще больше укрепила наши научные и дружеские связи. Борис Михайлович был очень рад выходу в 2005 году моей монографии «Педагогика Джона Дьюи как кросскультурный феномен», получив ее в подарок, и тут же включил ее в список наименований своей огромной библиотеки. Борис Михайлович мог всегда найти нужные слова, от которых становилось тепло на душе. Он называл нашу группу историков педагогики «братьями по оружию», а за проделанную мной научную работу по «разысканию истины» относительно

феномена Джона Дьюи Б. М. Бим-Бад назвал меня своим «счастливым чудом». Моя работа была связана с развенчанием мифа о Джоне Дьюи как «враге всех времен и народов», созданного в период холодной войны. Таких мифов было создано в это время достаточно много. Миф о педологии был в поле зрения Ф. А. Фрадкина, как и многие «забытые имена» отечественной педагогики, – Л. Н. Толстой, К. Д. Вентцель, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и многие др.

В Школе молодого ученого все обожали Бориса Михайловича. Он стал одним из важных голосов в диалоге о диалоге как методологии познания. Этой темой мы все занимались усердно в 1990-е годы и старались сделать все, чтобы наука развивалась в ключе диалога. После создания ВНИКа «Школа» Гособразования СССР 1 июня 1988 года, где Борис Михайлович являлся заместителем руководителя Эдуарда Дмитриевича Днепровца по научной деятельности, он и его коллеги получили возможность реализовать многие свои идеи. Хотя Феликс Аронович и не был штатным сотрудником ВНИКа, он активно участвовал в этот период в деле «разыскания истины», привлекал некоторых своих аспирантов и сотрудничал с коллегами из Москвы, а особенно с Борисом Михайловичем. Он делился с нами некоторыми новостями, за что мы ему очень признательны.

Основанный в 1989 году Российский открытый университет стал первым в стране негосударственным высшим учебным заведением, а Борис Михайлович возглавил его и успел очень многое сделать. Университет Бориса Михайловича Бим-Бада стал творческой лабораторией для многих талантливых

ученых. Здесь трудились многие сотрудники Лаборатории зарубежной школы и педагогики: Григорий Борисович Корнетов, Виталий Григорьевич Безрогов, Ольга Евгеньевна Кошелева и многие другие замечательные педагоги, создавая педагогические шедевры, связанные с феноменом детства, антропологическим подходом в педагогике. Бывать там в 2000 – 2002 годах было огромным праздником для меня. После моего возвращения со стажировки в США в 2003 году, где мне удалось найти много интересного в архивах университета Чикаго (библиотека Регенштайна), Центра изучения Дьюи в Карбондейле (Южно-Иллинойский университет), побывать в Экспериментальной школе Дьюи, в Доме Халла Джейн Аддамс (Hull-House), мне было очень важно поделиться с моими коллегами находками в стенах Открытого университета. Борис Михайлович был активным участником конференций по истории педагогики, организованных Григорием Борисовичем Корнетовым на базе АСОУ. Здесь можно было пообщаться и с Эдуардом Дмитриевичем Днепровым. Я приезжала со своими аспирантами, для которых это была блестящая возможность увидеть и услышать настоящих профессионалов и крупных ученых. Это общение всегда было праздником и давало импульс к дальнейшей работе.

Дружба Бориса Михайловича с Феликсом Ароновичем Фрадкиным – образец истинной дружбы людей, преданных науке.

Блестящие педагоги и лекторы делали все, чтобы наши учителя обладали рефлексивными умениями. И в созданном Бим-Бадом Открытом универси-

тете, и в рамках лекций, которые проводились в образовательных учреждениях, школах разной ступени, в стенах музея А. С. Пушкина, на телевидении и пользовались необыкновенной популярностью, Борис Михайлович учил своих слушателей мыслить и вырабатывать свое отношение к обсуждаемым проблемам

Лекции Бориса Михайловича и Феликса Ароновича Фрадкина в Институте повышения квалификации преподавателей высшей школы АПН СССР оставили неизгладимый след в памяти многих. Вот как пишет об этом сам Борис Михайлович: «Мы вместе стали читать лекции-диалоги в Институте повышения квалификации при АПН СССР с середины 1980-х годов. Феликс предложил идею такого обучения, которое задает образцы, точнее, примеры актуального, практико-ориентированного осмысления истории и теории педагогики. В ходе публичных раздумий “истины” из учебника дают трещины при столкновении с разнообразными фактами, а готовые “воспитательные системы” приходят в противоречие с действительностью. В обсуждение вовлекаются и студенты, но главное – это пример самого мыслительного процесса. Для достижения желанной цели, предложил Феликс, надобно читать лекции не одному преподавателю, а двум, и не читать, а спорить. Мне понравилась эта идея, и мы стали работать над её реализацией. Мы назвали такое преподавание экземплярным, а форму – лекцией-диалогом. Впервые Феликс и ваш покорный слуга опробовали лекции-диалоги в подготовленной и положительно мотивированной аудитории – слушателей Института повышения ква-

лификации. Слушателями были преподаватели педагогики в вузах со всех концов страны. Получилось. Люди были увлечены, качество рефератов заметно повысилось. И сейчас я совершенно уверен, что хорошо подготовленные диалоги, ведущиеся двумя-тремя преподавателями перед вовлекаемой в обсуждение важных вопросов аудиторией, есть ценная форма вузовской работы». Так отработывалась технология диалогового обучения. Многие педагоги высшей школы выросли на этих лекциях и понесли идею диалога в свои вузы своим студентам и коллегам. В нашем университете студентам удалось услышать лекции-диалоги, которые для них организовали Феликс Аронович и Любовь Ивановна Богомолова. На факультете иностранных языков мы подготовили с Феликсом Ароновичем лекцию-диалог «Педагогика 1920-х годов в России и Педагогическая лаборатория в США».

Борис Михайлович Бим-Бад был очень мудрым человеком. Он считал, что мудрость – это «высшее, чего может достичь человек». Он старался учить нас всех мудрости, так как обладал этим сам. Борис Михайлович был убежден, что мудрости следует учить в школе. Понимая под мудростью осторожность в суждениях, воздержание от необоснованных утверждений, умение принимать во внимание множество факторов, Борис Михайлович считал, что мудрость – это больше, чем знания, это еще и совокупность богатого опыта. Мудрость он считал еще и интуицией, и отвращением к самообману.

После внезапного ухода из жизни Ф. А. Фрадкина в декабре 1993 года прямо накануне дня рождения Бориса Михайловича Б. М. Бим-Бад всегда был

с нами. Он трепетно поддерживал вдову Феликса Ароновича Светлану Павловну Гребченко, участвовал в конференциях, посвященных памяти своего друга и коллеги. В серии мемориальных конференций памяти Ф. А. Фрадкина, начатой в 1995 году, после чего вышел сборник «Диалог продолжается», Борис Михайлович был активным участником наших проектов. Так, например, он приезжал на конференцию памяти Ф. А. Фрадкина в 2008 году накануне 75-летия со дня рождения. В своей публикации «Лекции-диалоги – изобретение Феликса Ароновича Фрадкина», напечатанной в сборнике материалов конференции «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» читаем: «Неутомимо, даже и до без жалости к себе, служил Феликс Аронович своему дорогому Владимирскому педагогическому институту. При этом он тесно сотрудничал с учеными Москвы, в частности со мной. Мы вместе стали читать лекции-диалоги в Институте повышения квалификации при АПН СССР с середины 1980-х годов. Этому предшествовала наша творческая и человеческая дружба» [2, с. 52].

В мемориальной части сборника международной конференции «Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века» опубликован материал под названием «Из воспоминаний о дорогом друге». Борис Михайлович написал: «Мы познакомились в НИИ общей педагогики АПН СССР. Феликс Аронович был аспирантом академика Алексея Ивановича Пискунова, директора этого института, а я – научным сотрудником в секторе истории зарубежной педагогики. Феликс, будучи душевным, широким человеком, общался со многими

нашими институтскими историками, все к нему относились по-доброму. А я ещё и помогал закупать продукты для его семьи, состоящей из жены Светочки и двух сыновей. Ведь почти везде, кроме Москвы, Ленинграда и Киева, достать мясо и колбасу было не просто.

Особенно интенсивным стало наше общение после трагической гибели старшего сына Феликса – Олега, окончившего МГПИ. Олежка участвовал в моём домашнем семинаре для учителей, в рамках которого подготовил и прочитал интересный доклад о развитии детей-олигофренов» [1, с. 14].

Действительно, Борис Михайлович помогал своему другу Феликсу Ароновичу в самые сложные моменты его жизни. Узнавший недавно о смерти Бориса Михайловича младший сын Ф. А. Фрадкина Юлий написал из Нью-Йорка: «Какая печальная новость. Целая эпоха уходит. Борис Михайлович был для меня высочайшим авторитетом, и я до сих пор храню его письма ко мне в армию. Его имя всегда звучало в нашей семье, и я вырос в доме, в котором постоянно ощущалось его присутствие. Борис Михайлович всегда был рядом в трудные моменты для нашей семьи. Когда в 9-летнем возрасте папа привозил меня к Борису Михайловичу, я думал, что попал на другую планету. Громкий голос Бим-Бада декламировал Экклезиаст или Декарта, рассказывал немыслимые истории из своего детства. Одно из сильнейших впечатлений, которое произвело на меня глубокое влияние и в какой-то степени повлияло на выбор моей будущей профессии, была встреча с Сашей Суворовым дома у Бориса Михайловича после моего возвращения из армии. Саша знал все военные

марши, которые я изучал в армии и с поразительной точностью воспроизводил мелодии, барабанил их на моей ладони. Мир Бим-Бада был таким новым, необъятным и просторным, что все мои фантазии о будущей жизни в Москве и в науке прекрасно там умещались. Я помню, как Бим-Бад ходил со мной и с папой на Ваганьковское кладбище, водил нас на постановку экспериментального театра. Я приезжал из Владимира в Москву на весенние каникулы и обожал ходить с папой по гигантским московским улицам и приходить к Бим-Бадам вечером в теплую и веселую квартиру рядом с метро 1905 года. Я появлялся у Бим-Бадов в самые тяжелые и радостные моменты, например, когда провалился на экзаменах в первый медицинский институт и долго бродил у его дома в попытке осознать произошедшее и найти ниточки в будущее; или когда я поступил во 2-й медицинский спустя 3 года службы в армии и работы на заводе. Жизнь во Владимире была предсказуемой и знакомой. Москва и обитающий в ней Борис Михайлович манили своей сверкающей новизной и загадочностью. Бим-Бад был олицетворением всего самого интересного и прогрессивного в моей жизни на тот момент. Уже потом, когда я учился на врача, я забегал в институт, где Борис Михайлович читал лекции-диалоги с моим папой об истории педагогики, забирался на самую дальнюю парту и восхищался той искрометной энергией, с которой эти два блестящих ученых разыгрывали свою партию».

Юлий поделился материалами из своего личного архива, а именно письмом, написанным Борисом Михайловичем Юлию во время его службы в армии. За это я ему очень признательна,

так как это письмо дает нам новые штрихи к портрету Бориса Михайловича. Письмо было написано 22 ноября 1987 года. Борис Михайлович размышляет в нем о своем представлении о дружбе, о ценностях: «Мое понимание дружбы сильно отличается, судя по всему, от твоего. Я не рассматриваю интересующего меня человека как соперника, более или менее сильного. Когда я хочу заинтересовать собою другого человека, то я просто утраиваю, удесятерю и без того немалый интерес к внутреннему миру, к особенностям личности другого человека. Кроме того, я мало ценю оригинальность суждений, а скорее их правильность, их соответствие истине. Процесс мышления, открытие для себя нового мне, как и тебе, доставляет радость, но не первооткрывателя, а просто открывателя. Я поразительно равнодушен к приоритету. По всему по этому дружба для меня никогда не соревнование, а стало быть, во мне и не гнездится страх поражения. Вообще я признаю соревнование только с самим собой, а всякое другое считаю дурным и ненужным. Меня страшит тот вид воли к власти, который связан с интеллектуальным превосходством, с владением монополией на знание и т. п. Более того, сама воля к власти вызывает у меня серьезные опасения: она кажется мне дурной и опасной. Я не могу не согласиться с Борисом Пастернаком в том, что “цель творчества – самоотдача”. Самоутверждение для меня – это изживание себя в творчестве, приносящем что-то хорошее мне, близким мне людям, а удастся, так и далеким. Мне не нравятся споры со знающими людьми ради того, чтобы усваивать нужную, ценную информацию. Дискуссия ценна и приятна мне

только в случае, когда она нацелена на совместный поиск истины, и все участники дискуссии взаимно дополняют друг друга».

В этом письме Борис Михайлович задает ему ряд важных вопросов и выражает надежду на то, что Юлий сможет хорошо разобраться в них, по выражению Достоевского, «вопрос разрешить». Вот перечень этих вопросов: «Сколько стоит человеческая жизнь? В чем ее ценность, абсолютная и относительная? Каков объективный и субъективный смысл человеческой жизни? Что есть для тебя доблесть, мужество? Что есть смерть? Твое представление о счастье и несчастье, о горе и радости, о муке и торжестве».

На все эти вопросы должен был попытаться ответить молодой солдат Юлий Фрадкин, проходивший тогда военную службу в Кировской области.

Наша научная школа историков педагогики во Владимирском государственном университете сегодня хранит добрую память о наших совместных встречах с Борисом Михайловичем. Недавно к столетию со дня основания Пединститута во Владимире была создана Мемориальная комната памяти профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. Юлий тоже помогал в осуществлении этого проекта. В ней на стендах размещены замечательные фотографии, на которых наш друг, наставник и учитель Борис Михайлович Бим-Бад вместе с нами, всегда улыбающийся и оптимистичный. Борис Михайлович говорил: «Судьбы мира в руках воспитателя, а не политика или полководца». До конца своих дней он верно служил педагогике и вписал бесценные страницы в историю отечественной педагогической культуры.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Из воспоминаний о дорогом друге // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы : материалы междунар. науч.-практ. конф. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. С. 13 – 15.
2. Бим-Бад Б. М. «Лекции-диалоги – изобретение Феликса Ароновича Фрадкина» // Научные идеи Ф. А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса : материалы междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18 – 19 нояб. 2008 г.). Владимир, 2008. С. 5 – 9, 52 – 54, 405.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 1998. 575 с.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : учеб. и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2023. 223 с.
5. Бим-Бад Б. М. Что такое педагогика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 17. М., 2002. С. 5 – 12.

References

1. Bim-Bad B. M. Iz vospominanij o dorogom druzhe // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste sovremenny`x problem obrazovaniya i vy`sshej shkoly` : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2019. S. 13 – 15.
2. Bim-Bad B. M. «Lekcii-dialogi – izobretenie Feliksa Aronovicha Fradkina» // Nauchny`e idei F. A. Fradkina v kontekste sovremenny`x issledovanij istorii i teorii vseirnogo pedagogicheskogo processa : materialy` mezhdunar. nauch. konf. «Istoriko-pedagogicheskoe znanie: proshloe, nastoyashhee, budushhee» (18 – 19 noyab. 2008 g.). Vladimir, 2008. S. 5 – 9, 52 – 54, 405.
3. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskaya antropologiya : ucheb. posobie. M. : Izd-vo URAO, 1998. 575 s.
4. Bim-Bad, B. M. Pedagogicheskaya antropologiya : ucheb. i praktikum dlya vuzov. M. : Yurajt, 2023. 223 s.
5. Bim-Bad B. M. Chto takoe pedagogika // Trudy` kafedry` pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii. Vy`p. 17. M., 2002. S. 5 – 12.

E. Yu. Rogacheva

BORIS BIM-BAD' S PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AND UPBRINGING WISDOM

The paper deals with the educational ideas of Boris Bim-Bad and his upbringing wisdom. A famous academician of Russian Academy of Education, a creator of the First Open University in Moscow died on March 1, 2023 leaving a valuable scientific heritage. His contribution to educational anthropology and his personality is discussed in the paper. Friendship and cooperation with the member-correspondent of Russian Academy of Education F. A. Fradkin and links with the Education Chair activities are in the focus of attention.

Key words: *pedagogical anthropology, upbringing wisdom, Boris Bim-Bad's scientific heritage, cooperation.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8

Ю. А. Бельских, А. В. Морозова

УСТАНОВЛЕНИЕ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ С ДРУГИМИ ШКОЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ И ОБЪЕКТАМИ РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Очень часто можно слышать, что математика в жизни не нужна в том объеме, в котором она изучается в школе. Однако математические знания и умения необходимы во всех сферах жизни человека [4, с. 2]. Кроме того, современное направление развития образования в значительной мере практико-ориентировано, а формирование функциональной грамотности школьников немислимо без математической составляющей. В статье приводится педагогическое исследование, доказывающее целесообразность четкого выделения связей с объектами реальной жизни, показывающих нужность и важность математики в жизни каждого человека.

Ключевые слова: математика, методика обучения математике, практико-ориентированный подход, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

К 7-му классу учащиеся накапливают достаточный багаж знаний по математике, в учебниках по алгебре и геометрии материал становится более формализованным, в связи с чем многие ученики не в полной мере осознают значение данной дисциплины в повседневной жизни. С учетом психологических особенностей подросткового возраста школьников можно поставить ученический эксперимент и провести педагогическое исследование влияния установления связей математики с другими школьными предметами и объектами реальной жизни для повышения мотивации обучения. Совместно с уче-

ницей 7-го класса одной из школ Орехово-Зуевского городского округа это и было осуществлено.

Первый этап исследования был проведен в виде опроса ребят класса ученицы в форме анкетирования. Анкета содержала два вопроса:

1. Важна ли математика в твоей жизни?

2. В каких ситуациях реальной жизни ты используешь математику?

Опрос показал, что только 34 % ребят данного класса (7 из 22 человек) ответили, что математика является важной составляющей их жизни. Были приведены немногочисленные примеры, в

частности, «расчет покупок в магазине», «числа окружают нас везде». Некоторые анкеты не содержали ответов вовсе, а часть анкет содержала ответ на один вопрос из двух предложенных. Анализ результатов проведенного опроса четко указывает на то, что школьники недооценивают использование математического инструментария в жизни.

Второй этап эксперимента подразумевал сбор информации, подготовку доклада и выступление семиклассницы на одном из уроков математики для освещения вопроса необходимости математических знаний в нашей жизни. Ученицей были проанализированы многие стороны ее жизни с позиции применения математических знаний для достижения поставленных задач. Она собрала много интересной информации, которая и была отражена в ее выступлении. Данная работа с ученицей была проведена в рамках формирования умений и навыков для выполнения научно-исследовательской и проектной деятельности. Приведем некоторые фрагменты из получившегося доклада.

«Пример использования изученных фактов арифметики сможет привести каждый из нас: посчитать стоимость покупки или скидку в магазине, возраст или год рождения человека». Свойства арифметических действий упрощают каждодневные вычисления. Умножение упрощает сложение одинаковых слагаемых, а возведение в степень – умножение одинаковых множителей. Проценты используются в скидках на товары, кредитах, некоторых экономических операциях [2, с. 35].

С понятиями координатной прямой и координатной плоскости ассоциируются градусники и термометры (каждое утро многие смотрят температуру, которую показывает термометр, висящий за окном), шахматы и «Морской бой» (одни из самых известных и популярных игр).

Уравнения также помогают людям в жизни. «Например, недавно я разрешила уравнением такую ситуацию. Каждую неделю в выходные родители выдают мне деньги на “карманные расходы”. Сколько мне нужно попросить денег у родителей, чтобы, прибавив их к скопленным деньгам, мне хватило на три новых чехла для телефона (я их коллекционирую)?»

Деление с остатком и правильное его применение помогает решать различные практические задачи. «Например, сколько одинаковых ручек я могу купить на 200 рублей? Сколько коробок порционных пирожных мне нужно купить, если ко мне на праздник придут 15 друзей, а в коробке 4 пирожных? Комбинаторика помогла мне рассадить гостей за стол, то есть выбрать из всех вариантов самый удобный для нас. На дне рождения разрезать торт на равные части (вид сверху представлял собой круг) может помочь представление кругов из учебника математики, которые были приведены к задачам на обыкновенные дроби.

Однако десятичные дроби мне удобнее в использовании, чем обыкновенные, так как действия с ними похожи на действия с натуральными числами. Поэтому по возможности перевожу обыкновенные дроби в десятичные».

Среднее арифметическое помогает не упустить шанс повысить результаты. Система «Школьный портал» сама рассчитывает средний балл по предмету. «Однако мои знания по данной теме позволяют узнать, сколько и каких отметок мне нужно получить, чтобы улучшить свой результат.

Делимость чисел мне позволит разделить конфеты между подругами поровну, а остаток оставить себе.

Умножение десятичных дробей может быть использовано, например, когда на ценниках указаны цены с копейками, а их выражают в рублях и дома рассчитывают, каких товаров и сколько можно купить (в зависимости от наличия денег).

Мама говорит, что только пятую часть времени отдыха я могу проводить за компьютерными играми. Здесь я решаю задачу нахождения части от целого».

Не всегда числа делятся без остатка, и тогда получается бесконечная десятичная непериодическая дробь. Но умения округлять десятичные дроби с точностью до знака, который необходим, помогут решить вопрос. «Пропорции помогают нам с мамой в приготовлении еды, а папе – в смешивании различных компонентов для разных растворов для ремонта».

Очень часто обыкновенные дроби в пропорции нам ничего не поясняют. Соотношение, выраженное в процентах или десятичной дроби (пусть и приближенно), воспринимается лучше.

Решать текстовые задачи обычно учат с помощью составления математических моделей, в которых выделяются этапы решений. Разбиение поставленной задачи в реальной жизни на простые

шаги позволяет ее быстрее решить. Диаграммы и графики (например, связанные с распространением COVID-19) придают наглядности данным, сразу можно увидеть динамику интересующих процессов или явлений. Некоторые люди лучше воспринимают информацию, представленную в графическом виде.

Две фигуры называются равными, если они совпадают при наложении. «Это утверждение я использовала в своем хобби, когда делала в подарок маме на Международный женский день чашку и блюдце из глины. Обычно в блюдце делают углубление (окружность) которое совпадает (или почти совпадает) с дном чашки. Чтобы сделать это углубление, я использовала математическое определение равенства фигур.

Поддерживая здоровый образ жизни (не считаю необходимым всегда носить телефон и “умные” часы), мы с родителями подсчитываем, сколько километров мы прошли за день. Выходим из дома и вечером возвращаемся домой. То есть мы подсчитываем длину замкнутой линии, которая получается у нас в маршруте.

Аксиома: «Через 2 точки проходит только одна прямая». Для того чтобы распилить длинную доску, удобно класть ее на два табурета. Требовалось только два табурета, ни три, ни четыре, а только два, так как доска в этом примере может быть принята за прямую (точнее здесь сказать – отрезок), а табуреты за точки. Таким образом, аксиома была применена на практике.

Многоугольники и многогранники занимают огромное место в нашей жизни. Комнаты и здания представляют собой параллелепипеды, название

достопримечательности “Египетские пирамиды”, которую мы недавно посетили, говорит само за себя. Тетрадь, лист А4, плоскость стола представляют собой прямоугольники. Треугольник используют даже в музыке. Есть такой музыкальный инструмент! Дорожные знаки, паруса, крыши дома в анфас, выпечка – все это может быть в виде или форме треугольника.

А как много нам известно про осевую и центральную симметрию и связанный с ней орнамент. Даже наше тело имеет осевую симметрию (хоть и неточную)».

Кроме того, в жизни необходимы такие качества, как внимательность, усидчивость, развитая логика (в каких-то экстренных ситуациях и даже в написании сочинения) [2, с. 36]. Все эти качества успешно развиваются на уроках математики. Например, внимательность и усидчивость формируются на алгебре, когда проходит работа с темой «Многочлены» и не только. Доказательством теорем и решением задач на доказательство по геометрии развивается логическое мышление.

«Школа – одна из самых важных составляющих моей жизни. Разобравшись со значением математики в нашей (в частности, моей) жизни, приведу примеры связи математики с другими школьными дисциплинами.

Проще всего привести примеры использования математики на уроках информатики, физики, химии, так как информатика как самостоятельная наука сформировалась из математики, а в физике и химии используются расчеты, в частности работа со степенями.

Элементы математики присутствуют в музыке. Иногда мелодия состоит из двух или трех повторяющихся

отрывков, то есть мелодия “складывается” из одинаковых частей.

Математика в русском языке используется в фонетическом разборе слова: нужно посчитать количество букв и звуков в слове. Также иногда требуется посчитать число слов в предложении или тексте, количество предложений в тексте. Такое понятие, как “палиндром”, есть и в математике, и в русском языке (например, 505, комок) [2, с. 34].

В литературе изучаем много устойчивых выражений, пословиц и поговорок, которые содержат числительные. Для того чтобы определить век, в котором жил автор или герои произведения, посчитать возраст героев или возраст автора произведения, также нужно использовать арифметику.

Очень тесно связаны история и математика как науки. Есть отдельный очень интересный раздел в математике, который называется история математики. Зная историю, анализируя данные, можно предположить будущее [5, с. 2306]. Способность к анализу данных – качество, которое также мы развиваем на уроках математики.

Изучая различные войны, всегда обращаю внимание на численность войск, наличие экипировки, оружия, экономическую ситуацию в конфликтующих странах. Это во многом объясняет тот или иной исход войны.

В английском языке многие правила я записываю формулами. Русский язык – мой родной язык, английский язык – мой любимый иностранный язык, математика имеет свой собственный искусственный язык, которым я также хочу овладеть. Зная английский язык, можно изучать учебники, написанные на этом языке, в том числе и по математике».

В географии используются числа для измерения высот и глубин, площадей морей, пустынь, суши и т. д. В учебнике приводятся диаграммы, например, соотношение суши и водоемов на какой-либо территории, различные процентные соотношения.

На технологии при приготовлении еды используются пропорции. Вырезая фартук по выкройке (выкройка представляет собой половинку фартука), используется осевая симметрия. «Часто пользуемся линейками, в том числе линейкой закройщика. В вышитых нами тканевых салфетках есть узор или орнамент, при разработке которого соблюдается строгая симметрия» [4, с. 6].

Общественное знание тесно связано с математикой, особенно раздел «Экономика» [2, с. 35]. «В социологии, по моим представлениям, часто используют проценты. В политике, которую изучает политология, подсчитывают голоса избирателей».

В изобразительном искусстве часто используются пропорции и соотношения.

На уроках физкультуры учитель ритмично ведет счет. Нормативы показывают, за какое время ученики должны пробежать, на какую высоту прыгнуть или сколько раз должны отжаться.

Таким образом, «...ни один изучаемый мною предмет не обходится без использования в той или иной степени элементов математики».

Третий этап эксперимента – повторный опрос с помощью той же анкеты. Он показал, что на первый вопрос о важности математики в жизни, положительный ответ дали 77 % ребят (17 человек из 22). Таким образом, эксперимент дал положительный результат: о важности мате-

матики заявили на 43 % ребят (10 человек) больше по сравнению с первым этапом исследования. На второй вопрос были даны более разнообразные ответы, приведены другие примеры, связанные с хобби и увлечениями. Таким образом, выполненный доклад заставил учащихся задуматься о значении математики в повседневной жизни.

Математика, как и любой другой школьный предмет, пригодится в жизни не тем набором знаний, который она дает, а теми отдельными элементами и способами действий, которые можно использовать практически каждый день в различных реальных ситуациях [Там же, с. 36].

Проведенное педагогическое исследование показало, что обоснование связей математики с реальной жизнью, другими школьными предметами на уровне ученик – класс дает неоспоримые результаты в осознании возможности практического применения знаний данной дисциплины, а значит, повышает мотивацию к ее изучению [3]. Для семиклассницы, которая проводила поиск информации, выступала с докладом и презентацией перед классом, также важен этот эксперимент как опыт исследовательской и проектной работы, опыт выступления перед классом.

Проведя исследование, авторы статьи пришли к одному очень важному выводу. Связи математики с различными школьными дисциплинами, реальной жизнью были рассмотрены нами со стороны современных школьников. Порой именно это (учет особенностей интересов, вкусов, условий жизни обучающихся) и ускользает в практико-ориентированных задачах. Поэтому современному учителю необходимо учитывать данный аспект при подготовке к проведению уроков.

Литература

1. Комиссаров М. Л., Комиссарова Н. А. Математика – моя любимая // Юный ученый. 2019. № 4 (24). С. 33 – 35. URL: <https://moluch.ru/young/archive/24/1480/> (дата обращения: 24.08.2022).
2. Комиссаров М. Л., Комкова Н. П. Роль математики в нашей жизни // Юный ученый. 2020. № 2 (32). С. 35 – 38. URL: <https://moluch.ru/young/archive/32/1856/> (дата обращения: 24.08.2022).
3. Семенова Ю. В. Синтез математики и физической культуры на уроке // Вестник науки и образования. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sintez-matematiki-i-fizicheskoy-kultury-na-uroke/viewer> (дата обращения: 24.08.2022).
4. Смирнова А. С. Реализация межпредметных связей на уроках математики // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. Т. 8. С. 1 – 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-mezhpredmetnyh-svyazey-na-urokah-matematiki/viewer> (дата обращения: 24.08.2022).
5. History of Mathematics for Teaching Mathematics: The Case of Indonesian Prospective Teachers' Beliefs and Attitudes / B. K. Intan [etc.] // Universal Journal of Educational Research. 2020. № 8 (6). С. 2305 – 2314. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/e350/20cd1782077c25016d4384c9449ef90c774d.pdf> (дата обращения: 24.08.2022).

References

1. Komissarov M. L., Komissarova N. A. Matematika – moyaya lyubimaya // Yuny`j ucheny`j. 2019. № 4 (24). S. 33 – 35. URL: <https://moluch.ru/young/archive/24/1480/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
2. Komissarov M. L., Komkova N. P. Rol` matematiki v nashej zhizni // Yuny`j ucheny`j. 2020. № 2 (32). S. 35 – 38. URL: <https://moluch.ru/young/archive/32/1856/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
3. Semenova Yu. V. Sintez matematiki i fizicheskoy kul`tury` na uroke // Vest-nik nauki i obrazovaniya. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sintez-matematiki-i-fizicheskoy-kultury-na-uroke/viewer> (data obrashheniya: 24.08.2022).
4. Smirnova A. S. Realizaciya mezhpredmetny`x svyazey na urokax matematiki // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2020. № 4. T. 8. S. 1 – 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-mezhpredmetnyh-svyazey-na-urokah-matematiki/viewer> (data obrashheniya: 24.08.2022).
5. History of Mathematics for Teaching Mathematics: The Case of Indonesian Prospective Teachers' Beliefs and Attitudes / B. K. Intan [etc.] // Universal Journal of Educational Research. 2020. № 8 (6). С. 2305 – 2314. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/e350/20cd1782077c25016d4384c9449ef90c774d.pdf> (data obrashheniya: 24.08.2022).

Yu. A. Belskikh, A. V. Morozova

**LINKING MATHEMATICS WITH OTHER SCHOOL SUBJECTS
AND REAL-LIFE OBJECTS AS A WAY OF ENHANCING LEARNING
MOTIVATION**

Very often it is possible to hear that mathematics in life is not necessary in that volume in which it is studied at school. However mathematical knowledge and skills are necessary in all spheres of human life [4, p. 2]. In addition, the modern direction of education development is largely practice-oriented, and the formation of functional literacy of schoolchildren is unthinkable without the mathematical component. The pedagogical research, proving the expediency of clear links with real life objects, showing the necessity and importance of mathematics in the life of each person is presented in the article.

Key words: mathematics, methodology of teaching mathematics, practice-oriented approach, project activity, research activity.

УДК 372.874

Л. А. Кошелева

**О ПОИСКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Статья посвящена проблеме обучения изобразительному искусству детей «цифрового поколения» в общеобразовательной школе. По мнению автора, сейчас, как никогда, становится актуальным поиск эффективных методов, повышающих качество общего художественного образования. Делается обоснованное предположение о рациональности сочетания репродуктивного и проблемного подходов в обучении изобразительному искусству современных школьников. Большая роль в повышении эффективности обучения отводится методу «Личного показа учителя». Выделяется один из его вариантов – «Метод незаконченного показа» (авторская формулировка). Особое значение автор придаёт методическому проектированию учителем учебно-творческих заданий, выполняемых учащимися на уроке.

Ключевые слова: изобразительное искусство, общеобразовательная школа, «цифровое поколение», метод обучения, методика, художественное развитие, репродуктивный подход, проблемный подход, «Метод незаконченного показа», проектирование задания.

Проблема поиска методических путей, позволяющих добиваться наибольшей эффективности обучения, актуальна во все времена. Перемены, происходящие в обществе, всегда отражаются на сфере образования: начиная от достижений

научно-технического прогресса и заканчивая изменениями психофизиологии человека и т. д. Характерной особенностью настоящего времени представляется не столько объективная необходимость обновления подходов к обучению,

сколькo готовность педагога к нарастающей интенсивности происходящих изменений. Это обстоятельство создаёт предпосылки к поиску новых подходов в направлении модернизации учебного процесса.

Современные реалии учебного предмета «Изобразительное искусство» в общеобразовательной школе таковы, что становится очевидна необходимость конструктивного переосмысления методики обучения. Причиной сложившейся ситуации видится объективно существующее противоречие, обнаруживаемое в практической деятельности педагога. Каково же это противоречие?

Общеизвестно, что учебная программа по предмету «Изобразительное искусство» рассчитана на определённый уровень подготовки, соответствующий возрастным возможностям и особенностям художественного развития детей в каждом периоде их обучения в школе: детство, отрочество, ранняя юность. Характеристики новообразований каждого года обучения прописываются ФГОС [6; 7] общего образования, где раскрываются последовательность и содержание обучения, сформулированы требования к результатам освоения основной образовательной программы. В смысле целеполагания и задач обучения ФГОС в полной мере отвечает традиционным сложившимся научным представлениям о возрастных особенностях изобразительной деятельности детей.

Учебная программа по предмету «Изобразительное искусство» в обязательном порядке формулирует требования к результатам обучения и эстетического воспитания. Ключевым условием реализации на практике требований ФГОС представляется одно обстоя-

тельство – насколько учащиеся способны решить учебно-творческие задачи, предусмотренные школьной программой. Вместе с тем психологи отмечают, что современные дети – представители «цифрового поколения» – отличаются заметным снижением когнитивного развития.

В процессе изучения данного вопроса автором проведено небольшое исследование в сентябре-октябре 2022 года в ряде общеобразовательных школ г. Владимира (СОШ № 1, № 6, № 15). Оно включало в себя анализ учебно-творческих работ, выполненных школьниками на уроках, наблюдения в ходе урока, а также диагностику уровня сформированных знаний, умений и навыков. Результаты исследования оказались весьма неутешительными и наглядно показали отставание в художественном развитии сегодняшних детей по сравнению с их сверстниками предыдущих поколений. Разница такого отставания современных школьников в художественно-творческой деятельности от их предшественников 10-летней давности соответствует примерно трем-четырем годам. Наиболее убедительно это доказывает анализ учебно-творческих работ детей, когда рисунок шестиклассника выглядит как рисунок ученика третьего класса. В связи с этим подчеркнём тот факт, что педагоги, работающие в исследуемых классах, имеют большой опыт работы и высокую квалификацию. Их профессиональная компетентность и добросовестное отношение к делу не вызывают сомнения.

Следует заметить также, что в среднем примерно трое учащихся из всего класса развиваются в соответствии с требованиями программы. Они демон-

стрируют способность решать поставленные задачи, опираясь на свой накопленный опыт художественной деятельности, и относятся к категории «усваивающих учебную программу». Однако эти дети преимущественно из числа тех, кто посещает учреждения дополнительного художественного образования (детские художественные школы, детские школы искусств, студии изобразительного искусства и т. д.). Но зачастую и они не успевают выполнить задание на уроке.

В связи с вышесказанным представляется важным обратить внимание на значимые возрастные изменения у современных детей, влияющие на их изобразительную деятельность и процесс обучения изобразительному искусству. Особенно на такие, как снижение мотивации к учению; снижение когнитивного развития; «клиповое сознание»; снижение любознательности, воображения, фантазии и творческой активности; преимущество наглядно-образного мышления в связи с опосредованной цифровыми средствами деятельностью; снижение устойчивости внимания при хорошей его переключаемости; неразвитость внутреннего плана действий; снижение самостоятельности в принятии решений; недостаточная сформированность мелкой моторики и, следовательно, навыков изобразительной деятельности, что, в свою очередь, связано с неразвитостью мозговых структур, отвечающих за произвольность; уменьшение объёма рабочей памяти, снижение долгосрочности запоминания; уменьшение словарного запаса. Об этом в своих научных работах свидетельствуют отечественные исследователи: Л. Л. Алексеева, А. А. Вербицкий, Ю. А. Дутко,

Е. Е. Дурнева, А. Коровин, В. Д. Нечаев, Т. В. Семеновских и др.

Объективной причиной проблемы отставания детей в художественно-творческом развитии видится цифровизация окружающей среды. Проведение досуга в форме изобразительной деятельности у современных детей сменилось другими его видами. У них сформирована так называемая экранная зависимость.

Общеизвестно, что преподавание учебного предмета «Изобразительное искусство» в начальной школе зачастую ведёт не специалист. Приходя к учителю-предметнику только в пятом классе, дети имеют такой пробел в знаниях, умениях и навыках, восполнить который не представляется возможным. И в таком фактически нулевом состоянии подготовки школьники приступают к освоению программы пятого класса, предполагающей решение соответствующих учебно-творческих задач.

Переход на дистанционное обучение в 2020 – 2021 годах стал вынужденной мерой в связи с пандемией. К сожалению, он показал свою полную неэффективность в обучении изобразительному искусству. Доказательством проблем, обусловленных сложившейся ситуацией, служит мнение педагогов о снижении художественно-творческой активности детей, а также результаты их учебно-творческой работы на уроках.

Вместе с тем ФГОС разработан с учётом устоявшихся научных психолого-педагогических представлений о норме художественного развития детей. Об изменении его в сторону упрощения (примитивизации) речь категорически идти не может, поскольку это приведёт школьников к ещё большему деградированию. Однако добиваться

успешных результатов обучения изобразительному искусству и эстетического воспитания необходимо.

Таким образом, в настоящее время обучение детей изобразительному искусству в общеобразовательной школе содержит в себе определённое противоречие. Выражается оно в отставании художественно-творческого развития детей, с одной стороны, и в необходимости усвоения школьниками содержания учебной программы, определяемого ФГОС, – с другой. Инструментом решения проблемы, по мнению автора, может выступить методика обучения. В связи с чем представляется целесообразным произвести отбор оптимальных методов и приёмов обучения, которые будут направлены на повышение успеваемости современных школьников в соответствии с особенностями их как детей «цифрового поколения». Это предполагает конструктивный взгляд на применяемую учителем методику обучения, позволяющий переосмыслить весь его предыдущий опыт и найти наиболее эффективные подходы, которые обеспечат положительную результативность художественного развития учащихся. Однако, по мнению автора, одной из недоработок научно-педагогического сообщества в предметной среде «Изобразительное искусство» представляется недостаток актуальных психолого-педагогических рекомендаций методической направленности, ориентированных на поиск наиболее эффективных методов, приёмов и средств обучения изобразительному искусству.

