

54 (73)
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 25.09.23
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,14

Тираж 500 экз.

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

Близнецова Ю. С.

**В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ О НАЦИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ
РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ..... 9**

Дорошенко С. И.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К. Д. УШИНСКОГО:
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ..... 18**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Максимова О. А., Митюшина Н. В.

**НЕКОТОРЫЕ УКАЗАНИЯ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО
ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.
РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ПЛАНИРОВАНИЯ 26**

Соколов К. С.

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ..... 33**

Фатюшина Е. Ю., Суккар Б.

**ОСОЗНАНИЕ СОБСТВЕННОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ
И ЕЕ ЗНАЧИМОСТИ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ
ДАННЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУКИ ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ)..... 40**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алексеева Е. Н.

**НОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ..... 52**

Ахметзянова Т. В.

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 61**

Данько Ю. В., Головки О. Н.

**СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ..... 74**

Маколов В. И., Аравина Т. И.

**К ВОПРОСУ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ..... 82**

Рыкин Е. Ю.

**ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ ПРИ РАССМОТРЕНИИ
РАЗДЕЛОВ «ФОНЕТИКА», «МОРФЕМИКА.
СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО..... 91**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Блинова Е. Е.

**ГОРОДСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ
МЕСТНОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ..... 101**

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Плаксина И. В.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОСТИ И СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ	114
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Уланова Н. Н., Яковлева Н. В.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ	127
----------------------------------------------------------------	------------

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Аравина Т. И.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С УЧАСТНИКАМИ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	136
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Дубовская-Рябченко А. Е.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ.....	144
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	150
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	156
------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Bliznetsova Yu. S.

**V. V. ZENKOVSKY ON NATIONAL EDUCATION
IN THE CHANGING SOCIO-CULTURAL CONDITIONS
OF THE RUSSIAN ABROAD 9**

Doroshenko S. I.

**PEDAGOGICAL HERITAGE OF K. D. USHINSKY:
ON THE 200TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH..... 18**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Maksimova O. A., Mityushina N. V.

**SOME INSTRUCTIONS FOR PLANNING A FOREIGN LANGUAGE
EDUCATIONAL PROCESS IN A SECONDARY SCHOOL.
IMPLEMENTATION OF THE MAIN PLANNING PRINCIPLES..... 26**

Sokolov K. S.

**HEURISTIC POTENTIAL OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS
IN THE STUDY OF WRITER'S BIOGRAPHY IN HIGH SCHOOL 33**

Fatyushina E. Yu., Sukkar B.

**REALIZATION OF ONE'S MULTILINGUAL IDENTITY
AND ITS SIGNIFICANCE AS A WAY TO UPDATE THESE
BENEFITS (ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE BY INTERNATIONAL STUDENTS) 40**

PROFESSIONAL EDUCATION

Alekseeva E. N.

**NEW ASPECTS OF THE SUBJECT-METHODICAL PREPARATION
OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER 52**

CONTENTS

Akhmetzianova T. V.

COURSEBOOK AS A MEANS OF IMPLEMENTING MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS..... 61

Danko Yu. V., Golovko O. N.

THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE LIFELONG PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM 74

Makolov V. I., Aravina T. I.

QUALITY ASSURANCE SYSTEMS FOR JOINT PROGRAMS IN RUSSIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES..... 82

Rykin E. Yu.

THE PRINCIPLE OF CONSISTENCY WHEN CONSIDERING THE SECTIONS «PHONETICS», «MORPHEMICS. WORD FORMATION» IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS OF THE SPO 91

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Blynova E. E.

URBAN IDENTITY OF RURAL STUDENTS AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING 101

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Plaksina I. V.

CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVITY AND SUBJECTIVE INTERACTIONS OF TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE..... 114

Ulanova N. N., Yakovleva N. V.

THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL 127

CONTENTS

INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE

Aravina T. I.

DESIGNING A SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAM IN COOPERATION WITH THE PARTICIPANTS OF THE RELATIONSHIP IN THE FIELD OF EDUCATION.....	136
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Dubovskaya-Ryabchenko A. E.

SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE CHILDREN'S ART SCHOOL	144
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

OUR AUTHORS	153
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	156
-------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035.6

Ю. С. Блинецова

В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ О НАЦИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Посредством историко-герменевтического и ретроспективного анализа педагогических воззрений В. В. Зеньковского представлена сущностная характеристика национального воспитания. В формулировке задач национального воспитания мыслитель исходил из идеи служения Церкви и идеи служения Родине. Примат религиозного принципа в разработке ученым проблем национального воспитания обусловлен его видением миссии русской эмиграции в созидании православной культуры.

Ключевые слова: В. В. Зеньковский, национальное воспитание, национальное самосознание, русская эмиграция, Российское Зарубежье.

Введение

В условиях глобальных вызовов одной из приоритетных задач по обеспечению национальной безопасности России является укрепление и защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Проблема национального воспитания получает приоритетное значение, в связи с чем актуализируется опыт педагогики Российского Зарубежья, поставившей в качестве главной задачи сохранение «русскости» детей и молодежи в условиях инокультурной среды.

В русле этой проблемы представляется необходимым обратиться к богатому идейному потенциалу педагогического наследия В. В. Зеньковского, выдающегося ученого, посвятившего себя в эмиграции религиозно-педагогической работе с молодежью. С момента образования Русского Студенческого

Христианского Движения (РСХД) за рубежом в 1923 году и до конца своей жизни В. В. Зеньковский являлся его бессменным руководителем. Изменяющиеся социокультурные условия Российского Зарубежья обусловили генезис в теоретическом осмыслении и практической реализации мыслителем задач национального воспитания молодого поколения русских эмигрантов.

Основная часть

К проблеме сохранения национального самосознания мыслитель обратился в работе «Православие и русская культура» (1924 г.). В. В. Зеньковский считал православие подлинным источником и творческой основой национального своеобразия, определившей особые качества русской души: «ее широту и свободу, ее религиозное горение и искание правды» [11, с. 115]. Отрыв от православия, с точки зрения ученого,

означал бы «решительный распад русского духа, превращение русского народа в этнографический материал» [11, с. 110]. Видя в русском западничестве болезненное явление в отечественной истории, состоящее, по его мнению, в кризисе церковного сознания, разрыве интеллигенции и народа, во многом предопределенными революцию в России, мыслитель указывал на необходимость в эмиграции созидания целостной церковной культуры, в русле которой возможно примирение разрозненных течений русской жизни и освящение национального начала на почве Православия. Таким образом, религиозное возрождение и рассматривалось ученым как историческая необходимость для спасения России.