Инновационная деятельность учителя предполагает формирование конструктивных методических предложений по созданию динамичной, вариативной модели организации обучения и учения. В центре внимания педагога –

поиск путей решения следующих задач: конструирование хода урока, создание учебных ситуаций, разработка заданий и упражнений, использование дидактических материалов, отбор содержания учебного материала, организация творческой работы учащихся и т. д.

В решении рассматриваемой проблемы представляется важным обратить внимание на два подхода к обучению, соответствующие репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса: технологический и поисковый.

Технологический (репродуктивный) подход к обучению направлен на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной организации учебного процесса. Технологический подход к обучению направлен прежде всего на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение [9].

Поисковый (проблемный) подход к обучению направлен прежде всего на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций. Поисковый подход преобразует традиционный учебный процесс и направлен на обеспечение его исследовательского характера, на организацию поисковой учебно-познавательной деятельности [9]. Таким образом, по мнению автора, свойственные современному школьнику недостаточность опыта практической деятельности и преимущественно наглядно-образное мышление обуславливают целесообразность использования на уроке изобразительного искусства сочетание репродуктивного и проблемного методов обучения.

В этой связи представляется актуальным метод наглядного показа по принципу «Мастер-класс», широко используемый, например в Московской школе акварели Сергея Андрияки. Основу специально разработанной художником методики составляют задания, выполняемые параллельно с педагогом, который на личном примере показывает последовательность ведения работы. «Мастер-класс» как метод обучения может быть адаптирован к разному возрасту обучаемых. Критерием оценки результатов проведения мастер-классов, по мнению Т. А. Подольской, становится «... познавательная мотивация, расширение визуального кругозора, изучение основ истории искусства, самостоятельные теоретические познания и, главное, – творческая мотивация: стремление в дальнейшем к разработке собственных идей на основе полученной практики на мастер-классах, активное участие в творческих проектах, полная реализация замысла в завершённой художественной и технологической форме» [5].

На основании данного рассуждения эффективным представляется метод «Личного показа учителя». Автором разработан один из его вариантов – «Метод незаконченного показа» (авторская формулировка), соединяющий в себе репродуктивные и поисковые действия учащихся.

«Метод незаконченного показа»

Описание: Педагог наглядно демонстрирует процесс выполнения изображения, а дети повторяют его действия по принципу параллельной работы учащихся. На определённом этапе ведения работы учитель останавлива-

ется и предлагает учащимся самим выбрать вариант продолжения изображения до его законченности. Здесь можно показать примеры готовых работ, демонстрирующих варианты продолжения композиции. При необходимости наглядно изобразить отдельные элементы изображения и т. п.

Пример: демонстрируя последовательное изображение пейзажа, педагог в режиме параллельной работы детей может показать раскладку цветом основных отношений: небо, дальний план, средний план, передний план. Затем добавить лёгкую предметную проработку неба, объектов среднего плана. И остановиться на этапе прорисовки деталей переднего плана.

Алгоритм: 1 – наглядный показ учителя с параллельной работой детей; 2 – самостоятельная дорисовка изображения учащимися.

В «Метод незаконченного показа» используется *принцип дорисовывания*, который эффективен в развитии воображения, поскольку предполагает проявление гибкости мышления и оригинальность идей. При этом создаются благоприятные педагогические условия не только для активизации воображения, но также для отработки практических умений и навыков изобразительной деятельности детей. Среди вариантов заданий и упражнений, построенных по принципу дорисовывания, выделим следующие (по мере усложнения задачи): дорисовка геометрических фигур; продолжение начатого изображения; изображение на заданную тему; свободное изображение; дорисовка пятна, кляксы; превращение каракулей; незаконченные рисунки; дорисовка монотипии; создание рисунков из предметов.

Говоря о методике проведения урока изобразительного искусства, соответствующего устремлениям повышения качества обучения, представляется целесообразным сосредоточить особое внимание на *проектировании учебно-творческих заданий*, выполняемых учащимися на уроке во время самостоятельной работы. Необходимо выработать подход, создающий педагогические условия для успешного усвоения учебного материала посредством изобразительной деятельности на уровне формирования умения применить полученное знание на практике; успешного решения поставленных учебно-творческих задач (чёткость установки, доступность и посильность); достижения определённой степени законченности задания (необходимой для оценивания работы на уроке); соответствия результата учебно-творческой работы учащегося его эстетическим ожиданиям.

Проектируя творческое задание, педагогу принципиально важно создать условия, позволяющие детям за малое время (в реальности это 15 – 20 минут) решить главные задачи и получить результат, который можно оценить. Таким образом, минимизировать объём затрат при акцентировании основных задач творческой работы. Цель – концентрирование внимания учащегося на главном. Достичь этого можно, уменьшая формат листа и используя разнообразие его форм (квадратный, вытянутый прямоугольник, овал и другие), а также применяя подготовленную для продолжения детьми основу изображения (заготовку) и т. д. Результат самостоятельной творческой работы уча-

ника на уроке предполагает законченность и должен ему нравиться, вызывая чувство эстетического удовлетворения.

При методическом проектировании задания имеет смысл моделировать ситуацию взаимосвязи между изображаемым и художественным приёмами, средствами выразительности, позволяющими решить поставленные учебно-творческие задачи. Рациональный ход – обращение к творческому методу конкретного художника на основе восприятия и анализа его произведений. Целесообразно предлагать детям использовать в задании конкретную схему (схемы) композиционного построения изображения.

Проведённое автором исследование подтверждает эффективность данных методических предложений. Закономерным итогом применения вышеописанного методического подхода стали положительные результаты обучения: более 50 % учащихся в классе проявили достаточно высокую художественно-творческую активность на уроке и продемонстрировали способность решить поставленные задачи, связанные с усвоением содержания учебной программы; около 90 % учеников класса успели выполнить задание на уроке.

Особенности современных детей обуславливают необходимость обновления содержания и организации учебно-воспитательного процесса на основе синтеза результатов актуальных исследований педагогики, психологии, социологии и физиологии. Поиск эффективных методов обучения изобразительному искусству в условиях общеобразовательной школы актуален сегодня как никогда.

Литература

1. Алексеева Л. Л. Образование через искусство в современной российской школе // Актуальные проблемы преподавания искусства в общеобразовательных организациях Российской Федерации : сб. науч. ст. / под общ. ред. О. В. Стукаловой. М. : ИХОиК РАО, 2016. С. 22 – 29.
2. Дутко Ю. А. Особенности развития познавательных процессов подростков поколения Z // Международный научно-исследовательский журнал «Евразийский Союз Учёных». СПб. : Логика+, 2019. № 7 (64). Ч. 3. С. 22 – 25.
3. Кошелева Л. А. Использование «приёма дорисовывания» для развития творческого воображения // Система научных ценностей российского общества: междисциплинарные исследования : сб. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Саратов. 6 марта 2023 г. Стерлитамак : АМИ, 2023. С. 18 – 23.
4. Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 5. С. 36 – 45.
5. Подольская Т. А. Применение мастер-классов в процессе формирования у детей эстетической культуры средствами изобразительного искусства // Сетевой электронный журнал «Педагогика искусства». М. : Ин-т худож. образования и культурологии Рос. Акад. образования. 2022. № 3. С. 69 – 74.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Официальный портал правовой информации России. Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 20.02.2023).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования». // Официальный портал правовой информации России. Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 20.02.2023).
8. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М. : Агар, 2000. 251 с.
9. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований // Педагогическая теория: идеи и проблемы : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании ; ред.-сост. Н. Р. Юсуфбекова. М. : ИТПИМИО, 1992. С. 20 – 26.

References

1. Alekseeva L. L. Obrazovanie cherez iskusstvo v sovremennoj rossijskoj shkole // Aktualny`e problemy` prepodavaniya iskusstva v obshheobrazovatelny`x organizaciyax Rossijskoj Federacii : sb. nauch. st. / pod obshh. red. O. V. Stukalovoj. M. : IHOiK RAO, 2016. S. 22 – 29.

2. Dutko Yu. A. Osobennosti razvitiya poznavatel'ny`x processov podrostkov pokoleniya Z // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal «Evrazijskij So-yuz Uchyony`x». SPb. : Logika+, 2019. № 7 (64). Ch. 3. S. 22 – 25.
3. Kosheleva L. A. Ispol`zovanie «priyoma dorisovy`vaniya» dlya razvitiya tvorcheskogo voobrazheniya // Sistema nauchny`x cennostej rossijskogo obshhestva: mezhdisciplinarny`e issledovaniya : sb. st. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Saratov. 6 marta 2023 g. Sterlitamak : AMI, 2023. S. 18 – 23.
4. Nechaev V. D., Durneva E. E. «Cifrovoe pokolenie»: psixologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy` // Pedagogika. 2016. № 5. S. 36 – 45.
5. Podol'skaya T. A. Primenenie master-klassov v processe formirovaniya u detej e`steticheskoy kul`tury` sredstvami izobrazitel`nogo iskusstva // Setevoy e`lektronny`j zhurnal «Pedagogika iskusstva». M. : In-t xudozh. obrazovaniya i kul`turologii Ros. Akad. obrazovaniya. 2022. № 3. S. 69 – 74.
6. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 286 «Ob utverzhdenii Federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta nachal`nogo obshhego obrazovaniya» // Oficial`ny`j portal pravovoj informacii Rossii. Oficial`noe opublikovanie pravovy`x aktov. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashheniya: 20.02.2023).
7. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii Federal`nogo Gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya». // Oficial`ny`j portal pravovoj informacii Rossii. Oficial`noe opublikovanie pravovy`x aktov. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (data obrashheniya: 20.02.2023).
8. Rostovcev N. N. Metodika prepodavaniya izobrazitel`nogo iskusstva v shkole. M. : Agar, 2000. 251 s.
9. Yusufbekova N. R. Pedagogicheskaya innovatika kak napravlenie metodologicheskix issledovanij // Pedagogicheskaya teoriya: idei i problemy` : sb. nauch. tr. / Ros. akad. obrazovaniya, In-t teoret. pedagogiki i mezhdunar. issled. v obrazovanii ; red.-sost. N. R. Yusufbekova. M. : ITPIMIO, 1992. S. 20 – 26.

L. A. Kosheleva

**ON THE SEARCH FOR EFFECTIVE METHODS OF TEACHING VISUAL ARTS
IN A COMPREHENSIVE SCHOOL**

The article is devoted to solving the problem of teaching fine arts to children of the «digital generation» in a secondary school. According to the author, now more than ever it becomes urgent to search for effective methods that solve the problem of the quality of general art education. A reasonable assumption is made about the rationality of combining reproductive and problem approaches in teaching fine art to modern schoolchildren. A big role in improving the effectiveness of teaching is given to the method of «Personal display by the teacher». One of its variants stands out – the «Method of unfinished display» (the author's formulation). The author attaches particular importance to the teacher's design of educational and creative tasks performed by students in the classroom.

Key words: *visual art, secondary school, «digital generation», method of teaching, methodology, artistic development, reproductive approach, problematic approach, unfinished display method, task design.*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье обозначена актуальная проблема отсутствия единой системы методического сопровождения в вопросе проектирования дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта.

Теоретической основой статьи послужил анализ действующей законодательной базы в сфере образования и области физической культуры и спорта в Российской Федерации, и особенностей физического воспитания как образовательно-воспитательного процесса. Рассмотрен профиль физкультурно-оздоровительных программ и программ физического воспитания.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительный этап, программы физического воспитания, физкультурно-оздоровительные программы.

Введение. Развитие физической культуры и спорта – одно из приоритетных направлений государственной политики в Российской Федерации. На самом высоком уровне на протяжении последних пяти лет активно обсуждаются вопросы о необходимости непрерывной подготовки спортивного резерва, гармонизации и согласования, обеспечения взаимосвязи, преемственности и единого методического сопровождения программ спортивной подготовки и дополнительных общеобразовательных программ в области физической культуры и спорта [1; 2].

С 1 января 2023 года вступил в силу Федеральный закон № 127-ФЗ, согласно которому выстраивается работа организаций, осуществляющих спортивную подготовку детей и молодежи вне зависимости от ведомственной принадлежности. Исключительное право в решении вопросов обеспечения спортивной подготовки как учебно-тренировочного

процесса, включая её научно-методическое сопровождение, закреплено за Министерством спорта Российской Федерации. Изучая действующее законодательство, составить исчерпывающее представление о направленности, структуре, содержании дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта не представляется возможным. Практика показывает, что необходима квалифицированная помощь для исключения ряда проблем, с которыми сталкиваются не только разработчики (заместители директоров, инструкторы-методисты, тренеры-преподаватели) дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта, но и общественные эксперты при проведении независимой оценки их качества.

Сегодня на законодательном уровне остается открытым и актуальным вопрос организационно-методического обеспечения и сопровождения данных

программ, их значение и место в системе образования, спортивной подготовки не только молодого, но и зрелого поколения нашей страны.

Цель и задачи исследования. В рамках гармонизации действующего законодательства, организационных и функциональных изменений системы спортивной подготовки обоснован интерес к дополнительным общеразвивающим программам в области физической культуры и спорта и актуализации проблемы их проектирования. В исследовании проанализирован ряд нормативно-правовых актов, документов иного порядка и различные источники информации на предмет наличия требований к структуре, содержанию и направленности дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта. Кроме того, автором предлагается трактовать профиль программ физического воспитания и физкультурно-оздоровительных программ, опираясь на научные основы физического воспитания и действующее законодательство в сфере образования.

Методология и методы исследования. Для подготовки обзора собиралась, анализировалась и обобщалась имеющаяся информация из федеральных источников: отдельные статьи основных федеральных законов – об образовании и о физической культуре и спорте, подзаконные акты различных ведомств, распоряжения Правительства Российской Федерации, концепции, письма, методические рекомендации. Логические заключения по теме исследования основаны на ключевых положениях теории физического воспитания, теории спортивных соревнований,

учитывались мнения профессионального сообщества в области физической культуры и спорта, системы дополнительного образования.

Результаты исследования. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», ст. 12, предусмотрена реализация основных образовательных программ и дополнительных образовательных программ [12].

С 1 января 2023 года в связи с гармонизацией законодательной базы из обращения выходят дополнительные предпрофессиональные программы в области физической культуры и спорта, и системой дополнительного образования реализуются дополнительные общеразвивающие программы в области физической культуры и спорта и дополнительные образовательные программы спортивной подготовки [11].

Важно, что проектирование и реализация дополнительных предпрофессиональных программ регулировались федеральными государственными требованиями [3]. Кроме того, с целью оказания методической помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, были подготовлены и направлены разъяснения по внедрению данных требований, а также в связи с возникшими на практике противоречиями предлагались ряд управленческих решений и механизм организационно-методической экспертизы [4; 20]. *Однако выявить сегодня в отношении дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта единого регламентирующего документа со стороны действующего законодательства пока не удается.*

История развития дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности подтверждает, что появившиеся в 30-е годы прошлого века спортивные школы и детско-юношеские клубы физической подготовки были основным ядром системы учреждений дополнительного образования детей и всегда обладали огромным педагогическим потенциалом. В дальнейшем перечень видов учреждений значительно расширился, менялась нормативно-правовая основа их функционирования [19].

Наряду с основными нормативными документами до 2012 года действовал Типовой план-проспект учебной программы для детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [5]. Разработка данного документа была обусловлена необходимостью совершенствовать организацию учебно-тренировочного процесса спортсменов.

План-проспект учебной программы отвечал требованиям спортивной тренировки, объединял в себе результаты спортивной науки и практики. Учебно-тренировочный процесс спортсменов выстраивался на основе этапа начальной подготовки, учебно-тренировочного, спортивного совершенствования.

После 2007 года область физической культуры и спорта подверглась значительному обновлению. Ведомство во внеочередной раз было реорганизовано, изменения коснулись законодательства: появились федеральные стандарты спортивной подготовки, *спортивная подготовка перестала быть образовательной деятельностью*, некоторые ведомственные правовые акты

утратили свою силу, среди них и Типовой план-проспект учебной программы [6]. Наряду с этим закон об образовании с момента его принятия был заметно расширен и дополнен (дополнительные предпрофессиональные и общеразвивающие программы в области физической культуры и спорта).

До недавнего времени действовала Концепция дополнительного образования детей, утвержденная до 2020 года, согласно которой в основе проектирования дополнительных общеобразовательных программ был заложен принцип разноуровневости [10]. Необходимо обратить внимание, что законом об образовании, ст. 11, предусмотрена в отношении основных образовательных программ вариативность их содержания, обозначена возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности. Отмеченные особенности – вариативность, направленность и разноуровневость – предусмотрены только в отношении образовательных программ, регламентированных федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями [12]. По сути, принцип «разноуровневости» в дополнительном образовании физкультурно-спортивной направленности был реализован в отношении дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта [3]. Попытки привести дополнительную общеразвивающую программу в области физической культуры и спорта к разноуровневости на фоне отсутствия единого регламентирующего документа привели к еще большей путанице

среди разработчиков образовательных программ. Учитывая прерогативу, закрепленную в законе об образовании, ст. 28, ст. 75, в отношении автономности образовательной организации, на практике авторам программ фактически была предоставлена полная свобода в интерпретации данного вопроса [12].

В свою очередь, в письме Минобрнауки России содержатся ссылки на нормативные правовые документы в сфере образования, обозначен принцип дифференциации содержания программ в соответствии с уровнями сложности (стартовый, базовый, продвинутый) [7]. Представленные в письме образцы оформления структурных элементов дополнительных общеразвивающих программ не дают исчерпывающего представления о предполагаемой структуре и содержании программ. К тому же методический материал носит рекомендательный характер. В письме также упоминается о том, что программы в дополнительном образовании должны иметь собственные матрицы, предусматривающие систему уровней сложности программы и соответствующие им достижения учащихся. По-видимому, матрицы программ для каждой направленности дополнительного образования должны иметь отличительные особенности. В итоге предоставленный материал не раскрывает всей специфики физкультурно-спортивной направленности дополнительного образования и требует детализации, системного подхода в отношении проектирования дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта.

Отсутствие в сфере дополнительного образования механизмов нормативной регламентации отражается не только на качестве предоставления услуг, осложняет проведение оценочной процедуры – независимой оценки качества образования, но и на эффективности расходования средств бюджетов всех уровней [10; 16; 21].

Сегодня при детальном изучении действующего законодательства определяются минимальные требования, которые в основном касаются некоторой структуры и особенностей реализации дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта.

В законе об образовании, ст. 2, минимальные требования ограничены понятием термина «образовательная программа» – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогические условия, формы аттестации [12].

Важно, что образовательная программа является основным и обязательным локальным нормативным актом организации, реализующей образовательную деятельность, регламентирует и определяет ответственность сотрудников, которые имеют непосредственное отношение к ее реализации. Реализация образовательной программы не в полном объеме чревата невыполнением муниципального (государственного) задания, и как следствие – применением мер административного воздействия контролирующими органами в отношении образовательной организации.

Важно обратить внимание, что в рамках дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта предусмотрена реализация спортивно-оздоровительного этапа, на который не распространяются требования федерального стандарта спортивной подготовки [13]. Уместен вопрос о назначении данного этапа. С долей вероятности можно предположить, что выделение спортивно-оздоровительного этапа было предопределено исторически, а именно практикой спортивной подготовки.

Современная система подготовки спортсменов сформирована благодаря трудам известных российских педагогов, физиологов, теоретиков и практиков спорта. Спорт – собственно соревновательная деятельность, процесс подготовки к достижениям в ней не исключает наличие травм у спортсменов любого возраста и уровня спортивного мастерства [17]. Спортивно-оздоровительный этап мог возникнуть в связи с необходимостью восстановления спортсменов при временном прекращении занятий спортом (например, из-за полученных травм) и дальнейшей подготовкой к возвращению в большой спорт. В случае прекращения спортивной карьеры для спортсмена сохранялась возможность продолжать занятия оздоровительной направленности. Учитывая задачи, которые решались в рамках спортивно-оздоровительного этапа ранее, можно заключить, что, с одной стороны, спортивно-оздоровительный этап был необходим для привлечения молодого поколения к систематическим занятиям физической культурой и далее к занятиям спортом в рамках про-

грамм спортивной подготовки. С другой стороны, этап рассматривался как временный период для продолжения занятий физическими упражнениями, имел оздоровительную, восстановительную, поддерживающую направленность для спортсменов [9].

В прежней редакции ст. 84 закона об образовании цель дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта – физическое воспитание личности, выявление одаренных детей, получение ими начальных знаний о физической культуре и спорте [12]. Гармонизация расширяет целевое назначение данных программ: «вовлечение лиц в систематические занятия физической культурой и спортом, физическое развитие личности, формирование культуры здорового образа жизни», что обусловлено основными направлениями государственной политики Российской Федерации [11]. Важно обратить внимание, что *сегодня с точки зрения закона об образовании ст. 84 закрепляет реализацию дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта, а именно программ физического воспитания и физкультурно-оздоровительных программ* [12]. Предусмотренная законом дифференциация пока не нашла своего детального отражения в действующих нормативных документах. К сожалению, и на практике наблюдать программы физического воспитания и физкультурно-оздоровительные программы не представляется возможным.

В рамках статьи рассматривается профиль этих программ с учетом научных основ, сформированных основопо-

ложниками теории физического воспитания, и действующего законодательства в сфере образования.

Важно, что дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности обеспечивает удовлетворение потребности личности в двигательной активности, которая неразрывна с ее обучением и воспитанием. Теоретиками подчеркивается, что физическое воспитание – это педагогически упорядоченный процесс, который предусматривает приобретение базовых знаний научно-практического характера в области физической культуры и спорта, освоение и совершенствование техники физических упражнений, развитие физических качеств и сопряженных с ними двигательных способностей. Двигательная активность человека реализуется при его организованном и регулярном участии в физкультурных и спортивных мероприятиях, так формируется личная физическая культура [17; 18].

Исходя из законодательства, программы физического воспитания и физкультурно-оздоровительные программы предполагают получение детьми начальных знаний о физической культуре и спорте. Накопленный объем знаний необходим для физического самовоспитания и самосовершенствования личности во взрослой жизни.

Излишне подчеркивать важность здоровья в реализации намеченных планов и достижения поставленных целей в жизни любого человека. Формирование культуры здорового образа жизни, применение на практике знаний основ гигиены, спортивной безопасности, реализация навыка самоконтроля позволят сохранить, поддержать и приумножить здоровье, стать конкурентно

способным в любой сфере жизни общества. В современных условиях, когда информация изобилует из многочисленных источников, а ребенок перегружен требованиями общего образования, достаточно трудно выявить, развить и поддержать интерес, мотивировать к познавательной деятельности, которая должна быть направлена не только на изучение внешнего мира, но и на самого себя. Потребность в движении заложена в человеке от рождения, это основа его здоровья. Ее необходимо постоянно поддерживать, формируя мотивацию детей к систематическим занятиям физическими упражнениями, а значит к здоровому образу жизни – развитию и совершенствованию собственного здоровья, бережного отношения к нему и здоровью окружающих.

Дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности позволяет выбрать образовательный путь ребенка в области физической культуры, погрузить его в деятельность, развить индивидуальные двигательные способности и физические качества, совершенствоваться в сфере спорта в качестве спортсмена, в дальнейшем в роли тренера-преподавателя, спортивного судьи, специалиста данной области.

Исходя из вышесказанного, к одной из особенностей программ физического воспитания отнесем расширение индивидуального фонда основных двигательных умений и навыков, формирование на его основе двигательной «базы», в рамках профилированных занятий позволяющей осваивать и совершенствовать физические упражнения избранного вида спорта.

Важно уточнить, что образовательные программы в области физической культуры и спорта разрабатываются по видам спорта и спортивным дисциплинам [8]. Соответственно, в названии программы физического воспитания необходимо указывать вид спорта, по которому представлен методический программный материал.

Стоит отметить, что для зачисления детей на обучение по дополнительным общеразвивающим программам законодательство не обязывает проводить индивидуальный отбор, но и не запрещает данную процедуру. Индивидуальный отбор может быть необходим в том случае, когда на муниципальном уровне фиксируется большой поток учащихся, мотивированных к занятиям конкретными видами спорта или спортивными дисциплинами (футбол, плавание и другие), которые широко популярны.

Важно, что выбор программы физического воспитания по тому или иному виду спорта – это осознанный выбор родителей (законных представителей) и зачастую самих учащихся. Ребенок проявляет интерес, озвучивает желание заниматься хоккеем или спортивными танцами, потому что ему нравится этот вид спорта и он хочет себя в нем проявить. Свобода выбора направления деятельности – особенность и уникальность дополнительного образования.

Дополнительное образование – принципиально образование одаренных детей, а не для одаренных детей, с применением современных и эффективных ресурсов направлено на выявление, усиление, поддержку, развитие уникального потенциала каждого ребенка [14; 16]. Целевое назначение дополнительных обще-

развивающих программ в области физической культуры и спорта – выявление одаренных детей – достаточно условно ограничено этими программами. Одаренность как качество в конкретном виде спорта может быть очевидным, а может потребоваться значительный временной ресурс для его проявления. В рамках *программ физического воспитания* можно *наблюдать склонность – предрасположенность к занятиям*. Здесь важно поддерживать интерес к физической активности в целом, к тому или иному виду спорта в частности, помочь сохранить и приумножить здоровье детей посредством организации полезного и содержательного досуга.

Программа физического воспитания по сравнению с физкультурно-оздоровительной программой должна предусматривать повышение уровня функциональных и адаптационных возможностей растущего организма с учетом специфики избранного вида спорта, спортивной дисциплины.

В качестве одного из факторов, стимулирующих физическое развитие личности в физическом воспитании, рассматривают соперничество, а именно высокую интенсивность двигательной активности личности, проявляющуюся в рамках соревнований, при этом важно, что в сфере спорта специфическая функция спортивных соревнований предусматривает определение победителя, полной иерархии соперников, установление рекорда [15]. Соревнования в рамках программ физического воспитания несут в себе иные неспецифические функции (воспитательная, развивающая, познавательная, коммуникативная и другие) и здесь они

должны быть первостепенными. Исходя из вышесказанного, цель программ физического воспитания – содействие формированию гармонично развитой (интеллектуально и физически) личности посредством физического воспитания, определение предрасположенности к избранному виду спорта, обеспечение социальной адаптации и ориентации обучающихся на здоровый образ жизни.

В свою очередь, *физкультурно-оздоровительные программы нацелены на коррекцию, исправление двигательных навыков, сформированных в процессе развития индивида. Восстановительная и корригирующая направленность физических упражнений и иных средств и мер должна обеспечивать больший оздоровительный эффект и являться основным отличием физкультурно-оздоровительных программ. Необходимо предложить такие средства и методы, которые позволят активизировать восстановительные процессы организма учащихся, оптимизировать текущее состояние. Важно подчеркнуть, что занятия по физкультурно-оздоровительным программам не предусматривают профилированных занятий по избранному виду спорта, а также участия в соревнованиях. Занятия должны носить разноплановый характер. Здесь предполагается включение в программу всего многообразия доступных средств физического воспитания как в рамках одного занятия, так и в серии занятий: физических упражнений (бег, плавание, спортивные и специально адаптированные игры, гимнастические, танцевальные упражнения, современные двигательные техники, упражнения из разных видов спорта), гигиенических и закаляющих факторов естественной среды.*

В основе программ физического воспитания и физкультурно-оздоровительных программ заложена регламентированная двигательная активность, что предусматривает системный подход в выборе средств и методов, осмысленном применении компонентов физической культуры.

Физкультурно-оздоровительные программы могут стать своего рода альтернативой для тех детей и их родителей (законных представителей), которые не определились со своими предпочтениями в отношении одного вида спорта. Формат занятий наряду с оздоровительной и корригирующей составляющей, применением разнообразных физических упражнений из различных видов спорта позволит пополнить двигательный багаж детей, разнообразит их активность и досуг, расширит кругозор, сформирует навыки общения, уважения к своему здоровью и здоровью окружающих.

Важно учесть один из показателей, который определяет статус организации: качество предоставляемых услуг, их востребованность – это сохранность контингента. Как известно, сохранение контингента позволяет организации выполнить установленное учредителем муниципальное задание на оказание образовательных услуг. Соответственно, *физкультурно-оздоровительные программы могут рассматриваться в качестве дополнительной возможности, обеспечивающей сохранность контингента в организации, позволят исключить «метания» ребенка в поисках «своего» вида спорта из одной организации в другую. Особенно это актуально для организаций, в которых реализуются образовательные программы по*

одному виду спорта. Исходя из вышесказанного, цель физкультурно-оздоровительной программы – содействие укреплению и сохранению здоровья, повышение уровня общей работоспособности, с применением мер физкультурного характера, имеющих преимущественно оздоровительно-восстановительную, корректирующую и профилактическую направленность.

Заключение. В условиях гармонизации законодательства, как никогда, актуально стоит вопрос преемственности, согласованности, взаимодополняемости образовательных программ в области физической культуры и спорта. Безусловно, предстоящие изменения должны отвечать тенденциям развития современного общества, и только время подтвердит или опровергнет их эффективность. Своеобразная «свобода» в выборе содержания и сроков реализации образовательной программы, предоставленная организациям, реализующим образовательную деятельность, все же требует единого регламентированного подхода. В отношении дополнительных общеразвивающих программ в области физической культуры и спорта вопрос должен

решаться созданием документа – подзаконного акта, конкретизирующего действующее законодательство об образовании.

В статье определяется профиль программ. В своей основе программы физического воспитания предполагают реализацию профилированных занятий по избранному виду спорта, участия обучающихся в соревнованиях. В свою очередь, физкультурно-оздоровительные программы характеризуются разноплановостью занятий, предусматривающей включение всего многообразия доступных средств физического воспитания, отличаются строго корректирующей, восстановительной и оздоровительной направленностью.

Сегодня программы физического воспитания и физкультурно-оздоровительные программы, предусмотренные основным федеральным законом об образовании, не реализуются на практике, потому что требуют глубокой проработки, разъяснений, создания нормативной правовой базы с учетом действующего законодательства, основ физического воспитания и общественного мнения.

Литература

1. Заседание Совета по развитию физической культуры и спорта, 23 мая 2017 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/councils/by-council/8/54550> (дата обращения: 03.11.2022).
2. Заседание Комиссии Общественной палаты РФ по физической культуре и популяризации здорового образа жизни и Общественного совета при Минспорте России, 24 декабря 2020 г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qPPq5uH50N8&t=65s> (дата обращения: 05.11.2022).
3. Приказ Минспорта России от 15 ноября 2018 г. № 939 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам»

- URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72015140/> (дата обращения: 03.11.2022).
4. Письмо Минпросвещения России № 06-985, Минспорта России № Исх-ПВ-10/9327 от 10 сентября 2019 г. «О направлении методического письма». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minsporta-rossii-minprosveshchenija-rossii-ot-10092019-n-iskh-pv-109327/> (дата обращения: 04.10.2022).
 5. Приказ Госкомспорта РФ от 28 июня 2001 г. № 390 «Об утверждении Типового плана-проспекта учебной программы для спортивных школ (ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ и УОР)» URL: http://pravoeducation.ru/obrazovanie1/obrazovanie_3859.htm (дата обращения: 11.09.2022).
 6. Приказ Минспорта России от 24 октября 2012 г. № 324 «О признании утратившими силу некоторых ведомственных правовых актов в сфере физической культуры и спорта». URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minsporta-rossii-ot-24102012-n-324/> (дата обращения: 12.09.2022).
 7. Письмо Минобрнауки России от 18 ноября 2015 г. № 09-3242 «О направлении информации (вместе с Методическими рекомендациями)...» URL: <https://rulings.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-18.11.2015-N-09-3242/> (дата обращения: 10.10.2022).
 8. Приказ Минспорта России от 27 декабря 2013 г. № 1125 «Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499080478> (дата обращения: 05.09.2022).
 9. Приказ Минспорта России от 25 октября 2012 г. № 325 «О методических рекомендациях по организации спортивной подготовки в РФ» URL: <https://docs.cntd.ru/document/902377263> (дата обращения: 14.10.2022).
 10. Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». URL: <https://docs.cntd.ru/document/420219217> (дата обращения: 10.10.2022).
 11. Федеральный закон № 127-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О физической культуре и спорте в РФ” и Федеральный закон “Об образовании в РФ”», ст. 2. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/400720737/paragraph/1> (дата обращения: 02.10.2022).
 12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 02.09.2022).
 13. Федеральный закон от 4 декабря 2007 года № 329 «О физической культуре и спорте в РФ», ст. 32. URL: <https://fzakon-ru.turbopages.org/fzakon.ru/s/laws/federalnyy-zakon-ot-04.12.2007-n-329-fz/statya-32> (дата обращения: 03.11.2022).
 14. Дополнительное образование детей: педагогический поиск. : сб. науч.-метод. ст. с междунар. участием / под общ. ред. Б. П. Черника. Вып. 3. Новосибирск : Агентство «Сибпринт», 2021. 224 с.
 15. Красников А. А. Основы теории спортивных соревнований : учеб. пособие для вузов физ. культуры и спорта. М. : Физическая культура, 2005. 160 с.
 16. Логинова Л. Г. Оценивание качества в дополнительном образовании детей : практико-ориентир. моногр. Чебоксары : Среда, 2019. 432 с.

17. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Ч. I. Введение в общую теорию физической культуры : учеб. для высш. спец. физкультур. учеб. заведений. М. : РГАФК. 2002. 176 с.
18. Максименко А. М. Теория и методика физической культуры : учеб. для бакалавров. М. : Физическая культура, 2009. 530 с.
19. Переверзин И. И. Менеджмент спортивной организации : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений физ. культуры. 2-е изд., перераб. и доп. М. : СпортАкадемПресс, 2002. 243 с.
20. Титова Н. А., Пономарева Е. Ю. Основные подходы к внедрению дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта // Вестник спортивной науки. 2020. С. 64 – 68.
21. Кинева Е. Л., Лямцева Е. В., Ребикова Ю. В. Управление качеством реализации дополнительных общеобразовательных программ в образовательной организации : учеб.-метод. пособие / под ред. А. В. Кислякова. Челябинск : ЧИППКРО, 2018. 92 с.

References

1. Zasedanie Soveta po razvitiyu fizicheskoy kul'tury` i sporta, 23 maya 2017 g. URL: <http://www.kremlin.ru/events/councils/by-council/8/54550> (data obrashheniya: 03.11.2022).
2. Zasedanie Komissii Obshhestvennoj palaty` RF po fizicheskoy kul`ture i populyarizacii zdorovogo obraza zhizni i Obshhestvennogo soveta pri Minsporte Rossii, 24 dekabrya 2020 g. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qPPq5uH50N8&t=65s> (data obrashheniya: 05.11.2022).
3. Prikaz Minsporta Rossii ot 15 noyabrya 2018 g. № 939 «Ob utverzhdenii federal`ny`x gosudarstvenny`x trebovanij k minimumu soderzhaniya, strukture, usloviyam realizacii dopolnitel`ny`x predprofessional`ny`x programm v oblasti fizicheskoy kul`tury` i sporta i k srokam obucheniya po e`tim programmam» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72015140/> (data obrashheniya: 03.11.2022).
4. Pis`mo Minprosveshheniya Rossii № 06-985, Minsporta Rossii № Isx-PV-10/9327 ot 10 sentyabrya 2019 g. «O napravlenii metodicheskogo pis`ma». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minsporta-rossii-minprosveshchenija-rossii-ot-10092019-n-iskh-pv-109327/> (data obrashheniya: 04.10.2022).
5. Prikaz Goskomsporta RF ot 28 iyunya 2001 g. № 390 «Ob utverzhdenii Tipovogo plana-prospekta uchebnoj programmy` dlya sportivny`x shkol (DYuSSh, SDY-uShOR, ShVSM i UOR)» URL: http://pravoeducation.ru/obrazovanie1/obrazovanie_3859.htm (data obrashheniya: 11.09.2022).
6. Prikaz Minsporta Rossii ot 24 oktyabrya 2012 g. № 324 «O priznanii utrativshimi silu nekotory`x vedomstvenny`x pravovy`x aktov v sfere fizicheskoy kul'tury` i sporta». URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minsporta-rossii-ot-24102012-n-324/> (data obrashheniya: 12.09.2022).

7. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 18 noyabrya 2015 g. № 09-3242 «O napravlenii informacii (vmeste s Metodicheskimi rekomendacijami)...» URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-18.11.2015-N-09-3242/> (data obrashheniya: 10.10.2022).
8. Prikaz Minsporta Rossii ot 27 dekabrya 2013 g. № 1125 «Ob utverzhdenii osobennostej organizacii i osushhestvleniya obrazovatel'noj, trenirovochnoj i metodicheskoy deyatel'nosti v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499080478> (data obrashheniya: 05.09.2022).
9. Prikaz Minsporta Rossii ot 25 oktyabrya 2012 g. № 325 «O metodicheskix rekomendacijax po organizacii sportivnoj podgotovki v RF» URL: <https://docs.cntd.ru/document/902377263> (data obrashheniya: 14.10.2022).
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04 sentyabrya 2014 g. № 1726-r «Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej». URL: <https://docs.cntd.ru/document/420219217> (data obrashheniya: 10.10.2022).
11. Federal'nyj zakon № 127-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon “O fizicheskoy kul'ture i sporte v RF” i Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v RF”», st. 2. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/400720737/paragraph/1> (data obrashheniya: 02.10.2022).
12. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (data obrashheniya: 02.09.2022).
13. Federal'nyj zakon ot 4 dekabrya 2007 goda № 329 «O fizicheskoy kul'ture i sporte v RF», st. 32. URL: <https://fzakon-ru.turbopages.org/fzakon.ru/s/laws/federalnyy-zakon-ot-04.12.2007-n-329-fz/statya-32> (data obrashheniya: 03.11.2022).
14. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: pedagogicheskij poisk. : sb. nauch.-metod. st. s mezhdunar. uchastiem / pod obshh. red. B. P. Chernika. Vy`p. 3. Novosibirsk : Agentstvo «Sibprint», 2021. 224 s.
15. Krasnikov A. A. Osnovy` teorii sportivny`x sorevnovanij : ucheb. posobie dlya vuzov fiz. kul'tury i sporta. M. : Fizicheskaya kul'tura, 2005. 160 c.
16. Loginova L. G. Ocenivanie kachestva v dopolnitel'nom obrazovanii detej : praktiko-orientir. monogr. Cheboksary` : Sreda, 2019. 432 s.
17. Matveev L. P. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury`. Ch. I. Vvedenie v obshhuyu teoriyu fizicheskoy kul'tury` : ucheb. dlya vy`ssh. specz. fizkul'tur. ucheb. zavedenij. M. : RGAFK. 2002. 176 s.
18. Maksimenko A. M. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury` : ucheb. dlya bakalavrov. M. : Fizicheskaya kul'tura, 2009. 530 c.
19. Pereverzin I. I. Menedzhment sportivnoj organizacii : ucheb. posobie dlya studentov vy`ssh. i sred. specz. ucheb. zavedenij fiz. kul'tury`. 2-e izd., pererab. i dop. M. : SportAkademPress, 2002. 243 s.
20. Titova N. A., Ponomareva E. Yu. Osnovny`e podxody` k vnedreniyu dopolnitel'ny`x predprofessional'ny`x programm v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta // Vestnik sportivnoj nauki. 2020. S. 64 – 68.

21. Kineva E. L., Lyamceva E. V., Rebikova Yu. V. Upravlenie kachestvom realizacii dopolnitel'ny`x obshheobrazovatel'ny`x programm v obrazovatel'noj organizacii : ucheb.-metod. posobie / pod red. A. V. Kislyakova. Chelyabinsk : ChIPPK-RO, 2018. 92 s.

E. S. Timchenko

**DEVELOPMENTS OF SUPPLEMENTARY GENERAL-PURPOSE PROGRAMS
IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS**

The article emphasizes the absence of an integrated system of methodological support in the development of supplementary general-purpose programs in the field of physical culture and sports. The article theoretical background is the analysis of the legislative framework in education and in the sphere of physical culture and sports in the Russian Federation, and the peculiarities of physical education as an educational process. The profile of physical education and health programs and programs of physical education is considered.

Key words: sports and health stage, physical education programs, physical education and health programs.

УДК 372.8

М. В. Цветкова

**ГЕЙМИФИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

Статья посвящена обзору наиболее заметных инноваций в образовании в целом и в обучении английскому языку в частности. Рассматриваются особенно востребованные в этой области за последнее время ресурсы и подходы к обучению, отражающие процесс формирования базиса для последующей модернизации образования. Автором анализируются их преимущества и недостатки. Особый акцент сделан на применении геймификации в обучении английскому языку.

Ключевые слова: инновации в обучении, обучение английскому языку, цифровые платформы, геймификация, доска Miro.

Новые идеи проникают во все сферы нашей жизни. Образовательная среда весьма восприимчива к такого рода эволюционным изменениям. Однако в настоящее время отмечается некоторый разрыв, своего рода противоречие между необходимостью практического применения новых методов,

подходов, технологий в обучении и реалиями общеобразовательной и высшей школы. В этой связи представляется актуальным выявление наиболее продуктивного инновационного опыта и примеров его применения на практике, а также путей преодоления имеющегося отставания в освоении инновационных

методов и технологий. В качестве методов исследования выбраны следующие: анализ информации, представленной преимущественно в Интернете, сравнение отдельных явлений (цифровых платформ, приложений и других видов источников получения знаний), а также обобщение.

Как справедливо утверждает автор монографии по педагогической инноватике академик А. В. Хуторской, изучать природу, закономерности возникновения и развития данной науки следует в их связи с имеющимися традициями [1]. Тем не менее стремительное развитие технологий вызывает потребность в адаптации классических методов и инструментов обучения.

В данной статье проведен анализ информации, представленной в Интернете с целью выявления инноваций, имевших наибольшее влияние на образовательную сферу за последнее время. Рассмотрим их подробнее.

1. Цифровые платформы

SEOnews.ru – первое в Рунете ежедневно обновляемое интернет-издание – опубликовало мнения 100 российских вузов по вопросу выбора платформы для онлайн-обучения. Вузы рассказали о трудностях, с которыми наиболее часто сталкиваются преподаватели в организации дистанционного обучения. С их точки зрения, пока не создано полноценной замены Zoom и Microsoft Teams; большая часть сервисов не интегрирована напрямую с LMS-системами (приложениями для администрирования учебных курсов); преподавателям не хватает ресурса времени и физического ресурса для освоения современных технологий; отсутствуют знания, как создавать вовлекающие и

эффективные практико-ориентированные занятия онлайн.

Собственный опыт и опыт коллег показал, что одной из наиболее востребованных цифровых платформ для практических занятий и лекций стала платформа Zoom. Функция rooms, или сессионные залы, позволяла организовывать парную и групповую работу с возможностью для преподавателя посещать любой из залов. Функция демонстрации экрана, возможности комментирования, выделения нужного в тексте, передача мышки студентам, совместное прослушивание и просмотр видеоматериалов и многое другое делали эту платформу достаточно эффективной для проведения онлайн-занятий.

На рынке присутствуют помимо Zoom и Microsoft Teams немало российских разработок. Среди них Moodle – бесплатная система дистанционного обучения, а также Pruffme, Webinar, BigBlueButton и др.

Сегодня молниеносно набирает популярность такая форма дистанционного образования, как MOOC (Massive Open Online Courses). Различные проекты (многие из них бесплатные) позиционируются как MOOC-платформы. Среди российских проектов имеются библиотеки обучающего видео, онлайн-образовательные программы и платформы, предоставляющие отдельные онлайн-курсы. Язык курсов – английский, посвящены они различным областям знаний.

Достаточно популярен, удобен и прост в использовании российский образовательный проект Udemu. На данной платформе трудятся около 57 000 преподавателей и обучаются более 35 млн студентов. Тематика курсов разнообразна.

В их числе не только веб-разработка, ИТ и ПО, но и изучение языков. Курсы бесплатные. Udeyму отличает наличие коротких емких видео и отсутствие требования выполнять домашние задания. По окончании обучения можно получить сертификат.

2. Коллекции текстов, доступные онлайн

Могут использоваться не только тексты для расширения словарного запаса, но также и для исследований в области лингвистики. В данном разделе огромным ресурсом является Full-text corpus data [2] – собрание текстов из множества ресурсов, например, iWeb, TV Corpus, Movies Corpus и др. Мы можем использовать тексты из указанного ресурса посредством Гугл, который привлекает данный источник в поиске ответов на запросы.

3. Возможность постоянного профессионального роста за счет обучения на онлайн-платформах

Существует целый Портал об онлайн-образовании, где представлен список профильных организаций, занимающихся профессиональной переподготовкой и повышением квалификации в сфере педагогики [3].

4. Обучение с использованием мобильного телефона, что также называют BYOD (bring your own device) – принеси свое устройство

Обучение посредством мобильного телефона оказалось на переднем крае технологических инноваций в обучении в связи с тотальным использованием данного устройства учащимися на уроках и вне.

Разнообразные мобильные приложения доказали свою популярность и

полезность. Среди них: LingvoLeo, Duolingo, Puzzle English, Memrise, LearningApps (где Британский Совет представил интерактивные обучающие модули). Лидирующие в России проекты LingvoLeo, Duolingo имеют целью самостоятельное изучение английского языка по индивидуальной программе, что чрезвычайно полезно для заинтересованных в успешном освоении языка учащихся.

У пользователей популярны различные подкасты, в том числе Luke's English Podcast. В этой связи стоит отметить и подкасты для более чем 200 000 учителей на *The TEFL Commute*. Канал *EFL Talks* – это площадка, где учителя обучают учителей. Все три упомянутых ресурса были номинированы на награду ELTon, ежегодно присуждаемую Британским Советом в категории цифровых инноваций. Pearson and BBC Live Classes by Pearson English (UK) получили награду в разделе инновационных проектов в 2020 г.

Далеко не всегда классы и студенческие аудитории имеют подходящее оборудование и доступ в Интернет, поэтому множество приложений наряду с открытым доступом в Интернет на мобильных телефонах учащихся позволяют значительно расширить возможности урока, а актуальность их использования не вызывает сомнений.

5. Общение на изучаемом языке онлайн

С данной целью можно воспользоваться сайтами: Interpals.net, Conversation Exchange, Speaky, а также приложениями HiNative, HelloTalk и др. Часть из них работает как платформа для вопросов и ответов, другая часть

предоставляет преподавателей – носителей языка. Достаточно востребованы сайты, где на бесплатной основе желающие общаются устно или письменно на иностранном языке, обмениваются фото- и видеоматериалами.

6. Доступ к аутентичным материалам

Аутентичные текстовые, аудио-, видеоматериалы с разнообразными форматами, свежими новостями предоставляют учителю шанс найти для учащихся то, что они хотят услышать и увидеть.

7. Интерактивные доски (Smart boards)

Доски имеют массу преимуществ, располагают к импровизации и гибкости в использовании, ускоряют темп урока, вдохновляют преподавателей искать новые подходы к обучению, побуждают расти профессионально. В результате данный вид оборудования, вне всяких сомнений, способствует более эффективному обучению: качественный визуальный материал лучше усваивается и делает учебный процесс интереснее.

Российскими учеными разработана интерактивная доска Migo [4], которая пользуется спросом во многих странах мира, среди крупнейших корпораций.

Данная цифровая доска является отличной платформой для онлайн-образования. В то же время ее можно считать виртуальным аналогом обычной доски. На доске можно не только писать и рисовать, но и добавлять файлы, делиться комментариями, визуализировать различные процессы, вставлять аудио, видео, проводить видеоконференции и, что немаловажно, играть.

Для создания игр вполне достаточно бесплатного режима. Однако для начала следует изучить основные инструменты Migo, которые подобны тем, что имеются в графических редакторах типа Photoshop или Illustrator. Обычную настольную игру можно перенести в онлайн-формат или можно создать свою, воспользовавшись инструментами Migo.

Одно из преимуществ доски возможность настройки ее работы, т. е. интеграция с Zoom и другими приложениями, в том числе Microsoft Teams, OneDrive (с возможностью добавлять документы Microsoft Word, таблицы Excel, презентации PowerPoint, PDF-файлы, изображения и т. д.), Trello, Gmail (можно будет просматривать почту прямо из Migo) и др.

Приведем примеры использования доски Migo в дистанционном образовании, при смешанном обучении, а также в качестве домашней работы, которая подготавливает учащегося к заданиям последующего урока или помогает закрепить, отработать пройденное. На доске работа происходит онлайн.

Доска Migo способна служить средством для установления контакта между обучаемыми (an ice-breaker), помогать погружению в урок. В начале урока преподаватель предлагает, к примеру, с помощью удочки из аквариума выуживать интересные вопросы, а за правильный ответ получать возможность запустить рыбку в свой аквариум. Вопросы придумываются в зависимости от цели и темы урока.

Для развития темы “Shopping” предлагается изображение магазина или прилавка и целого ряда товаров, весьма привлекательных на вид. Для

уровня Pre-Intermediate за правильные предложения (просьба показать товар, вопрос о цене и других характеристиках товара), обращенные к продавцу, покупатель имеет право положить товар к себе в корзину. Сразу несколько (как минимум два) покупателя у разных прилавков выбирают товары. Выигрывает тот, кто быстрее наполнит корзину.

Migo позволяет создавать тренажеры для диалогов. Выбирается соответствующий фон в виде интересной картинки, на него накладываются образы участников диалога. Преподаватель включает режим комментирования. К подобному диалог-тренажеру можно дать грамматические модели или обозначить, какой грамматический материал надо использовать (к примеру, модальные глаголы: should, may, might, etc.) или, при необходимости, определенные коллокации (данная информация удобно размещается рядом с картинкой). Кроме того, возможно опубликование преподавателем конкретного задания к диалогу по изучаемой теме (грамматической или лексической): где происходит диалог, что должны обсудить герои и т. д. Можно также добавить ссылку на аудио, которое рекомендуется предварительно прослушать. Обучающимся предлагается прикрепить стикеры к своему герою, на которых они пишут реплики, и начать создавать диалог. У преподавателя есть возможность даже спустя время написать в своих комментариях, какие ошибки были допущены. Такой диалог может стать заменой работы по проверке правописания, грамматики, лексики, подготовкой диалога для последующего разыгрывания на уроке. Одновременно возможно создавать

сколько угодно диалогов (по числу учащихся) или организовать командную работу. Курсоры, которыми работают учащиеся, всегда имеют надписи с их именами. История доски сохраняет все действия с именами участников. Одно из преимуществ доски Migo – то, что преподаватель может создавать материалы, задания по любой теме.

Таким образом, Migo позволяет делать уроки более интерактивными, игровыми, кроме того, организовать материалы таким образом, чтобы студент или целая группа могли работать самостоятельно и при этом преподаватель видел, что студент делает в любой момент времени.

8. Обучающиеся сами управляют своим обучением

За последние пару десятилетий обучение постепенно перешло от обучения, где центральной фигурой был учитель, на перевернутую модель, ориентированную на ученика. Изменилась роль учителя: вместо субъекта, осуществляющего передачу знаний, он становится консультантом, гидом, тренером или посредником.

9. Наряду с вышеупомянутыми инновациями одним из трендов сегодняшнего образования является геймификация

Быстрая потеря интереса к учебе – реальная проблема образования сегодня. Использование игровых механик и подходов в процессе обучения позволяет создать атмосферу интереса и увлеченности. Геймификация имеет массу поклонников среди учащихся. Для усиления мотивации учащихся следует правильно использовать данный подход в обучении. К тому же мобильное обучение хорошо интегрируется с игровой составляющей.

Геймификацию следует рассматривать как включение элементов и принципов игры в неигровые контексты.

Тем не менее именно геймификация с точки зрения стратегии обучения и самого образовательного процесса может стать мощным двигателем и сыграть решающую роль в повышении эффективности образовательной деятельности. Игры, как правило, способствуют коммуникации, коллаборации, а также соревновательности. Привнесение игровых элементов в такие виды деятельности, как рассказывание историй (storytelling), решение проблемных ситуаций, работа над вокабуляром, выполнение практических упражнений и многие другие, а также в систему поощрений неизменно повышает продуктивность занятий.

Существует целый ряд хорошо известных обучающих игровых платформ. К сожалению, в настоящее время затруднен доступ к бесплатным популярным EdApp, Kahoot. Мобильное приложение EdApp использует принципы геймификации. На них строится система баллов и вознаграждений. Платформа Kahoot популярна в небольшой степени благодаря викторинам. Здесь предлагается большой каталог игр, представляющих собой викторины с вариантами ответов. Еще одна хорошо известная платформа Quizizz помогает учителю найти и создать не только бесплатные игровые викторины, но и интерактивные уроки, способные заинтересовать любого ученика.

Профессор Блумбергского университета Карл Капп осветил широкий спектр вопросов по геймификации применительно к обучению в своей книге «Геймификация обучения и

управления» [5]. Автор рассматривает игру как пространство, где определенные факторы сходятся в единое целое, образуя систему: игроки, абстрактное мышление, сложная задача (вызов), правила, интерактивность, обратная связь (feedback), качественные результаты и эмоциональные реакции. Именно сложная задача, проблема толкает игроков к цели, а правила структурируют игровую реальность. Интерактивность должна быть как между игроками и игровой системой, так и в среде игроков. Обратная связь демонстрирует положительную или отрицательную реакцию и влияет на поведение игроков. Важнейшие компоненты геймификации – это стимуляция, активизация «игрового мышления» и преобразование ежедневной деятельности в возможность для обучения и роста.

Рассмотрим несколько примеров применения игровых техник на уроках.

1. Выставление баллов (а не оценок) за достижение академических целей. Например, приведение цитат из текста во время дискуссии оценивается одним баллом, цитата и один аргумент – двумя и более баллами соответственно при большем числе аргументов. Вместо баллов можно использовать значки. Еще привлекательнее могут выглядеть медали за выполненное задание. Например, доска Migo легко позволяет присуждать такие медали обучающемуся и размещать их на доске на всеобщее обозрение.

2. Выставление баллов за успешное (опережающее) выполнение традиционных моментов урока. Так, всем учащимся, которые готовы к проверке домашнего задания без напоминания учителя, получают по два дополнительных балла.

3. Создание игровых барьеров. Барьеры могут быть академическими или поведенческими, социальными или личными, творческими или связанными с материальным обеспечением игры. Однако суть в том, что один из важнейших принципов геймификации заключается в использовании механик поощрения за преодоление вызовов, трудностей, своего рода барьеров, предлагаемых игровой ситуацией.

4. Организация соревнования в классе. Соревнования могут быть самыми разными. Например, связанными с правилами, которым должны следовать учащиеся. Данные правила устанавливаются учителем. Каждый раз, когда ученик следует правилу, он получает балл, а если нарушает, то балл получает учитель. Если побеждает класс, он получает награду: минутный или более длительный отдых с возможностью потанцевать, продвигаться или уменьшение домашнего задания. Соревноваться можно и в процессе решения проблемной ситуации (кто предложит больше продуктивных идей), выполняя задание по рассказыванию истории (storytelling) (у кого было меньше ошибок в рассказе или больше использовано актуальной для урока лексики) и т. д.

5. Уникальные награды для уникальных учеников. За накопленные 10 или 15 баллов следует уникальное поощ-

рение. К примеру, это может быть особый статус учащегося в игре или даже поощрительное послание родителям.

6. Использование уровней, контрольных точек и других методов измерения прогресса в обучении. Если ученик достигает точки в 100 баллов, ему присваивается уровень, который в чем-то отличает его от других, дает определенные привилегии.

Доска Miro также предоставляет отличные возможности для самых разнообразных игр. На доску можно перенести изображения героев, например из сериала «Игра престолов». Студентам дается задание выстроить свою сюжетную линию, которую они демонстрируют через диалоги героев. Кроссворды на Miro можно решать командами, соревнуясь, какая команда быстрее.

В такого рода деятельности нужно быть креативным и чувствовать интерес учащимся. Вместо привычных тестов можно создавать битвы (battles), квесты и т. д.

В процессе применения новых ресурсов и новых подходов возникает иная по форме и прогрессивная по содержанию учебная деятельность, усиливающая внутреннюю мотивацию учащихся. Таким образом, инновации постепенно формируют основу для последующей модернизации образования.

Литература

1. Хуторской А. В. Современные педагогические инновации на уроке [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm> (дата обращения: 15.08.2022).
2. Full-text corpus data [Электронный ресурс]. URL: <https://www.corpusdata.org/> (дата обращения: 10.08.2022).
3. ТОП-21 онлайн-курсов повышения квалификации и переподготовки для учителей [Электронный ресурс]. URL: <https://howtolearn.ru/online-kursy/pedagog.html> (дата обращения: 15.08.2022).
4. Онлайн-платформа для командной работы [Электронный ресурс]. URL: <https://miro.com> (дата обращения: 21.08.2022).

5. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods. San Francisco : Pfeifer, 2012. 301 p.

References

1. Xutorskoj A. V. Sovremenny`e pedagogicheskie innovacii na uroke [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm> (data obrashheniya: 15.08.2022).
2. Full-text corpus data [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.corpusdata.org/> (data obrashheniya: 10.08.2022).
3. TOP-21 onlajn-kurosov povu`sheniya kvalifikacii i perepodgotovki dlya uchitelej [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://howtolearn.ru/online-kursy/pedagog.html> (data obrashheniya: 15.08.2022).
4. Onlajn-platforma dlya komandnoj raboty` [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://miro.com> (data obrashheniya: 21.08.2022).
5. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods. San Francisco : Pfeifer, 2012. 301 p.

M. V. Tsvetkova

GAMIFICATION IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL AND UNIVERSITY

The article is devoted to the review of the most notable innovations in teaching and particularly in teaching English. Especially highly-demanded resources and approaches to teaching are examined, showing the process of forming the basis for the further development of education on modern lines. Their advantages and disadvantages are analyzed. Special emphasis is made on gamification in teaching English.

Key words: innovations in teaching, teaching English, digital platforms, gamification, whiteboard Miro.

УДК 37.012.3

Е. Е. Чикина

КУРС ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ПРОЕКТЕ «БАЗОВЫЕ ШКОЛЫ РАН»

Статья посвящена организации научных лингвистических исследований школьников на базе иностранных языков. Предложен и обоснован курс лингвокультурологии как дополнительная образовательная программа для школьников средней и старшей ступени. Рассмотрены необходимые компетенции учителей – научных руководителей подобного курса, сформулированы задачи, предметное содержание и предполагаемые результаты курса лингвокультурологии по возрастным группам.

Ключевые слова: лингвокультурология, иностранные языки, методические рекомендации, исследовательская деятельность школьников.

Взаимосвязь науки и образования – необходимое условие для подготовки молодых кадров отечественной науки. Актуальность работы с талантливыми школьниками отмечена в указании Президента Российской Федерации от 28 декабря 2018 г. № Пр-2543, в соответствии с которым в 2019 – 2020 гг. Российская академия наук разработала концепцию опорных школ РАН. В концепции отмечается, что «подготовка молодых кадров для отечественной науки требует целостного и системного подхода, начиная с уровня общего образования» [5, с. 1].

К задачам проекта относятся «повышение уровня освоения обучающимися фундаментальных научных знаний», а также «разработка дополнительных общеобразовательных программ, учитывающих... образовательные потребности и способности обучающихся, имеющих склонность к научной деятельности» [Там же, с. 11].

Из 108 общеобразовательных организаций, участвующих в данном проекте, утвержденных РАН [9], большинство предлагают специализацию по дисциплинам естественно-научного профиля. Углубленное изучение гуманитарных дисциплин в основном предполагает специализацию по отечественной филологии, истории и обществознанию. Дисциплина «Иностранный язык», однако, занимает, как правило, особое место в научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся.

В настоящее время иностранный язык из учебного предмета становится способом изучения мира, т. е. приобретает в первую очередь прикладной характер. Таким образом, вместо научно-

исследовательской работы по иностранному языку/зарубежной филологии имеет место, как правило, научно-исследовательская работа на иностранном языке. По мнению И. И. Бурлаковой, НИР на английском языке – это «поиск информации в англоязычных публикациях, ее накопление и переработка, сравнение с известными фактами страны изучаемого языка и реалиями собственной страны» [2, с. 38]. Исследовательские проекты по дисциплине «Иностранный язык» в первую очередь понимаются как средство формирования универсальных учебных действий и достижения метапредметных результатов обучения [11, с. 32] и часто ориентированы на учащихся специализированных классов как гуманитарного, так и негуманитарного профиля [4; 3].

Однако заявленная в концепции опорных школ РАН цель «повышения уровня освоения обучающимися фундаментальных научных знаний, исследовательских умений» [5, с. 2] предусматривает содействие формированию у учащихся знаний и умений, необходимых в научно-исследовательской деятельности. Следовательно, зарубежная филология должна рассматриваться в рамках данного проекта так же как научная отрасль, нуждающаяся в будущих исследователях. Цель данной статьи – показать с учетом приоритетов концепции базовых школ РАН возможности разработки дополнительной образовательной программы в области зарубежной филологии как теоретической дисциплины, а также обобщить уже имеющийся опыт ее внедрения.

Базой для разработки и реализации такой программы стала ГАОУ МО

«Долгопрудненская гимназия», включенная в 2019 г. в список опорных школ РАН. В гимназии, начиная со второго класса, реализуется углубленная подготовка по предметам гуманитарной направленности, в том числе по английскому и немецкому языкам [7]. Все учащиеся в обязательном порядке изучают английский язык со второго и немецкий язык с пятого класса. Причем программа предусматривает «изучение второго иностранного языка билингвальным методом» [Там же, с. 7], то есть затрагивает «анализ соотношения структур и структурных элементов двух иностранных языков, их взаимовлияние и взаимопроникновение на всех уровнях, установление общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе этих языков» [1, с. 16]. Как видно, подобный подход способствует изучению языка не только как средства получения знаний, но и как предмета научного исследования.

Кроме того, гимназия является опорным пунктом по подготовке учащихся региона к Всероссийской олимпиаде школьников по немецкому языку, входя в список школ-партнеров регионального центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи Московской области. Это свидетельствует о высоком уровне знаний учащихся по профильному иностранному языку – немецкому – и способствует качественному усвоению факультативных курсов по теоретическим аспектам лингвистики и успешному проведению научно-исследовательских проектов на базе двух языков.

Однако разработка углубленного курса зарубежной филологии в общеобразовательной школе и научно-исследовательские проекты в данной области сталкиваются с двумя основными проблемами.

Во-первых, коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку, заявленное во ФГОС [8], не предусматривает освоения базовых лингвистических или теоретико-литературных сведений на материале иностранного языка. Теория лингвистики и литературоведения, согласно ФГОС, вводится в рамках дисциплин «Русский язык» и «Литература». Но свободный перенос имеющихся филологических знаний на материал другого языка может представлять для учащихся затруднения, равно как и применение универсальных учебных действий при анализе иноязычного языкового материала.

Во-вторых, научно-исследовательская деятельность требует не только свободного владения определенным понятийным аппаратом, но и постановки актуальных исследовательских задач. В данном случае чрезвычайно важно не смешивать научно-исследовательскую и проектную деятельность учащихся. Н. Л. Коршунова различает три разновидности актуальности темы исследования: социальную, практическую и научную [6, с. 9]. Практическая и социальная актуальность исследования коррелирует с освоением проектной деятельности и развитием универсальных учебных действий, что прописано во ФГОС. Но научная актуальность предполагает осведомленность о современном состоянии филологических исследований, нерешенных, неразработанных проблемах науки.

Научно-исследовательский проект предполагает не только новизну объекта исследования, т. е. что исследуется, но и актуальность предмета исследования, т. е. что мы исследуем в отношении объекта. Таким образом, учитель как руководитель проекта должен предложить тему, соответствующую критериям научной актуальности.

Соответственно решающее значение приобретает выбор научного направления, в рамках которого возможна разработка факультативного курса по базовым теоретическим проблемам филологии. С одной стороны, для учащихся тематика должна иметь практическую и социальную значимость, в том числе и для развития метапредметных компетенций и коммуникативных языковых компетенций учащихся. С другой стороны, тематика исследовательских проектов должна лежать в русле актуальных интересов филологии, в частности германской филологии. В этой связи из множества филологических направлений было решено остановиться на основных проблемах лингвокультурологии. Именно это направление лингвистической науки современности представляется нам наиболее подходящим для исследования школьниками.

Лингвокультурология как наука синтетическая занимается изучением проблем на стыке многих гуманитарных наук – лингвистики, культурологии, коммуникативистики, философии языка и т. д. Синтетический характер лингвокультурологических исследований позволяет повышать мотивацию учащихся, развивать их научный кругозор и общегуманитарные компетенции.

Интерес к проблемам соотношения языка и мышления, языка и культуры, взаимодействия представителей различных лингвокультурных сообществ не только соответствует актуальным направлениям развития лингвистической науки, но и открывает широкие возможности реализации научно-исследовательского потенциала школьников. Именно наработки лингвокультурологии составляют вместе с достижениями коммуникативистики теоретическую базу межкультурной коммуникации как синкретической науки. Прикладные аспекты межкультурной коммуникации, в свою очередь, соответствуют заявленным во ФГОС целям освоения дисциплины «Иностранный язык» в рамках формируемой социокультурной компетенции. С. В. Чернышов, например, предлагает включать изучение иноязычных концептов в рамках эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам [12, с. 140], что открывает прямую связь методики преподавания иностранных языков с теоретическими положениями лингвокультурологии. Содержание научно-исследовательских проектов в рамках лингвокультурологии школьников может и должно, соответственно, определяться и широко варьироваться научными руководителями с учетом интересов и возможностей учащихся.

Изучение школьниками основ лингвокультурологии способствует не только становлению профессионального научно-исследовательского мышления учащихся, формированию у них четкого представления об основных профессиональных задачах и способах их решения в условиях инновационного

образовательного процесса, что предусмотрено концепцией базовых школ РАН, но и обладает для учащихся социальной и практической актуальностью. Таким образом, практической целью данного курса может быть обозначено формирование навыков сбора, обработки и анализа языкового материала, умений использовать современные технологии сбора информации, обработки и интерпретации полученных теоретических и эмпирических данных в целом, владение современными методами лингвистических, лингвокультурологических и когнитивных исследований.

При этом необходимым этапом при адаптации курса лингвокультурологии в школьную программу представляется повышение квалификации учителей – научных руководителей. Поэтому подготовительный этап внедрения углубленного курса по иностранной филологии включал в себя курс лингвокультурологии для учителей гимназии.

Цели разработанного курса для учителей:

- знать основные теоретические положения, терминологический и методический аппарат лингвокультурологии, а также основные работы по данной проблематике;
- уметь выйти за рамки проектной методики и проектных школьных продуктов при формулировке темы научно-исследовательских проектов школьников;
- владеть навыками обоснования актуальности предмета исследования на базе того или иного языкового материала.

Содержание курса:

1. Антропоцентрическая парадигма языка. Проблема взаимосвязи языка и

мышления, языка и культуры. Кумулятивная функция языка. Язык как хранилище. Языковая картина мира и её национально-культурная маркированность. Концепт как элемент языковой картины мира. Концепт и понятие. Структура концепта.

2. Концепты лексико-фразеологические и грамматические. Внутренняя форма лексемы/выражения. Проблемы моделирования внутренней формы. Лингвокультурные коды языка: временной, пространственный, соматический, предметный, аксиологический.

3. Стереотипы как виды когнитивных элементов сознания. Национальные стереотипы, авто- и гетеростереотипы. Психолингвистический эксперимент как способ выявления стереотипов. Понятие о прецедентности. Виды прецедентных феноменов. Понятие о фоновых знаниях.

4. Дискурс как пространство актуализации когнитивной базы говорящего. Виды дискурсов. Проблема языковой личности. Языковая личность в интернет-дискурсе социальных сетей. Текст как реализация языковой личности.

5. Дискурс художественных текстов. Теория сказки. Тексты культуры как прецедентные тексты. Универсальные прецедентные феномены. Открытость текста. Проблема интерактивной модели коммуникации. Переводы, фанфики, мемы, демотиваторы.

6. Проблематика номинации как актуализация когнитивной базы. Автономинация. Антропонимы как культурные феномены. Когнитивная метафора. Номинация персонажей в рамках художественного текста. Проблема заголовка текста.

Предполагаемые результаты курса

Составление списка тем для научно-исследовательских проектов учащихся с учетом возможностей и интересов конкретных учеников, обоснование научной актуальности каждого проекта, составление списка научной литературы, определение источников языкового материала, основных методов будущего исследования.

При этом необходимо отметить, что учителя – научные руководители, разумеется, могли выходить за рамки лингвокультурологической тематики при формулировании темы научно-исследовательских проектов школьников. Основное требование при данном виде работы – умение терминологически корректно сформулировать тему исследования, обладающую всеми тремя разновидностями актуальности – научной, социальной и практической, определить объект и предмет, методы и теоретическую базу исследования.

Второй этап по внедрению теоретического курса по филологии в школьную программу – это разработка целей и содержания данного курса для школьников.

Основная образовательная программа Долгопрудненской гимназии предполагает активное вовлечение школьников в НИР, начиная с 5-го класса, таким образом, программа теоретического курса лингвокультурологии должна быть ориентирована не только на старшеклассников. Ожидаемые результаты разработанного курса соотносятся с главным показателем эффективности базовых школ РАН – представлением учащимися своих научно-исследовательских проектов на конференциях и конкурсах различных

уровней – от внутришкольного до все-российского. При разработке программы курса необходимо также учитывать тот факт, что представление научно-исследовательского проекта по иностранному языку на конкурсах и конференциях, как правило, необходимо проводить на иностранном языке, что требует от учащихся владения базовой лексикой научного стиля и, в частности, основными лингвистическими или литературоведческими терминами. Поэтому главная возникающая здесь проблема – соотнесение требований по НИР к школьникам с учетом их степени владения языком и филологической терминологией. Соответственно, в программе теоретического курса по филологии для школьников целесообразно отдельно выделить программные требования к учащимся 5 – 6-х классов, учащимся 7 – 8-х классов и учащимся 9 – 11-х классов, а в программных требованиях необходимо указать лексику, необходимую для изложения результатов исследования на иностранном языке. В данной работе ниже представлен примерный список научной лексики немецкого языка, поскольку этот язык является профильным для школы, в которой внедряется предлагаемый курс лингвокультурологии.

Учащиеся 5 – 6-х классов, как представляется, нуждаются в пропедевтическом курсе, подготавливающим их к научно-исследовательской активности. Начальное ознакомление с особенностями научного анализа, ставящего в центр внимания вопросы языка и культуры, может быть представлено в виде следующих задач:

- знать базовую лексику, позволяющую сформулировать тему исследования и его основные тезисы на иностранном языке;

- уметь сопоставлять явления родной и иноязычной культуры, систематизируя их сходства и различия;

- владеть навыками применения количественных методов к анализу иноязычного языкового материала.

Содержание курса:

1. Этикетные клише и стереотипы немецкой/английской языковой культуры.

2. Невербальные элементы немецкой/английской языковой культуры: сенсорика (гастика, колористика, аускультация).

3. Стереотипы и традиции как отражение сенсорных элементов невербальной информации в иноязычной культуре.

4. Количественные и статистические методы представления результатов исследования: таблицы, графики, диаграммы.

5. Базовая лексика для составления аннотации на иностранном языке: формулировка темы и выделение основных мыслей. Примерный список лексем и выражений для немецкого языка: *sich befassen mit, in ... geht es um, der Vortrag, der Text, es handelt von, sich widmen + Dat., untersuchen, darstellen, der Versuch, eingehen auf, hervorheben, betonen, herausstellen, unterstreichen, bemerken, vor allem hauptsächlich, in erster Linie.*

Предполагаемые результаты курса

Подготовка на русском языке учебно-исследовательских проектов по сопоставлению фактов родной и иноязычной культуры с оформлением статистических результатов исследования и составлением краткой ($\approx 300 - 500$ знаков) аннотации на иностранном языке.

Учащиеся 7 – 8-х классов уже обладают достаточными базовыми знаниями для сопоставления языковых структур. Поэтому основной акцент программы для данной ступени должен, как представляется, смещаться в русло сравнительно-структурных исследований. Примерное содержание программы теоретического курса по филологии для 7 – 8-х классов может включать следующие задачи:

- знать базовую лексику, позволяющую сформулировать цели, задачи и результаты исследования на иностранном языке;

- уметь сопоставлять структуру языковых явлений родного, первого и иностранного языков, систематизируя их сходства и различия;

- владеть навыками применения структурно-семантических методов к анализу иноязычного языкового материала.

Содержание курса:

1. Проблема взаимосвязи языка и мышления, языка и культуры. Кумулятивная функция языка. Язык как хранилище. Языковая картина мира и её национально-культурная маркированность.

2. Внутренняя форма языковых единиц. Компонентный анализ фразеологизмов и сложных слов.

3. Структурно-семантический анализ, контрастивный анализ языковых единиц.

4. Национальное своеобразие лексической и фразеологической систем иностранного языка. Лингвокультурные коды языка: временной, пространственный, соматический, предметный, аксиологический.

5. Базовая лексика для изложения цели, задач и результатов исследования на иностранном языке. Примерный список лексем и выражений для немецкого языка: *behandelt, analysiert, beschreibt, setzt sich auseinander mit, erklärt, interpretiert, vergleicht, stellt gegenüber präsentiert, geht die Frage nach, konzentriert sich auf, versucht zu beweisen, das Ziel der Arbeit ist es ..., Gegenstand meiner / unserer Analyse ist, Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass ..., Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Erstens (Verb) ..., Zweitens (Verb) ..., Zuerst, dann, außerdem, schließlich, daraus folgt / ergibt sich, dass ..., dass man kann also zum Schluss kommen, dass ..., Das hat zur Folge, dass*

Предполагаемые результаты курса

Подготовка в каждом учебном году на русском языке научно-исследовательских проектов на базе структурно-семантического анализа (сопоставительного или контрастивного) сложных лексем или фразеологических рядов русского, первого и второго иностранного языков с привязкой как к отдельным тематическим полям, так и к значимым культурным текстам с оформлением статистических результатов исследования и составлением аннотации на иностранном языке ($\approx 500 - 700$ знаков), включающей цели, задачи и основные результаты исследования.

Уровень владения как первым, так и вторым иностранными языками позволяет учащимся 9 – 11-х классов переходить к лингвокультурологическому анализу текстов различных видов. На данном этапе научно-исследовательская активность должна, как представляется, смещаться в сторону дискурсивных исследований. Таким образом, научно-исследовательскую поддержку

получает методическое требование, обозначенное Т. Н. Сайтимовой как дискурсивная компетенция – «способность использовать приобретенные стратегии в построении и интерпретации текста» [10, с. 48]. Примерное содержание программы теоретического курса по филологии для 9 – 11-х классов может включать следующие задачи:

- знать базовую лексику, позволяющую составить аннотацию и краткий реферат исследования на иностранном языке;
- уметь сопоставлять тексты родной и иноязычной культуры, систематизируя их сходства и различия на лингвокультурологическом и дискурсивном уровне;
- владеть навыками частотного анализа иноязычных текстов, методикой концептуального анализа.

Содержание курса:

1. Стереотипы как виды когнитивных элементов сознания. Национальные стереотипы, авто- и гетеростереотипы. Психолингвистический эксперимент как способ выявления стереотипов. Теория концепта. Прецедентные феномены. Тексты культуры как прецедентные тексты.

2. Введение в теорию дискурса. Виды дискурсов. Текст как реализация языковой личности. Языковая личность в интернет-дискурсе социальных сетей.

3. Дискурс художественных текстов. Теория сказки. Универсальные прецедентные феномены. Фанфики, мемы, демотиваторы как феномены открытого текста.

4. Проблематика номинации как актуализация когнитивной базы. Автономия. Антропонимы как культурные

феномены. Когнитивная метафора. Номинация персонажей в рамках художественного текста. Проблема заголовка текста.

5. Невербальные элементы немецкой/английской языковой культуры: кинесика, гаптика, проксемика и хронемика.

6. Частотный и концептуальный анализ текста.

7. Базовая лексика для изложения основных тезисов исследования на иностранном языке с обоснованием его актуальности и указанием методов исследования. Примерный список лексем и выражений для немецкого языка: *bedient sich der Methode, verwendet die Methode, übernimmt das Verfahren von, analysiert die Daten in Anlehnung an, stützt sich auf, konstruiert, macht sichtbar, Es ist umstritten, zu diesem Zweck ..., mit dieser Absicht ..., in dieser Intention ..., es ist fraglos, es ist zweifelhaft, es ist fraglich, im Vergleich zu aber, im Kontrast zu, als Grund darum, in Folge von, aufgrund der Tatsache, dass ..., aus diesem Grund, etwas in Anspruch nehmen, zum Ausdruck kommen, Aufsehen erregen, etwas in Betracht ziehen.*

Предполагаемые результаты курса

Подготовка в каждом учебном году на русском языке научно-исследовательских проектов по лингвокультурологической, когнитивной тематике с элементами анализа дискурса на базе первого и второго иностранного языков с возможным привлечением родного языка. Подготовка аннотации исследования ($\approx 700 - 1000$ знаков) и краткого изложения его результатов, в том числе в виде презентаций на иностранном языке для устного доклада на научно-практической конференции.