В этом контексте задача сохранения национальной и духовной идентичности молодого поколения эмигрантов приобрела для мыслителя особую значимость. Будучи председателем Педагогического бюро по делам низшей и средней школы за границей, В. В. Зеньковский внес большой вклад в создание в условиях инокультуры национальной школы, основанной на ценностях и традициях русской дореволюционной школы [14]. Ключевое место в учебных планах русской зарубежной школы занимали предметы «Россики»: русский язык и русская литература, география и отечественная Россия, Закон Божий, пение. Христианская молодежь в кружках РСХД занималась изучением истории Русской Церкви и русской религиозной мысли, религиозных сюжетов в русской литературе. Доминирование модели национального образования в первой поло-

вине 20-х годов в Российском Зарубежье было связано с надеждой эмигрантов на скорое возвращение на Родину. С увеличением времени пребывания за рубежом ситуация балансирования между двух культур стала осложняться, возросла тенденция к социальному давлению и интеграции в инокультурное пространство [2].

По результатам проведенного в 1925 году под руководством В. В. Зеньковского исследования детских воспоминаний о революции в России, гражданской войне и эвакуации, он пришел к выводу, что из-за отрыва от родины, тяжело переживаемого детьми, в них сформировалась не осознаваемая ими психическая черта – «психология бездомности». Отсутствие близкой и родной среды, необходимой для развития растущего человека, проявлялось, по словам ученого, в ощущении у детей своей «ненужности» вне родины», и как следствие – в их привязанности к семье и школе в эмиграции, ко всему, что напоминало им русский быт. Следовательно, перед общественно-педагогическим движением эмигрантов во всей полноте стояла проблема адаптации и социально-психологической реабилитации детей. Примирение с прошлым и преодоление детьми душевных травм, связанных с отрывом от родины, В. В. Зеньковский видел в религиозном воспитании: «Нельзя думать о том, чтобы вернуть детям то, что они потеряли, но можно и должно помочь им найти путь жизни, на котором они могут залечить свои раны» [9, с. 362]. Анализируя детские сочинения, он отметил наличие у детей религиозных запросов: «обращение к Богу, молитва для мно-

гих была единственным ресурсом, откуда они черпали силы для жизни» [9, с. 361]. Подход мыслителя в осуществлении образовательных и воспитательных задач базировался «на признании приоритета духовно-нравственного, христианского начала» [15, с. 59].

Национальная трагедия стала фактором религиозного пробуждения эмигрантов, в особенности молодежи, что, по словам ученого, являлось «симптомом глубокого религиозного оздоровления русской души» и обозначило поворот к церковной культуре, идеал которой он видел в проникнутости всех сторон жизни Православием [11, с. 130]. Через создание православно-культурной среды воспитания, объединяющей Церковь, семью, школу и внешкольные организации, мыслитель считал возможным сохранить у детей российскую ментальность, обеспечить преемственность национальных традиций и предотвратить утрату родного языка. Наблюдая местами «слишком тесное и неправомерное срастание религиозных движений с национальным чувством», В. В. Зеньковский предостерегал об опасности утилитарного отношения к Церкви [Там же, с. 133]. Национальное начало рассматривалось им как творческая сила оцерковления жизни, он считал, что это начало должно быть освящено Церковью. Еще в середине 1920-х годов ученый обратил внимание на характерную для новой европейской мысли идею о естественном национальном эгоизме, истоки которой он видел во внецерковном характере национального начала в протестантизме. Указывая на примат религиозного принципа и его основное значение для национального возрождения,

мыслитель полагал, что «расти национально и духовно можно лишь почерпая силы в вере: лишь этот путь плодотворен, творчески глубок, лишь изнутри строит отдельного человека и оздоравливает народную душу» [4, с. 20].

Обращаясь к русской интеллигенции в эмиграции в статье «О новом народничестве» (1927 г.) В. В. Зеньковский призывал к сознательному служению русскому народу и Отечеству. Он с тревогой замечал, что вера в народ и любовь к нему, тесно связанные с духовными исканиями русской интеллигенции, «куда-то исчезли, провалились», стала крепнуть антинародническая установка [8, с. 470]. Утрата связи с народом ведет, по убеждению мыслителя, к неизбежному замыканию интеллигенции на самой себе. Именно в эмиграции, как утверждал ученый, впервые в русской истории возникла возможность преодоления коренного раздвоения между интеллигенцией и народом через возвращение к Церкви и созидание церковной культуры.

В конце 1920-х годов В. В. Зеньковский с горечью отмечал, что в восприятии молодежи, и в особенности детей, образ России становился мифическим в силу того, что лишь в редких семьях сохранился русский быт. Мыслитель акцентировал внимание на значимости родного быта и национальной почвы в формировании личности и ее всестороннем развитии: «Как растения, пересаженные на чужую почву, юные души остаются без питательных соков, им необходимых» [9, с. 367 – 368]. Характеризуя в этот период русскую молодежь в эмиграции, он выделил ее отрицательные качества: упрощенное отношение к жизни, низкий культурный уровень,

слабо развитые интеллектуальные способности. Ученый обратил внимание и на положительные стороны молодого поколения: живой реализм, стремление к целостной жизни, «отсутствие риторики», наличие духовных запросов. Формирование этих качеств в его понимании было обусловлено, с одной стороны, невозможностью для детей и подростков ощутить живую связь с «национальной стихией», а с другой – необходимостью вынужденного пребывания в условиях чужой культуры, неся часто наравне со взрослыми все тяготы эмигрантской жизни.

На основе этих рассуждений мыслитель обозначил в качестве одной из приоритетных задач школьного воспитания в эмиграции задачу «охранения и развития «русскости» – русской стихии в детях» [9, с. 369 – 370]. В постижении духовного уклада русской души, с точки зрения В. В. Зеньковского, необходимо приобщение к русскому искусству и русской культуре. Проблема денационализации не ограничивалась для ученого одной языковой сферой, он придавал большое воспитательное значение русской песне, инструментальной музыке, живописи, церковному зодчеству. Русские школы в эмиграции, по его убеждению, должны были стать центрами и проводниками русской культуры. Для этого мыслитель считал крайне важным сместить акцент с учебной на воспитательную деятельность, что, как он сам признавал, затруднялось загруженностью школ учебной работой, вызванной необходимостью совмещения национального и инокультурного компонентов в программах обучения. При этом именно на чужбине, по его мнению, у русской

школы открылись возможности воспитания в силу особого отношения детей к школе, ставшей уголком «родной и неповторимой, бесконечно нужной для души русской атмосферы» [Там же, с. 366].

В русле своих религиозно-педагогических воззрений В. В. Зеньковский определил сущность национального воспитания как направления духовного воспитания, ориентированного на пробуждение у ребенка чувства любви к родине, раскрытие идеи духовного служения ей, подготовке к этому служению. Вне идеи служения, подчеркивал мыслитель, национальные чувства не выходят за пределы «бесплодного романтизма» и выражаются лишь в национальном пафосе и героической настроенности русской молодежи в эмиграции.