Таким образом, последовательное усложнение лингвистической тематики в рамках курса лингвокультурологии, рассчитанного на учащихся 5 – 11-х классов, предполагает эффективное вовлечение учеников средней и старшей ступени в научно-исследовательскую деятельность, знакомит их с фундаментальными положениями лингвокультурологии как одной из наиболее востребованных на сегодняшний день отраслей лингвистики, способствует развитию у учащихся межкультурной чувствительности, а также мотивации к дальнейшей научной деятельности, что в целом отвечает задачам программы «Базовые школы РАН».

Литература

1. Артищева Ю. Ю., Тулупова Е. Н. Билингвальное обучение как способ изучения иностранных языков // Билингвальное образование : материалы II Междунар. науч.-практ. семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия». СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена : Межвуз. центр билингв. и поликультур. образования, 2019. С. 15 – 20.
2. Бурлакова И. И. Проект «Научно-практическая конференция на английском языке» // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 37 – 40.
3. Егорова Л. Ф., Протасова Н. В. Научно-исследовательская и проектная деятельность старшеклассников средствами английского языка // Вестник ТГУ. 2016. № 5 – 6. С. 19 – 23.

4. Жекибаева Б. А., Тулеубаева Ш. К. Формирование познавательного интереса школьников средствами иностранного языка // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3. С. 15 – 17.
5. Концепция проекта создания базовых школ РАН – 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/810c72e13e46c926278187d10d2c9359/download/3259/> (дата обращения: 20.09.2022).
6. Коршунова Н. Л. Актуальность темы исследования и процедура её обоснования // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 33. С. 7 – 12.
7. Образовательная программа основного общего образования ГАОУ МО «Долгопрудненская гимназия» [Электронный ресурс]. URL: <https://dolgoprudny12.ru/mt-content/uploads/2020/10/программа-оор-ооо.docx> (дата обращения: 20.09.2022).
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=18t7111d32462188313#1000> (дата обращения: 20.09.2022).
9. Список базовых школ РАН (утвержден на заседании Комиссии РАН по научно-организационной поддержке базовых школ РАН 31.05.2019, протокол № 1) [Электронный ресурс]. URL: https://www.sbras.ru/files/files/bazovye_shkoly_31_05.pdf (дата обращения: 20.09.2022).
10. Сайтимова Т. Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S8. С. 46 – 50. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm>. (дата обращения: 20.09.2022).
11. Цаликова И. К., Пахотина С. В. Организация исследовательской деятельности школьников по дисциплине «Иностранный язык» // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 31 – 36.
12. Чернышов С. В. Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 177. С. 138 – 145.

References

1. Artishheva Yu. Yu., Tulupova E. N. Bilingval`noe obuchenie kak sposob izucheniya inostranny`x yazy`kov // Bilingval`noe obrazovanie : materialy` II Mezhdunar. nauch.-prakt. seminar`a «Lingvodidakticheskie i psixologo-pedagogicheskie osobennosti razvitiya detej-bilingvov: diagnostika, yazy`kovaya podderzhka i terapiya». SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena : Mezhevz. centr bilingv. i polikul`turn. obrazovaniya, 2019. S. 15 – 20.
2. Burlakova I. I. Proekt «Nauchno-prakticheskaya konferenciya na anglijskom yazy`ke» // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2009. № 1. S. 37 – 40.
3. Egorova L. F., Protasova N. V. Nauchno-issledovatel`skaya i proektnaya deyatel`nost` starsheklassnikov sredstvami anglijskogo yazy`ka // Vestnik TGU. 2016. № 5 – 6. S. 19 – 23.

4. Zhekibaeva B. A., Tuleubaeva Sh. K. Formirovanie poznavatel'nogo interesa shkol'nikov sredstvami inostrannogo yazy'ka // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental'nogo obrazovaniya. 2015. № 3. S. 15 – 17.
5. Konceptsiya proekta sozdaniya bazovy`x shkol RAN – 2020 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/810c72e13e46c926278187d10d2c9359/download/3259/> (data obrashheniya: 20.09.2022).
6. Korshunova N. L. Aktual`nost` temy` issledovaniya i procedura eyo obosnovaniya // Gumanitarny`j vektor. Seriya: Pedagogika, psixologiya. 2013. № 33. S. 7 – 12.
7. Obrazovatel`naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya GAOU MO «Dolgoprudnenskaya gimnaziya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://dolgoprudny12.ru/mt-content/uploads/2020/10/programma-oop-ooo.docx> (data obrashheniya: 20.09.2022).
8. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=l8t7111d32462188313#1000> (data obrashheniya: 20.09.2022).
9. Spisok bazovy`x shkol RAN (utverzhden na zasedanii Komissii RAN po nauchno-organizacionnoj podderzhke bazovy`x shkol RAN 31.05.2019, protokol № 1) [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.sbras.ru/files/files/bazovye_shkoly_31_05.pdf (data obrashheniya: 20.09.2022).
10. Sajtimova T. N. Rol` mezhkul`turnoj kommunikacii v processe prepodavaniya inostranny`x yazy`kov na sovremennom e`tape [E`lektronny`j resurs] // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2014. № S8. S. 46 – 50. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm>. (data obrashheniya: 20.09.2022).
11. Czalikova I. K., Paxotina S. V. Organizaciya issledovatel`skoj deyatel`nosti shkol'nikov po discipline «Inostranny`j yazy`k» // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 2. S. 31 – 36.
12. Cherny`shov S. V. Osnovny`e polozheniya e`mocional`no-konceptnogo podxoda k obucheniyu inostranny`m yazy`kam // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2015. № 177. S. 138 – 145.

E. E. Chikina

**THE COURSE OF LINGUOCULTUROLOGY IN THE PROJECT
“BASIC SCHOOLS OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES”**

The article is devoted to the organization of scientific linguistic research of schoolchildren on the basis of foreign languages. The course of linguoculturology is proposed and substantiated as an additional educational program for middle and high school students. The necessary competencies of teachers-scientific supervisors of such a course are considered, the tasks, the subject content and the expected results of the course of linguoculturology for different age groups are formulated.

Key words: *linguoculturology, foreign languages, methodological recommendations, research activities of schoolchildren.*

УЧАСТИЕ В ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ АКЦИЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема повышения уровня сформированности экологической культуры у учащихся 8 – 9-х классов через участие в эколого-краеведческих акциях. Представлена модель использования эколого-краеведческих акций, включающая подготовительный, собственно этап проведения экологических акций и проектно-оценочный этапы. Описаны уровневые задания, соответствующие структуре экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическая деятельность, экологическая проблема, эколого-краеведческая акция, региональные водные объекты, ценностное отношение.

В настоящее время одна из самых значимых проблем для будущего человечества – проблема экологии. Совершенно очевидно, что бережное отношение к окружающей природе начинает формироваться в детстве и совершенствуется на всем протяжении обучения в школе. Развитие экологической культуры школьников может осуществляться разными способами. С нашей точки зрения, наиболее эффективный путь – это участие в экологических акциях, которые носят краеведческий характер.

Стратегия современного экологического образования включает формирование экологической культуры личности как определяющего новообразования любого человека, предполагающей личную ответственность в отношении окружающей природной среды, его собственную деятельность по охране и бережению природных ресурсов, осознанное ограничение материальных потреб-

ностей, нарушающих экологический баланс, определяющий перспективы развития человечества. Формирование и развитие экологической культуры школьников в современных условиях становится одной из самых актуальных проблем образования. Экологическая культура школьников, включающая систему знаний, умений, ценностных ориентаций человека, лежит не только в основе активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей природной среды в условиях приближения к экологическому кризису, но и в реальном сохранении человека и его жизни на Земле.

В нашем исследовании мы сосредоточили внимание на организации участия школьников в эколого-краеведческих акциях, связанных с содержанием учебного материала на уроках географии 8 – 9-х классов. Наша работа направлена на формирование экологической культуры в отношении водных объектов в своем регионе.

Наиболее острой экологической проблемой в России в целом и во Владимирской области в частности является стремительно нарастающий дефицит биологически полноценной чистой воды. Загрязнение источников водоснабжения приводит к ухудшению качества питьевой воды и здоровья населения [9].

Экологический кризис водных объектов – проявление общего экологического кризиса в стране и регионе, ослабление, а в отдельных случаях потеря способности экосистем к самоочищению. В результате все возрастающих антропогенных нагрузок в определенной степени разбалансированы экосистемы таких рек и озер области, как Клязьма, Гусь, Колокша, Пекша, Рпень, озер Запольское, Великое и Роговское, а из 746 малых водотоков во Владимирской области нет ни одного с чистой водой.

Совершенно очевидно, что обозначенные проблемы водного хозяйства нашего региона являются следствием не только роста населения и производства, но и кризиса сознания, отсутствия экологической культуры у большинства населения. Это и побуждает обратиться к решению проблемы поиска эффективных средств формирования экологической культуры школьников.

Проблема деградации водных объектов Владимирской области, назревшая еще в XX веке и развивающаяся по сей день, вынуждает создать систему непрерывного экологического воспитания, результатом которой являлось бы формирование экологической культуры, способности оценивать результаты своей деятельности, в частности с точки зрения воздействия на водные объекты. При этом необходимо дать учащимся не

только знания об экологических проблемах, но и научить оценивать непосредственное воздействие вредных производств на современное состояние рек, озер и ручьев, а также и их отдаленные последствия, которые будут сказываться и на будущих поколениях [14].

Разработка модели использования эколого-краеведческих акций как эффективного средства формирования экологической культуры школьников потребовала уточнения соответствующих понятий. Так, понятие «экологическая культура» было осмыслено и определено еще советскими экологами и стало широко применяться с 1970-х годов [16]. Большое внимание к экологической культуре со стороны научного сообщества привело к возникновению множества подходов к определению данного понятия и путей ее формирования у современного человека.

Одним из первых ученых, кто стал заниматься вопросами экологической культуры, был советский и российский философ, специалист в области философии социальной экологии Э. В. Гирусов [2; 3]. В своем труде «Методологические проблемы теории взаимодействия общества и природы» он обозначает экологическую культуру как составную часть и встроенный элемент общей культуры каждого общества. Ученый рассматривает экологическую культуру как неотъемлемую часть любого этноса, которая является своего рода адаптационным механизмом сознания человека, во многом определяющим его существование в природной среде.

Известный отечественный эколог и педагог С. Н. Глазачев рассматривает экологическую культуру как показатель и этноэкологического сознания

как понимания, сочувствия и особого этноэкологического отношения к природе и деятельности в ней, что характерно как для филогенеза, так и для онтогенеза человека как вида [5; 6].

Процесс формирования экологической культуры очень сложный, носит поступательный, эволютивный характер формирования. Экологическая культура есть сложное интегративное образование, конечный результат педагогического процесса, имеющего своей целью формирование у школьников осознанной установки на взаимодействие с природой, совокупности экологических знаний о сущности взаимодействия с природой, умений и практических навыков разумного природопользования [4].

По мнению Е. В. Яковлевой, экологическая культура лишь обобщенное понятие и как таковое не является новообразованием личности, в данном случае особое внимание уделяется подсистемам экологической культуры: экологическому сознанию, экологическому мышлению, экологической деятельности и экологическому поведению, которые в совокупности и определяют формирование у человека ценностного отношения к природной среде [15].

Каждая из четырех подсистем взаимодополняют друг друга, но и между ними существует определенная градация на группы. Если экологическое мышление и сознание – результат когнитивной составляющей личности, то экологическая деятельность и экологическое поведение – результат поведенческой составляющей.

Еще один подход мы видим у известного отечественного социолога

О. Н. Яницкого. По его мнению, экологическая культура есть ценностное отношение некоторого социального субъекта (индивида, группы, сообщества) к среде обитания: локальной, национальной, глобальной [16].

Обобщая описанные подходы, мы остановились на выделении в структуре экологической культуры следующих компонентов, связанных с экологическим образованием: **познавательного**, который включает знания о природе, законах ее функционирования и природосбережении; **деятельностного** компонента, включающего конкретную деятельность по сохранению природы (в нашем случае – участие в экологических акциях) на основе умения видеть и оценивать экологические проблемы; **отношенческого** компонента, включающего такое отношение школьников к проблемам экологии, которое делает их активными субъектами экологической деятельности и, следовательно, носителями экологической культуры.

В связи с выявленной структурой экологической деятельности необходимо обратить внимание на организацию специальной экологической деятельности учащихся, их непосредственное участие в природоохранительной работе по изучению и охране рек и озер в своем регионе. Вовлечение школьников в такую деятельность направлено на формирование у них личностного отношения к проблеме, понимание важности ее решения, в первую очередь для самих себя. В работе мы уделяем максимальное внимание использованию современных способов организации экологической деятельности, таких как эколого-краеведческие акции, которые формируют у детей опыт

сотрудничества, умение проектировать и выполнять коллективные задачи, отвечающие их возрастным и индивидуальным особенностям.

Формирование и развитие такого сложного новообразования личности школьника, как «экологическая культура», представляет собой сложный и многомерный процесс. В связи с этим мы выделили три взаимосвязанных этапа исследуемого процесса: подготовительный, этап участия школьников в эколого-краеведческих акциях и этап оценки и планирования дальнейшей работы. Рассмотрим более подробно сущность каждого этапа.

Подготовительный этап предполагает включение в содержание изучаемого материала экологических проблем нашего региона, а в задания для контроля уровня усвоения – задания эколого-краеведческой направленности разного уровня с целью формирования необходимых начальных элементов экологической культуры. Мы выделили задания репродуктивного уровня, связанные с умением воспроизводить изученный ранее материал, например по теме «Экологические проблемы водных объектов во Владимирской области», обосновывать и аргументировать значимость выявленной проблемы. Задания продуктивного уровня предполагают самостоятельный поиск и преобразование информации, умение использовать ее для решения тематических задач, проектирования решений экологических проблем водных объектов Владимирской области.

Таким образом, на подготовительном этапе идет теоретическое обсуждение выбранной проблемы, определение ее значимости. Затем после теоретической подготовки вводятся тематические задания, начиная от самых простых, это первая группа заданий, и заканчивая уже более сложными заданиями второй группы. Особое внимание при составлении подобных заданий мы уделяем ценностному подтексту, помня обо всех трех составляющих экологической культуры школьника. Все задания направлены на формирование личностного отношения к экологическим проблемам.

Приведем несколько примеров заданий для уроков географии в связи с краеведением Владимирской области по теме «Экологическое состояние водных объектов»:

Задание 1. Работа с картой: *Экологическое состояние Владимирской области [8].*

1) *Используя карту (рисунок), дайте характеристику экологического состояния рек Владимирской области. Перечислите основные виды загрязнений. Какие виды загрязнений, по вашему мнению, наиболее губительны и требуют скорейшего устранения?*

2) *Что вы, ваши родители и знакомые делаете для улучшения экологической ситуации на водных объектах? Что необходимо предпринять?*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ



Экологическое состояние Владимирской области

Задание 2. Из предложенных рисунков, выберите те, на которых изображены: а) чистая река, б) загрязненная сточными водами река с предприятия, в) эвтрофицированный водоем вследствие попадания стоков от сельскохозяйственного предприятия. Ответы внесите в таблицу.



2.



1.



3.

Чистая река	Загрязненная сточными водами река	Водоем, загрязненный стоками от сельского хозяйства

Задание 3. Рассмотрите рисунки. На каких из них человек ведет себя гуманно по отношению к озерам и рекам? На основе вашего личного опыта и зна-

ний приведите примеры положительного и отрицательного влияния человека на водные объекты в вашем регионе. Какие мероприятия по сохранению водных

объектов в своем регионе вы бы провели? В чем вы видите их целесообразность?



Задания, представленные выше, носят так называемый индикационный характер, в процессе их выполнения учащиеся систематизируют знания о состоянии водных объектов, экологических проблемах поверхностных вод своего региона, задания позволяют увидеть, как учащиеся понимают проблему, насколько глубоко она их затрагивает, выявить уровень их заинтересованности в дальнейшей работе.

Одновременно учащимся предлагаются задания предметного содержания, направленные на развитие у них ценностного отношения к водным объектам. Такие задания уже требуют оценочной деятельности и проектирования возможных решений возникающих экологических проблем:

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Поверхностные воды области, где вы проживаете, сильно загрязнены. Крупными загрязнителями являются предприятия сельского хозяйства и промышленности. Бесконтрольное применение минеральных и органических удобрений, ядохимикатов, химических веществ на предприятиях приводит к их вымыванию и попаданию в реки и озера. Опасными загрязнителями водоемов являются крупные животноводческие комплексы, особенно построенные вблизи рек без экологического обоснования. Какие мероприятия, направленные на сокращение объема сточных вод от предприятий в реки и озера, вы можете предложить?

2. Решите ситуационную задачу.

Представьте, что перед вами стоит важная миссия обеспечить город сельскохозяйственной продукцией. Вам предлагается несколько участков,

где потенциально возможно разместить ваше предприятие: 1 – соседняя область (однако это далеко от рынка сбыта и достаточно дорого), 2 – земельный участок за городом (это достаточно близко к населенному пункту, однако необходимо обустроить коммуникации для доставки воды к комплексу), 3 – участок земли в 1 км от местной реки, но с условием установки дорогих, но современных очистных сооружений. Какой вариант выберете вы, почему?

3. Вам предлагается несколько проблемных ситуаций, проанализируйте их и скажите, правильно ли поступают их участники с точки зрения сохранения водных объектов. Как бы поступили вы? Свою позицию обоснуйте.

1. После пикника группа друзей выбросила в реку пластиковые принадлежности, так как они спешили на автобус и у них не было времени для того чтобы их собрать и выбросить в мусорный ящик.

2. Вместо того чтобы поехать на каникулы в лагерь, ребята решили принять участие в месячнике по очистке водоемов своего района.

3. Местное сельскохозяйственное предприятие имеет важное значение в обеспечении продовольствием города, продукция пользуется большим спросом у жителей, однако производство наносит существенный ущерб местной реке из-за периодических выбросов сточных вод. Местные экологами призывают власти закрыть его.

4. Предприятие выпускает важную продукцию для промышленности, из-за того что при производстве используется большое количество химических веществ, на предприятии работают очистные сооружения. Владелец

получил большой заказ, выполнить который он должен в течение трех месяцев, иначе часть прибыли будет удержана заказчиком, он согласился, но на следующий день произошла поломка нескольких очистных сооружений, а замена их осуществляется в течение одного месяца. Начать выпуск продукции возможно, но при этом все стоки напрямую будут поступать в реку, а вода из нее используется в быту. Владелец решает приостановить производство до установки очистных сооружений, таким образом, рискует потерять часть прибыли.

5. Озеро в городе – излюбленное место отдыха многих горожан, кроме того, здесь располагается детский лагерь, который посещают учащиеся всех школ города. Однако местный предприниматель объявил о планах выкупить часть территории лагеря и отгородить часть пляжа под строительство коттеджного поселка, аргументируя это привлечением инвестиций и туристов. Родители учащихся, администрация школ и учителя решили выйти на митинги против строительства прямо в рабочее время. Вскоре предприниматель объявил о переносе места строительства, но многие из митингующих были оштрафованы и лишились части зарплаты.

Представленные задания связаны как с познавательной составляющей экологической культуры (формированием экологических знаний и умений по выбранной проблематике, умением анализировать и видеть негативное экологическое состояние, уметь устанавливать причинно-следственные связи), так и с ценностным выбором, так как описанные жизненные ситуации создают условия для формирования умений делать

оценочные суждения, принимать осознанный выбор и решения. Значительную сложность в оценке эффективности предлагаемых заданий мы видим в том, что их сложно оценить количественно. На первом этапе нашего исследования мы выбрали в качестве критериев оценки выполнения таких заданий отношение к рассматриваемой ситуации: позитивное, нейтральное и негативное.

Завершающим заданием на подготовительном этапе может стать проектная работа, которая выполняется по итогам летней выездной экспедиции на водные объекты с неудовлетворительным экологическим состоянием:

Составьте вместе со своими одноклассниками экологическую тропу «Состояние водных объектов в моем регионе». Нанесите на карту реки и озера, встречающиеся на вашем пути, оцените их экологическое состояние. Расскажите о том, какие источники загрязнения оказывают наиболее сильное воздействие на состояние выбранных вами водоемов, определите качество воды методами биоиндикации, соберите пробы воды для последующего анализа. Выберите водоем, который вам хотелось бы очистить от мусора. Проведите субботник по очистке водоема и составьте фотоотчет, в котором будут отражены самые важные, с вашей точки зрения, изменения, которых удалось добиться.

Этап участия в акциях

Предполагает организацию и непосредственное участие группы учащихся в тематических проектах по выбранной проблематике, в эколого-краеведческих акциях, направленных на сохранение водных объектов путем работы по их очищению и т. п. Проводятся такие

акции в весенне-летний период в ближайших окрестностях Владимира или в форме летней выездной практики на загрязненные водоемы (учащиеся в качестве волонтеров).

Наибольшую эффективность при формировании экологической культуры в ходе экологической деятельности показывают конкретные коллективные дела, в ходе которых подростки осознают полезность результатов своей работы [15]. К концу своего обучения в школе учащиеся должны обладать всеми необходимыми знаниями об экологическом состоянии поверхностных вод в своем регионе, в пределах возможного уничтожать или правильно использовать бытовые, производственные отходы, уметь организовывать мероприятия по очистке водоема от загрязнения, экологически грамотно вести себя при нахождении на водных объектах, действовать в тех случаях, когда ими замечены признаки экологической беды и т. д. Далее приводятся примеры эколого-краеведческих акций, проведенных на водных объектах Владимирской области.

Эколого-краеведческая акция «Нашим рекам и озерам – чистые берега»

Эколого-краеведческая деятельность учащихся осуществлялась в рамках Всероссийской экологической акции «Нашим рекам и озерам – чистые берега!». Задачами данной акции было не только наведение и поддержание санитарного порядка на берегах водных объектов нашего региона, но и развитие у школьников активной жизненной позиции, бережного отношения к природе через участие в природоохранных мероприятиях.

Акция проводилась в весенне-летний период на территории города Владимира и в его окрестностях. В данной акции приняли участие ученики двух 8-х классов, в количестве 52 человек. В организации акции были задействованы родители некоторых учеников, которые оказали шефскую помощь в приобретении принадлежностей для сбора мусора, а также сами активно принимали участие в экологических мероприятиях. В ходе экологической акции были очищены берега и прибрежное пространство реки Содышки.

Акция «Определение чистоты некоторых водоемов Владимирской области по преобладанию в них гидробионтов определенных индикационных таксонов»

Другим примером эколого-краеведческой акции может служить выездная полевая экспедиция на водоемы региона с неблагоприятной экологической обстановкой, в ходе которой выявлялись и решались проблемы загрязнения водных объектов Владимирского региона.

Все работы по исследованию чистоты воды и очищению берегов водных объектов проводились на территории Камешковского района Владимирской области около д. Пенкино и д. Дворики. В данной экологической акции принимали участие некоторые учащиеся 9-х классов в количестве 15 человек. В ходе проведения мероприятия были исследованы и очищены водоемы: озеро Запольское, озеро Роговское, старица Клязьмы, среднее течение Клязьмы, озеро Великое. Была проведена работа по определению чистоты воды в этих водных объектах, а также акция совместно с местным населением

по сбору мусора по берегам данных водоемов.

Подводя предварительные итоги работы по проведению эколого-краеведческих акций, можно констатировать их эффективность как с точки зрения получения новых знаний о водных объектах Владимирской области и их экологическом состоянии, так и с точки зрения стремления учащихся оберегать и сохранять не только водные объекты, но и всю природу родного края, принимать участие в конкретных природоохранных мероприятиях.

Этап оценки и планирования дальнейшей работы представляет собой заключительный этап процесса формирования экологической культуры школьников. В ходе этого этапа подводятся как экологические, так и педагогические итоги всех видов работы. Проходят активные обсуждения результатов исследований и разнообразных экологических проблем, обсуждаются и проектируются возможности и необходимость организации дальнейших эколого-краеведческих акций.

На протяжении всей работы по формированию экологической культуры нами проводился поэтапный контроль ее результативности в соответствии с тремя компонентами. Познавательный компонент оценивался по уровню усвоения экологических знаний (репродуктивный и продуктивный).

Результаты контроля показывают, что предметные знания учащихся и способы их использования, которые мы рассматриваем как часть познавательного компонента экологической культуры, формировались достаточно успешно. Так, с заданиями репродуктивного характера справились 100 % учащихся экспериментального класса, в котором была

организована соответствующая работа, а с продуктивными – 85 %, в то время как в контрольном классе, где такая работа целенаправленно не проводилась и специально не обращалось внимание на экологические аспекты и экологическую составляющую, с заданиями репродуктивного характера справились 96 % школьников, а с продуктивными заданиями – 60 % учащихся.

Выполнение заданий, требующих не только применения предметных знаний, но и выражения своего отношения к экологической проблеме (отношенческий компонент), в экспериментальном классе показало, что ответов, содержащих позитивное отношение к примерам сельскохозяйственных или промышленных решений без учета влияния на экологию региона, не было, нейтральное – в трех случаях (11 %), а большая часть обучающихся, 23 человека (89 %), негативно относятся как к загрязнению водных объектов, так и природы в целом. В контрольной группе выявилось два случая (8 %) позитивного отношения к принятию хозяйственных решений без учета экологического эффекта, а в пяти случаях (21 %) высказывалось нейтральное отношение к экологическим проблемам. Значительная часть учащихся, 17 человек (71 %), также высказывали негативное отношение к загрязнению водных ресурсов в ходе промышленной и сельскохозяйственной деятельности.

Деятельностную составляющую экологической культуры мы оценивали с помощью наблюдения за детьми в процессе проведения эколого-краеведческих акций и на этапе обсуждения их

итогов. В качестве наблюдаемых показателей были выбраны: реакция на предложение участвовать в акции (позитивное, нейтральное, негативное), участие в обсуждении целей акции и средств достижения цели (фиксировалось умение ставить цель акции и оценивать ее эффективность, предлагать эффективные средства достижения цели) и характер участия в самой акции (проявление инициативы, участие в соответствии с указаниями организаторов и пассивный характер участия). Результаты наблюдения показали рост позитивных показателей по всем аспектам в экспериментальной группе. Группу участвующих в акциях из контрольного класса для сравнения результатов на данный момент организовать не удалось. Такую задачу мы ставим на предстоящий летний период.

Таким образом, процесс формирования экологической культуры школьников включает в себя три взаимосвязанных этапа. Первый, подготовительный, этап ориентирует учащихся на выявление и обозначение экологических проблем, второй этап – этап непосредственного участия в эколого-краеведческих акциях – позволяет школьникам проектировать реальные природосберегающие мероприятия и способствует развитию ценностного отношения к природе в целом. И наконец, третий этап направлен на то, чтобы у учащихся развивалось и совершенствовалось представление о необходимости постоянной и регулярной деятельности по сохранению экологии родного края – как ее водных объектов, так и всей окружающей человека природы.

Литература

1. Воедилова И. А. Экологическая культура как новое качество культуры // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 1 (19). С. 90 – 92.
2. Гирусов Э. В. Методологические проблемы теории взаимодействия общества и природы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : (09.00.08) / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 1978. 32 с.
3. Гирусов Э. В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма // Философия и общество. 2010. № 4. С. 74 – 92.
4. Гирусов, Э. В., Ширкова И. Ю. Экология и культура. М. : Знание, 1989. 63 с.
5. Глазачев С. Н., Глазачев О. С. Экологическая культура и цели развития тысячелетия // Использование и охрана природных ресурсов в России. 2010. № 6. С. 93 – 97.
6. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя : Исследование и разработка экогуманитарной парадигмы : монография / Моск. гос. открытый пед. ун-т [и др.]. М. : Современ. писатель, 1998. 431 с.
7. Данилов-Данильян В. И. Экология : учеб. и практикум для акад. бакалавриата / Н. Н. Митина, Б. М. Малащенко ; под ред. В. И. Данилова-Данильяна. М. : Юрайт, 2019. 363 с.
8. Дулатова Г. Е. Современные определения экологической культуры // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). Чита : Молодой ученый, 2012. 146 с.
9. Егоренков Л. И. Экологическая культура : учеб. пособие / М-во образования Моск. обл., Моск. гос. обл. ун-т. М. : МГОУ, 2018. 159 с.
10. Зилов Е. А. Гидробиология и водная экология (организация, функционирование и загрязнение водных экосистем) : учеб. пособие. Иркутск : Иркут. ун-т, 2008. 138 с.
11. Ильиных И. А. Экологическая культура : учеб. пособие. Горно-Алтайск : БИЦ ГАГУ, 2022. 198 с.
12. Карлович И. А. Экология Владимирской области : учеб. пособие / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 1998. 224 с.
13. Кузнецов В. В. География Владимирской области : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 2009. 40 с.
14. Кузнецов В. В. География Владимирской области : учеб. пособие для учащихся 8 и 9-х кл. средней шк. / Владим. обл. ин-т усовершенствования учителей. Владимир, 1996. 128 с.
15. Яковлева Е. В. Развитие экологической культуры личности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ин-т развития личности. М., 1996. 17 с.
16. Яницкий О. Н. Экологическая культура : очерки взаимодействия науки и практики / Рос. акад. наук, Ин-т социологии. М. : Наука, 2007. 270 с.

References

1. Voedilova I. A. E`kologicheskaya kul`tura kak novoe kachestvo kul`tury` // Astraxanskij vestnik e`kologicheskogo obrazovaniya. 2012. № 1 (19). S. 90 – 92.

2. Girusov E. V. Metodologicheskie problemy teorii vzaimodejstviya obshhestva i prirody : avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk : (09.00.08) / MGU im. M. V. Lomonosova. M., 1978. 32 s.
3. Girusov E. V. E`kologicheskaya kul`tura kak vy`sshaya forma gumanizma // Filofofiya i obshhestvo. 2010. № 4. S. 74 – 92.
4. Girusov, E. V., Shirkova I. Yu. E`kologiya i kul`tura. M. : Znanie, 1989. 63 s.
5. Glazachev S. N., Glazachev O. S. E`kologicheskaya kul`tura i celi razvitiya ty`syachetiya // Ispol`zovanie i ohrana prirodny`x resursov v Rossii. 2010. № 6. S. 93 – 97.
6. Glazachev S. N. E`kologicheskaya kul`tura uchitelya : Issledovanie i razrabotka e`kogumanitarnoj paradigmy` : monografiya / Mosk. gos. otkryty`j ped. un-t [i dr.]. M. : Sovrem. pisatel`, 1998. 431 s.
7. Danilov-Danil`yan V. I. E`kologiya : ucheb. i praktikum dlya akad. bakalavriata / N. N. Mitina, B. M. Malashenkov ; pod red. V. I. Danilova-Danil`yana. M. : Yurajt, 2019. 363 s.
8. Dulatova G. E. Sovremennye opredeleniya e`kologicheskoy kul`tury` // Aktualny`e zadachi pedagogiki : materialy` II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, iyun` 2012 g.). Chita : Molodoj ucheny`j, 2012. 146 s.
9. Egorenkov L. I. E`kologicheskaya kul`tura : ucheb. posobie / M-vo obrazovaniya Mosk. obl., Mosk. gos. obl. un-t. M. : MGOU, 2018. 159 s.
10. Zilov E. A. Hidrobiologiya i vodnaya e`kologiya (organizaciya, funkcionirovanie i zagryaznenie vodny`x e`kosistem) : ucheb. posobie. Irkutsk : Irkut. un-t, 2008. 138 s.
11. Il`iny`x I. A. E`kologicheskaya kul`tura : ucheb. posobie. Gorno-Altajsk : BICz GAGU, 2022. 198 s.
12. Karlovich I. A. E`kologiya Vladimirskoj oblasti : ucheb. posobie / Vladim. gos. ped. un-t. Vladimir, 1998. 224 s.
13. Kuzneczov V. V. Geografiya Vladimirskoj oblasti : ucheb. posobie. M. : Izd-vo MGU, 2009. 40 s.
14. Kuzneczov V. V. Geografiya Vladimirskoj oblasti : ucheb. posobie dlya uchashhixsya 8 i 9-x kl. srednej shk. / Vladim. obl. in-t usovershenstvovaniya uchitelej. Vladimir, 1996. 128 s.
15. Yakovleva E. V. Razvitie e`kologicheskoy kul`tury` lichnosti mladshix shkol`nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / In-t razvitiya lichnosti. M., 1996. 17 s.
16. Yaniczkiy O. N. E`kologicheskaya kul`tura : ocherki vzaimodejstviya nauki i praktiki / Ros. akad. nauk, In-t sociologii. M. : Nauka, 2007. 270 s.

A. K. Chukanov, L. I. Bogomolova

**PARTICIPATION IN ENVIRONMENTAL AND LOCAL LOCAL ACTIONS
AS A MEANS OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S ENVIRONMENTAL CULTURE**

The article deals with the problem of increasing the level of formation of ecological culture among students in grades 8 – 9 through participation in environmental and local history events. A model for the use of environmental and local history actions is presented, including the preparatory, the actual stage of conducting environmental actions and the design and evaluation stages. Level tasks corresponding to the structure of ecological culture are described.

Key words: *ecological culture, ecological activity, ecological problem, ecological and local history action, regional water bodies, value attitude.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.9:316.6

Е. О. Иванова, И. Г. Харисова

ДИАГНОСТИКА ПРОЯВЛЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Статья актуализирует проблему оценки качества подготовки кадров для сферы образования. Оценка формируемых у студентов педагогического вуза значимых для решения профессиональных задач универсальных педагогических компетенций позволяет судить о результатах подготовки будущих педагогов. Представлены результаты решения данной задачи посредством использования в качестве оценочного средства диалоговых тренажеров, ориентированных на выявление уровня проявления универсальных педагогических компетенций у обучающихся, осваивающих образовательные программы бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: универсальные педагогические компетенции, диагностика, оценка, оценочные средства, диалоговый тренажер, бакалавриат, магистратура.

Освоение студентами основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, реализуемых в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, предусматривает формирование у них универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяемых ФГОС ВО соответствующего направления и уровня подготовки. Однако актуальным остается вопрос оценивания преемственных результатов подготовки педагогических кадров, свидетельствующих о реализации принципов непрерывности и последовательности процесса формирования у будущих

специалистов необходимых для решения профессиональных задач характеристик личности и деятельности.

В связи с этим возникает проблема, требующая решения двух взаимосвязанных задач: 1) определение единых ориентиров для оценивания результатов на разных уровнях высшего образования, 2) создание (выбор) диагностического инструментария, позволяющего объективно оценить проявление у студентов формируемых компетенций.

Для решения первой задачи группой преподавателей Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

* Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02).

была разработана концепция универсальных педагогических компетенций (УПК) [12]. Ее основная идея – рассмотрение УПК как интегративных характеристик, наличие которых у представителей педагогической профессии свидетельствует об их готовности к решению задач, определяемых в качестве ключевых для сферы образования. УПК являются комплексным динамически развивающимся образовательным результатом, отражающим сущностные характеристики педагогической деятельности и возможности развития педагога при ее освоении на всех уровнях непрерывного образова-

ния [6]. На отдельных этапах подготовки педагогов они проявляются в перечне индикаторов, характеризующих когнитивную, мотивационную и деятельностьную составляющие результатов освоения программ. Было определено девять УПК, ориентированных на решение основных задач в области образования: антропоцентрические (связанные с развитием ребенка), акмеологические (ориентированные на самореализацию в профессии), социальные (направленные на создание благоприятной для развития обучающихся образовательной среды) [7]. УПК представлены в табл. 1.

Таблица 1

Антропоцентрические	Акмеологические	Социальные
Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества	Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности	Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи
Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию	Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду
Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи	Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ

Решение второй задачи актуализируется необходимостью мониторинга уровня проявления УПК у выпускников психолого-педагогических классов, педагогических колледжей и вузов, практикующих педагогов с целью изучения динамики их формирования у отдельных субъектов, а также получения информации, необходимой для оценки качества

педагогического образования, выявления дефицитов и проблем, существующих в системе непрерывной педагогической подготовки.

Оценочные средства, используемые в процессе мониторинга, кроме непосредственно контролирующей и информационной функции, должны носить формирующий характер, то есть

способствовать развитию у будущих и действующих педагогов качеств, необходимых для решения профессиональных задач. Такой подход обеспечит образовательный эффект от использования диагностического инструментария в процессе оценивания. Кроме того, проектируя инструменты оценивания для отдельных этапов и уровней педагогической подготовки, целесообразно основываться на принципах преемственности и непротиворечивости, что позволит использовать их в качестве средств, реализация которых поддерживает идею непрерывности в формировании будущего педагога, не только в части целевого и содержательного компонентов системы подготовки, но также технологического и результативного.

В соответствии со сказанным выше цель исследования – оценка уровня проявления сформированности УПК у студентов бакалавриата и магистратуры в ходе апробации разработанного средства формирующего оценивания – комплекса диалоговых тренажеров.

Анализ современных исследований в области оценивания уровня сформированности компетенций студентов вуза показал, что рассматриваемая проблема сложна и многоаспектна. В первую очередь это связано с относительной инновационностью компетентного подхода для отечественного высшего образования. Следствием чего является существующая до настоящего времени некоторая «размытость» самого понятия «компетенция» как предмета оценивания, недостаточно разработанная связная структура ее компонентов, четко определенных оснований для создания набора компетенций, раскрывающих специфику той или иной

деятельности с опорой на содержание образования, осваиваемое обучающимися и т. д. [5; 7; 11; 15; 16; 17]. При этом авторами отмечается отсутствие единого представления о перечне предметных компетенций, которые являются значимыми для решения профессиональных задач в сфере образования, так как каждый уровень педагогического образования ориентирован на требования к результатам, определяемым конкретным нормативным документом. Как следствие, возникают сложности с проектированием инструментов оценивания, которые можно использовать в диагностике уровня проявления формируемых у будущих педагогов профессионально значимых характеристик в процессе непрерывной педагогической подготовки.

Оценивание рассматривается как процесс, направленный на изучение динамики профессионально-личностного становления обучающихся в контексте формируемых качеств личности и деятельности, обеспечивающий развитие личностного и профессионального потенциала, мотивацию к дальнейшему самосовершенствованию. [1; 3; 19]. В связи с этим оценочные средства должны быть уровневыми и носить комплексный характер, позволяющий соотнести достигнутые каждым обучающимся индивидуальные результаты и профессиональные требования, выраженные в деятельностной форме. Они призваны создать мотивирующие условия для осуществления и совершенствования профессиональной деятельности в ходе профессионального образования [4], строиться на междисциплинарной основе, учитывающей вклад каждой дисциплины и

практики в формирование компетенций, и обеспечить соответствующую оценку в профессионально-ориентированной среде [8], учитывать индивидуальное продвижение и трудозатраты студентов [9; 18].

В качестве таких средств рассматриваются проблемные и проектные задания, ситуационный анализ, case-study, решение профессиональных задач, деловые игры, симуляции, профессиональные тесты умений и навыков, портфолио, комментированные демонстрационные задания, самоанализ, анализ продуктов деятельности, задач in-basket-упражнения и т. п. [13; 14; 16].

Исследователями выделены несколько стратегий оценивания, в совокупности позволяющих реализовать его как непрерывный, развивающий, индивидуализированный процесс. К ним относятся стратегии: междисциплинарного оценивания, формирующего оценивания, накопительного (балльно-рейтингового) оценивания, аутентичного (профессионально-моделирующего, а не академического) оценивания, автоматизированного оценивания, суммативного (уровневого) оценивания [2; 13].

Одним из возможных инструментов формирующего оценивания при мониторинге процесса формирования УПК на отдельных этапах непрерывного педагогического образования может выступать разработанный в ЯГПУ комплекс диалоговых тренажеров. Их использование позволяет интегрировать различные стратегии оценивания, совершенствовать (и корректировать в случае необходимости) формирование компетенций студентов.

Диалоговый тренажер можно отнести к одной из простейших моделей симуляторов, позволяющих воссоздать в

виртуальном пространстве подобие реальной ситуации. Он предоставляет каждому субъекту возможность принимать самостоятельные решения по действиям, направленным на решение поставленных им задач, используя имеющийся опыт и знания.

Были разработаны диалоговые тренажеры для оценки уровня сформированности УПК у обучающихся психолого-педагогических классов, студентов педагогических колледжей и вузов. Всего было спроектировано тридцать шесть тренажеров, позволяющих определить, на каком уровне проявляется у респондента каждая из девяти УПК [10].

Рассмотрим результаты изучения уровня сформированности УПК у будущих педагогов, полученные на основе использования разработанных оценочных средств.

Диагностика проявления УПК у студентов бакалавриата и магистратуры проводилась на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в период с октября по ноябрь 2022 года. В исследовании приняли участие обучающиеся старших курсов, осваивающие основные профессиональные образовательные программы по направлениям подготовки 44.03.01, 44.04.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Всего было опрошено 383 человека, из них 234 студента бакалавриата и 149 студентов магистратуры.

Для проведения диагностики использовались диалоговые тренажеры,

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

размещенные в электронной информационной образовательной среде университета на платформе LMS MOODLE. Обучающемуся предлагалось пройти все девять диалоговых тренажеров, каждый из которых позволял оценить уровень проявления у него конкретной УПК. Для целей нашего исследования также было важно изучить уровень проявления компетенций по их группам.

Данный формат оценивания предусматривал описание проблемной педагогической ситуации, в которой задействованы те или иные участники образовательных отношений. Респондент, принимая на себя роль одного из действующих лиц, должен определить актуальные задачи при взаимодействии с

другими участниками ситуации и спроектировать свои действия. Всего студентам предлагалось сделать от 5 до 10 шагов при решении проблемы. Каждый шаг – это выбор из предложенных вариантов действий. Осуществив выбор, студент сразу получал обратную связь о его правильности и рекомендации к дальнейшим действиям. В зависимости от того, какие варианты действий предпочел обучающийся, по окончании прохождения тренажера определялся уровень проявления у него соответствующей УПК.

Результаты диагностики проявления сформированности УПК у студентов бакалавриата представлены в табл. 2.

Таблица 2

Компетенция	Уровень проявления сформированности компетенций (студенты бакалавриата, %)		
	низкий	средний	высокий
Антропоцентрические компетенции			
УПК-1 Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества	5	93	2
УПК-2 Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	0	7	93
УПК-3 Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	6	82	12
Акмеологические компетенции			
УПК-4 Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности	0	13	87
УПК-5 Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию	0	7	93
УПК-6 Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи	0	1	99

Компетенция	Уровень проявления сформированности компетенций (студенты бакалавриата, %)		
	низкий	средний	высокий
Социальные компетенции			
УПК-7 Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи	0	15	85
УПК-8 Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду	0	25	75
УПК-9 Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ	0	47	53

Как видно из представленных данных, все компетенции, относящиеся к группе акмеологических, у большинства респондентов проявляются на высоком уровне. Несколько ниже проявились социальные компетенции, хотя и здесь нет студентов, у которых данные компетенции никак не сформировались. Наименее успешно оказалась развита группа антропоцентрических компетенций.

По итогам проведенной диагностики у будущих бакалавров выявлены определенные затруднения в решении задач, связанных с поддержанием высокого уровня субъектности обучающихся в образовательном процессе, с развитием их индивидуальности:

– способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества при работе с диалоговым тренажером у большинства студентов проявилась на среднем уровне (93 %), 2 % показали высокий уровень, 5 % респондентов с трудом справились с ситуацией, что свидетельствует о низком

уровне готовности решать профессиональные задачи в рамках данной компетенции;

– способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся в рамках решения соответствующей педагогической ситуации у 82 % будущих педагогов обнаруживается на среднем уровне, у 12 % – на высоком, а у 6 % – на низком.

Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что целесообразно уделять особое внимание работе со студентами с целью освоения ими личностно- и субъектно-ориентированных технологий, а также формированию у них субъективного опыта использования данных педагогических средств для решения профессиональных задач, связанных с личностным и индивидуальным развитием обучающихся.

Несколько иные показатели по результатам диагностики уровня проявления УПК наблюдаются у обучающихся в магистратуре. Результаты диагностики представлены в табл. 3.

Компетенция	Уровень проявления сформированности компетенций (студенты магистратуры, %)		
	низкий	средний	высокий
Антропоцентрические компетенции			
УПК -1 Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества	39	60	1
УПК-2 Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	1	11	88
УПК-3 Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	8	53	39
Акмеологические компетенции			
УПК-4 Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности	0	7	93
УПК-5 Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию	0	9	91
УПК-6 Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи	0	66	34
Социальные компетенции			
УПК-7 Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи	1	2	97
УПК-8 Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду	0	17	83
УПК-9 Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ	1	12	87

Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень проявления компетенций относится к группе социальных и акмеологических. Однако в отличие от студентов бакалавриата магистранты менее успешно прошли диалоговый тренажер, связанный с необходимостью корректировать свою деятельность на основе обратной связи (в нем рассматривалась ситуация, связанная с переходом на дистанционное обучение).

Наименее сформированными оказались компетенции, относящиеся к

группе антропоцентрических. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что для решения сложных профессиональных задач (в частности, связанных с проектированием новых способов действий в ситуации поддержания высокого уровня субъектности участников образовательных отношений и создания для этого необходимых условий) магистрантам необходимо приобрести дополнительные знания, умения, развить профессионально важные качества. Для этого целесообразно корректировать содержание магистерских программ в части

развития у студентов проектировочных умений и приобретения ими субъективного опыта решения нестандартных педагогических ситуаций, которые должны соответствовать индикаторам УПК для уровня магистратуры,

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что диагностика уровня проявления УПК у студентов бакалавриата и магистратуры показала некоторые отличия. Они могут быть связаны как с приоритетами в подготовке будущих педагогов к решению определенных профессиональных задач, установленных разработчиками основных профессиональных образовательных программ каждого из уровней, так и с пробелами в формировании характеристик, соответствующих индикаторам проявления УПК. Кроме того, необходимо учесть, что магистрантов отличает высокая мотивация к повышению качества своей профессионально-педагогической деятельности путем самосовершенствования; существующий собственный вариативный педагогический опыт; отсутствие у некоторых педагогического образования уровня бакалавриата или специалитета и стремления разрешить свои существующие профессиональные проблемы за счет освоения новых компетенций; значительный возрастной диапазон.

Далее рассмотрим наиболее значимые отличия, свидетельствующие о наличии определенных тенденций в реализации принципов преемственности и непрерывности профессиональной педагогической подготовки на данных уровнях образования.

Для выявления значимых различий в уровне проявления УПК у студентов бакалавриата и магистратуры было

проведено сравнение полученных данных по непараметрическому критерию У Манна – Уитни.

Без значимых различий у обучающихся в бакалавриате и магистратуре проявляются: УПК-1 «способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества», УПК-4 «способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности», УПК-5 «способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию». Это позволяет констатировать некоторую стабильность в развитии у будущих педагогов качеств, связанных с формированием данных УПК на рассматриваемых уровнях педагогического образования.

Значимые различия по критерию У Манна – Уитни (p -уровень значимости $\leq 0,05$) зафиксированы по проявлению: УПК-3 «способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся», УПК-6 «способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи» и УПК-9 «способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ» (p -уровень значимости $\leq 0,001$).

Менее значимые различия (p -уровень значимости $\leq 0,01$) наблюдаются между будущими бакалаврами и магистрами по УПК-7 «способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи». Наименьшие различия выявлены в проявлении УПК-2 «способность к развитию личностного

потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности» и УПК-8 «способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду».

Проведенная диагностика уровня сформированности УПК у студентов бакалавриата и магистратуры позволяет сделать следующие выводы:

– у большинства студентов бакалавриата и магистратуры УПК проявляются на среднем и высоком уровнях, при этом диалоговые тренажеры, ориентированные на акмеологические компетенции, обучающиеся проходят в основном на высоком уровне, а к действиям в ситуациях, связанных с проявлением антропоцентрических и социальных компетенций, оказались подготовлены не все студенты обоих уровней высшего образования;

– наиболее проблемными для будущих бакалавров и магистров являются действия в рамках компетенции УПК-1 «способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с потребностями личности и общества», так как большой процент студентов выполнил их на низком уровне, при этом их количество в магистратуре увеличивается по сравнению с бакалавриатом;

– целесообразно выделить тенденцию к определенному развитию УПК социальной группы у студентов магистратуры (количество респондентов, демонстрирующих по данным характеристикам высокий уровень по сравнению с бакалавриатом увеличивается), об этом свидетельствует и значимость наблюдаемых различий по критерию U Манна – Уитни (p -уровень $\leq 0,05$).

Вместе с тем следует отметить, что полученные данные являются результатами апробации нового формата оценивания компетенций и, несмотря на выявленные тенденции, следует продолжить разработку системы мониторинга процесса формирования УПК на отдельных этапах и уровнях непрерывного педагогического образования. Это позволит своевременно корректировать содержательный и технологический компоненты процесса подготовки кадров для сферы образования, выявлять дефициты и совершенствовать работу с будущими и действующими педагогами в педагогических вузах, психолого-педагогических классах, педагогических колледжах и в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Литература

1. Бортник Б. И., Стожко Н. Ю., Судакова Н. П. Оценка компетенций: формализация и формалистика [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26693> (дата обращения: 19.12.2022).
2. Волков П. Б., Наговицын Р. С. Варианты диагностики ключевых компетенций студентов педагогических специальностей при оценке результатов обучения [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4 (20). URL: <https://i121.petrso.ru/journal/article.php?id=3725> (дата обращения: 10.12.2022).

3. Дроботенко Ю. Б., Макарова Н. С., Чекалева Н. В. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 174 – 182.
4. Ефремова Н. Ф. Особенности оценивания компетенций обучающихся [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 9. С. 45 – 49. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30674850_75824258.pdf (дата обращения: 14.12.2022).
5. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43 – 52.
6. Иванова Е. О. Роль универсальных педагогических компетенций в непрерывном педагогическом образовании // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2022. № 48 (67). С. 57 – 67.
7. Макарова Н. С. Компетентность преподавателей вуза: критерии и методы оценивания [Электронный ресурс] // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 102 – 104. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18234818_60459878.pdf (дата обращения: 10.12.2022).
8. Мартыненко О. О. Методический подход к оценке компетенций выпускников / О. О. Мартыненко, З. В. Якимова, В. И. Николаева // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 35 – 45.
9. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза [Электронный ресурс] / А. Н. Данилов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 7. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22877004_18978249.pdf (дата обращения: 10.12.2022).
10. Свидетельство о регистрации базы данных 2022622125. Диалоговые тренажеры для оценки универсальных педагогических компетенций: 2022621976 : заявл. 05.08.2022. дата регистрации: 24.08.2022 / Тарханова И. Ю., Харисова И. Г., Морозов А. С. Правообладатели: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Объем: 84 Мб.
11. Токарева М. В., Малярчук Н. Н. Значение терминов «компетенция» и «компетентность» в российских и зарубежных исследованиях // Научный потенциал. 2021. № 4 (35). С. 51 – 53.
12. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 257 – 264.
13. Чандра М. Ю., Байкина Е. А. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы вуза [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 7 (130). С. 10 – 15. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35405693_81928536.pdf (дата обращения: 12.12.2022).
14. Чекалева Н. В. Проблемы оценки компетенций студентов вуза // Философия образования. 2015. № 1 (58). С. 146 – 156.
15. Шайденко Н. А., Кипурова С. Н. Сущность профессиональной компетентности учителя // Педагогические чтения : ежегодник. Волгоград : Науч. издат. центр «Абсолют», 2019. С. 55 – 61.

16. Шашкина М. Б. Компетенции студентов как объект педагогических измерений // Психология обучения. 2014. № 4. С. 120 – 131.
17. Шибаев В. П. Становление компетентностного подхода в зарубежной и отечественной образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 197 – 199.
18. Nielsen J. A. Assessment of innovation competency: A thematic analysis of upper secondary school teachers talk // Journal of Educational Research. 2015. Vol. 108, № 4. P. 318 – 330.
19. Salas Velasco M. Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university // Higher Education. 2014. Vol. 68, № 4. P. 503 – 523.

References

1. Bortnik B. I., Stozhko N. Yu., Sudakova N. P. Ocenka kompetencij: formalizaciya i formalistika [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26693> (data obrashheniya: 19.12.2022).
2. Volkov P. B., Nagovicyn R. S. Varianty` diagnostiki klyuchevy`x kompetencij studentov pedagogicheskix special`nostej pri ocenke rezul`tatov obucheniya E`lektronny`j resurs] // Neprery`vnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. Vy`p. 4 (20). URL: <https://lll21.petsru.ru/journal/article.php?id=3725> (data obrashheniya: 10.12.2022).
3. Drobotenko Yu. B. Makarova N. S., Chekaleva N. V. Struktura i sposoby` ocenivaniya rezul`tatov vy`sshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 174 – 182.
4. Efremova N. F. Osobennosti ocenivaniya kompetencij obuchayushhixsya [E`lektronny`j resurs] // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental`nogo obrazovaniya. 2017. № 9. S. 45 – 49. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30674850_75824258.pdf (data obrashheniya: 14.12.2022).
5. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Ocenivanie kompetencij: problemy` i resheniya // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 43 – 52.
6. Ivanova E. O. Rol` universal`ny`x pedagogicheskix kompetencij v neprery`vnom pedagogicheskom obrazovanii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2022. № 48 (67). S. 57 – 67.
7. Makarova N. S. Kompetentnost` prepodavatelej vuza: kriterii i metody` ocenivaniya [E`lektronny`j resurs] // Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionax Rossii. 2012. № 1. S. 102 – 104. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18234818_60459878.pdf (data obrashheniya: 10.12.2022).
8. Marty`nenko O. O. Metodicheskij podxod k ocenke kompetencij vy`pusknikov / O. O. Marty`nenko, Z. V. Yakimova, V. I. Nikolaeva // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 35 – 45.
9. Ob odnom podxode k ocenivaniyu urovnya sformirovannosti kompetencij vy`pusknika vuza [E`lektronny`j resurs] / A. N. Danilov [i dr.] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. S. 7. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22877004_18978249.pdf (data obrashheniya: 10.12.2022).
10. Svidetel`stvo o registracii bazy` danny`x 2022622125. Dialogovy`e trenazhery` dlya ocenki universal`ny`x pedagogicheskix kompetencij: 2022621976 : zayavl.

- 05.08.2022. data registracii: 24.08.2022 / Tarxanova I. Yu., Xarisova I. G., Morozov A. S. Pravoobladateli: Federal`noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel`noe uchrezhdenie vy`sshego obrazovaniya «Yaroslavskij gosudarstvenny`j pedagogicheskiy universitet im. K. D. Ushinskogo». Ob`em: 84 Mb.
11. Tokareva M. V., Malyarchuk N. N. Znachenie terminov «kompetenciya» i «kompetentnost`» v rossijskix i zarubezhny`x issledovaniyax // Nauchny`j potencial. 2021. № 4 (35). S. 51 – 53.
 12. Xarisova I. G. Cennostno-smy`lovaya model` formirovaniya preemstvenny`x rezul`tatov podgotovki pedagoga // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2021. T. 27. № 4. S. 257 – 264.
 13. Chandra M. Yu., Bajkina E. A. Strategii ocenivaniya kompetencij studentov v processe osvoeniya obrazovatel`noj programmy` vuza [E`lektronny`j resurs] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 7 (130). S. 10 – 15. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35405693_81928536.pdf (data obrashheniya: 12.12.2022).
 14. Chekaleva N. V. Problemy` ocenki kompetencij studentov vuza // Filosofiya obrazovaniya. 2015. № 1 (58). S. 146 – 156.
 15. Shajdenko N. A., Kipurova S. N. Sushhnost` professional`noj kompetentnosti uchitelya // Pedagogicheskie chteniya : ezhegodnik. Volgograd : Nauch. izdat. centr «Absolyut», 2019. S. 55 – 61.
 16. Shashkina M. B. Kompetencii studentov kak ob`ekt pedagogicheskix izmerenij // Psixologiya obucheniya. 2014. № 4. S. 120 – 131.
 17. Shibaev V. P. Stanovlenie kompetentnostnogo podxoda v zarubezhnoj i otechestvennoj obrazovatel`noj praktike // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2015. № 3 (52). S. 197 – 199.
 18. Nielsen J. A. Assessment of innovation competency: A thematic analysis of upper secondary school teachers talk // Journal of Educational Research. 2015. Vol. 108, № 4. P. 318 – 330.
 19. Salas Velasco M. Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university // Higher Education. 2014. Vol. 68, № 4. P. 503 – 523.

E. O. Ivanova, I. G. Kharisova

DIAGNOSTICS OF THE MANIFESTATION OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article actualizes the problem of assessing the quality of training for the education sector. Evaluation of the universal pedagogical competencies formed in students of a pedagogical university, which are significant for solving professional problems, makes it possible to judge the results of the training of future teachers. The results of solving this problem are presented by using interactive simulators as an assessment tool, aimed at identifying the level of manifestation of universal pedagogical competencies in students mastering educational programs of undergraduate and graduate programs.

Key words: *universal pedagogical competencies, evaluation tools, interactive simulator, diagnostics, assessment, bachelor's degree, master's degree.*

ОБУЧЕНИЕ ЮРИСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ КАК ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ

В статье рассматриваются новые подходы к обучению юристов, работающих в сфере международного права, англоязычной письменной онлайн-коммуникации. В статье анализируются основные критерии, характерные для успешной письменной онлайн-коммуникации, а также представляются результаты эксперимента, проводимого с целью определения основных проблем, с которыми сталкиваются юристы в своей работе в рамках письменной онлайн-коммуникации на английском языке.

Ключевые слова: онлайн-коммуникация, письменная коммуникация, асинхронная коммуникация, обучение юристов письменной онлайн-коммуникации.

Навыки и умения осуществлять письменную коммуникацию на иностранном языке всегда выступали в качестве одной из основных образовательных ценностей в подготовке студентов гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях. В теории обучения и воспитания данный компонент содержания обучения представляет собой особую проблему, так как в системе высшего образования не всегда удается уделить этому аспекту обучения достаточное внимание.

Цифровые технологии принесли изменения как в целом ряде социальных практик, так и в сфере актуальной письменной коммуникации профессионалов.

Цифровая среда стала тем пространством, в котором в настоящее время осуществляется письменная коммуникация, однако данное обстоятельство вносит изменения в характер коммуникации и в процесс обучения письменной онлайн-коммуникации.

Совершенно очевидно, что особую проблему с точки зрения лингводидактики представляет собой содержание продуктивной письменной речевой деятельности онлайн.

С развитием информационно-коммуникационных технологий онлайн-коммуникация в деловом мире становится важной составляющей в работе юристов различных компаний. Письменная онлайн-коммуникация повсеместно используется юристами для поддержания профессиональных контактов. Однако в рамках письменной онлайн-коммуникации у работников юридических компаний могут возникать определенные сложности не только с формулированием мыслей на иностранном языке, но и надлежащим оформлением написанного. С. М. Кащук отмечает важность включения в основные компетенции учащегося умение свободно использовать цифровое иноязычное пространство, по-

скольку овладение лексическими единицами и грамматическими конструкциями не всегда приводит к реальной успешной иноязычной коммуникации. [4, с. 153].

В каждом отдельном случае профессиональное сообщество определяется основной осваиваемой специальностью (в нашем случае – юриспруденция), соответственно письменная коммуникация будет осуществляться в рамках обязанностей юристов. В большей степени данное обучение актуально для специалистов в области международного права, так как именно им зачастую приходится вести коммуникацию на английском языке.

У юристов, работающих в сфере международного права и владеющих английским языком на уровне B2 и выше (далее – юристы), есть необходимость в постоянном онлайн-взаимодействии как в устной, так и письменной форме. Сотрудники юридических компаний находятся в постоянном онлайн-взаимодействии с коллегами, клиентами, а также судебными органами. Е. В. Яшина считает, что «одним из преимуществ новых технологий, например видеоконференций и сетевых компьютеров, является доступ к судебным процедурам в реальных условиях. Современные технологии позволяют не только осуществить запись, сбор и анализ реального материала, но и предоставляют возможность виртуального участия в профессиональных ситуациях» [8, с. 238]. Поскольку в настоящее время письменная онлайн-коммуникация – это наиболее распространенная социальная практика, обучение письменной речи как виду речевой деятельности на занятии по английскому языку должно проходить

с учетом ее специфики. Е. В. Думина также указывает, что обучение письменной онлайн-коммуникации должно основываться на интересах студентов, их социальном опыте, а также сфере их профессиональной деятельности [2, с. 74].

Несмотря на существование мировой сети Интернет, языковые стандарты, представленные в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (далее – CEFR), в 2001 году не рассматривали такую форму, как письменная коммуникация в онлайн-формате. В обновленной версии документа CEFR от 2020 года указывается, что при изначальной разработке документа понятие письменного взаимодействия не было уделено должного внимания, так как не предполагалось такое стремительное развитие письменной коммуникации, хотя на данный момент письменное взаимодействие играет все более важную роль [14, с. 70]. Кроме письменного взаимодействия начало активно развиваться и онлайн-взаимодействие, в связи с чем в документ была добавлена новая категория «онлайн-коммуникация» (online interaction).

Несмотря на сложную международную обстановку, письменная межкультурная коммуникация, по крайней мере, в ближайший период будет проходить на английском языке и с учетом всеобщей цифровизации. Средой этой коммуникации будет мировая сеть Интернет. В связи с социально-культурными изменениями, происходящими в обществе, теория обучения иностранным языкам должна, учитывая уже существующие обновленные в цифровом

сообществе языковые стандарты, предложить актуальные изменения в обучении с учетом изменений, происходящих в обществе, а также методику обучения межкультурной коммуникации.

Особенности письменной коммуникации отражены во многих исследованиях и широко используются в практике индивидуального обучения, однако проблема состоит в том, что в этой области не учитывается специфика профессионально-ориентированной онлайн-коммуникации.

В данном исследовании проанализирована письменная речь юристов как профессионально-ориентированный вариант официально-деловой письменной онлайн-коммуникации посредством обмена письмами в электронном формате и о неформальном диалогическом письменном общении, при котором респондент и корреспондент обмениваются мгновенными сообщениями.

Последний вид письменной коммуникации становится все более и более актуальным, так как партнер по бизнесу в момент запроса информации может находиться на совещании или на встрече с коллегами, а так как зачастую информация нужна срочно, то мгновенные сообщения помогают решить вопрос в тех ситуациях, когда устная коммуникация по телефону или в формате видеозвонка попросту невозможна.

На настоящий момент существует достаточно много видов письменной коммуникации, которая ведется в цифровом пространстве. Вариантами такого взаимодействия могут быть:

- переписка по электронной почте;
- комментирование докладов и вопросы при участии в онлайн-конференции и вебинаре;

- рекламные посты в социальных сетях;

- переписка в мессенджерах и т. д.

В связи с растущей популярностью интерактивной письменной формы коммуникации и существованием ее вариантов, указанных выше, педагогическое академическое сообщество ощутило необходимость развития цифровой грамотности в целом. Так, К. Олливье (С. Ollivier) справедливо указывает на то, что в связи с развитием цифрового пространства как учителя, так и учащиеся должны развивать цифровую грамотность [12, с. 5].

По мнению многих авторов, формирование компетентности в иностранном языке сегодня невозможно без учета способности обучаемого к общению не только в реальном, но и цифровом пространстве [4, с. 155].

Ряд данных особенностей письменной онлайн-коммуникации нашел отражение в последнем дополнении к CEFR (2020), в котором указываются следующие характеристики успешной письменной онлайн-коммуникации, которые представлены ниже:

1) при отсутствии дискурсивной среды требуется некоторая избыточность сообщений;

2) необходимость проверки того, насколько правильно сообщение было понято собеседником;

3) умение переформулировать сообщение, чтобы оно было понятно и не вызвало недоразумений (это к мессенджерам относится, там другой язык, неформальный);

4) способность справляться с эмоциональными реакциями;

5) онлайн-взаимодействие может происходить в режиме одновременного

(в режиме реального времени) или последовательного взаимодействия, когда у учащихся в последнем случае есть время на подготовку и использование вспомогательных средств;

б) участие в постоянном взаимодействии с одним или несколькими собеседниками;

7) составление сообщений и материалов, на которые другие могут отвечать, оставлять комментарии к сообщениям или иным образом реагировать на них;

8) способность включать символы, изображения и другие коды, чтобы сообщение передавало тон, ударение, а также эмоциональную сторону, иронию и т. д. [15, с. 84].

Рассмотрим характеристики, способствующие успешной онлайн-коммуникации. Согласно авторам Дополнительного тома к Общеввропейской шкале оценки языковых знаний (Companion Volume to CEFR) (Б. Норт и Э. Пиккардо, В. North, Е. Piccardo) одно из условий успешной онлайн-коммуникации – «некоторая избыточность сообщений» [11, с. 29].

При личном взаимодействии видна реакция собеседника, которая позволяет намного легче решить возникшее недопонимание, в то время как в рамках письменной онлайн-коммуникации при отсутствии общей картины восприятия информации, неких экстра-лингвистических факторов может возникнуть недопонимание, что объясняет требование избыточности сообщения и представляется его необходимым элементом при желании быть понятым. Б. Рюшофф (В. Ruschoff) в контексте темы онлайн-коммуникации и дескрипторов CEFR обращает особое внимание на

необходимость в повторении и в избыточности передаваемого сообщения для того, чтобы сообщение было более четким. Соответственно, должны соблюдаться правила переписки и подбираться соответствующие слова и термины [13, с. 3].

Кроме того, следует учитывать и специфику формата передаваемого сообщения. Д. Кристал (D. Crystal) пишет, что письменная речь на экране воспринимается не так, как написанный текст. Написание любого текста в электронной форме не только пишется, но и воспринимается читателями иным образом, поэтому в рамках письменной онлайн-коммуникации сообщение может намного легче оказаться двусмысленным, вводящим в заблуждение или даже оскорбительным [9, с. 7]. Соответственно, текст сообщения должен быть достаточно точным и содержащим определенные пояснения.

Следующее условие для осуществления онлайн-коммуникации необходимость проверки того, насколько правильно сообщение было понято собеседником. Поскольку взаимодействие происходит при отсутствии личного контакта, то отправитель должен убедиться, что отправленное сообщение было не только получено, но и правильно понято собеседником во избежание дальнейших недопониманий и конфликтов. Чтобы проверить, было ли получено сообщение собеседником, используются различные способы, предлагаемые почтовыми серверами, такие как уведомления о получении письма или подтверждение его получения одним щелчком компьютерной мыши. Если подобная функция не предусмотрена почтовым сервером, то в таком

случае может быть отправлен запрос подтверждения о прочтении письма, т. е. получении информации. Например, функция подтверждения прочтения письма существует в почтовом сервере Mail.ru и ряде других серверов. Кроме того, юристам могут быть заданы уточняющие вопросы, чтобы понять, что сообщение было не только получено адресатом, но и верно им понято.

Умение переформулировать сообщение, чтобы оно было понятно и не вызвало недоразумений, также помогает общению в письменной онлайн-коммуникации.

Юристам, работающим с международными организациями или клиентами, необходима передача точной информации собеседнику. Из этого следует, что терминология, которой оперирует юрист, должна быть понятной обеим сторонам. На практике в связи с отличающимися друг от друга правовыми системами государств профессиональная терминология может отличаться и не всегда даже очень точный описательный перевод будет передавать требуемый смысл.

Данный способ распространен в речевом общении партнеров по межкультурной и межкультурной коммуникации. М. Г. Гамзатов подтверждает этот факт, указывая на то, что «если в языке перевода не существует соответствующего эквивалента, исходный термин приходится переводить описательным оборотом» [1, с. 127], что еще раз подчеркивает необходимость развития умений интерпретации понятий при обучении юристов письменной онлайн-коммуникации.

Таким образом, специалистам в данной области необходимо уметь не только оперировать профессиональной терминологией, но и знать, каким образом можно перефразировать предложение и объяснить собеседнику тот или иной феномен, чтобы последний понял сообщение. В таком случае умение переформулировать сообщение и разъяснить его надлежащим образом поможет эффективной коммуникации.

Стоит отметить, что юристы осуществляют коммуникацию не только в официальной форме посредством электронной почты, но посредством различных мессенджеров, чтобы решить какой-либо вопрос более оперативно. В таком случае формат переписки может быть не только официальным, но и полуофициальным. Отличительная черта такого взаимодействия через мессенджеры – это то, что юристу необходимо дать ответ в режиме реального времени, то есть практически сразу после получения сообщения. Р. Р. Насретдинова пишет, что «деловое общение по телефону, скайпу, видеоконференции требует немедленной реакции и обратной связи с партнером» [6, с. 128]. Переписка в формате мгновенных сообщений требует также не только умения достаточно быстро отреагировать на сообщение, но и быстро сформулировать мысль таким образом, чтобы оно не вызывало недопониманий. Мессенджер считается менее формальным каналом связи, поэтому после переписки по электронной почте стороны могут переключиться на мессенджеры [7, с. 32].

В процессе письменной онлайн-коммуникации юристам также необ-

ходимо уметь справляться с эмоциональными реакциями. Несмотря на то что юристам необходимо выразить свои мысли понятно и доступно, им также следует учитывать различия культур официально-делового общения. Е. Н. Малюга в связи с этим указывает, что «разность культур, различия в привычках, традициях, отношении к ценностям свидетельствуют о том, что мы можем употреблять образцы речевого поведения иностранных деловых партнеров только с учетом их эффективности, а не автоматически переносить стиль ведения межкультурной деловой коммуникации в другую лингвокультуру» [5, с. 53]. Письменная онлайн-коммуникация юристов не является эмоциональной, хотя и присутствуют определенные правила ведения переписки. Верное употребление прилагательных, умение реагировать на сообщение в нужном формате и тоне представляется не самой простой задачей.

Кроме того, необходимо не только учитывать формат переписки, но и по возможности ориентироваться на социальный статус того, с кем взаимодействует юрист. Так, у той же Р. Р. Несретдиновой обнаруживаем, что такой фактор, как эмоциональное состояние партнера, может быть причиной неэффективного взаимодействия. Например, в случае если по сообщениям собеседника заметна определенная негативная реакция, усиленное эмоциональное отношение к обсуждаемому вопросу или другие эмоциональные реакции, то юристу в рамках своей профессиональной деятельности необходимо не только учитывать и принимать во внимание такие эмоциональные реакции, но и уметь

правильно с ними справляться и на них реагировать на английском языке [6, с. 128].

Соответственно, у специалистов в данной профессиональной области должен быть достаточно развитый эмоциональный интеллект.

В широком понимании эмоциональный интеллект объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние. В связи с тем, что юрист находится в постоянном взаимодействии с людьми разного возраста и статуса, то, как справедливо указывает Н. Ф. Ежова, юристу необходимы «особые способности быстро и проницательно оценивать и принимать оптимальные для конкретной ситуации общения решения и адекватно их эмоционально и поведенчески реализовывать» [3, с. 49].

Стоит отметить, что письменная онлайн-коммуникация может происходить как в режиме реального времени (синхронное взаимодействие), так и в режиме последовательного взаимодействия (асинхронное взаимодействие). Синхронное взаимодействие предполагает взаимодействие юриста и его клиента в режиме реального времени. Примерами синхронного взаимодействия в онлайн-формате являются семинары и вебинары в режиме реального времени, а также участие в обсуждениях в комментариях, онлайн-конференции, переписка в чатах с мгновенным обменом сообщениями и многие другие формы. При таком взаимодействии собеседник может увидеть реакции других людей и отреагировать на них сразу же. Обучение

юристов письменной онлайн-коммуникации также может происходить в синхронном формате, тогда основные навыки будут усваиваться в процессе обучения и затем применяться в профессиональной деятельности. Х. Кауфман отмечает, что при взаимодействии в реальном времени на вопросы можно ответить немедленно, чтобы дать разъяснения и предотвратить недоразумения [10, с. 6]. Таким образом, если речь идет о письменной онлайн-коммуникации в формате обмена мгновенными сообщениями, то этот формат также является примером синхронного или квазисинхронного формата коммуникации.

Коммуникация может также происходить и в асинхронном формате. Асинхронная модель взаимодействия представляет собой последовательное взаимодействие, когда у юриста есть время на подготовку ответа и использование вспомогательных средств, то есть он не отвечает сразу же. Пример асинхронного взаимодействия – обмен письмами или договорами по электронной почте. В рамках обучения формат взаимодействия также может носить асинхронный характер, предоставляющий больше времени на подготовку ответа и подготавливающий к спонтанной речи.

При асинхронной письменной онлайн-коммуникации юристу отводится время на ознакомление с полученным договором и правками к нему, с материалами дела, на анализ полученных от клиента вопросов и поиск необходимой информации, а корреспондент вправе ожидать отложенной эмоциональной реакции, которая также требует продуманного словоупотребления

и соблюдения норм этикета письменной коммуникации. К слову сказать, нормативы по работе с письменным документом в асинхронном формате нигде не оговариваются и существуют на конвенциональной основе. Например, работа над составлением, обсуждением и корректированием договоров происходит в асинхронном формате, поскольку юристу требуется определенное время для составления документа, его анализа и проверки. В то время как ответ на короткий вопрос может быть дан клиенту сразу же в мессенджерах, если вопрос не требует детального изучения.

Как в профессиональной деятельности юристов, так и в обычных социальных практиках используется смешанная форма синхронного и асинхронного взаимодействия, она же применяется и на занятиях по английскому языку.

Участие в постоянном взаимодействии с одним или несколькими собеседниками, а также составление сообщений и материалов, на которые другие могут отвечать, оставлять комментарии к сообщениям или иным образом реагировать на них, также является характеристикой для успешного письменного онлайн-взаимодействия.

В своей профессиональной деятельности юристы используют различные сервисы для письменной онлайн-коммуникации. Такая коммуникация может осуществляться посредством электронной почты и носить формальный характер, а может осуществляться в различных мессенджерах и программах (например, Битрикс24).

Битрикс24 представляет собой унифицированную коммуникационную платформу с управлением, задачами,

обменом мгновенными сообщениями и встроенной телефонией. Поскольку Битрикс24 – международный проект, то можно вести переписку с клиентами по всему миру, а также самостоятельно выбрать домен.

В мессенджерах коммуникация происходит значительно быстрее, поскольку такая переписка уже носит полуофициальный характер и не требует соблюдения всех формальных правил составления письма. Однако в формате коммуникации в различных программах и мессенджерах может появиться необходимость взаимодействовать сразу с несколькими участниками, так как в таких форматах доступно групповое общение, при котором все участники состоят в одном чате и могут видеть сообщения друг друга и комментировать их.

Помимо всего перечисленного выше, способность включать символы, изображения и другие коды, чтобы сообщение передавало тон, ударение, а также эмоциональную сторону, иронию и прочее, является неотъемлемой частью успешной коммуникации. Подбор правильных символов и знаков препинания помогает не только поддерживать формальный стиль, но и передавать настроение и тон пишущего, что важно при переписке онлайн, так как реакция собеседника не видна, как при личном контакте.

Иными словами, умение обсуждать рабочие вопросы в письменной форме становится все более актуальным. Обучение такому онлайн-взаимодействию возможно в рамках практики на занятиях по английскому языку, что помо-

жет сотруднику юридической компании грамотно взаимодействовать в профессиональном сообществе.

С целью выяснить, в какой форме чаще всего происходит письменное онлайн-взаимодействие юристов с иностранными клиентами, был разработан и проведен опрос, в котором приняли участие 35 юристов, работающих в сфере международного права и взаимодействующих на английском языке в рамках профессионального общения. Вопросы были составлены на основании характеристик эффективной письменной онлайн-коммуникации на английском языке, указанных в дополнении к CEFR 2020 г.

Количество мужчин и женщин, прошедших опрос, практически одинаковое в процентном соотношении (45,7 % опрошенных – женщины, 54,3 % – мужчины) (рис. 1).

Укажите Ваш пол
35 ответов

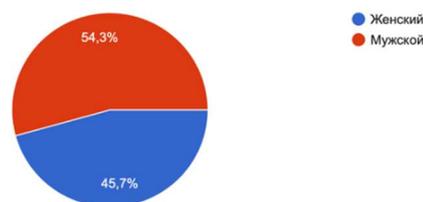


Рис. 1. Количество мужчин и женщин, прошедших опрос «Письменная онлайн-коммуникация юристов на английском языке»

В рамках опроса участникам предварительного эксперимента был задан вопрос о том, в какой форме происходит общение с клиентами на английском языке: по электронной почте, в мессенджере или в специализированном приложении или программе, которые используются той или иной компанией.

На данный вопрос можно было выбрать сразу несколько вариантов ответа, поскольку коммуникация может происходить в разных форматах. Результаты опроса показали, что большая часть юристов используют электронную почту для коммуникации. Это может быть связано с тем, что коммуникация в данной сфере носит достаточно формальный характер, а мессенджеры начинают использовать уже для более неформального общения, когда участникам коммуникации необхо-

дим такой механизм, как обмен мгновенными сообщениями. Однако результаты опроса показали, что и мессенджерами некоторые юристы пользуются достаточно активно (рис. 2). Рисунки 2 и 3 отличаются по формату от остальных, поскольку именно на эти два вопроса, помимо предложенных ответов, предлагалось написать «свой вариант». Однако никакой новой информации опрошенные не внесли и ограничились использованием предоставленных вариантов.