Ученый утверждал, что любовь к родине становится свободной от соблазнов национальной гордости и тщеславия, превращается в источник духовных сил личности только на основе связи с идеей служения. Считая неприемлемым пробуждение национального чувства через развитие презрения к другим народам, он отмечал этот ложный путь в качестве характерной черты современности: «многие не понимают духовной природы чувства родины, не хотят никакой духовности, кроме любви к родине, и тем ее обедняют, а потому и искажают» [6, с. 2]. Таким образом, углубление национального чувства в связи с внутренней духовной жизнью понималось ученым как важнейшая задача национального воспитания.

Мыслитель выделил две формы национального воспитания в среде русской эмиграции. Первое – абстрактное национальное воспитание, лишенное

непосредственного отношения к трагедии в России, второе – действенное патриотическое воспитание, использующее национальный порыв для превращения его в «активизм». Первое, по словам ученого, является безжизненным, второе – близоруким. Он считал, что готовность жертвенного служения родине, присущую молодежи в эмиграции, необходимо религиозно осмыслить, выявить ее потенциал и связать с задачами духовного воспитания. «Национальное воспитание, – писал В. В. Зеньковский, – должно быть свободно и от отвлеченности, и от близорукого активизма, сохраняя, однако, от первой формы ее устремленность вперед, а от второй – ее срастание с реальной жизнью родины» [7, с. 3]. Достижение идеала национального воспитания мыслитель видел в органической связи идеи служения Церкви и идеи служения родине. Именно они лежали в основе деятельности РСХД: «Служа Церкви, привлекая сердца отпавших к Церкви, мы служим тем обновлению родины, а служа родине через устройство ее жизни по путям православной культуры, мы служим Церкви» [10, с. 16].

Ценным в педагогических воззрениях ученого является глубокая оценка им изменяющихся социокультурных условий, тенденций и проблем современности. Е. Г. Осовский относил В. В. Зеньковского к числу немногих мыслителей, уже на раннем этапе ощутивших угрозу, исходящую тоталитарной педагогики итальянского и германского фашизма и от авторитаризма советской педагогической системы [9]. В статье «В чем суть современного педагогического кризиса и где искать выход из него?» (1932 г.) мыслитель дал

критику национализма и коммунизма. Отношение к «национальной стихии» как к высшей ценности, развиваемое в русле национализма, по его словам, ведет к отвержению общечеловеческих ценностей и оскудению души, ее ограниченности. Коммунизм, напротив, игнорирующий национальное начало в человеке, «утопичен и беспощаден в своем революционизме» [3, с. 3]. Таким образом, ученый показывал, что подлинное развитие национальное начало получается лишь в свете религиозной идеи, являющейся, с его точки зрения, подлинной основой для построения целостной педагогики, единственно способной ответить на вызовы времени.

В статье «Национальный вопрос в свете христианства» (1934 г.) В. В. Зеньковский снова затронул вопрос о значении национального самосознания в раскрытии личности. Мыслитель подчеркивал, что чувство принадлежности к нации и любовь к родине лежат в основе творческого вдохновения человека, его способности к героизму и самопожертвованию. При этом ученый указывал на опасность обожествления своего народа и национального эгоизма, считая эти явления «суррогатом религиозной жизни, питающим духовные запросы» [11, с. 322]. Подлинная любовь к родине, по его словам, сопряжена с видением темных сторон в ее истории, с признанием себя виновными за них, с несением креста своего народа. Можно предположить, в христианской постановке национального вопроса в середине 1930-х годов в размышлениях В. В. Зеньковского проявляется понимание им духовной сущности причин русской эмиграции и призыв к эмигрантам

не отрешаться от России, разделять ее судьбу в служении ей.

Во второй половине 1930-х годов мыслитель не раз констатировал кризисное состояние педагогики, не способной, по его мнению, ответить на вызовы времени и противостоять тоталитарным антихристианским тенденциям. Ученый указывал на растерянность педагогического сообщества на фоне роста различных юношеских организаций, носящих внерелигиозный и антирелигиозный характер и оказывающих сильное влияние на молодежь. Перелом в культуре он связывал с потребностью нового понимания свободы, обусловленного отказом от индивидуализма как наследия предыдущей эпохи. Однако вместо раскрытия этих глубоких исканий на почве христианства, как утверждал В. В. Зеньковский, происходит обоготворение нации или государства, опьянение социальной мифологией, идейный и физический террор с навязыванием обязательного мировоззрения [12]. Ставку на молодое поколение в тоталитарной идеологии, на ее энтузиазм и развитие у нее героического сознания мыслитель сравнивал со злоупотреблением наркотиком, подавляющим у молодежи «дар рассудительности» и наполняющим «души ядом фанатизма» [9, с. 164].

В этот же период у В. В. Зеньковского осуществляется переход на другой уровень осмысления сущности национального воспитания. Углубление и одухотворение связи личности с родным народом, согласно его трактовке, должно основываться на идее сверхнационального единства перед Богом. Характеризуя деятельность

РСХД, ученый указывал на вступление Движения в новый этап «служения делу Вселенского Православия» [5, с. 12]. В противостоянии антирелигиозным течениям сближение Движения с православными сообществами других стран с большой остротой, как считал мыслитель, поставило вопрос о преодолении узко-национального понимания Православия. «Разделяя всей душой горячую преданность идеи освобождения России от зла большевизма, разделяя со всей силой сознание долга послужить Родине», ученый выступал против превращения религиозной сферы «в некий атрибут русской стихии, в некую силу национального начала», критикуя, таким образом, идейную основу национальных молодежных организаций в эмиграции [5, с. 15]. Можно предположить, что в понимании В. В. Зеньковского возрождение России связывалось не только с внешними изменениями в политической, экономической, социальной и других сферах, но в первую очередь с внутренним осознанием у русского народа его миссии в сохранении и созидании православной культуры как вселенской задачи.

Значительно позже в статье «Церковный национализм» (1949 г.) ученый поднял тему о преломлении национальной стихии в церковном сознании. В. В. Зеньковский по-прежнему признавал национальное начало неисчерпаемым источником духовного возрастания человека: «никогда нельзя до конца напиться из этой чаши, сколько бы человек ни жило тем, что заключено в богатстве народной жизни, народной истории» [13, с. 17]. Глубоко понимая невозможность

для эмигрантов мыслить себя вне России, он считал страсть к Родине выстраданным правом своих соотечественников за рубежом. При этом мыслитель указал, что забвение вселенской природы Церкви и попытки заключить полноту Церкви в границы национального сознания приводят к ошибкам и заблуждениям. «Родной язык, родная страна, родная нация – есть то, чем я дышу, но я должен знать о том, что здесь есть искушение, и единственное для меня спасение от этого искушения есть мать церковь, <...> Христова Церковь» [13, с. 19].