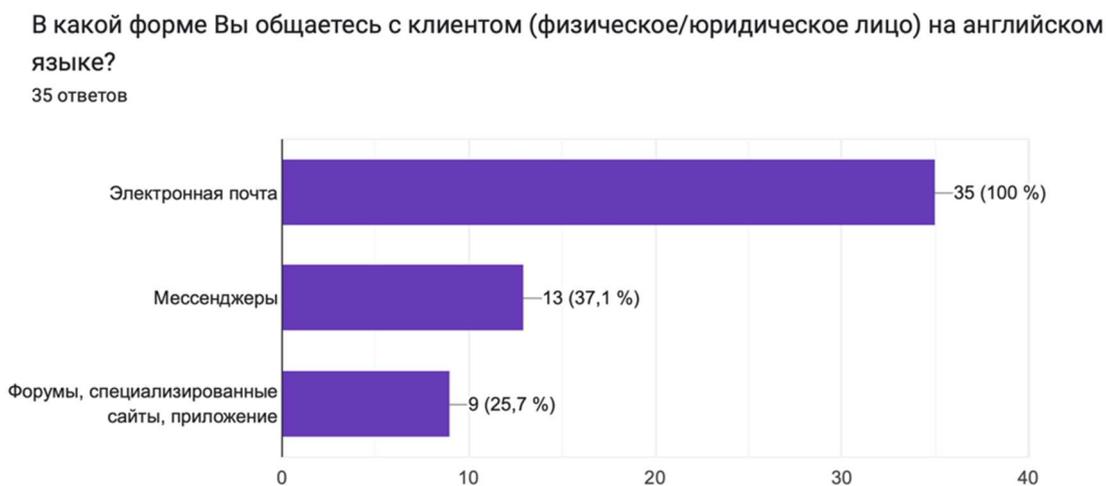


Рис. 2. Форма письменной онлайн-коммуникации на английском языке сотрудников юридических компаний с их клиентами

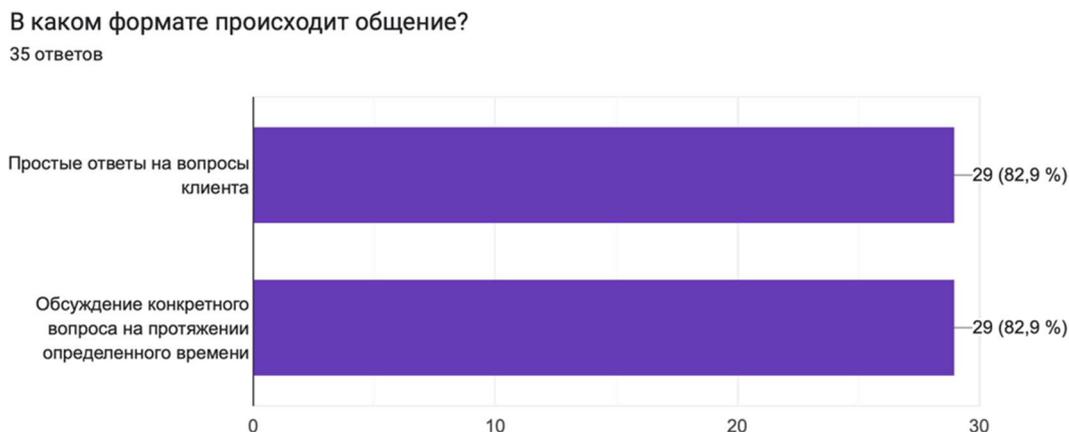


Рис. 3. Формат переписки сотрудников юридических компаний с иностранными клиентами по электронной почте

Онлайн-коммуникация по электронной почте может происходить в форме простых ответов на вопросы клиента (в таком случае отсутствуют долгая переписка, разъяснение разных вопросов и т. д.), а также в форме обсуждения конкретного вопроса на протяжении определенного времени. Как видно из графика (см. рис. 3), юристы в профессиональной коммуникации с клиентами на английском языке могут не только отвечать на вопросы клиента, но и полноценно обсуждать различные вопросы на протяжении некоторого времени.

Функционал почтовых серверов позволяет юристам осуществлять целый спектр своих профессиональных обязанностей, в частности: возвращаться к первоначальным установкам коммуникации, уточнять формулировки ответов, автоматически подтверждать получение информации. Помимо этого может существовать официальная и полуофициальная переписка посредством корпоративной или личной почты соответственно (см. рис. 3).

Следующий вопрос, который анализировался в опросе, состоял в том, какие основные цели переписки с иностранным клиентом преследуют юристы. В данном вопросе юристам предлагалось написать свои варианты ответов. Согласно результатам опроса основные цели такой коммуникации:

- простые ответы на вопросы клиентов;
- переписка как с клиентом, так и с юристом другой компании для решения текущих вопросов;
- обсуждение составленного договора и его комментирование.

Следующий блок вопросов относился к тому, предпринимают ли юристы определенные действия, чтобы до-

стигнуть целей коммуникации: осуществляют ли юристы проверку того, насколько правильно сообщение было понято собеседником и стараются ли в переписке разъяснять некоторые вопросы более детально, чтобы избежать недопониманий. Большая часть опрошенных ответили положительно на данные вопросы (рис. 4 и 5).

Представляется, что переписка на иностранном языке – достаточно сложная задача в профессиональной сфере, поскольку нужно учитывать множество факторов, позволяющих осуществить такую коммуникацию эффективно. Одна из проблем, согласно результатам опроса, – то, что юристам может быть не всегда до конца понятно, что имеет в виду собеседник при переписке на английском языке. Так, 71,4 % опрошенных отметили данную проблему (рис. 6).

Чтобы избежать таких недопониманий с обеих сторон, нужно уметь не только разъяснять определенные вопросы для другой стороны более детально и понятно, но и уметь перефразировать свои сообщения таким образом, чтобы собеседнику было проще понимать сообщение. Большая часть юристов, проходивших опрос, указали, что часто перефразируют свои сообщения (40 %) или перефразируют иногда, если в этом есть необходимость (48,6 %). Кроме того, юристам в таком формате нужно уметь перефразировать свои сообщения из официального в полуофициальный или неофициальный стили и наоборот, поскольку коммуникация может проходить в разной форме. Так, переписка по электронной почте носит более официальный характер, а в мессенджере – неофициальный (стоит отметить, что переписка в мессенджере также может носить и полуофициальный характер).

Осуществляете ли вы проверку того, насколько ваше сообщение было ПРАВИЛЬНО понято собеседником?

35 ответов



Стараетесь ли вы в переписке с клиентом на английском языке разъяснять некоторые вопросы более детально, чтобы избежать недопониманий?

35 ответов

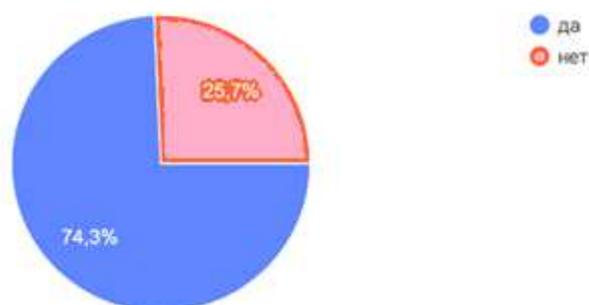


Рис. 4 и 5. Процент опрошенных юристов, предпринимающих действия для достижения успеха в письменной онлайн-коммуникации

Всегда ли Вам точно понятно, что имеет в виду собеседник, когда пишет на английском языке?

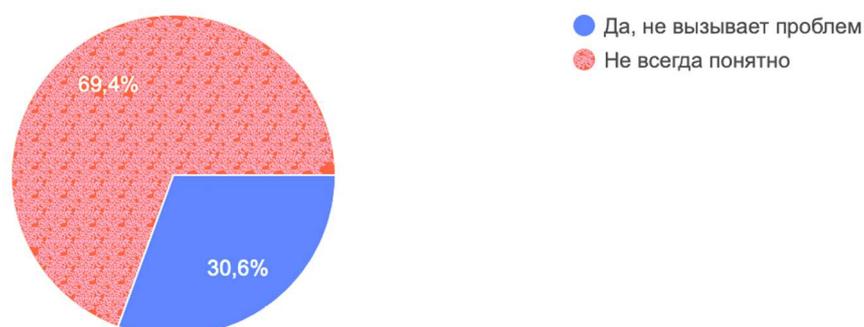


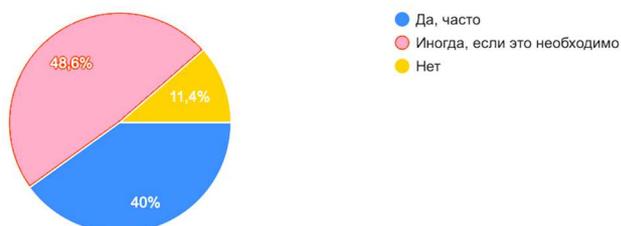
Рис. 6. Процент опрошенных юристов, указывающих на точное понимание того, что имеет в виду собеседник в рамках коммуникации на английском языке

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Однако результаты опроса показали, что не все юристы могут использовать разные стили письма и изменять их по необходимости (22,9 %). 37,1 % опрошенных указали, что они могут перефразировать сообщение, но это займет время (рис. 7 и 8). Таким образом, можно сделать вывод о том, что у юристов возникают сложности с тем, чтобы легко перефразировать сообщение. Такие навыки и умения приобретаются на

занятиях по английскому языку. В связи с тем, что любая письменная коммуникация может быть как синхронной, так и асинхронной, также был задан вопрос о том, каким образом юристы осуществляют коммуникацию чаще: в режиме реального или отложенного времени. Согласно результатам опроса 77,1 % опрошенных юристов осуществляют коммуникацию в режиме отложенного времени (рис. 9).

Часто ли вы перефразируете свои сообщения, чтобы оно было понято собеседником?
35 ответов



Можете ли вы перефразировать свое сообщение на английском из официального в полуофициальный или неофициальный стиль?

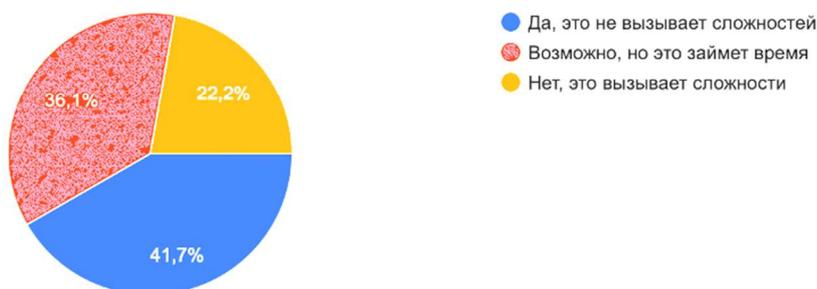


Рис. 7 и 8. Процентное соотношение опрошенных юристов, перефразирующих свои сообщения для осуществления успешной коммуникации на английском языке

Ваше общение с клиентом чаще происходит в режиме реального времени (мессенджеры, программы) или в режиме отложенного времени (электронная почта)?

35 ответов

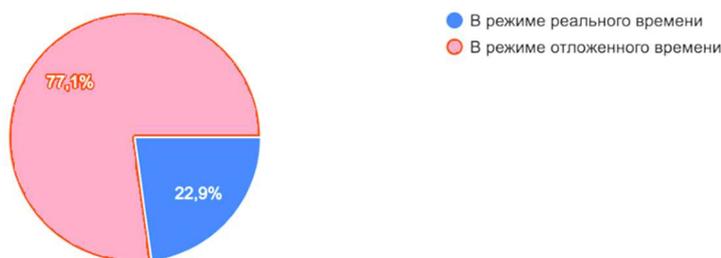


Рис. 9. Процентное соотношение коммуникации, осуществляемой в режиме реального или отложенного времени

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Был также задан вопрос о письменном взаимодействии сразу с несколькими людьми. Предполагается, что такое взаимодействие может происходить в общих чатах, где видно количество участников, которые могут оставлять сообщения или письма, отправленные по электронной почте, где в копиях стоят другие участники переписки и могут видеть все сообщения и комментировать их. 77,1 % опрошенных юристов указали, что состоят в таких групповых чатах и ведут переписку сразу с несколькими участниками беседы на английском языке. Кроме того, участники опроса указали, что также составляют сообщения, материалы и документы на английском языке, на которые другие могут отвечать,

оставлять комментарии к сообщениям или иным образом реагировать на них (рис. 10 и 11). Таким образом, современный юрист может одновременно взаимодействовать с несколькими клиентами, не теряя линии обсуждения, и, учитывая культурные особенности, реагировать определенным образом [19, с. 85].

В рамках дескрипторов, содержащихся в CEFR, указывается на умение справляться с эмоциональными реакциями. Категория «эмоциональные реакции» в документе не раскрывается, в связи с чем возникают вопросы о том, какие именно эмоциональные реакции подразумеваются и что нужно делать, чтобы справляться с такими эмоциональными реакциями.

Есть у вас необходимость осуществлять переписку сразу с несколькими людьми (например, общие чаты)?

35 ответов



Составляете ли вы сообщения, материалы, документы на английском языке, на которые другие могут отвечать, оставлять комментарии или иным образом реагировать на них?

36 ответов

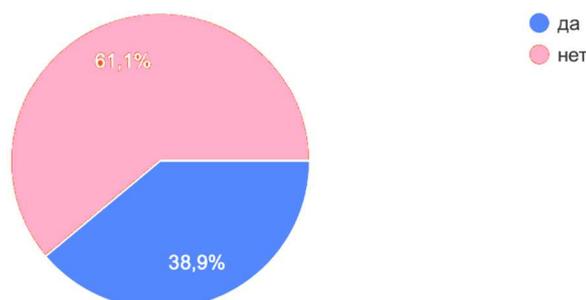


Рис. 10 и 11. Процентное соотношение переписки с несколькими и одним участником

В ходе предварительного эксперимента юристам был задан вопрос о том, часто ли при общении с иностранными клиентами и другими партнерами приходится сдерживать эмоции. По результатам опроса видно, что большая часть юристов не осознают, что в каждой коммуникации они испытывают определенный спектр эмоций, которым нужно уметь

управлять. 37,1 % опрошенных указали, что они не знают, часто ли им приходится сдерживать эмоции при коммуникации на английском языке. Также 37,1 % опрошенных юристов указали, что им не приходится часто сдерживать эмоции, и 25,7 % юристов указали, что им приходится сдерживать возникающие эмоции часто (рис. 12).

Часто ли вам приходится сдерживать эмоции при общении с иностранным клиентом (радость, страх, раздражение, злость и т.д.)?

35 ответов

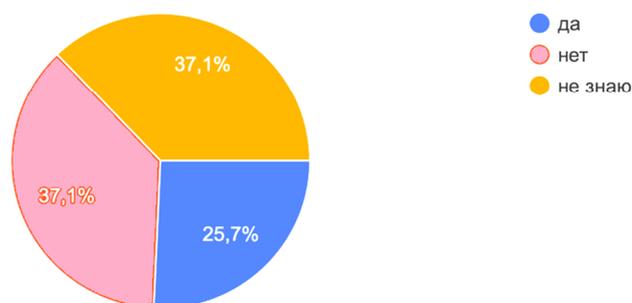


Рис. 12. Сдерживание эмоций при общении с иностранным клиентом

Таким образом, письменная онлайн-коммуникация имеет свои особенности, которые должны быть учтены как в обучении при построении программы или курса обучения, так и на практике при применении получен-

ных знаний. Преподавателю необходимо интегрировать в процесс обучения такие задания, которые помогут будущим юристам осуществлять письменное онлайн-взаимодействие наиболее эффективно.

Литература

1. Гамзатов М. Г. Английская и русская юридическая терминология в сравнительно-сопоставительном аспекте // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 2-2. С. 124 – 131.
2. Думина Е. В. Интернет-дискурс как средство формирования умений иноязычной письменной речи у студентов лингвистических специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. № 4. С. 66 – 79.
3. Ежова Н. Ф. Развитие эмоционального интеллекта студентов-юристов на занятиях английского языка // Вестник университета им. О. Е. Кутафина. 2018. № 11. С. 47 – 53.

4. Кашук С. М. Технологии веб 2.0 и межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам // Преподаватель XXI века. 2016. № 3. С. 153 – 160.
5. Малуго Е. Н. К вопросу о языке деловых переговоров как жанре межкультурной деловой коммуникации // Российский университет дружбы народов. 2009. № 3. С. 52 – 60.
6. Несретдинова Р. Р. Обучение коммуникации на английском языке студентов юридического профиля // Символ науки : междунар. науч. журн. 2016. № 8-2 (20). С. 127 – 131.
7. Сюн Ц. Особенности международной бизнес-коммуникации в сети Интернет // Litera. 2022. № 1. С. 26 – 35.
8. Яшина Е. В. Особенности обучения студентов-юристов профессионально ориентированному (юридическому) английскому языку как второму в рамках программы высшего образования // Вестник СГЮА. 2014. № 5. С. 233 – 238.
9. Crystal D. Internet Linguistics. A Student Guide, Routledge. 2011. P. 179.
10. Kauffman H. A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. Research in Learning Technology. 2015. № 23. P. 13.
11. North B., Piccardo E. (2016), Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR), Council of Europe, Strasbourg.
12. Ollivier C. Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users. TEANGA the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics, 2018. P. 90.
13. Ruschoff B. CEFR webinar series 2021 the CEFR Companion Volume: a key resource for inclusive plurilingual education digital agency in social practice and language education: The CEFR Companion Volume and online interaction. 2021. P. 8.
14. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, 2001.
15. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with new descriptors. Cambridge, 2020.

References

1. Gamzatov M. G. Anglijskaya i russkaya yuridicheskaya terminologiya v sravnitel`no-sopostavitel`nom aspekte // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2007. № 2-2. S. 124 – 131.
2. Dumina E. V. Internet-diskurs kak sredstvo formirovaniya umenij inoyazy`chnoj pis`mennoj rechi u studentov nelingvisticheskix special`nostej // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2019. № 4. S. 66 – 79.
3. Ezhova N. F. Razvitie e`mocional`nogo intellekta studentov-yuristov na zanyatiyax anglijskogo yazy`ka // Vestnik universiteta im. O. E. Kutafina. 2018. № 11. S. 47 – 53.
4. Kashhuk S. M. Texnologii veb 2.0 i mezhkul`turnaya kommunikaciya v obuchenii inostranny`m yazy`kam // Prepodavatel` XXI veka. 2016. № 3. S. 153 – 160.
5. Malyuga E. N. K voprosu o yazy`ke delovy`x peregovorov kak zhanre mezhkul`turnoj delovoj kommunikacii // Rossijskij universitet druzhby` narodov. 2009. № 3. S. 52 – 60.

6. Nesretdinova R. R. Obuchenie kommunikacii na anglijskom yazy`ke studentov yuridicheskogo profilya // Simvol nauki : mezhdunar. nauch. zhurn. 2016. № 8-2 (20). S. 127 – 131.
7. Syun Cz. Osobennosti mezhdunarodnoĭ biznes-kommunikacii v seti Internet // Litera. 2022. № 1. S. 26 – 35.
8. Yashina E. V. Osobennosti obucheniya studentov-yuristov professional`no orientirovannomu (yuridicheskomu) anglijskomu yazy`ku kak vtoromu v ramkax programmy` vy`sshego obrazovaniya // Vestnik SGYuA. 2014. № 5. S. 233 – 238.
9. Crystal D. Internet Linguistics. A Student Guide, Routledge. 2011. P. 179.
10. Kauffman H. A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. Research in Learning Technology. 2015. № 23. P. 13.
11. North B., Piccardo E. (2016), Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR), Council of Europe, Strasbourg.
12. Ollivier C. Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users. TEANGA the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics, 2018. P. 90.
13. Ruschoff B. CEFR webinar series 2021 the CEFR Companion Volume: a key resource for inclusive plurilingual education digital agency in social practice and language education: The CEFR Companion Volume and online interaction. 2021. P. 8.
14. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, 2001.
15. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with new descriptors. Cambridge, 2020.

M. Yu. Kopylovskaya, K. O. Yatsechko

**TRAINING OF LAWYERS IN ENGLISH-LANGUAGE WRITTEN ONLINE
COMMUNICATION AS A NEED OF TIME**

The article discusses new approaches to the training of lawyers working in the field of international law, English-language written online communication. The article analyzes the main criteria characteristic for the implementation of successful written online communication, and also presents the results of an experiment conducted to determine the main problems faced by lawyers in their work in the framework of written online communication in English.

***Key words:** online communication, written communication, asynchronous communication, training of lawyers in written online communication.*

**СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДО ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ**

В статье проанализированы профессиональные и социально значимые качества молодых специалистов, востребованные и актуализированные современными работодателями, такие как умение работать в команде, лидерские качества, критическое мышление, социальная активность и др.

Социально-проектная деятельность представлена как междисциплинарный инструмент, направленный на повышение качества образования: от профориентации детей и молодежи и до получения ими профессии. Предпринят анализ диверсификации областей применения социально-проектной деятельности, направленной на повышение качества отечественного профессионального образования, его фундаментализации, конкурентоспособности на мировом научно-образовательном рынке, востребованности отечественными абитуриентами и молодежью из-за рубежа, которая мечтает стать студентами российских университетов.

Ключевые слова: высшее образование, современные работодатели, компетенции выпускника, критическое мышление, лидерские навыки, социальная активность, умение работать в команде, социально-проектная деятельность.

В современном мире качественное образование и воспитание входят в состав основных приоритетных задач любого развитого государства и общества, определяя рост его человеческого и социального капитала, что в полной мере относится и к российской системе образования, способной конкурировать с системами образования передовых стран.

Современное профессиональное образование – это фундамент будущей социальной и трудовой деятельности каждого человека, и от того, в каком образовательном учреждении он заложен, насколько обучаемый мотивирован на

качественное освоение образовательной программы (с балансом теории и практических занятий), будет зависеть конкурентоспособность и востребованность выпускника как на отечественном, так и на мировом рынках труда, успешность его профадаптации на определенном рабочем месте и социализации в обществе в целом.

Поэтому естественным является стремление каждой образовательной организации системы непрерывного профессионального образования повысить качество подготовки своих выпускников в контексте системообразу-

ющей государственной задачи – непрерывного воспроизводства высококвалифицированных кадров нового поколения, готовых профессионально и «на опережение» отвечать на «вызовы времени», что является основной проблемой образовательных организаций.

Однако, как отмечают современные работодатели, сегодня очевидна недостаточная прикладная подготовка выпускников для работы в реальных производственных условиях; отсутствие быстрого включения в работу в команде, внутрикомандного взаимодействия, коммуникативных навыков, взаимодействия между собой и так называемых личных качеств *soft skills* (мягких навыков), навыков и умений работы в проектной деятельности, проявление социальной активности, «которые порой намного важнее “жестких навыков” (*hard skills*) – профессиональных навыков, связанных с выполнением определенного должностного функционала» [5, с. 96].

Компания *HeadHunter* провела опрос среди работодателей, который показал,

что «уровень профессионализма окончивших в 2021 году вузы россиян – средний или ниже среднего» [7]. Многие специалисты считают, что профессионализация выпускников сможет проходить быстрее, если университеты и компании будут вместе определять, какие навыки нужны новичкам [15].

В эпоху глобализации и информатизации профобразование можно получить в любой точке мира. В связи с чем российские выпускники образовательных организаций рассматривают не только российские, но и мировые университеты и планируют продолжение обучения в университетах разных стран [13].

Многие представители иностранных государств выбирают Россию для получения высшего образования. В таблице представлена информация ТАСС [17] и «*Study in Russia*» [11] о количестве иностранных студентов в российских университетах. Число иностранных обучающихся в российских образовательных организациях высшего образования растет с каждым годом.

Число иностранных обучающихся в российских образовательных организациях высшего образования

Учебный год	Общее количество студентов из-за рубежа в российских университетах, тыс. чел.
2014/2015	183
2019/2020	315
2021/2022	324
2022/2023	351

Нами проанализированы требования не только отечественных работодателей, но состояние подобной проблемы в других странах мира. В Шотландии работодатели не довольны

уровнем подготовки выпускников образовательных организаций высшего образования к своей профессиональной деятельности. Работодатели Шотландии считают, что выпускник уни-

верситета должен уметь взаимодействовать внутри команды, работать в команде, уметь решать проблемы, должен быть мотивированным, настойчивым, инициативным, с лидерскими навыками, умениями грамотно излагать свои мысли, уметь применять свои способности и концентрировать свои усилия на достижение определенных целей. У молодого человека должны быть развиты межличностные и коммуникативные навыки, кроме того, выпускник должен знать бизнес, быть финансово грамотным, знать и выполнять должностные инструкции [13]. Существует проблема: университеты не всегда хотят сотрудничать с компаниями для повышения уровня обучающихся, а ведь важно, чтобы образовательные организации были заинтересованы в подготовке специалистов не только с практическими знаниями, но и с личностными качествами и навыками, которые хотят видеть работодатели [22].

В Японии, Новой Зеландии, Германии, Норвегии, Великобритании и в некоторых странах Европейского союза практически одна и та же картина. В Бельгии и Швеции очень низкий уровень безработицы среди выпускников образовательных организаций высшего образования, но работодатели и бизнесмены считают, кроме отличных теоретических знаний по своей специальности, кроме трудолюбия и желания работать необходимо быть готовым к реальным условиям на производстве, иметь практические навыки, а также быть способным креативно мыслить, демонстрировать творческие способности, легко адаптироваться и быть гибким [6, с. 175].

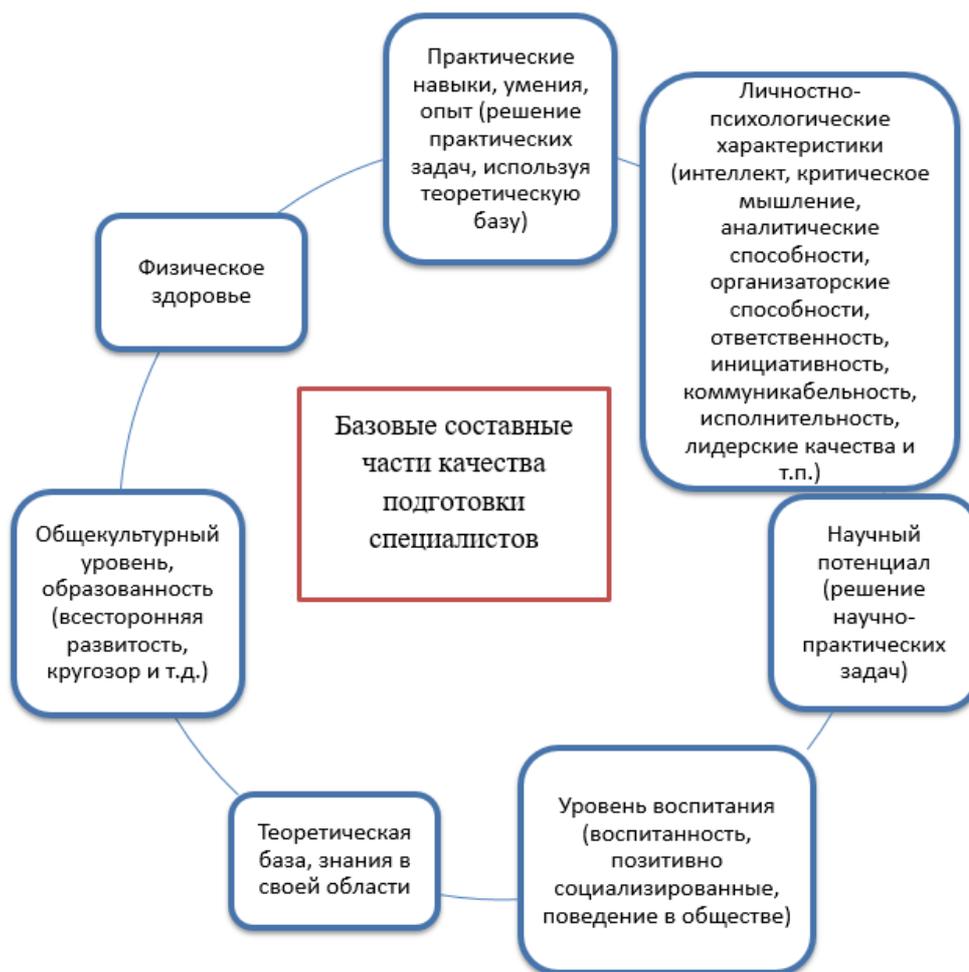
Престижные университеты с мировым именем уже сегодня ставят перед

собой задачу комплексной подготовки студентов к старту их профессиональной деятельности, заостряя внимание не только на уровне профессиональной подготовки, но и на личностных качествах и навыках, необходимых молодым специалистам при трудоустройстве и дальнейшей успешной трудовой деятельности.

Рассмотрим, каких специалистов хотят видеть у себя отечественные работодатели. С. Ю. Сенатор провела анализ требований, которые предъявляют работодатели к выпускникам университетов, и выделила базовые «составные части качества подготовки специалистов» (рисунок) [16, с. 74].

Каждая образовательная организация высшего образования самостоятельно определяет приоритетные направления развития профессиональных компетенций, навыков, умений и личностных качеств своих выпускников, которые будут отвечать запросам современных работодателей. При этом каждый вуз стремится создать открытую научно-образовательную среду вуза инновационной направленности, обеспечить сохранение фундаментальности отечественного образования и преумножение лучших традиций подготовки молодых специалистов.

По мнению В. А. Тестова, «содержание образования должно являться строго научным, объективно отражающим современное состояние соответствующей отрасли научного знания и учитывающим тенденции и перспективы его развития. Знания, умения и навыки должны формироваться в определенном порядке, системе: каждый элемент учебного материала должен быть логически связан с другими, последующее должно опираться на предыдущее и готовить к усвоению нового» [18, с. 78].



Базовые составные части качества подготовки специалистов [16, с. 74]

Представленные заключения полностью относятся и к дидактическим условиям «образовательно-воспитательного пути», который проходят все участники команды в социально ориентированной проектной деятельности и в процессе которого складывается высокий уровень гражданской ответственности за свою работу, создаются условия для объединения знаний на стыке разных наук, развиваются навыки внутрикомандного взаимодействия, нарабатывается личный опыт работы в социально ориентированной проектной деятельности, развиваются профессионально и социально значимые личностные качества, которые сейчас

так нужны современными работодателями [12, с. 76 – 79].

Комплексный подход к решению вышеобозначенных задач предполагает рассмотрение совокупности областей, ее составляющих, в том числе задач более широкого применения технологии проектной деятельности как междисциплинарного инструментария, направленного на повышение качества образования и воспитания: от профориентации детей и молодежи до получения ими профессии.

Материала на эту тему достаточно много. Исследователи (Л. С. Пастухова, Е. М. Белякова, А. И. Иоффе и другие) показывают значимость социально-

проектной деятельности как инструмента для развития ключевых компетенций обучающихся, выявляют высокий развивающий и мотивационный потенциал проектной деятельности, ее возможности формирования социально-коммуникативных компетенций.

К примеру, если в образовательный процесс образовательной организации высшего образования внедрить социально ориентированную проектную деятельность, то можно развить умения внутрикомандного взаимодействия, организаторские, интеллектуальные и аналитические способности, личностно-психологические характеристики (критическое мышление, ответственность, инициативность, исполнительность, лидерские качества, коммуникативные навыки и т. п.), повысить практические навыки, уровень воспитания, общекультурный уровень, образованность и реализовать научный потенциал, получить реальный опыт проектной деятельности [13].

Воспитательная составляющая закреплена в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273, согласно которому предполагается, что воспитание будет «осуществляться на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых такими организациями самостоятельно» (ст. 12.1 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [20].

При всем многообразии, вариативности содержания рабочих программ воспитания, которые самостоятельно разрабатываются образовательными

организациями, в их основе закладываются единые социально-образовательные задачи, направленные на повышение уровня воспитания и интеллектуального развития каждого обучающегося, его мотивации к личностному здоровьесбережению и повышению уровня физической культуры, развитию социальных и волонтерских функций, а также общей культуры и гуманистического мировоззрения. Преподаватели и работодатели разнятся в необходимых навыках обучающихся, но есть навыки, которые отметили и те, и другие, и такие умения, как внутрикомандное взаимодействие, лидерские навыки, умение критически мыслить [13] являются важными для преподавателей и работодателей.

В вышепредставленном тексте статьи нами был выделен целый ряд принципиально важных личностных качеств, которые, по мнению современных работодателей, во многом определяют качество профессиональной деятельности молодых специалистов, а также успешность их профессиональной и социальной адаптации. Проанализировать, классифицировать и ранжировать по содержанию, предназначению, значимости и целевой направленности профессионально и социально значимых личностных качеств в рамках одной статьи практически невозможно. В связи с этим нами выбраны именно такие личностные качества, которые, на наш взгляд, в первую очередь необходимы молодым специалистам: умение работать в команде, лидерские качества, критическое мышление и социальная активность.

Умение работать в команде, по мнению Е. Г. Глазуновой и И. М. Кага-

киной, это ключевая компетенция. Такое умение можно назвать внутрикомандным взаимодействием, которое характеризуется как овладение членами команды набором различных практических умений и навыков кооперации в работе над определенной проблемой в своей профессиональной деятельности, а также как гармония личностных и профессиональных качеств, навыков и умений, которые необходимы каждому члену команды для ее успешной работы [4].

Н. Ф. Плотникова считает, что умение внутрикомандного взаимодействия обучающихся обусловлено формированием таких психолого-педагогических задач, где обучающиеся могут научиться решать данные задачи, используя критический анализ и оценку; выводить возможные ошибки; выявлять, применять и обобщать способы решения задач; дать критическую оценку; в общем научить обучающихся применять критическое отношение к проблеме [13].

Лидерские навыки – это способность планировать и контролировать проекты, давать содержательную похвалу и слушать конструктивную критику, вдохновлять других и не опасаться брать ответственность. Лидерские навыки становятся необходимыми и желаемыми социальными и личностными качествами, при этом лидерские навыки прививают, формируют еще и трудолюбивое, добросовестное, ответственное отношение к проекту, помогают быть целеустремленным, а также развивают другие личные качества [22].

Многие исследователи (Н. И. Бирюкова, Ю. Н. Емельянов, П. Е. Овсянкин, и др.) занимались изучением лидерских

качеств и способностей. Феномен лидерства российскими и зарубежными учеными во многом изучен (выявлены черты лидера, его качества и умения, типы лидеров), но не существует целостной теории или даже одного мнения по поводу составляющих лидерского качества и как развить данное качество [3].

Критическое мышление – это способность будущего студента подвергать сомнению академический материал. Обучение в университетах, культивирующих данное качество в рамках образовательной деятельности, строится для студента вокруг самообучения, поиска и работы с большим количеством информации. Это высоко оценивает его академические навыки, зрелость и потенциал.

Теоретическими аспектами критического мышления обучающихся занимались: Л. С. Выготский, С. Уолтер, Д. Кластер и др. [2].

Примером формирования критического мышления обучающихся высшей школы может служить предложенный Н. Ф. Плотниковой [14], Ю. В. Киселевой [9] образец формирования критического мышления обучающихся образовательных организаций высшего образования в условиях работы в командах при организации обучения.

Обозначим, что университеты мирового класса хотят видеть социально активных студентов, обращающих внимание и ищущих решения социальных проблем. Торкунов А. В. думает, что лучшие мировые университеты являются не только образовательной организацией, где воспитывают и обучают, но и базой для научной, исследовательской и экспертной инициативы. Такие

образовательные организации должны способствовать созданию и передаче в международную общность лучших идей и популяризировать их, лучшие мировые университеты должны распространять знания, умения, делиться опытом [19].

Американские университеты разрабатывают стратегии и планы повышения качества [23], направленные на совершенствование навыков критического и творческого мышления (креативности) обучающихся. Научное сообщество считает, что критическое мышление связано с творческим и развитие навыков креативности и критического мышления имеет важное значение для конкурентоспособной рабочей силы [Там же].

Социальная активность, как и все вышеуказанные качества, является предметом междисциплинарных исследований. Многие исследователи занимались изучением различных аспектов социальной активности (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Дьюи, Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, А. С. Макаренко, Н. Г. Чернышевский и др.). Л. Г. Черепанова считает, что формированием социально активной, духовной личности занимаются образовательные организации, общественные институты, а также семья, и можно сформировать социально активную личность посредством воспитания [21].

Социальная активность – это участие в волонтерских движениях, забота об окружающей среде, о жизни других людей как на глобальном уровне, так и в городе. Эти знания и опыт повлияют на понимание академической работы, на то, как будущий студент будет жить.

Существует несколько форм социальной активности [10], каждая из которых раскрывается разными способами, но самый универсальный способ, на наш взгляд, это включение молодых людей в *социально-проектную деятельность*.

Социально-проектная деятельность – это деятельность (учебно-познавательная, творческая, социально активная или игровая) обучающихся, которая направлена на решение проблемы общества, человека, региона, страны, на достижение определенной цели.

Делая выводы из вышесказанного, хочется отметить, социально-проектная деятельность может сформировать социально активную личность, умеющую работать в команде и обладающую критическим мышлением, лидерскими качествами, что предопределяет создание открытой социально-образовательной среды в системе непрерывного образования, в которой есть место для социально-проектной деятельности, которая, как показали наши исследования, повышают уровень воспитания, решают немало образовательных задач: разрешение конкретных проблем, как личных, семейных, так и общественных, обучающиеся применяют при этом практические и теоретические знания, умения и навыки. Кроме того, у обучающихся, принимающих активное участие в социально ориентированной проектной деятельности, развиваются социальные компетенции, формируются личные качества, интересы в области своей профессии, немаловажно, что развиваются потребность и интерес к своей стране и миру, потребность в выявлении и решении проблем общества.

Примеров использования социально ориентированной проектной деятельности в профессиональной ориентации немало. А. П. Казун, Л. С. Пастухова описывали опыт практического внедрения метода проектов в образовательно-профориентационных проектах, в которых метод проектов является не только самостоятельным средством, но и помогает внедрить части различных методов и методик из дисциплин, которые используются для профессиональной ориентации обучающихся [8].

В данном аспекте социально-проектная деятельность на уровне довузовского образования становится новаторским инструментом профориентационной работы прикладной направленности, способствующим более точному профессиональному самоопределению абитуриентов в мире профессий, конкретизирующим вектор их образовательного и профессионального развития и тем самым формирующим перспективу успешной профессиональной адаптации и социализации в обществе по завершении освоения выбранной ими образовательной программы профессионального обучения.

В рамках обозначенных задач социально-проектная деятельность может выступать как новаторская социально-образовательная технология и активный метод обучения, направленный на повышение качества образования и воспитания на всех уровнях непрерывного образования: от довузовского уровня (в процессе учебно-познавательной, социально-проектной, профессионально-ориентирующей, творческой, ситуационной и имитационной

деятельности) и далее до уровней бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и дополнительного образования.

Перед системой образования России стоят непростые, но важные задачи: развитие личности разносторонней, творческой, здоровой, с навыками самообразования, активной жизненной и профессиональной позицией, обладающей навыками, требующимися для современной экономики (критическое мышление, умение работать в команде, социальная активность и др.). Одним словом, воспитание личности «нового человека», молодого специалиста с высоким уровнем культуры, бережным отношением к природе, определенной системой ценностей, толерантностью, социальными компетентностями, которые нашли бы отражение в себе, обществе, мире. Эти задачи частично сможет решить образовательная организация высшего образования, цель которой – не просто подготовить специалиста, а обеспечить ему возможность повышения личностных качеств, развитие своих навыков [22].