В обзоре деятельности РСХД за 25 лет его существования ученый написал, что Церковь в эмиграции «была и остается тем единственным местом, где русские люди, затерянные в чужой стране, чувствуют себя русскими; родина, можно сказать, вся сосредоточилась (не только символически) в церковной жизни» [11, с. 384]. В годы Второй мировой войны и в послевоенный период для многих русских эмигрантов стала очевидной невозможность возвращения на родину. Тоска по родине, как отмечал В. В. Зеньковский, становилась «сильным двигателем религиозной жизни» [11, с. 384]. Таким образом, приходы Православной Церкви за рубежом являлись духовно-национальной средой и «островками» православной культуры для русских беженцев. В ре-

лигиозных образовательных учреждениях в эти годы сохранялась национальная модель воспитания, несмотря на доминирующую в эмиграции модель обучения, направленную на интеграцию молодого поколения эмигрантов в инокультурное пространство [1, с. 144].

Заключение

Несомненно, В. В. Зеньковский внес существенный вклад в формирование и сохранение у молодого поколения в эмиграции духовно-национальной идентичности. На протяжении нескольких десятилетий в Российском Зарубежье не угасала идея служения родине среди эмигрантов первой волны, но и воспитывались с подлинной любовью к России дети и молодежь, родившиеся за рубежом. Мыслитель тонко чувствовал вызовы времени и давал им глубокую оценку на основе христианского мировосприятия. В теоретическом обосновании проблем национального воспитания и в практической реализации форм работы с детьми и молодежью он стремился раскрыть для них Истину православия и спасительную силу Церкви, ценности духовной жизни и жертвенного служения. Этим и обусловлена актуальность педагогических воззрений выдающегося ученого для сегодняшней действительности, остро обозначившей необходимость приобщения молодого поколения к традиционным ценностям русского народа.

Литература

1. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии [Электронный ресурс] : монография. М. : Институт эффективных технологий, 2012. 434 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232199> (дата обращения: 10.04.2023).

2. Дубровина С. К. Национальное образование и воспитание детей и подростков в российском зарубежье, 20 – 50-е годы XX века : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2000. 168 с.
3. Зеньковский В. В. В чем суть современного педагогического кризиса и где искать выход из него? // Бюллетень религиозно-педагогического кабинета. 1932. № 1. С. 2 – 5.
4. Зеньковский В. В. Несколько впечатлений // Вестник РСХД. 1927. № 9. С. 20 – 21.
5. Зеньковский В. В. Новый этап в жизни Движения // Вестник РСХД. 1936. № 2. С. 10 – 16.
6. Зеньковский В. В. О национальном воспитании // Бюллетень религиозно-педагогического кабинета. 1930. № 10. С. 1 – 3.
7. Зеньковский В. В. О национальном воспитании // Бюллетень религиозно-педагогического кабинета. 1930. № 11. С. 1 – 4.
8. Зеньковский В. В. О новом народничестве // Современные записки. 1927. № 33. С. 469 – 480.
9. Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост.: Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский ; общ. науч. ред. и вступ. ст. Е. Г. Осовского. Саранск : Красный октябрь, 2002. 808 с.
10. Зеньковский В. В. Пути Движения и Россия // Вестник РСХД. 1931. № 1. С. 11 – 16.
11. Зеньковский В. В. Собрание сочинений. Т. 2. О православии и религиозной культуре: Статьи и очерки (1916 – 1957) / сост., подгот. текста и примеч. О. Т. Ермишина. М. : Русский путь, 2008. 528 с.
12. Зеньковский В. В. Тоталитарная идея и проблема воспитания // Бюллетень религиозно-педагогической работы с православной молодежью. 1937. № 2. С. 5 – 10.
13. Зеньковский В. В. Церковный национализм // Вестник РСХД. 1949. № 11/12. С. 8 – 20.
14. Кирдяшова Е. В. Ценности национального воспитания и образования детей и молодежи в педагогике Российского Зарубежья (20 – 50-е гг. XX века) // Инновации в науке. 2012. № 11-2. С. 25 – 28.
15. Лельчицкий И. Д., Климина А. В. Тенденции развития образа школы в педагогике российского зарубежья // Мир образования – образование в мире. 2013. № 4 (52). С. 52 – 60.

References

1. Boguslavskij M. V. Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii [E`lektronny`j resurs] : monografiya. M. : Institut e`ffektivny`x tehnologij, 2012. 434 s. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232199> (data obrashheniya: 10.04.2023).
2. Dubrovina S. K. Nacional`noe obrazovanie i vospitanie detej i podroستkov v rossijskom zarubezh`e, 20 – 50-e gody` XX veka : dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2000. 168 s.

3. Zen`kovskij V. V. V chem sut` sovremennogo pedagogicheskogo krizisa i gde iskat` vy`hod iz nego? // Byulleten` religiozno-pedagogicheskogo kabineta. 1932. № 1. S. 2 – 5.
4. Zen`kovskij V. V. Neskol`ko vpechatlenij // Vestnik RSXD. 1927. № 9. S. 20 – 21.
5. Zen`kovskij V. V. Novy`j e`tap v zhizni Dvizheniya // Vestnik RSXD. 1936. № 2. S. 10 – 16.
6. Zen`kovskij V. V. O nacional`nom vospitanii // Byulleten` religiozno-pedagogicheskogo kabineta. 1930. № 10. S. 1 – 3.
7. Zen`kovskij V. V. O nacional`nom vospitanii // Byulleten` religiozno-pedagogicheskogo kabineta. 1930. № 11. S. 1 – 4.
8. Zen`kovskij V. V. O novom narodnichestve // Sovremennyye zapiski. 1927. № 33. S. 469 – 480.
9. Zen`kovskij V. V. Pedagogicheskie sochineniya / sost.: E. G. Osovskij, O. E. Osovskij ; obshh. nauch. red. i vstup. st. E. G. Osovskogo. Saransk : Krasny`j oktyabr`, 2002. 808 s.
10. Zen`kovskij V. V. Puti Dvizheniya i Rossiya // Vestnik RSXD. 1931. № 1. S. 11 – 16.
11. Zen`kovskij V. V. Sobranie sochinenij. T. 2. O pravoslavii i religioznoj kul`ture: Stat`i i ocherki (1916 – 1957) / sost., podgot. teksta i primech. O. T. Ermishina. M. : Russkij put`, 2008. 528 s.
12. Zen`kovskij V. V. Totalitarnaya ideya i problema vospitaniya // Byulleten` religiozno-pedagogicheskoy raboty` s pravoslavnoj molodezh`yu. 1937. № 2. S. 5 – 10.
13. Zen`kovskij V. V. Cerkovny`j nacionalizm // Vestnik RSXD. 1949. № 11/12. S. 8 – 20.
14. Kirdyashova E. V. Cennosti nacional`nogo vospitaniya i obrazovaniya detej i molodezhi v pedagogike Rossijskogo Zarubezh`ya (20 – 50-e gg. XX veka) // Innovacii v nauke. 2012. № 11-2. S. 25 – 28.
15. Le`chiczkiy I. D., Klimina A. V. Tendencii razvitiya obraza shkoly` v pedagogike rossijskogo zarubezh`ya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2013. № 4 (52). S. 52 – 60.

Yu. S. Bliznetsova

V. V. ZENKOVSKY ON NATIONAL EDUCATION IN THE CHANGING SOCIO-CULTURAL CONDITIONS OF THE RUSSIAN ABROAD

By means of hermeneutic and retrospective analysis of the pedagogical views of V. V. Zenkovsky the essential characteristics of national education has been presented. Formulating the tasks of national education, the thinker proceeded from the idea of serving the Church and the idea of serving the Motherland. The primacy of the religious principle in the development by the scientist of the problems of national education is due to his vision of the mission of the Russian emigration in the creation of Orthodox culture.

Key words: *V. V. Zenkovsky, national education, national identity, Russian emigration, Russian Diaspora.*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К. Д. УШИНСКОГО:
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**

Статья посвящена педагогическому наследию К. Д. Ушинского. Биография К. Д. Ушинского просматривается сквозь призму формирования его педагогических взглядов. Анализируются аспекты педагогического наследия К. Д. Ушинского, актуальные для сегодняшней социокультурной ситуации: широта педагогического образования, ответственность педагога, сознательность учебного труда, народность в образовании.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, учение, труд, педагогическая антропология.

Константин Дмитриевич Ушинский – основоположник научной педагогики в России, создатель педагогической антропологии. Его последний незаконченный труд, его лебединая песня так и называется: «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии». «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [10, с. 15], – это, пожалуй, самое знаменитое, высказывание К. Д. Ушинского прямо требует от педагогов широкой антропологической подготовки, изучения «такого множества и таких обширных наук» [10, с. 14], которое сделало бы учителя хозяином своей педагогической судьбы, а не исполнителем чужих непонятных рецептов. Не случайно современные историки педагогики подчеркивают идею осознанности педагогической деятельности в трудах К. Д. Ушинского. Так, Н. Д. Константинова, интерпретируя мысль К. Д. Ушинского о сознательном, рефлекслируемом поведении, деятельности педагога, пишет: «Осознанность – это уникальный «проектор», который человек направляет на свои цели для того, чтобы овладеть

этими целями» [2, с. 281]. Иными словами, К. Д. Ушинский заложил в своей педагогической антропологии идею личной ответственности учителя за образовательный процесс: ответственности за содержание образования, за педагогические технологии, за ценности, которые усваиваются в школе. Для того, чтобы нести эту ответственность, учитель должен получить очень широкое и глубокое образование. Основоположник русской педагогики тем самым прямо запретил нам, своим последователям, роптать по поводу «лишних предметов», «перегруженности» педагогического образования. Учитель осознанно берет на себя всю полноту ответственности: вот постулат, объясняющий необходимость антропологичности русской педагогики, её широкого содержательного наполнения, её философичности и психологизма.

Путь в педагогику для самого Константина Дмитриевича был непростым.

К. Д. Ушинский родился в Туле. Как известно, дата его рождения – вопрос спорный. В дореволюционных источниках фигурирует 1823 год. Прямого свидетельства о дате рождения нет: в храме, где крестили Константина,

не велась соответствующая книга. В советских историко-педагогических трудах фигурирует в качестве даты рождения 1824 год. Ушинский родился в дворянской семье. Его отец, Дмитрий Григорьевич, был участником Отечественной войны 1812 года. После гимназии К. Д. Ушинский поступил на юридический факультет Московского университета и блестяще его окончил. Преподавал в Ярославском юридическом лицее. Педагогические опыты были у него довольно фрагментарными: частные уроки в студенчестве; небольшая по продолжительности практика в юридическом лицее. Ученики его очень любили, но это был эмоциональный отклик на лекции талантливого человека; здесь ещё не было педагогической системы Ушинского.

Перебравшись в Петербург, К. Д. Ушинский начал сотрудничать с журналом «Современник». Это было в 1852 году, то есть «Современник» был журналом Н. А. Некрасова, в редколлегию входили И. С. Тургенев и И. А. Гончаров. Сам факт того, что статьи молодого автора, К. Д. Ушинского, начал публиковать журнал, в который писали Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, безусловно, впечатляет. Интересно, что первые публицистические работы Ушинского, конечно, входят в его собрания педагогических сочинений, хотя ещё очень далеки от будущей педагогической антропологии. Это были первые попытки взять в фокус обучение, воспитание.

В 1855 году Ушинский стал преподавателем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института. Перед ним в Гатчинском сиротском институте работал Егор Осипович Гугель. При Гугеле в институте велась экспериментальная работа по развитию интеллектуальной культуры воспитанников;

изучались педагогические труды. Имя Е. О. Гугеля заставляет вспомнить о том, что лавры «основоположника педагогической науки в России», как и основоположника любой науки – звание до некоторой степени спорное. И до Ушинского были талантливые теоретики и практики педагогики. Но такого блестящего сочетания теоретических, методических достижений и блестящей учительской работы, пожалуй, не было до Ушинского. Вершиной педагогической карьеры К. Д. Ушинского стала должность инспектора классов Смольного института благородных девиц. Ушинский реформировал обучение в Смольном. Вместо полуторачасовых уроков появились уроки продолжительностью один час с переменами. Были введены новые предметы. Девочки стали изучать физику, естествознание. И конечно, обращение к русской литературе XIX века, борьба за развитие, доминирование русского языка в образовании российской элиты были ведущими смыслами педагогической деятельности К. Д. Ушинского на этом поприще.

Шестидесятые годы – расцвет педагогических дарований Ушинского. В 1861 году появляется его «Детский мир», своеобразная детская энциклопедия, точнее, руководство для обучения русскому языку и, как бы мы сейчас сказали, окружающему миру, истории. В 1864 году выходит в свет «Родное слово», которое стало одним из самых распространенных учебных пособий в народной школе: в течение 50 лет оно переиздавалось по три раза в год.

Константин Дмитриевич не только отбирал материал для учебных книг, создал команду единомышленников. Талант детского писателя – одна из

уникальных характеристик педагогического дарования К. Д. Ушинского. Он много писал для детей сам. «Дети в роще», «Как рубашка в поле выросла»... Именно рассказы самого К. Д. Ушинского придают целостность и педагогическую завершенность учебным книгам.

Взлёт в педагогической карьере К. Д. Ушинского был недолгим. Педагогическая деятельность в Смольном была прервана. Заграничную командировку за казенный счет Ушинский воспринял как ссылку. Но поручение изучать женское образование за рубежом выполнял старательно. В результате Ушинский стал не только видным дидактом, теоретиком воспитания, но и компаративистом. С весны 1862 года Ушинский странствует: Бонн, Женева, Штутгарт... Поездка в Петербург для отчета и опять заграничное турне.