Таким образом, можно говорить о том, что проектный метод обучения, включающий социально-проектную деятельность, по мере расширения и содержательной диверсификации стал занимать достойное место в ряду образовательных технологий инновационной направленности, а также педагогических категорий, определяющих фундаментальность отечественного образования, его востребованность отечественными абитуриентами и молодежью из-за рубежа, которые мечтают стать студентами российских университетов. Проектный метод обучения может считаться непрерывным вос-

производством высококвалифицированных кадров нового поколения, готовых профессионально и на опережение отвечать на вызовы времени, а также можно считать, что социально-проектная деятельность стала междисциплинарным инструментарием, который помогает повышать профессиональные и социально значимые каче-

ства молодых специалистов, востребованных и актуализированных современными работодателями: умение работать в команде, лидерские качества, критическое мышление, социальная активность и другие, ведь формирование этих качеств делает личность молодого специалиста конкурентоспособной не только в России, но и за рубежом.

Литература

1. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-professionalnogo-samoopredeleniya-shkolnikov> (дата обращения: 29.07.2021).
2. Бирюкова Л. С. Мониторинг развития креативности и критического мышления у обучающихся начальной школы (на примере использования технологии критического мышления) // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях : сб. науч. ст. / науч. ред. Т. А. Колесникова. М. : Перо, 2020. С. 102 – 104.
3. Вавилкин В. Н., Ануфриенко Л. В. История изучения лидерских качеств у зарубежных и отечественных авторов [Электронный ресурс] // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-izucheniya-liderskih-kachestv-u-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-avtorov> (дата обращения: 09.08.2021).
4. Глазунова Е. Г., Кагакина И. М. Реализация компетентностного подхода и компетенция «умение работать в команде» в высшем профессиональном образовании // Актуальные проблемы экономики и менеджмента : сб. ст. межвуз. науч.-практ. конф. Воронеж, 06 мая 2013 г. / Моск. гос. ун-т путей сообщения. Воронеж. фил. Воронеж, 2013. С. 14 – 19.
5. Дудина М. М., Глотова Е. Е. Изучение требований работодателей к выпускникам вузов: российский и зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-trebovaniy-rabotodateley-k-vypusknikam-vuzov-rossiyskiy-i-zarubezhnyy-opyt> (дата обращения: 06.08.2021).
6. Ивановский Б. Г. Проблемы занятости выпускников вузов в странах Евросоюза [Электронный ресурс] // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2, Экономика : РЖ. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-zanyatosti-vypusknikov-vuzov-v-stranah-evrosoyuza> (дата обращения: 06.08.2021).

7. Тень знаний: работодатели назвали самых невостребованных специалистов. Почему компании постоянно недовольны молодыми кадрами // Известия-новости [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1217736/> (дата обращения: 27.12.2022).
8. Казун А. П., Пастухова Л. С. «Проектный метод» как механизм профессиональной ориентации детей и молодежи [Электронный ресурс] // Известия МГТУ. 2014. № 4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-kak-mehanizm-professionalnoy-orientatsii-detey-i-molodezhi> (дата обращения: 18.08.2021).
9. Киселева Ю. В. К проблеме формирования критического мышления студента вуза // Журнальный клуб Интелрос «Credo New». 2012. № 1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/credo-new-2012-1/13145-k-probleme-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studenta-vuza.html (дата обращения: 27.12.2022).
10. Кленова М. А. Проблемы и перспективы исследования социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-issledovaniya-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi> (дата обращения: 15.08.2021).
11. Официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов Study in Russia [Электронный ресурс]. URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu> (дата обращения: 20.09.2021).
12. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство: к созданию современной концепции гражданского воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 5 (62). С. 71 – 87.
13. Пастухова Л. С., Каймаразова А. К., Турлакова О. Е. «Третья миссия» университета: новый вектор социально-проектной деятельности в сфере профессиональной ориентации молодежи // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5 (148). С. 17 – 27.
14. Плотникова Н. Ф. Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] // ОТО. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-ego-formirovanie-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 11.08.2021).
15. Российская газета, RG.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/09/07/rabotodateli-ocenili-uroven-podgotovki-vypusknikov-vuzov.html> (дата обращения: 20.09.2021).
16. Сенатор С. Ю. Современные требования к подготовке студентов вуза // Педагогика и психология образования. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trebovaniya-k-podgotovke-studentov-vuza> (дата обращения: 02.08.2021).
17. ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991> (дата обращения: 27.12.2022).

18. Тестов В. А. Качество и фундаментальность образования: взаимосвязи и противоречия. Вологодский институт права и экономики // Пенитенциарная наука. 2010. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-i-fundamentalnost-obrazovaniya-vzaimosvyazi-i-protivorechiya> (дата обращения: 20.09.2021).
19. Торкунов А. В. Создание университетов мирового уровня: новые тенденции в российском высшем образовании [Электронный ресурс] // Вестник МГИМО. 2013. № 2 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-universitetov-mirovogo-urovnya-novye-tendentsii-v-rossiyskom-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 03.08.2021).
20. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/77308493/paragraph/1:0> (дата обращения: 27.12.2022).
21. Черепанова Л. Г. Социальная активность и ее аспекты // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-i-ee-aspekty> (дата обращения: 17.07.2021).
22. Kapur R. Development of Leadership Skills among Students. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/334988196_Development_of_Leadership_Skills_among_Students
23. Plan Q. E. (2014). Higher-order skills in critical and creative thinking. Improving students' higher-order thinking competencies, including critical evaluation, creative thinking, and reflection on their own thinking.

References

1. Bajborodova L. V., Serebrennikov L. N. Proektnaya deyatel'nost` kak sredstvo professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-professionalnogo-samoopredeleniya-shkolnikov> (data obrashheniya: 29.07.2021).
2. Biryukova L. S. Monitoring razvitiya kreativnosti i kriticheskogo my`shleniya u obuchayushhixsya nachal'noj shkoly` (na primere ispol'zovaniya texnologii kriticheskogo my`shleniya) // Sovremennye issledovaniya v gumanitarny`x i estestvennonauchny`x otraslyax : sb. nauch. st. / nauch. red. T. A. Kolesnikova. M. : Pero, 2020. S. 102 – 104.
3. Vavilkin V. N., Anufrienko L. V. Istoriya izucheniya liderskix kachestv u zarubezhny`x i otechestvenny`x avtorov [E`lektronny`j resurs] // Nauchno-analiticheskij zhurnal «Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby` MChS Rossii». 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-izucheniya-liderskih-kachestv-u-zarubezhnyh-i-otchestvennyh-avtorov> (data obrashheniya: 09.08.2021).
4. Glazunova E. G., Kagakina I. M. Realizaciya kompetentnostnogo podxoda i kompetenciya «umenie rabotat` v komande» v vy`sshem professional'nom obrazovanii // Aktual'ny`e problemy` e`konomiki i menedzhmenta : sb. st. mezhvuz. nauch.-prakt. konf. Voronezh, 06 maya 2013 g. / Mosk. gos. un-t putej soobshheniya. Voronezh. fil. Voronezh, 2013. S. 14 – 19.

5. Dudina M. M., Glotova E. E. Izuchenie trebovanij rabotodatelej k vy`pusknikam vuzov: rossijskij i zarubezhny`j opy`t [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny`e issledovaniya. 2015. № 1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-trebovanij-rabotodatelej-k-vypusknikam-vuzov-rossiyskij-i-zarubezhnyy-opyt> (data obrashheniya: 06.08.2021).
6. Ivanovskij B. G. Problemy` zanyatosti vy`pusknikov vuzov v stranax Evrosoyuza [E`lektronny`j resurs] // Social`ny`e i gumanitarny`e nauki: Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 2, E`konomika : RZh. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-zanyatosti-vypusknikov-vuzov-v-stranah-evrosoyuza> (data obrashheniya: 06.08.2021).
7. Ten` znaniy: rabotodateli nazvali samy`x nevestrebovanny`x specialistov. Pochemu kompanii postoyanno nedovol`ny` molody`mi kadrami // Izvestiya-novosti [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://iz.ru/1217736/> (data obrashheniya: 27.12.2022).
8. Kazun A. P., Pastuxova L. S. «Proektny`j metod» kak mexanizm professional`noj orientacii detej i molodezhi [E`lektronny`j resurs] // Izvestiya MGTU. 2014. № 4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-kak-mehanizm-professionalnoy-orientatsii-detey-i-molodezhi> (data obrashheniya: 18.08.2021).
9. Kiseleva Yu. V. K probleme formirovaniya kriticheskogo my`shleniya studenta vuza // Zhurnal`ny`j klub Intelros «Credo New». 2012. № 1 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/credo-new-2012-1/13145-k-probleme-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studenta-vuza.html (data obrashheniya: 27.12.2022).
10. Klenova M. A. Problemy` i perspektivy` issledovaniya social`noj aktivnosti molodezhi // Izvestiya Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-issledovaniya-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi> (data obrashheniya: 15.08.2021).
11. Oficial`ny`j sayt o vy`sshem obrazovanii v Rossii dlya inostranny`x studentov Study in Russia [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu> (data obrashheniya: 20.09.2021).
12. Pastuxova L. S. Social`no-proektnaya deyatel`nost` kak otkry`toe vospitatel`noe prostranstvo: k sozdaniyu sovremennoj koncepcii grazhdanskogo vospitaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. № 5 (62). S. 71 – 87.
13. Pastuxova L. S., Kajmarazova A. K., Turlakova O. E. «Tret`ya missiya» universiteta: novy`j vektor social`no-proektnoj deyatel`nosti v sfere professional`noj orientacii molodezhi // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 5 (148). S. 17 – 27.
14. Plotnikova N. F. Kriticheskoe my`shlenie i ego formirovanie v vy`sshem uchebnom zavedenii [E`lektronny`j resurs] // OTO. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-ego-formirovanie-v-vyshhem-uchebnom-zavedenii> (data obrashheniya: 11.08.2021).
15. Rossijskaya gazeta, RG.ru [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://rg.ru/2021/09/07/rabotodateli-ocenili-uroven-podgotovki-vypusknikov-vuzov.html> (data obrashheniya: 20.09.2021).

16. Senator S. Yu. Sovremennyye trebovaniya k podgotovke studentov vuza // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trebovaniya-k-podgotovke-studentov-vuza> (data obrashheniya: 02.08.2021).
17. TASS [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991> (data obrashheniya: 27.12.2022).
18. Testov V. A. Kachestvo i fundamental`nost` obrazovaniya: vzaimosvyazi i protivorechiya. Vologodskij institut prava i e`konomiki // Penitenciarnaya nauka. 2010. № 9 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-i-fundamentalnost-obrazovaniya-vzaimosvyazi-i-protivorechiya> (data obrashheniya: 20.09.2021).
19. Torkunov A. V. Sozdanie universitetov mirovogo urovnya: novy`e tendencii v rossijskom vy`sshem obrazovanii [E`lektronny`j resurs] // Vestnik MGIMO. 2013. № 2 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-universitetov-mirovogo-urovnya-novye-tendentsii-v-rossijskom-vysshem-obrazovanii> (data obrashheniya: 03.08.2021).
20. Federal`ny`j zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 31.07.2020) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/77308493/paragraph/1:0> (data obrashheniya: 27.12.2022).
21. Cherepanova L. G. Social`naya aktivnost` i ee aspekty` // Gumanitarny`j vektor. Seriya: Pedagogika, psixologiya. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-i-ee-aspekty> (data obrashheniya: 17.07.2021).
22. Kapur R. Development of Leadership Skills among Students. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/334988196_Development_of_Leadership_Skills_among_Students
23. Plan Q. E. (2014). Higher-order skills in critical and creative thinking. Improving students' higherorder thinking competencies, including critical evaluation, creative thinking, and reflection on their own thinking.

A. K. Kaymarazova, O. E. Turlakova

**SOCIAL PROJECT ACTIVITY AS AN INTERDISCIPLINARY TOOL
FOR IMPROVING CONTEMPORARY EDUCATION QUALITY
FROM CAREER GUIDANCE TO OBTAINING A PROFESSION**

The article analyzes the professional and socially significant qualities of young professionals that are in demand and updated by modern employers, such as the ability to work in a team, leadership qualities, critical thinking, social activity and others. Social project activity is presented as an interdisciplinary tool aimed at improving the quality of education: from career guidance for children and youth, and before they receive a profession. The analysis of the diversification of areas of application of social and project activities aimed at improving the quality of domestic vocational education, its fundamentalization, competitiveness in the global scientific and educational market, demand by domestic applicants and young people from abroad who dream of becoming students of Russian universities.

Key words: *higher education, graduate competencies, critical thinking, leadership skills, creativity, social activity, ability to work in a team, social and project activities.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376. 3

О. Б. Иншакова

НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ ПИСЬМЕННЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ – ПРИЗНАК ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ТРУДНОСТЯМ ОВЛАДЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИМ ПРИНЦИПОМ ПИСЬМА

Содержание статьи раскрывает особенности самостоятельного овладения старшими дошкольниками письменными умениями, реализуемыми средствами алфавита. Показано, что дошкольники с нарушениями речи к моменту начала обучения не овладевают символической деятельностью, основу которой составляет умение оперировать при письме буквенными знаками. Специфические особенности приобретения дошкольниками с речевой патологией письменных умений без специального обучения могут расцениваться как предикторы в появлении трудностей овладения фонематическим навыком письма.

Ключевые слова: речевые расстройства, специфика овладения письменными умениями, нарушения в овладении письменными умениями – предиктор в появлении дисграфии.

Введение

Овладение графикой, основанной на принципе передачи речевых звуков на письме, начинается с усвоения фонематического принципа и признается важнейшей образовательной целью первых двух лет обучения детей в начальной школе [3; 8]. Фонематический принцип письма играет роль базисного и предшествует дальнейшему изучению еще более сложных принципов русской орфографии: морфологического, традиционного, лексико-грамматического и др. К окончанию начальной школы перечисленные принципы оказываются активно задействованы в

становлении нового вида коммуникативной деятельности – письменной речи.

Для того чтобы процесс овладения графикой у школьника в начале регулярного обучения протекал благополучно, без каких-либо сложностей, необходимо, чтобы все базисные в отношении письма высшие психические функции (ВПФ), участвующие в нем, достигли требуемого для школьного обучения уровня развития [1; 7; 9; 10].

Незрелость известных когнитивных компонентов, задействованных в письме, можно выявить у детей уже в старшем дошкольном возрасте. Именно

поэтому в отечественной и зарубежной специальной педагогике в последние годы все больше внимания уделяется вопросу раннего обнаружения признаков задержки или нарушений ВПФ у детей. В этот период отдельные признаки уже дают о себе знать, но само нарушение еще не проявляется [9; 11; 12]. Однако их наличие может указывать на возможность возникновения у дошкольников стойких затруднений при формировании фонематически правильного письма.

Необходимость максимально раннего обнаружения предрасположенности к трудностям в овладении письмом, неоднократно доказанная отечественными учеными, нацеливает специалистов не только на правильный выбор предупредительных мер, но зачастую в целом определяет успешность всего дальнейшего обучения ребенка в начальной школе [2; 4; 5; 6].

Таковыми ранними признаками, указывающими на задержку или нарушение овладения графикой, по нашему мнению, могут быть первоначальные письменные умения, которыми дети в возрасте 6 – 7 лет овладевают проблемно.

Исследования показывают, что некоторые дошкольники стремятся самостоятельно научиться записывать устную речь. Подавляющее количество детей для этой цели используют буквы в их прямом назначении, то есть в виде алфавита, в полном смысле слова «транскрибируя» устную речь. Одним из первых о таком письме упоминал известный лингвист Бодуэн де Куртенэ, называя его алфавитным.

Учет сведений об овладении письменными умениями и зрелости высших

психических функций, участвующих в становлении навыка письма у детей с речевыми нарушениями, ценен для составления характеристики «стартовых возможностей» детей старшего дошкольного возраста, приступающих к освоению письма. Данная характеристика позволяет выявить у старших дошкольников трудности самостоятельного освоения письменных умений, которые могут стать предвестниками нарушения формирования механизмов фонематического принципа письма при обучении в школе, а также подобрать адекватную по сложности учебную программу для начального обучения детей.

Методика исследования

Цель исследования: охарактеризовать особенности овладения письменными умениями дошкольников, не готовых к начальному обучению. В качестве объекта исследования выступает письмо, реализуемое средствами фонетического алфавита. Предмет исследования – нарушения в овладении алфавитным письмом у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Можно предположить, что специфические особенности спонтанного формирования письменных умений у дошкольников с нарушениями речи следует расценивать как предиктор трудностей овладения фонематическим навыком письма.

Для изучения письменных умений детей 6,5 – 7 лет было проведено эмпирическое исследование. В нем приняло участие 104 дошкольника, посещающих подготовительные группы московских детских садов. Из исследования были исключены те, кто обучался письму в группах развития или группах подготовки к школьному обучению.

У всех участников исследования безвыборочно обследовалась устная речь, а также состояние высших психических функций и первоначальные письменные умения, которыми дети овладевали самостоятельно.

Обследование сформированности устной речи проводилось с помощью традиционной логопедической методики, изучающей все её структурные составляющие: звукопроизношение, слоговую структуру слова, словарь, грамматический строй речи, связную речь, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез. ВПФ изучались совместно с нейропсихологом с применением детского варианта методики Т. В. Ахутиной. При проверке овладения алфавитным письмом использовалась методика, разработанная на кафедре логопедии МПГУ (Иншакова, 2008).

В соответствии с методикой процедура обследования письма ограничивалась по времени до 40 минут, задания выполнялись на белом нелинованном листе бумаги формата А4. По итогам выполнения анализировались: 1) правильное написание собственных фамилии и имени как многократно закреплённое умение; 2) написание букв по памяти в неограниченный период времени; 3) написание под диктовку ранее отобранных и наиболее известных детям 15 букв алфавита; 4) возможность записи под диктовку слогов, в том числе содержащих мягкие согласные и Ъ; 5) запись простейших слов и элементарного предложения из трех коротких слов под диктовку. Каждое задание было пронумеровано, для его выполнения на листе бумаги было отведено отдельное свободное место. Если ребенок

не мог написать букву, слог, слово или предложение, то он ставил точку. После того как ребенок справлялся с предложенным заданием или отказывался от его выполнения, он поднимал руку.

При выполнении всех письменных заданий учитывались все допущенные детьми во время письма ошибки в виде замен, смешений, пропусков букв, вставок, перестановок, их неправильного графического начертания, а также зеркального написания букв. Вместе с этим фиксировались попытки неверных способов передачи мягкости согласных. Дополнительно учитывалось умение правильно находить начало рабочей строки, удерживать её во время письма, соблюдать одинаковую высоту и наклон букв, сохранять между буквами равное расстояние.

Результаты исследования

Изучение устной речи 104 дошкольников показало, что у 64 из них речевые навыки соответствовали возрастной норме, у 8 детей было выявлено общее недоразвитие речи III и IV уровней, у 18 – фонетико-фонематическое и фонематическое недоразвитие речи. У 10 детей было обнаружено только полиморфное нарушение звукопроизношения (сложная дислалия).

По итогам изучения устной речи были отобраны две группы. В первую группу (Г1) вошло 68 дошкольников с нормальной речью, во вторую группу (Г2) – 26 дошкольников с ОНР и ФФН и ФН, так как этих детей объединяло наличие у них фонематического восприятия, являющегося одним из базисных компонентов в овладении письменным навыком.

Данные, характеризующие речевые возможности детей, были дополнены

результатами проведения нейропсихологического обследования дошкольников обеих групп. Их сопоставление свидетельствовало о том, что дети группы Г2 существенно отличались от детей группы Г1, во-первых, недостаточностью управления вниманием при построении программы действий, недостаточностью контроля над их протеканием, неполноценностью переработки слуховой информации; во-вторых, более низкими показателями активности первого функционального блока мозга, необходимой для осуществления психической деятельности; в-третьих, достаточно низкими показателями сформированности правополушарных функций, свидетельствующими о недоразвитии оптико-пространственных и конструктивных действий, связанных с нарушением пространственных представлений. Полученные сведения позволили предположить, что неполноценность именно этих высших психических функций в совокупности с речевыми нарушениями детей в период начального обучения привели к трудностям формирования письменных умений детей, которые в дальнейшем будут затруднять процесс освоения фонематического принципа письма.

Обобщенные результаты изучения письменных умений детей двух групп показали, что опасения по поводу недостатка времени, отведенного для обследования письменных умений, не подтвердились. Обследование было завершено даже несколько раньше намеченного срока.

Полученные данные продуктивности выполнения заданий детьми группы Г2 свидетельствовали о том, что никому из них не удалось полностью правильно

написать свои фамилию и имя: 67 % участников этой группы написали либо одну фамилию, либо имя, но при этом допустили ошибки; 27 % дошкольников смогли написать лишь отдельные буквы; 6 % полностью отказались от выполнения задания. В группе Г1 данное задание не вызвало проблем: дети писали и фамилию, и имя, редко допуская пропуски букв.

Написание букв по памяти указывало на то, что дошкольники группы Г2 в среднем смогли справиться с верным написанием только 9 букв алфавита из 33, в то время как дети группы Г1 справились с 18 буквами алфавита. В группе Г2 все 33 буквы не знал ни один из обследованных; в группе Г1 их знали 6 % обследованных. Среди ошибок в группе детей с нарушениями развития речи встречались персеверации (повторы) букв и неточности их графического начертания, что характеризовало моторные трудности у детей. Зеркальность встречалась редко. Анализ итогов выполнения этого задания позволил установить наиболее знакомые детям до начала регулярного обучения буквы, которые были ранжированы по правильности их написания, в результате чего выстроилась следующая последовательность: А, В, Б, Е, И, М, Г, Д, К, О.

С написанием 15 букв под диктовку дети группы Г2 справились плохо. Письмо под диктовку вызвало большие сложности, так как время на перешифровку звука в букву резко сократилось. Максимально доступное количество написанных букв в этой группе соответствовало 6, в то время как в группе с развитием речи в рамках возрастной нормы – 12. Помимо этого в работах группы с нарушениями развития речи

были зафиксированы часто встречающиеся ошибки зеркального характера и неверного графического исполнения букв.

Диктант слогов, содержащих в своем составе гласные буквы Я, Ё, Ю, Е или Ъ, оказался для детей с нарушениями развития речи невыполним, в то время как дети с нормальным развитием речи писали слоги, интуитивно прибегая для обозначения мягкости согласного звука к использованию нескольких дополнительных букв (например, одновременному написанию после согласного гласных первого и второго ряда, написанию Ъ и гласной первого ряда, Ъ и гласной второго ряда, буквы Й и гласной).

Из 15 частотных слов, записанных под диктовку, 86 % дошкольников группы Г2 в среднем смогли правильно написать только два слова; 14 % детей это задание проигнорировали. Особо отметим, что в этом задании среди всех совершаемых ошибок доминировали зеркальные. Вместе с ними встречались неправильные начертания букв и смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционному сходству звуки. В группе с нормальным развитием речи дети в среднем правильно справились с записью девяти слов. Среди ошибок – редкие пропуски букв и сложности их графического исполнения.

Особую трудность участники эксперимента испытывали при записи под диктовку простейшего предложения из трех слов. В группе Г2 не оказалось ни одного дошкольника, который смог бы выполнить это задание. Дети смогли написать только отдельные слова, входящие в состав предложения, но делали это с ошибками. Среди ошибок здесь

чаще, чем где-либо, встречались зеркальность, пропуски, смешения букв по акустико-артикуляционным признакам. В группе нормы, используя алфавитный принцип письма, четверть детей написали предложение. В написанных словах встречались пропуски букв, но зеркальные ошибки отсутствовали.

Дополнительное изучение выполнения письменных заданий детьми с нарушениями речи обнаружило явные трудности поиска начала рабочей строки и ее удержания во время письма, что часто приводило к сползанию под мнимую строку. Межбуквенный интервал детьми не выдерживался. Буквы были разновысокими, а их наклон постоянно колебался. У детей нормы большинство перечисленных выше трудностей не наблюдалось.

Выводы

Анализ результатов письменных умений 104 обследованных перед началом обучения показал, что четвертая часть всех детей до поступления в первый класс освоила способ символизации звуков буквами и владеет алфавитным письмом, фиксирующим речь буквенно. Дети знают и правильно пишут треть букв алфавита. Начертание этих букв хорошо усвоено, так как буквы имеют симметричную конфигурацию или ориентированы в правую сторону, что делает их написание более эргономичным, упрощая их запоминание.

Хорошо известные дошкольникам буквы (А, В, Б, Е, И, М, Г, Д, К, О), как видно, относятся к первой трети алфавита, что не совпадает с частотным распределением букв в русском языке (О, Е, А, И, Н, Т, С, Р, В, Л), на котором основывается построение многих учебных пособий по обучению грамоте. Полученный

результат весьма важен для разработчиков обучающих и коррекционных методик, так как вопрос выбора последовательности прохождения букв при проведении логопедических занятий до сих пор активно обсуждается в специальной педагогической среде.

Лучший результат все дети демонстрируют при написании букв по памяти, а не под диктовку, так как в последнем случае время, необходимое на перешифровку воспринятой на слух фонемы в графему, сильно сокращается. Все, что касается письма с соблюдением правил графики, как и ожидается, оказывается недоступно преобладающему количеству детей старшего дошкольного возраста. Продуктивность выполнения предлагаемых заданий в этой возрастной категории обнаруживает зависимость от их сложности (чем сложнее задание, тем меньше продуктивность его выполнения).

Среди совершаемых в письме ошибок у дошкольников доминируют зеркальные, свидетельствующие о ретардации в развитии зрительно-пространственной функции, а также ошибки звукового анализа и синтеза, отражающие неготовность участия этих важных операций в овладении письмом. Моторный компонент письма также еще не способен обеспечить полноценное выполнение графических действий. Дети не придерживаются единообразного начертания букв и не в состоянии нормально удерживать рабочую строку во время письма. Все обследованные предпочитают писать буквами большего размера (в среднем 9,5 мм), что превышает высоту тетрадной строки.

В заключение следует отметить, что выделенные из обследованной выборки дошкольники с речевыми нарушениями имеют следующие специфические особенности в овладении письменными умениями: 1) отсутствие автоматизма при написании собственного имени или фамилии, что сопровождается ошибками разного характера; 2) минимальное количество самостоятельно воспроизводимых букв; 3) низкая продуктивность при записи букв и слогов под диктовку. Это свидетельствует о неувоении процесса символизации; полном отсутствии представлений о позиционном способе обозначения мягкости согласных Ъ или йотированными гласными в слогах; резком увеличении числа ошибок при возрастании сложности заданий (запись слов под диктовку), среди которых преобладают ошибки зеркального характера, пропуски гласных и согласных букв, смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки.

Нарушения фонематического восприятия у детей с разными речевыми нарушениями в совокупности с несформированностью ВПФ и проблемами в овладении письменными умениями в дошкольный период развития характеризуют общую картину низкой «стартовой готовности» дошкольников к обучению в начальной школе и указывают на необходимость применения специально разработанной методики «опережающей» коррекции по предупреждению риска появления нарушения письма – дисграфии.

Литература

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М. : В. Секачев, 2017. 128 с.
2. Ахутина Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. С. 82 – 97.
3. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников // Дефектология. 1984. № 1. С. 52 – 55.
4. Иншакова О. Б. Нейропсихологический анализ состояния зрительно-пространственных функций у младших школьников при нормальном и нарушенном формировании фонематического навыка письма // Наука и школа. 2012. № 1. С. 118 – 124.
5. Ишимова О. А. Распространённость предрасположенности к дисграфии // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. М. : Изд-во МСГИ, 2006. С. 49 – 53.
6. Корнеев А. И. Вопросы лечебной педагогики и профилактики дислексии и дисграфии // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. СПб., 2002. С. 186 – 225.
7. Левина Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. М., 1959. С. 207 – 252.
8. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь : Нейролингвистические исследования. М. : Академия, 2002. С. 10 – 76.
9. Микфельд Я. О., Сивенкова М. Ю. Диагностика и коррекция предпосылок артикуляторно-акустической дисграфии у дошкольников // Логопедия. 2007. № 1. С. 48 – 71.
10. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технологии преодоления. М. : Парадигма, 2012. 280 с.
11. Спирина Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. М. : Просвещение, 1965. С. 33 – 45.
12. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПП РСФСР. Вып. 13. 1948. С. 101 – 133.

References

1. Axutina T. V., Inshakova O. B. Nejropsixologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis`ma i chteniya mladshix shkol`nikov. M. : V. Sekachev, 2017. 128 s.
2. Axutina T. V., Velichenkova O. A., Inshakova O. B. Disgrafiya: nejropsixologicheskij i psixologo-pedagogicheskij analiz. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2004. S. 82 – 97.
3. Ivanenko S. F. K diagnostike narushenij chteniya i pis`ma u mladshix shkol`nikov // Defektologiya. 1984. № 1. S. 52 – 55.

4. Inshakova O. B. Nejropsixologicheskij analiz sostoyaniya zritel'no-prostranstvenny`x funkcij u mladshix shkol'nikov pri normal`nom i naru-shennom formirovanii fonematičeskogo navy`ka pis`ma // Nauka i shkola. 2012. № 1. S. 118 – 124.
5. Ishimova O. A. Rasprostranyonnost` predraspolzhenosti k disgrafii // Rannaya diagnostika, profilaktika i korrekciya narushenij pis`ma i chteniya. M. : Izd-vo MSGI, 2006. S. 49 – 53.
6. Korneev A. I. Voprosy` lečebnoj pedagogiki i profilaktiki disleksii i disgrafii // Psixodiagnostika i korrekciya detei s narusheniyami i otkloneniya-mi v razvitii. SPb., 2002. S. 186 – 225.
7. Levina P. E. O genezise narushenij pis`ma u detej s obshhim nedorazvitiem rechi // Voprosy` logopedii. M., 1959. S. 207 – 252.
8. Luriya A. R. Očerki psixofiziologii pis`ma // Pis`mo i rech` : Nejrolingvisticheskie issledovaniya. M. : Akademiya, 2002. S. 10 – 76.
9. Mikfel'd Ya. O., Sivenkova M. Yu. Diagnostika i korrekciya predposy`lok artikulyatorno-akustičeskoy disgrafii u doshkol'nikov // Logopediya. 2007. № 1. S. 48 – 71.
10. Sadovnikova I. N. Disgrafiya, disleksiya: texnologii preodoleniya. M. : Paradigma, 2012. 280 s.
11. Spirova L. F. Nedostatki proiznosheniya, soprovozhdayushhiesya narusheniyami pis`ma // Nedostatki rechi u uhashhixsya nachal'ny`x klassov massovoj shkoly` / pod red. R. E. Levinoj. M. : Prosveshhenie, 1965. S. 33 – 45.
12. Shvachkin N. X. Razvitie fonematičeskogo vospriyatiya rechi v rannem vozraste // Izvestiya APP RSFSR. Vy`p. 13. 1948. S. 101 – 133.

O. B. Inshakova

**UNDERDEVELOPED WRITING SKILLS AMONG PRESCHOOLERS WITH
SPEECH IMPAIRMENT AS A SIGN OF PREDISPOSITION TO DIFFICULTIES
IN MASTERING PHONEMATIC WRITING**

This research aims to determine the specifics of mastering writing skills that are performed through the alphabet by older preschoolers. Symbolic thinking is based on the skill of using letters in writing. The article proves that preschoolers with speech impairment cannot master this symbolic activity before they begin studying. The scientific novelty of the study consists in the hypothesis that the peculiarities of mastering writing skills by preschoolers with speech impairment without any special training may be considered predictors of difficulties in mastering phonematic writing

Key words: older preschoolers with speech impairment, specifics of mastering writing skills, difficulties in mastering writing skills as a predictor of dysgraphia.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923.5

О. В. Суворова, И. В. Васина

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Цель статьи – представление поискового исследования, в котором изучаются психолого-педагогические условия развития коллективного субъекта в детско-родительских отношениях с младшим подростком. Представлена апробация программы развития детско-родительских отношений родителей и детей в процессе коллективной совместной деятельности, исследована динамика развития совместной деятельности и детско-родительских отношений. Программа позволяет оптимизировать социализацию и решение задач подросткового возраста, предотвратить трудности развития на этапе младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: младший подросток, детско-родительские отношения, совместная деятельность подростка и родителей.

Введение

Семья является ведущим институтом социализации и воспитания подрастающих поколений российских граждан. Поддержка и укрепление семьи сегодня одно из приоритетных направлений государственной образовательной и демографической политики России. В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 16 сентября 2021 г. № 2580-р «О плане мероприятий по реализации в 2021 – 2025 гг. Концепции демографической политики РФ на период до 2025 г.» [8] проводятся мероприятия по укреплению материального благополучия, социальной поддержке, правовому обеспечению семей, имеющих детей, а также по популяризации и продвижению семейных ценностей и родительской компетентности.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Российской Федерации, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 [7], определяет необходимость поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей; создание условий, обеспечивающих повышение социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей, определяющей реализацию роли семьи и соблюдение прав родителей, кооперации и сотрудничества субъектов системы воспитания.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Необходимость обеспечения данного приоритета воспитания неизбежно поднимает вопрос о воспитательном потенциале семьи и условиях развития позитивных детско-родительских отношений в совместной деятельности детей и родителей [5; 6]. Проблема, представленная в настоящем исследовании, вызвана недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий развития детско-родительских отношений в процессе совместной деятельности с детьми младшего подросткового возраста.

Снижение доверия, эмоциональной связи, нарушение контактности в детско-родительских отношениях на границе младшего школьного и подросткового возраста ребенка требуют от родителей новой воспитательной позиции и построения новой общности в отношениях с ребенком [2; 3; 10]. Перед психологической службой школы возникает необходимость поиска новых форм развития позитивных отношений и продуктивных форм взаимодействия родителей с подростками, которые позволяют успешно решать возрастные задачи подростка и осваивать возможности развития для всех субъектов семейных отношений [9].

В соответствии с принципами субъектно-деятельностного подхода как базовой методологической основой нашего исследования совместная деятельность родителей с младшим подростком является одной из продуктивных форм развития детско-родительских отношений [4]. В то же время сотрудничество детей и

родителей возможно лишь на фоне позитивной доверительной эмоциональной связи и безусловного принятия подростка родителями [2; 4; 12], то есть при определенном уровне и качестве развития детско-родительских отношений как основы эффективного коллективного субъекта деятельности [1; 11].

Программы развития детско-родительских отношений через совместную деятельность родителей с младшими подростками в процессе учебной и внеучебной деятельности сегодня актуальны и востребованы психологической практикой образования.

Методология и методы исследования

Цель статьи – представление поискового исследования, в котором представлена апробация психолого-педагогических условий развития детско-родительских отношений в процессе формирования совместной деятельности родителей с младшим подростком. Ставились задачи: изучить уровень развития совместной деятельности и детско-родительские отношения родителей и детей в констатирующем эксперименте; разработать и апробировать программу развития детско-родительских отношений родителей и детей в процессе коллективной совместной деятельности в формирующем эксперименте; исследовать динамику развития совместной деятельности и детско-родительских отношений в контрольном эксперименте.

В рамках обоснования модели психолого-педагогических условий развития детско-родительских отношений в процессе совместной деятельности родителей и детей была реализована

«Программа развития детско-родительских отношений в процессе совместной деятельности». Программа была реализована в 2020/21 учебном году с сентября по май.

Описание выборки. Участниками опытно-экспериментальной деятельности явились субъекты образования: в качестве экспериментальной группы (ЭГ) участвовали 25 обучающихся пятого класса (12 мальчиков и 13 девочек 11 – 12 лет) и 25 родителей (31 – 49 лет). В исследовании принимали участие в основном матери (72 %).

Контрольная группа (КГ) составила 30 обучающихся параллельных классов (16 мальчиков и 14 девочек 11 – 12 лет) и 30 родителей (30 – 51 года). В исследовании принимали участие также в основном матери (74 %). Формирующий эксперимент проводился в СОШ № 187 Советского района г. Нижнего Новгорода.

Методики исследования: методика экспертной оценки уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками (О. В. Суворова, И. В. Васина) [9]; опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская); методы индуктивной статистики (χ^2 -критерий Пирсона; t-критерий Стьюдента).

Результаты исследования, обсуждение

Приведем основные принципы и содержание работы в процессе формирующего эксперимента. Программа развития детско-родительских отношений реализуется на основе системы совместной деятельности классных руководителей, педагога-психолога, педагогов-предметников, администрации об-

разовательного учреждения и родителей (законных представителей) и направлена на позитивное развитие, самоактуализацию и социализацию младшего подростка через включение в совместную деятельность с родителями.

Приведем описание основных направлений работы.

1. Первое направление работы – работа с родителями.

Цель работы с родителями – развитие психолого-педагогической компетентности родителей в сфере детско-родительских отношений и совместной деятельности с детьми.

Решались следующие задачи: систематическое разностороннее педагогическое просвещение родителей в сфере детско-родительских отношений с младшим подростком; мотивирование и привлечение родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе; формирование у родителей потребности в позитивном развитии детско-родительских отношений; разработка, распространение материалов по вопросу построения позитивных детско-родительских отношений в процессе совместной деятельности с подростком; развитие психолого-педагогической компетентности родителей в сфере детско-родительских отношений с подростком; формирование психологической компетентности родителей по проблеме инициации, организации и участия в совместной деятельности с детьми.

Методы работы: психолого-педагогическое просвещение, обучение и развитие. Использовались следующие формы работы: индивидуальная; групповая; персонифицированная (по груп-

пам уровней развития совместной деятельности родителей и детей); семинары, круглые столы, мини-тренинги; групповые занятия, индивидуальные консультации в основном в рамках родительских собраний (проводятся 1 – 2 раза в две недели); школьные мероприятия на основе коллективного сотрудничества родителей и детей.

2. Второе направление – работа с классными руководителями и педагогами.

Цель работы с педагогами: формирование психолого-педагогической компетентности педагогов в сфере детско-родительских отношений и совместной деятельности с младшим подростком.

Решались следующие задачи: формирование понимания роли позитивных детско-родительских отношений и совместной деятельности с младшим подростком для его успешной самореализации, самоутверждения и социализации; совершенствование организации совместной деятельности родителей с младшим подростком в сфере учебно-познавательной и исследовательской деятельности родителей с подростками; освоение приемов мотивации родителей к учебной и внеучебной совместной деятельности родителей с младшим подростком; освоение приемов развития познавательной и социальной внеучебной активности подростков, вовлечение в коллективную социально полезную и культурно-просветительскую и другие виды деятельности обучающихся с родителями; контроль за вкладом обучающихся в результат совместной учебной и внеучебной деятельности родителей и обучающихся.

Применялись следующие методы работы: психолого-педагогическое просвещение, обучение и развитие. Были реализованы следующие формы работы: индивидуальная; групповая, семинары, круглые столы, мини-тренинги; групповые занятия проводятся один раз в две недели.