Но именно в этих условиях кристаллизуется идея народности воспитания; создания школы, которая бы отвечала потребностям исторического, культурного развития России. Парадоксальным образом именно зарубежная командировка решительно отвратила Ушинского от мысли о заимствовании. «Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум – и прежде всего обращается к характеру человека, а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность» [3, с. 196]. Критические стрелы Ушинского-публициста были обращены к западным тенденциям в отборе содержания образования. Само по себе название статьи «О необходимости сделать русские школы русскими» уже свидетельствует о глубоком неблагополучии в этом отборе, которое диагностирует

К. Д. Ушинский. Ну и, конечно, жёсткая критика засилья французского языка в образовании аристократии, прямая связь языковой культуры с духовностью, нравственностью человека – это важнейшая грань трактовки принципа народности в воспитании.

В своих главных, хрестоматийных трудах («Труд в его психическом и воспитательном значении», «Человек как предмет воспитания» и др.) К. Д. Ушинский подчёркивал и усиленно обосновывал воспитательное значение учения как серьёзного и напряжённого труда. Об игре великий педагог говорит гораздо меньше, но совершенно определённо противопоставляет её учению, «дельному воспитанию»: «Дельное воспитание должно ... дать молодым людям положительно серьёзный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста» [9, с. 23]. Смягчить эту оппозицию, доказывая, что Ушинский как-то иначе, не по-современному, понимал специфику игровой деятельности, или не видел возможностей игрового будущего, или не знал, не ценил значимых для процесса учения видов игры, на наш взгляд, не представляется возможным. В трудах К. Д. Ушинского содержится восторженный отклик на статью Н. И. Пирогова «Быть или казаться», без сомнения, сближающий позиции двух великих педагогов в отношении игры в одном из её самых благородных, даже элитарных педагогических обликов – ролевой игры, театра на службе школы и образования. Опасения, связанные с навязываемым детям умением играть чужие роли, притворяться, «казаться» лучшим или иным по отношению к собственной духовно-нравственной сущности, абсолютно ясно изложены Н. И. Пироговым и столь же абсолютно

прямо поддержаны К. Д. Ушинским. «Этими золотыми словами (словами Н. И. Пирогова о развитии лжи и притворства – С. Д.) не только осуждаются детские театры, детские балы, экзамены и всякого рода выставки детей, но и кидается яркий свет на вред многих, по-видимому, полезных, школьных занятий» [7, с. 416], – пишет К. Д. Ушинский в отклике на статью «Быть и казаться». С горечью Ушинский восклицает: «Боже мой! Да если заглянуть поглубже в наши школы, вслушаться внимательнее в наши уроки, то, может быть, мы увидим, что и все это не что иное, как репетиция театрального представления. По большей части между наставником и воспитанником нет и признаков какой бы то ни было искренней духовной связи» [7, с. 416]. И если честный труд, по Ушинскому, приносит человеку истинное счастье, то лицемерие, при котором «дитя обманывает наставника», а также «обманывает само себя», продуцирует «актёрство до могилы, бездну несчастий и фиктивное, недостойное человека счастье» [7, с. 416].

Содержание образования, согласно воззрениям К. Д. Ушинского, должно следовать принципам «...педагогического изложения науки», то есть претерпевать серьёзную переработку по сравнению с «...систематическим изложением» самих научных знаний. Согласно поздним, резюмирующим опыт и усилия по концептуализации педагогической антропологии, взглядам К. Д. Ушинского, в научном знании при педагогической переработке выделяется содержание, которое «должно быть взято механической памятью», содержание, которое берётся рассудочной памятью, и содержание, которое берётся духовной памятью [11, с. 424].

В контексте отбора содержания образования значимой предстаёт мысль К. Д. Ушинского о том, чтобы «подвергнуть генеральному смотру все науки и все сведения, в них полагаемые», предсказывая перенос акцента в педагогике с того, «чему обыкновенно учат», но то, «для чего что-нибудь учиться» [11, с. 425]. Активная учебная деятельность, по К. Д. Ушинскому, часто базируется на удивлении. Ушинский считает удивление настолько важным, что намечает возможности выделения разных степеней удивления («от легкой степени недоумения... до степени сильнейшего удивления – аффекта» [11, с. 190], а также видит необходимость в охранительной позиции по отношению к детскому удивлению: «Часто только нужно удивиться тому, чему ещё не удивлялись другие, чтобы сделать великое открытие» [11, с. 193].

К. Д. Ушинский подчеркивал, что учебный труд отличается сознательностью: «Должно сначала приучить детей отдавать себе отчет в тех мыслях, которые уже есть в их головах, правильно думать и выражаться о тех предметах, с которыми они более или менее знакомы» [6, с. 383]. Эта мысль свидетельствует о том, что приоритетно не сообщение нового знания, но опыт сознательной его переработки. Сознательность как ведущее качество учебного труда продуцирует самостоятельность ученика – необходимое условие осуществления учебного труда. «Лучшее начало учения состоит именно в том, чтобы привести в порядок, уяснить то, что уже собрано в детскую голову, превратить безотчетное знание в сознательное и тем самым пробудить деятельность сознания и придать ребенку самостоятельность, при которой

только учение и становится полезным» [6, с. 383].

Понимание К. Д. Ушинским учебного труда исторически педагогики XX – XXI вв. сближают с деятельностным подходом и с идеями развивающего обучения. Такова трактовка Э. Д. Днепров: «Идея труда, впервые заявленная Ушинским в 1860 году как ведущий социальный и этический принцип его педагогики (в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении»), была развернута в «Педагогической антропологии» в целостную концепцию деятельности как основы педагогического процесса. Понятие «труд» здесь переросло в категорию «деятельность», которая становилась стержневой в данной работе Ушинского, глубоко и всесторонне раскрывавшей «деятельностную сущность» человека» [1, с. 214]. Э. Д. Днепров также подчеркивал самостоятельность в качестве условия и сущностной характеристики истинного учебного труда.

Критикуя теорию И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинский указывал на «необходимость признать в душе стремление к деятельности» [11, с. 23]. Так, скуку Ушинский, в противовес Гербарту, не объяснял утомлением, а, напротив, противопоставлял ему. По мысли Ушинского, «...общее сознание... готово скорее назвать скуку недостатком утомления, необходимого для спокойствия души» [11, с. 23].

В трудах К. Д. Ушинского ярко выражено стремление к объективизации рефлексивной деятельности: не только к выявлению и объяснению процессов, характеризующих мышление, но и к пониманию этих процессов учениками и педагогами, к овладению, управлению этими процессами. «...Мы отличили

рассудок от разума, назвав первый плодом сознания, а второй – плодом самосознания. Разум есть результат сознания душою своих собственных рассудочных процессов в их неограниченных стремлениях и в их ограниченных результатах» [10, с. 461]. До некоторой степени это представление о формировании рефлексивной деятельности отражено в первичности «созерцания» над «думанием», которое подчеркнуто в предисловии к «Детскому миру». «Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, замечать его особенности, – словом, учиться не только думать, но и созерцать, и прежде даже созерцать, чем думать» [8, с. 13]. Данный акцент ясно показывает, что основой учебного труда, по К. Д. Ушинскому, является ясный, честный взгляд на мир, на объект труда (на «предстоящий предмет»), которому в равной мере чужды как безосновательные субъективные суждения, так и некритическое заучивание «чужого» знания. Высказывая эти позиции, К. Д. Ушинский в очередной раз возражает потугам на развлекательность и фееричность учения: «Я думаю, что не с курьёзами и диковинками науки должно в школе знакомить дитя, а, напротив, приучить его находить занимательное в том, что его беспрестанно и повсюду окружает, и тем самым показать ему на практике связь между наукой и жизнью» [8, с. 14].

К. Д. Ушинский подчеркивал значимость социальной оценки образовательных усилий, объединяя наличие длительного опыта (многолетней высокой оценки учебника, учебного заведения) и соответствие национально-культурным требованиям (например, то, что англичанин предпочтет старую

английскую школу Итон ... любому парижскому модному пансиону) в широкое понятие общественного мнения. При этом учет общественного мнения становится одним из проявлений реализации принципа народности в воспитании. «Ясное же и определенное общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания – один из важнейших исторических органов общего народного развития... Действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться» [5, с. 174].

Таким образом, К. Д. Ушинский подчеркивает самоценность привычки к серьёзному умственному труду. Умение трудиться в процессе обучения – результат образования едва ли не более важный, нежели собственно освоение некоторого содержания, ибо последнее может быть пересмотрено, изменено, а волевой контроль над интеллектуальными усилиями, культура умственного труда останутся с человеком на всю жизнь.

И ещё один урок великого реформатора К. Д. Ушинского: призыв к осторожности в реформировании. С глубоким почтением он относился к патриархальным традициям, обусловливавшим приоритетную роль православия в формировании личности. «Загляните в самую глухую русскую деревню, отделенную от остального мира почти непроходимыми лесами и болотами... и

вы не найдете там почти никаких следов европейской цивилизации, но тем не менее заметите в характере жителей много природного славянского ума и добродушия и глубокие следы христианства, которые, может быть, тем глубже, чем древнее. Это сильно образующее влияние христианства идет, без сомнения, с тех самых пор, когда наши первые святые сподвижники христианской истины, смело углубляясь с своей могучей проповедью в глушь лесов и болот, полагали в души языческих племен святые семена» [4, с. 32]. Ушинский предлагал подходить к реформированию традиций патриархального воспитания очень бережно, сравнивая эту деятельность с обработкой алмаза, который в руках самонадеянного невежды может безвозвратно потерять большую половину цены.

Грандиозность вклада К. Д. Ушинского в развитие современного образования затрудняет перечисление основных положений содержания этого вклада.

- К. Д. Ушинский создал научную педагогику в России – педагогическую антропологию.

- Он создал бессмертные учебные пособия для детей, которые до сих пор переиздаются, и по которым вполне можно научить читать и мыслить современного ребенка.

- К. Д. Ушинский отстаивал чистоту родного языка, его приоритет в обучении. Он буквально кричал потомкам о том, чтобы они воздержались от бездумного заимствования западных педагогических систем (проводил в жизнь принцип народности).

- К. Д. Ушинский поддержал своим словом фактически все типы учебных заведений России – от вос-

кресных школ для неграмотных рабочих до элитных закрытых учебных заведений.

Актуальность многих идей К. Д. Ушинского становится ясной только по

прошествии времени, потому так важно сегодня обращаться к его наследию не как к музейному экспонату, а как к сильному и живому источнику развития педагогической мысли.

Литература

1. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 232 с.
2. Константинова Н. Д. Идея осознанности педагогической деятельности в процессе духовно-нравственного воспитания детей в трудах К. Д. Ушинского // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда : Изд-во Волгоградской государственной академии последипломного образования, 2022. С. 279 – 283.
3. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 195 – 256.
4. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 27 – 57.
5. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 160 – 176.
6. Ушинский К. Д. Объяснительная записка к проектам программ, учебного курса в воспитательном обществе благородных девиц и СПб Александровском училище. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 382 – 386.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 408 – 457.
8. Ушинский К. Д. Представление в Совет Воспитательного общества. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 3 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1989. С. 6 – 20.
9. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. С. 8 – 26.
10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1990. 528 с.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 6 ; сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1990. 528 с.

References

1. Dneprov E. D. Ushinskij i sovremennost`. M. : Izd. dom GU VShE`, 2007. 232 s.
2. Konstantinova N. D. Ideya osoznannosti pedagogicheskoy deyatel`nosti v processe duxovno-nravstvennogo vospitaniya detej v trudax K. D. Ushinskogo // Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy`: istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda : Volgogradskoj gosudarstvennoj akademii poslediplomnogo obrazovaniya, 2022. S. 279 – 283.
3. Ushinskij K. D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 1 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1988. S. 195 – 256.
4. Ushinskij K. D. O нравstvennom e`lemente v russkom vospitanii. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 2 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1988. S. 27 – 57.
5. Ushinskij K. D. O pol`ze pedagogicheskoy literatury`. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 1 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1988. S. 160 – 176.
6. Ushinskij K. D. Ob`yasnitel`naya zapiska k proektam programm, uchebnogo kursa v vospitatel`nom obshhestve blagorodny`x devicz i SPB Aleksandrovskom uchilishhe. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 1 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1988. S. 382 – 386.
7. Ushinskij K. D. Pedagogicheskie sochineniya N. I. Pirogova. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 2 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1988. S. 408 – 457.
8. Ushinskij K. D. Predstavlenie v Sovet Vospitatel`nogo obshhestva. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 3 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1989. S. 6 – 20.
9. Ushinskij K. D. Trud v ego psixicheskom i vospitatel`nom znachenii. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 2 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1988. S. 8 – 26.
10. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya: opy`t pedagogicheskoy antropologii. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 5 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1990. 528 s.
11. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya: opy`t pedagogicheskoy antropologii. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 6 ; sost. S. F. Egorov. M. : Pedagogika, 1990. 528 s.

S. I. Doroshenko

PEDAGOGICAL HERITAGE OF K. D. USHINSKY: ON THE 200TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH

The article is devoted to the pedagogical heritage of K. D. Ushinsky. The biography of K. D. Ushinsky is viewed through the prism of the formation of his pedagogical views. The article analyzes aspects of the pedagogical heritage of K. D. Ushinsky, which are relevant for today's sociocultural situation: the breadth of pedagogical education, the teacher's responsibility, the consciousness of educational work, nationality in education.

Key words: K. D. Ushinsky, learning, work, pedagogical anthropology.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.1

О. А. Максимова, Н. В. Митюшина

НЕКОТОРЫЕ УКАЗАНИЯ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ. РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ПЛАНИРОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются основы практической деятельности по планированию учебного процесса. Даны характеристика компонентов учебного процесса, цели и виды деятельности по достижению поставленной цели. В статье выделяются и анализируются основные принципы планирования, исследуются возможности реализации следующих основополагающих принципов: детализации цели, непрерывности развития речевых умений и навыков, установления адекватности соотношения коммуникативных (речевых) и некоммуникативных (подготовительных) компонентов учебного процесса.