Приведем методы и формы работы, применявшиеся в опытно-экспериментальной деятельности с педагогами: семинары по возрастным и личностным особенностям развития младшего подростка, о характеристиках детско-родительских отношений и практике организации коллективной и индивидуальной совместной деятельности; мини-тренинги общения, взаимодействия с младшими подростками и их родителями; семинары; развивающие занятия; сообщения и круглые столы на педсоветах; межведомственные мероприятия (ФСИН, медики, психиатры, НИРО).

3. Третье направление работы – работа с обучающимися.

Цель работы с обучающимися: формирование мотивации и психологической готовности к совместной деятельности с родителями.

Ставились и решались задачи: обучение подростков навыкам конструктивного общения с родителями; мотивирование подростков на активную совместную деятельность с родителями, самоопределение в сферах сотрудничества; обучение навыкам и приемам сотрудничества и разрешения конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия с родителями (эффективные навыки общения – учимся понимать чувства, мотивы поведения и слова взрослых, учимся сотрудничать без конфликтов).

Применялись следующие методы работы: развивающие занятия; тренинговая работа с обучающимися (мини-тренинг общения; конфликтологический тренинг); творческие мастерские; проектный метод; тренинговая работа с учащимися; развивающие занятия; индивидуальные и групповые коррекционные занятия; консультации подростка и родителей.

Применялись следующие формы работы: групповая работа с обучающимися; индивидуальная работа с обучающимися; групповые и массовые мероприятия.

Приведем примеры мероприятий с родителями и подростками на разных этапах формирующего эксперимента.

Так, на *информационном этапе* проводились следующие мероприятия: обсуждение с родительским сообществом программы, содержания, мероприятий по развитию детско-родительских отношений в процессе совместной деятельности с подростками; проводились: школьный спортивный конкурс «Мама, папа, я – спортивная семья!»; беседа педагога-психолога «К чему стремится подросток: потребности и мотивы вашего повзрослевшего ребенка».

На *развивающем этапе* были проведены: семинар-практикум с родителями на тему «Принципы и способы субъектно-ориентированного общения с детьми в нравственном воспитании» (мини-тренинг, решение case study); беседы педагога-психолога «Как уважать границы в общении с подростком и привязанность в детско-родительских отношениях»; «Как оценивать подростка»; беседа и мини-тренинги педагога-психолога «Требования – обязанности – за-

преты в семейном воспитании: как поощрять и порицать подростка»; «Санкции в детско-родительских отношениях»; семинар-практикум с родителями на тему: «Как решать конфликты с собственным ребенком: конфликтогены и саботажники общения»; беседа и мини-тренинг педагога-психолога «Как оценивать подростка»; посещение музея Рукавишников коллективом детей и родителей (организация конкурса на совместное использование предметов быта); посещение музея фабрики Хохломы «Золотая хохлома» в г. Семёнов коллективом детей и родителей (организация конкурса на совместную творческую/художественную деятельность); посещение Живого музея ремесла (интерактивные ремесленные экскурсии) коллективом детей и родителей (организация конкурса на совместную творческую/художественную деятельность детей и родителей); коллективная акция «Посадим вместе!» (совместная социально полезная деятельность детей и родителей). В работе с подростками применялись мини-тренинги педагога-психолога с подростками «Как решать конфликты в отношениях с родителями»; «Саботажники общения»; «Как помириться с родителями»; беседы об отношениях подростка с родителями «Почему родители грустят и злятся»; «За что я уважаю и люблю своих родителей».

На *рефлексивном этапе* подводились итоги работы за год. Так, был организован круглый стол подростков, педагогов и родителей на основе обмена опытом, где проводилось обсуждение и планирование мероприятий на следующий учебный год.

Контрольный эксперимент проводился в конце учебного года и предполагал оценку динамики уровней развития сотрудничества и детско-родительских отношений. Ставились задачи: оценить динамику уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками; изучить особенности динамики характеристик детско-родительских отношений родителей с младшими подростками как в экспериментальной (ЭГ), так и в контрольной группе (КГ).

Прежде всего, оценивалась динамика уровней развития совместной де-

ятельности родителей с младшими подростками методом экспертной оценки (О. В. Суворова, И. В. Васина) [9]. Исследование проводилось с участием педагогов-предметников (ботаника, технология, математика, пение, русский язык и литература), педагога-психолога и классного руководителя. Приведем уровни развития совместной деятельности родителей с подростками (табл. 1). Результаты исследования динамики уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками представлены в табл. 2.

Таблица 1

Уровни развития совместной деятельности родителей с младшими подростками

Уровень развития	Качественная характеристика уровней
Низкий / обязательный	Репродуктивный характер деятельности, связанный с выполнением обязательных заданий; ситуативное сотрудничество и партнерство, сосредоточенность на обязательных заданиях для совместной деятельности; преобладают родительская инициатива и доминантная родительская позиция
Средний / продуктивный	Продуктивный характер деятельности, выход за пределы требований и заданий школы; систематический характер сотрудничества; баланс инициативы подростка и родителей; развивающая родительская позиция
Высокий / творческий	Творческий характер деятельности и продукта, социальное признание результатов совместной деятельности в конкурсах, соревнованиях; позитивно-развивающее сотрудничество, семейная практика участия и стратегического планирования совместной деятельности; преобладание инициативы подростка; партнерская родительская позиция

Таблица 2

Динамика уровней развития совместной деятельности родителей с младшими подростками (в %)

Группы	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
Уровень	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Низкий / обязательный	7	28,00	3	12,00	8	32,00	8	32,00
Средний / продуктивный	15	60,00	18	72,00	16	64,00	15	60,00
Высокий / творческий	3	12,00	4	16,00	1	4,00	2	8,00
Итого	25	100	25	100	30	100	30	100

Из табл. 2 следует, что на этапе констатирующего эксперимента более половины родителей как в ЭГ, так и в КГ строят продуктивную совместную деятельность с собственным ребенком на среднем (продуктивном) уровне (60/64 %).

Динамика процентного распределения уровней развития совместной деятельности родителей с подростком в ЭГ статистически значима по χ^2 -критерию Пирсона ($\chi^2 = 10,73, p < 0,05$). Четыре родителя показали рост активности в совместной деятельности с собственным ребенком, трое из них перешли на продуктивный уровень сотрудничества, то есть стали решать задачи, выходящие за пределы заданного в школе. Двое из них стали принимать активное

участие в коллективных школьных мероприятиях, в социально значимой и культурно-просветительской деятельности, один в спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности, активно участвовать в совместных тренировках и играх на спортивных площадках школы. Один из родителей, находившийся на продуктивном уровне развития совместной деятельности с ребенком, перешел на творческий уровень развития, поскольку результаты совместной деятельности были неоднократно представлены в районных конкурсах и олимпиадах, благодаря чему подросток был награжден грамотами за призовые места.

Динамика показателей детско-родительских отношений представлена в табл. 3.

Таблица 3

Динамика детско-родительских отношений родителей с младшими подростками по опроснику ВРР И. И. Марковской (в средних значениях)

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Характеристика детско-родительских отношений				
Нетребовательность – требовательность	14,01 ± 1,49	13,27 ± 2,11	13,91 ± 1,56	14,97 ± 1,72
Мягкость – строгость	11,65 ± 2,02	10,45 ± 2,13	10,93 ± 2,23	11,08 ± 2,24
Автономность – контроль	15,02 ± 1,83	14,36 ± 1,76	15,57 ± 1,91	16,86 ± 1,95
Эмоциональная дистанция – близость	18,49 ± 1,54	22,27 ± 2,58	18,29 ± 1,63	18,14 ± 1,76
Отвержение – принятие	18,48 ± 1,72	21,74 ± 2,37	18,28 ± 1,58	18,09 ± 1,48
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	19,14 ± 2,36	21,79 ± 1,84	18,95 ± 2,23	18,54 ± 2,09
Тревожность за ребенка	18,93 ± 2,56	17,54 ± 3,58	18,14 ± 2,48	19,05 ± 2,38
Непоследовательность – последовательность	19,24 ± 3,21	21,83 ± 3,59	19,05 ± 3,00	19,13 ± 3,23
Воспитательная конфронтация в семье	10,18 ± 3,34	9,34 ± 3,48	10,06 ± 3,15	11,25 ± 3,06
Удовлетворенность отношениями с ребенком	20,43 ± 3,22	22,76 ± 1,87	20,67 ± 3,54	19,86 ± 3,47

Таблица 3 свидетельствует о различиях в динамике характеристик детско-родительских отношений родителей и подростков ЭГ и КГ. Показатели ЭГ претерпевают более позитивную динамику по большинству характеристик детско-родительских отношений. На уровне тенденции можно говорить о снижении требовательности, строгости и контроля со стороны родителей в ЭГ. В то время как в КГ ситуация зеркальная: родители прибегают к некоторому повышению требовательности, строгости и контролю за подростком к концу учебного года, воспитательная конфронтация в семьях КГ несколько нарастает.

Родители ЭГ дают существенную статистически значимую позитивную динамику по показателям эмоциональной близости и принятия ребенка, сотрудничества и воспитательной последовательности, а также удовлетворенности отношениями с собственным ребенком по t-критерию Стьюдента ($p < 0,05$).

Это позволяет сделать вывод о том, что программа развития детско-родительских отношений и совместной деятельности с ребенком оказывает позитивное влияние на детско-родительские отношения. Взаимодействие в семьях ЭГ более мягкое, менее строгое, более принимающее и удовлетворенное. Наблюдается значимый рост показателей эмоциональной близости и родительского принятия, что, по исследованиям О. А. Карабановой, является условием позитивного сотрудничества в детско-родительской диаде [2]. Тревожность родителей за детей в ЭГ умеренно повышенная, что отражает спе-

цифику подросткового возраста, у родителей КГ она возрастает более значительно.

Таким образом, позитивная динамика детско-родительских отношений сопряжена с ростом эффективности совместной деятельности родителей с детьми младшего подросткового возраста. Дети и родители проводят больше времени вместе, при этом их отношения включены в конструктивное планирование и поиск интересных и продуктивных занятий. Это не может не сказаться на самоощущении подростков и родителей: вовлеченности, удовлетворенности, общности позитивных переживаний, взаимности, общей радости от совместных успехов, коллективной связности и доверии в семье. Повышенная требовательность, контроль и строгость родителей перестают быть главными регуляторами в детско-родительских отношениях.

Заключение

Таким образом, предлагаемая программа развития детско-родительских отношений на основе совместной деятельности родителей и младших подростков качественно меняет характер детско-родительских отношений в семьях.

Позитивные детско-родительские отношения в детском и подростковом онтогенезе строятся на фундаменте глубокой эмоциональной связи, надежной привязанности и безусловном принятии. В младшем подростковом возрасте потребность в эмансипации, автономии от родителей требует установления новых границ отношений и новых форм уважительного и продуктивного взаимодействия, создающего контуры

будущего, перспективы успешной социализации и конструктивного решения возрастных задач подростка. Позитивное развитие детско-родительских отношений в семье с подростком взаимосвязано с формированием эффективного коллективного субъекта продуктивной совместной деятельности в семье.

Для сложившегося эффективного коллективного субъекта совместной деятельности в семье характерны: творческий характер деятельности и продукта, социальное признание результатов совместной деятельности в конкурсах, соревнованиях; позитивно-развивающее сотрудничество, семейная практика участия и стратегического

планирования совместной деятельности; преобладание инициативы подростка; партнерская родительская позиция.

Психолого-педагогические условия развития детско-родительских отношений должны быть реализованы как система совместной деятельности классных руководителей, педагога-психолога, педагогов-предметников, администрации образовательного учреждения и родителей (законных представителей). Деятельность психологической службы школы должна быть направлена на включение школьников и родителей в позитивные социальные практики на основе продуктивной совместной деятельности с родителями.

Литература

1. Журавлев А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 72 – 80.
2. Карабанова О. А. Детско-родительские отношения как компонент социальной ситуации развития современных подростков // Ребенок в современном обществе : сб. науч. ст. / науч. ред.: Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина ; ред. коллегия: Н. Н. Авдеева, И. А. Корепанова, Е. В. Филиппова. М. : МГППУ, 2007. 336 с. С. 90 – 100.
3. Карабанова О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 73 – 82.
4. Карабанова О. А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков // Психологические проблемы современной российской семьи (25 – 27 окт. 2005 г.). В 3 ч. Ч. 3 : тез. Второй Всерос. науч. конф. / под общ. ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. 560 с.
5. Коробкова В. В., Шеина М. Б. Воспитательный потенциал семьи // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 99 – 102.
6. Коробкова В. В. Система подготовки специалистов социально-педагогической сферы к работе с семьей в открытом образовательном пространстве (на примере Пермского края) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 93 – 95.

7. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 12.12.2022).
8. Распоряжение Правительства РФ от 16 сентября 2021 г. № 2580-р «О плане мероприятий по реализации в 2021 – 2025 гг. Концепции демографической политики РФ на период до 2025 г.». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402722527/> (дата обращения: 12.12.2022).
9. Суворова О. В., Васина И. В. Оценка уровней развития совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшими подростками // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78 (2). С. 283 – 287.
10. Суворова О. В., Васина И. В. Эмоциональный аспект детско-родительских отношений в свете возрастных задач и проблем современных подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76 (2). С. 289 – 293.
11. Чернов Д. Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей младшего подросткового возраста // Психология и психотехника. 2019. № 3. С. 92 – 107.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Э. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб. : Питер, 2008. 672 с.

References

1. Zhuravlev A. L. Kollektivny`j sub`ekt: osnovny`e priznaki, urovni i psixologicheskie tipy` // Psixologicheskij zhurnal. 2009. T. 30. № 5. S. 72 – 80.
2. Karabanova O. A. Detsko-roditel`skie otnosheniya kak komponent social`noj situacii razvitiya sovremenny`x podrostkov // Rebenok v sovremennom obshhestve : sb. nauch. st. / nauch. red.: L. F. Obuxova, E. G. Yudina ; red. kollegiya: N. N. Avdeeva, I. A. Korepanova, E. V. Filippova. M. : MGPPU, 2007. 336 s. S. 90 – 100.
3. Karabanova O. A. Orientiruyushhij obraz v strukture social`noj situacii razvitiya rebenka: ot L. S. Vy`gotskogo k P. Ya. Gal`perinu // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. 2012. № 4. S. 73 – 82.
4. Karabanova O. A. Obraz detsko-roditel`skix otnoshenij u sovremenny`x rossijskix podrostkov // Psixologicheskie problemy` sovremennoj rossijskoj sem`i (25 – 27 okt. 2005 g.). V 3 ch. Ch. 3 : tez. Vtoroj Vseros. nauch. konf. / pod obshh. red. V. K. Shabel`nikova, A. G. Lidersa. M., 2005. 560 s.
5. Korobkova V. V., Sheina M. B. Vospitatel`ny`j potencial sem`i // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2019. № 6. S. 99 – 102.

6. Korobkova V. V. Sistema podgotovki specialistov social`no-pedagogicheskoy sfery` k rabote s sem`ej v otkry`tom obrazovatel`nom prostranstve (na primere Permskogo kraja) // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2019. № 1 (74). S. 93 – 95.
7. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 31.05.2021 № 287 (red. ot 18.07.2022) «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta os-novnogo obshhego obrazovaniya» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 05.07.2021 № 64101). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (data obra-shheniya: 12.12.2022).
8. Rasporiyazhenie Pravitel`stva RF ot 16 sentyabrya 2021 g. № 2580-r «O plane mero-priyatij po realizacii v 2021 – 2025 gg. Konceptcii demograficheskoy politiki RF na period do 2025 g.». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402722527/> (data obrashheniya: 12.12.2022).
9. Suvorova O. V., Vasina I. V. Ocenka urovnej razvitiya sovmestnoj deyatel`nosti v detsko-roditel`skix otnosheniyax s mladshimi podrostkami // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 78 (2). S. 283 – 287.
10. Suvorova O. V., Vasina I. V. E`mocional`ny`j aspekt detsko-roditel`skix otnoshenij v svete vozrastny`x zadach i problem sovremenny`x podrostkov // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 76 (2). S. 289 – 293.
11. Chernov D. N. Osobennosti detsko-roditel`skix otnoshenij v sem`yax, vospity`vayushhix detej mladshego podrostkovogo vozrasta // Psixologiya i psixotexnika. 2019. № 3. S. 92 – 107.
12. E`jdemiller E`. G., Yusticzkis V. E`. Psixologiya i psixoterapiya sem`i. 4-e izd. SPb. : Piter, 2008. 672 s.

O. V. Suvorova, I. V. Vasina

**A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF CHILD-PARENT RELATIONS
BASED ON THE JOINT ACTIVITIES OF PARENTS AND ADOLESCENTS**

The purpose of this article is to present a search study in which the psychological and pedagogical conditions of the development of a collective subject in child-parent relations with a younger teenager are studied. The approbation of the program for the development of child-parent relations between parents and children in the process of collective joint activity is presented, the dynamics of the development of joint activity and child-parent relations is investigated. The program allows to optimize socialization and solving problems of adolescence, prevent developmental difficulties at the stage of early adolescence.

Key words: *younger teenager, child-parent relations, joint activity of a teenager and parents.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ВОЖАТОГО ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье представлено поисковое исследование, в котором изучаются профессионально важные коммуникативные качества личности вожатого детского оздоровительного лагеря. Представлены результаты сравнительного изучения коммуникативной направленности, межличностных свойств и уровней эмпатии в общении студентов педагогических специальностей, имеющих профессию вожатого и не предпочитающих работу в качестве вожатого детского оздоровительного лагеря. Выявлены статистически значимые особенности профессионально важных коммуникативных качеств личности вожатого: альтероцентрическая направленность, доброжелательность, альтруизм и эмпатийность.

Ключевые слова: студент педагогического вуза, вожатый, коммуникативная направленность, межличностные свойства, эмпатия.

Введение

Сегодня активно исследуются различные факторы эффективности вожатого детского оздоровительного лагеря: педагогическое мастерство, психологические навыки и умения, психологическая готовность к воспитательной деятельности, психолого-педагогическая компетентность [2; 7]. В то же время главным инструментом воспитания детей и подростков во временном детском коллективе является сама личность вожатого, профессионально важные качества его личности.

В исследованиях представлено изучение различных комплексов профессионально важных качеств вожатого: креативность, открытость изменениям, ценностный взгляд на мир, эмоциональная уравновешенность, ответственность, коллективизм, альтруизм, лидерские качества, любовь к детям

(М. А. Мазниченко) [6]; доброжелательность, внимательность и тактичность, требовательность, справедливость, искренность и честность, бодрость и жизнерадостность, терпеливость и сдержанность, заботливость, уверенность в себе, находчивость (А. В. Карелина) [2]; стрессоустойчивость, коммуникативные и организаторские умения, лидерские качества, толерантные установки, сотрудничающий и компромиссный стиль поведения в конфликтах (А. С. Назарова, Д. В. Иванов) [7]; доброжелательность, ответственность, терпение, активность, креативность, понимание детей, организованность, самоконтроль, общительность, чувство юмора (Е. М. Листик, Е. А. Курганова) [4; 5]. Более половины вышеприведенных качеств личности связаны с коммуникативной сферой личности вожатого и педагогической профессией.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Вожатый детского оздоровительного лагеря – «специалист в области воспитания, который обеспечивает организацию воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального и физического развития обучающихся» через сплочение и включение временного детского коллектива в социально и личностно значимую развивающую деятельность [9]. Особое значение для эффективной профессиональной деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря имеют коммуникативные качества его личности. Коммуникативная сфера личности является ведущей для педагогической деятельности в целом, особое значение она приобретает в профессии вожатого в условиях работы с временным детским коллективом [10]. Круглосуточный режим коммуникативной нагрузки, постоянная включенность в контакты с воспитанниками, коллегами, родителями, вовлеченность в разнообразные виды деятельности в течение дня ставят вопрос об устойчивых профессионально важных качествах вожатого как условия создания атмосферы психологической безопасности и успешного решения задач воспитания в процессе взаимодействия с субъектами образования [1]. Позитивные коммуникативные качества вожатого – это основа его профессиональной компетентности и надежности [8]. Позитивный эмоциональный настрой, вовлеченность и доброжелательность, неагрессивность и ненасыщаемость контактами, аффилиативность и эмпатий-

ность, диалогичность и альтероцентричность в общении с воспитанниками позволяют в кратчайшие сроки создать атмосферу доверия и принятия, психологической защищенности и безопасности, позволяющую успешно решать задачи воспитания и позитивного развития детей и подростков детского оздоровительного лагеря.

Сегодня актуальны задачи совершенствования подготовки вожатых как с целью формирования коммуникативной компетентности, так и в плане развития ее личностной основы коммуникативных качеств вожатого.

В этой связи важными становятся вопросы потенциала развития коммуникативных качеств личности вожатого, а также методов их развития и совершенствования в процессе обучения в школе вожатых в соответствии с актуальными запросами образования и социальной практики.

Методология и методы исследования

Цель статьи – представление результатов поискового эксперимента, направленного на изучение профессионально важных коммуникативных качеств личности вожатого. Ставились задачи: изучить особенности коммуникативной направленности личности, межличностных свойств и уровней эмпатии в общении студентов педагогических специальностей, имеющих профессию вожатого и не предпочитающих работу в качестве вожатого детского оздоровительного лагеря.

Перечислим методики исследования: опросник С. Л. Братченко «Направленность личности в общении»; опросник Т. Лири, Г. Лефоржа,

Р. Сазека «Диагностика межличностных отношений»; методика А. Меграбиана в модификации Н. Эпштейна «Шкала эмоционального отклика».

В исследовании в рамках опытно-экспериментальной деятельности в качестве экспериментальной группы (ЭГ) принимали участие 52 вожатых, обучающихся в нижегородских вузах по педагогическим специальностям на 1 – 5-м курсах; возрастной диапазон: от 18 до 27 лет. 69 % – девушки, 31 % – юноши. Исследование проводилось на базе детских оздоровительных лагерей Нижегородской области.

В качестве контрольной группы (КГ) участвовали обучающиеся педаго-

гических специальностей нижегородских вузов (Нижний Новгород), которые не выбрали профессию вожатого в качестве перспективы временной профессиональной самореализации по данным анкетного опроса: 58 студентов, обучающихся в нижегородских вузах по педагогическим специальностям на 1 – 5-м курсах; возрастной диапазон: от 18 до 25 лет. 73 % – девушки, 27 % – юноши.

Результаты исследования, обсуждение

Групповые профили направленности общения в процессе взаимодействия респондентов ЭГ и КГ представлены в табл. 1.

Таблица 1

Направленность в общении респондентов ЭГ и КГ

Направленность в общении	ЭГ	КГ	Значимость различий p
	М ± σ	М ± σ	
Индифферентная направленность	4,51 ± 1,93	3,65 ± 2,15	0,046
Конформная направленность	4,57 ± 1,81	4,71 ± 2,16	0,352
Манипулятивная направленность	3,90 ± 2,01	5,50 ± 2,35	0,047
Авторитарная направленность	3,96 ± 2,23	3,75 ± 2,02	0,393
Альтероцентристская направленность	5,62 ± 2,72	4,12 ± 2,13	0,049

Таблица 1 иллюстрирует направленность в общении студентов педагогических специальностей, освоивших профессию вожатого и не предпочитающих профессию вожатого в качестве временной перспективы.

Наиболее яркие различия респондентов ЭГ и КГ наблюдаются по манипулятивной (3,90/5,50) и альтероцентристской (5,62/4,12) направленности. Альтероцентристская направленность специфична для педагогической профессии и связана с обращенностью к личности другого, со стремлением понять его потребности, интересы и запросы с целью определения условий его развития, удо-

влетворения его актуальных потребностей. Манипулятивная направленность взаимодействия, напротив, рассчитана на решение собственных задач в ущерб интересам партнера. Различия по манипулятивной и альтероцентристской направленности студентов ЭГ и КГ статистически значимы по U-критерию Манна – Уитни (p = 0,047). Альтероцентристская направленность вожатого на личность в процессе общения свидетельствует об интересе и уважении личности, потребностей и границ собеседника.

Результаты изучения межличностных свойств вожатых в процессе взаимодействия представлены в табл. 2.

Таблица 2

Межличностные свойства респондентов в процессе взаимодействия (ЭГ/КГ)

Межличностные свойства респондентов	Группа респондентов		Значимость различий р
	ЭГ	КГ	
	М ± σ	М ± σ	
Авторитарный	5,79 ± 2,87	5,47 ± 2,75	0,714
Эгоистический	4,38 ± 1,89	4,82 ± 1,87	0,403
Агрессивный	4,86 ± 2,37	6,23 ± 2,48	0,051
Подозрительный	6,19 ± 3,05	7,05 ± 2,63	0,054
Подчиняемый	6,49 ± 2,74	7,27 ± 2,23	0,621
Зависимый	5,57 ± 2,67	5,73 ± 2,09	0,517
Дружелюбный	7,62 ± 2,48	6,46 ± 2,74	0,042
Альтруистический	7,77 ± 2,84	6,21 ± 2,75	0,059

Из таблицы 2 следует, что межличностные свойства студентов КГ имеют более высокие показатели агрессивности, подозрительности, подчиняемости и более низкие показатели дружелюбия и альтруизма, чем у вожатых ЭГ. На уровне тенденции они также более эгоистичны и зависимы, чем вожатые. Статистическая значимость различий обнаруживается по шкалам «Агрессивный», «Дружелюбный» и «Альтруистический» (по U-критерию Манна – Уитни, $p < 0,05$). В то же время отмечается тенденция более высоких значений по шкалам «Авторитарный» и более низкие по шкале «Зависимый», что связано во многом с лидерской позицией вожатого в детском коллективе лагеря.

Это означает, что возможности осознанной конструктивной реакции на внешнюю агрессию ребенка или подростка в условиях временного детского

коллектива у студентов КГ ограничены, поэтому вероятность формирования агрессивного ответа выше, чем у респондентов ЭГ, что может снижать психологическую безопасность и защищенность воспитанника детского оздоровительного лагеря.

Таким образом, вожатые обнаруживают пониженные показатели агрессивности и манипулятивной направленности, повышенные показатели дружелюбия и альтероцентричности, что свидетельствует о сформированности данных коммуникативных качеств личности как профессионально значимых.

Результаты исследования уровней эмпатии респондентов по методике «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбиан, модификация Н. Эпштейна) представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни эмпатии респондентов (ЭГ/КГ)

Уровень эмпатии	Группа респондентов			
	ЭГ		КГ	
	человек	%	человек	%
Низкий				
Нормальный			19	32,75
Высокий	34	65,38	30	67,24
Очень высокий	18	34,62	9	15,51
	52	100	58	100

Из таблицы 3 следует, что большая часть респондентов ЭГ и КГ демонстрируют высокий и очень высокий уровни эмпатии. Тенденция к более высоким показателям эмпатии наблюдается у вожатых. Нормальный уровень эмпатии у них не встречается, что подтверждает профессионально важный характер эмпатийности как качества личности вожатого.

Высокий уровень эмпатии продемонстрировала большая часть респондентов, то есть студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. В то же время уровень эмпатии зависит от опыта вожатской деятельности, у вожатых эмпатия является более выраженным свойством личности (по χ^2 -критерию Пирсона, $p < 0,05$), что позволяет сделать заключение о сформированности у респондентов ЭГ эмпатийности как профессионально важного качества личности.

Выявленные особенности профессионально важных коммуникативных качеств у вожатых по сравнению со студентами педагогических специальностей, не выбравших профессию вожатого, являются основанием для новых исследовательских задач по оценке личностных качеств студентов в процессе подготовки в школе вожатых в течение года обучения. Результаты исследования обнаруживают также потенциал развития личности студентов пе-

дагогических специальностей, не освоивших программу подготовки вожатого.

Встают задачи оценки развития, а также совершенствования программ и методов развития коммуникативных качеств личности вожатого в процессе профессиональной подготовки в школе вожатого.

Заключение

Таким образом, результаты поискового исследования, направленного на изучение профессионально важных коммуникативных качеств личности вожатого детского оздоровительного лагеря, позволяют сделать следующие выводы. Сравнительное изучение коммуникативной направленности в процессе взаимодействия у студентов педагогических специальностей, имеющих профессию вожатого (ЭГ) и не предпочитающих работу в качестве вожатого детского оздоровительного лагеря (КГ), выявило приоритет альтероцентристской направленности у вожатых и манипулятивной направленности в КГ. Выявлены статистически значимые особенности межличностных качеств вожатого: выраженная доброжелательность и альтруизм. Преобладание высоких и очень высоких уровней развития эмпатии позволило констатировать выраженную эмпатийность как профессионально важное качество личности вожатого.

Литература

1. Камнев А. Н., Михайлова Т. А. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 1. С. 57 – 71. DOI: 10.17759/psyedu.2021130104

2. Карелина А. В. Основные требования к качествам личности водителя и его деятельности [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум : материалы XI Междунар. студенч. науч. конф. URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018010306> (дата обращения: 03.03.2023).
3. Курганова Е. А. Основы конфликтологии для водителей // Педагогика детского оздоровительного лагеря / под ред. М. М. Борисовой. М., 2017. С. 69 – 77.
4. Курганова Е. А., Листик Е. М. Особенности работы студента педагогического вуза с временным детским коллективом // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Наука и Просвещение. 2018. С. 315 – 317.
5. Листик Е. М., Курганова Е. А. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. Т. 4. С. 96 – 99.
6. Мазниченко М. А. Профессиограмма водителя // Народное образование. 2012. № 3. С. 138 – 144.
7. Назарова А. С., Иванов Д. В. Психологическая готовность водителя к работе в детском оздоровительном лагере // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. № 3. С. 498 – 504.
8. Никитина Э. К., Любченко О. А., Львова А. С. Разработка модели подготовки водителей в системе педагогических отрядов для работы в детских оздоровительных центрах // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27937> (дата обращения: 03.03.2023).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : приказ М-ва труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 № 10н. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201701260045?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 26.01.2017).
10. Пронько Н. А., Романова Е. В. Развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников водителей // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 3 (60). С. 433 – 437.

References

1. Kamnev A. N., Mixajlova T. A. Osobennosti razvitiya sub`ektnosti podrostanta vo vzaimodejstvii s prirodnoj sredoj v usloviyah detskogo obrazovatel`no-ozdorovitel`nogo lagerya // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2021. T. 13. № 1. S. 57 – 71. DOI: 10.17759/psyedu.2021130104
2. Karelina A. V. Osnovny`e trebovaniya k kachestvam lichnosti vozhatogo i ego deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] // Studencheskij nauchny`j forum : materialy` XI Mezhdunar. studench. nauch. konf. URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018010306> (data obrashheniya: 03.03.2023).
3. Kurganova E. A. Osnovy` konfliktologii dlya vozhaty`x // Pedagogika detskogo ozdorovitel`nogo lagerya / pod red. M. M. Borisovoj. M., 2017. S. 69 – 77.

4. Kurganova E. A., Listik E. M. Osobennosti raboty` studenta pedagogicheskogo vuza s vremenny`m detskim kollektivom // *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v XXI veke: aktual`ny`e voprosy`, dostizheniya i innovacii* : sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza : Nauka i Prosveshhenie. 2018. S. 315 – 317.
5. Listik E. M., Kurganova E. A. Professional`no-lichnostnoe stanovlenie studentov v rabote s vremenny`mi detskimi kollektivami // *Mezhdunarodny`j zhurnal gumanitarny`x i estestvenny`x nauk*. 2018. T. 4. S. 96 – 99.
6. Maznichenko M. A. Professiogramma vozhatogo // *Narodnoe obrazovanie*. 2012. № 3. S. 138 – 144.
7. Nazarova A. S., Ivanov D. V. Psixologicheskaya gotovnost` vozhatogo k rabote v detskom ozdorovitel`nom lagere // *Byulleten` nauki i praktiki*. 2020. T. 6. № 3. S. 498 – 504.
8. Nikitina E`. K., Lyubchenko O. A., L`vova A. S. Razrabotka modeli podgotovki vozhaty`x v sisteme pedagogicheskix otryadov dlya raboty` v detskix ozdorovitel`ny`x centrax // *Sovremennyy`e problemy` nauki i obrazovaniya*. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27937> (data obrashheniya: 03.03.2023).
9. Ob utverzhdenii professional`nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya» : prikaz M-va truda i social`noj zashhity` Rossijskoj Federacii ot 10.01.2017 № 10n. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201701260045?index=1&rangeSize=1> (data obrashheniya: 26.01.2017).
10. Pron`ko N. A., Romanova E. V. Razvitie lichnostno-professional`noj gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel`nosti u pomoshhnikov vozhaty`x // *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2022. № 3 (60). S. 433 – 437.

O. V. Suvorova, I. I. Ushakov

**PROFESSIONALLY IMPORTANT COMMUNICATIVE QUALITIES
OF THE PERSONALITY OF THE COUNSELOR OF THE CHILDREN'S
HEALTH CAMP**

The purpose of this article is to present a search study in which the psychological and pedagogical conditions of the development of a collective subject in child-parent relations with a younger teenager are studied. The approbation of the program for the development of child-parent relations between parents and children in the process of collective joint activity is presented, the dynamics of the development of joint activity and child-parent relations is investigated. The program allows to optimize socialization and solving problems of adolescence, prevent developmental difficulties at the stage of early adolescence.

Key words: *younger teenager, child-parent relations, joint activity of a teenager and parents.*

НАШИ АВТОРЫ

БЕЛЬСКИХ
Юлия
Анатольевна

кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры математики и экономики Государственного гуманитарно-технологического университета Московской области (г. Орехово-Зуево, Московская обл., Россия)
E-mail: belskihja@gmail.com

БОГОМОЛОВА
Любовь
Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
E-mail: bogomolovali@mail.ru

ВАСИНА
Ирина
Валентиновна

аспирант Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: vasina210879@mail.ru

ЗАВРАЖИН
Сергей
Александрович

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

ИВАНОВА
Елена
Олеговна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)
E-mail: didact@mail.ru

ИНШАКОВА
Ольга
Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
профессор кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: olgainsh@mail.ru

КАЙМАРАЗОВА
Алина
Каймаразовна

специалист по связям с общественностью
Центра поддержки и развития социально-проектной деятельности Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: kajmarazova@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КОПЫЛОВСКАЯ** кандидат педагогических наук
Мария Юрьевна доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: mkopska@mail.ru
- КОШЕЛЕВА** кандидат педагогических наук
Людмила Алексеевна доцент кафедры дизайна, изобразительного искусства и реставрации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru
- МОРОЗОВА** методист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Государственного гуманитарно-технологического университета Московской области (г. Орехово-Зуево, Московская обл., Россия)
Александра Васильевна
E-mail: neverlandmjj@mail.ru
- РОГАЧЕВА** доктор педагогических наук, профессор
Елена Юрьевна профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- СУВОРОВА** доктор психологических наук, профессор
Ольга Вениаминовна профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Пермь, Россия)
E-mail: olgavenn@yandex.ru
- ТИМЧЕНКО** кандидат педагогических наук
Елена Сергеевна доцент кафедры дополнительного профессионального образования и развития квалификаций Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар, Россия)
E-mail: catimchenko@yandex.ru
- ТУРЛАКОВА** аспирант Института стратегии развития образования РАО (г. Москва, Россия)
Ольга Евгеньевна
E-mail: olenka1592@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- УШАКОВ
Иван
Иванович** аспирант Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: ksnn.dir@mail.ru
- ХАРИСОВА
Инга
Геннадьевна** кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогических технологий
Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)
E-mail: i.kharisova@yspu.org
- ЦВЕТКОВА
Марина
Витальевна** кандидат педагогических наук
доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: mtsvetkova@list.ru
- ЧИКИНА
Елена
Евгеньевна** кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: despoyna@mail.ru
- ЧУКАНОВ
Александр
Константинович** магистрант кафедры биологического и географического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: aleksandrcukanov96400@gmail.com
- ЯЦЕЧКО
Карина
Олеговна** аспирант кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: st039480@student.spbu.ru

OUR AUTHORS

BELSKIKH

Julia A.

PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Mathematics
and Economics, State University of Humanities and Tech-
nology of the Moscow Region (Orehovo-Zuyevo, Mos-
cow region, Russia)

E-mail: belskihja@gmail.com

BOGOMOLOVA

Lyubov I.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vla-
dimir State University named after Alexander and Niko-
lay Stoletovs (Vladimir, Russia)

E-mail: bogomolovali@mail.ru

VASINA

Irina V.

PhD Student, Nizhny Novgorod State University of Ar-
chitecture and Civil Engineering (Nizhny Novgorod, Russia)

E-mail: vasina210879@mail.ru

ZAVRAZHIN

Sergey A.

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology
and Special Pedagogy, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)

E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

IVANOVA

Elena O.

PhD (Education), Senior Researcher
Associate Professor of the Department of Theory and His-
tory of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)

E-mail: didact@mail.ru

INSHAKOVA

Olga B.

PhD (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Speech Therapy, Moscow
Pedagogical State University (Moscow, Russia)

E-mail: olgainsh@mail.ru

KAYMARAZOVA

Alina K.

Public relations specialist, Center for support and devel-
opment of social and project activities
of the Russian state University for the Humanities
(Moscow, Russia)

E-mail: kajmarazova@yandex.ru

KOPYLOVSKAYA

Maria Yu.

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Foreign Lan-
guages and Linguodidactics, Saint Petersburg State Uni-
versity (Saint Petersburg, Russia)

E-mail: mkopska@mail.ru

OUR AUTHORS

- KOSHELEVA
Lyudmila A.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Design, Fine Art and Restoration, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru
- MOROZOVA
Alexandra V.** methodologist of the Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff, State University of Humanities and Technology of the Moscow Region (Orekhovo-Zuyevo, Moscow region, Russia)
E-mail: neverlandmjj@mail.ru
- ROGACHEVA
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- SUVOROVA
Olga V.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia)
E-mail: olgavenn@yandex.ru
- TIMCHENKO
Elena S.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Additional Professional Education and Development of Qualifications, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar, Russia)
E-mail: catimchenko@yandex.ru
- TURLAKOVA
Olga E.** PhD Student, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, (Moscow, Russia)
E-mail: olenka1592@mail.ru
- USHAKOV
Ivan I.** PhD Student, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: ksnn.dir@mail.ru
- KHARISOVA
Inga G.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: i.kharisova@yspu.org

OUR AUTHORS

**TSVETKOVA
Marina V.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of the Second Foreign Language and Foreign Language Teaching Methods, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: mtsvetkova@list.ru

**CHIKINA
Elena E.**

PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of the Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: despoyna@mail.ru

**CHUKANOV
Alexander K.**

Master Student at the Department of Biological and Geographical Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: aleksandrcukanov96400@gmail.com

**YATSECHKO
Karina O.**

PhD Student, at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia)
E-mail: st039480@student.spbu.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru

Ян ван Эйк
«Благовещение»