Ключевые слова: учебный процесс по иностранному языку, принципы планирования, цель, речевые умения и навыки, компоненты учебного процесса, снятие трудностей.

Несмотря на достаточно большое количество научно-методических публикаций по вопросу планирования учебного процесса по иностранному языку в школе, этот вопрос остается окончательно не решенным. Анализ многих действующих УМК по английскому языку, а главное, наблюдения за работой учителей-предметников в школе ясно показывают, что данный вопрос нуждается в очень основательной проработке и доработке. От этого напрямую зависит качество учебно-воспитательного процесса. Особенно это стало актуальным при появлении УМК “Starlight” и “Spotlight”, которые вызывают множество нареканий. Даже опытные учителя постоянно испытывают трудности при

подготовке к урокам, не говоря уже о студентах-практикантах.

Содержание обучения иностранному языку в школе не только получение знаний, а главное – достижение непрерывности в развитии навыков и умений, обоснование соотношения речевых и некоммуникативных упражнений.

Практическая деятельность по планированию учебного процесса должна базироваться на совокупности принципов и правил планирования. Для успешной реализации этих принципов учитель должен усвоить основы их выделения, знать их содержание и вытекающие из них требования. Важно помнить, что определяющими факторами

при рассмотрении содержания каждого принципа являются общеметодические положения о главенствующей роли цели и условий в планировании. В этой статье довольно подробно будет проанализирован каждый принцип.

1. Реализация принципа детализации цели

Ключевым моментом планирования является постановка цели. Определяя и детализируя цель, учитель должен конкретно описать ее и представить себе конечный результат обучения на планируемый период, а также пути и способы его достижения. Из изложенного понимания сущности планирования учебного процесса по иностранному языку в школе можно предположить, что учитель должен проводить детализацию цели по каждому компоненту учебного процесса в конкретный период обучения. Конечно же, можно описать промежуточные или конечные уровни развития речевых умений и навыков, но для конкретного планирования такое описание будет чересчур общим. Часто даже опытный педагог испытывает затруднения в формулировании цели отдельного урока или серии уроков. Тем более это вызывает трудность у начинающего учителя или студента-практиканта. Как ее преодолеть? Что взять за основу детализации цели? Как определить критерии детализации цели?

Необходимо помнить, что учитель сначала должен определить и детализировать цель серии уроков как методически законченного цикла, объединенного единым речевым материалом и темой устной речи, а затем уже, исходя из общей цели, определить цели и задачи

каждого урока. При выделении критериев детализации цели необходимо учитывать качественные и количественные характеристики каждого вида речевой деятельности и отобрать те, которые «постепенно видоизменяются под воздействием педагогического процесса» [3].

Обратимся к устной речи, или говорению. Иноязычное общение в школьных условиях можно охарактеризовать с различных точек зрения:

- а) с точки зрения форм речевого общения;
- б) с точки зрения объема;
- в) с точки зрения предметно-логического содержания;
- г) с точки зрения самостоятельности учащихся в выборе языковых средств.

В связи с этим учителю рекомендуется использовать следующие критерии детализации цели в компонентах по обучению говорению:

- 1) предметно-логическое содержание;
- 2) удельный вес диалогической и монологической речи;
- 3) вид монолога по функционально-целевой направленности;
- 4) вид диалога по функционально-целевой направленности;
- 5) форма и структура диалогического общения;
- 6) самостоятельность;
- 7) объем.

Исходя из качественных и количественных характеристик чтения как вида речевой деятельности, мы рекомендуем следующие критерии детализации цели в компонентах по обучению чтению:

1) степень сложности текста (степень новизны контекста, степень сложности языкового материала, тематическая характеристика текста);

2) объем текста;

3) удельный вес предварительной подготовки;

4) вид догадки.

Для детализации цели по аудированию рекомендуются следующие критерии:

1) степень сложности текста для аудирования (новизна контекста, избыточность текста, доступность языкового материала);

2) разнообразные приемы догадки при аудировании;

3) наличие зрительной опоры;

4) привычность голоса диктора;

5) удельный вес подготовительной работы.

Кратко остановимся на детализации цели в компонентах при обучении аспектам языка. Рассмотрим формирование грамматических навыков. При планировании обучения грамматике учитель обязан учитывать следующие критерии:

1) степень охвата грамматических структур. В каждом грамматическом явлении можно выделить определенное количество грамматических структур, которые предусматривают отработку грамматического явления в основных типах предложений (вопросительных, повествовательных, отрицательных). Нужно обратить специальное внимание на данный критерий при планировании серии уроков небольшой продолжительности;

2) степень чередования грамматических форм. Данный критерий учиты-

вает специфику процесса формирования грамматического навыка, в котором различают несколько стадий: ознакомительную стадию, в которой, в свою очередь, есть стадия одноцелевой отработки и стадия чередования, стандартизирующая стадия и стадия сочетания и противопоставления изучаемого грамматического явления с теми грамматическими явлениями, которые образуют с ним одну систему противопоставления;

3) детерминированность употребления грамматического явления в речи. Детализируя цель по данному компоненту, учитель должен продумать характер и количество опор-подсказок, а также определить степень заданности содержания высказываний учащихся с употреблением данного грамматического явления на ранних стадиях планируемого периода;

4) лексический диапазон. Учет данного критерия позволяет учителю планировать развитие грамматического навыка и оценить степень его сформированности с учетом накопления лексического материала, поскольку любое грамматическое явление необходимо отрабатывать на максимальном количестве лексических единиц;

5) представленность грамматического явления в основных видах речевой деятельности. Первое, что должен сделать учитель, – определить уровень усвоения изучаемого грамматического явления в планируемом периоде. Во-вторых, учитель должен установить, нуждается ли данное грамматическое явление в длительном опережении в текстах (или письменном опережении), и если да, то какова должна быть

продолжительность этого периода и когда начнется специальный период в обучении грамматическому явлению.

Вот те основные критерии, которые учитель должен учитывать при детализации цели по компонентам учебного процесса.

2. Реализация принципа непрерывности развития речевых умений и навыков

Обучение иностранному языку предполагает овладение многочисленными речевыми умениями и навыками. В современных условиях это сделать нелегко, так как число учебных часов недостаточно, а перерывы между уроками достаточно длительны. Однако добиться этого возможно. Важно уяснить себе, что обучение одному виду речевой деятельности находится в тесной зависимости от развития других видов речевой деятельности. Здесь можно говорить о двух способах осуществления непрерывности и преемственности в развитии речевых умений и навыков.

Первый из них состоит в том, что умения и навыки формируются и развиваются в специальных компонентах учебного процесса. Данный вид преемственности можно назвать внешней преемственностью. В структуре урока она выражается в наличии однотипных компонентов на протяжении нескольких уроков. Также существует внутренняя преемственность, которая выражается в тренировке языкового материала в речевых грамматических упражнениях. Можно выделить три группы грамматических явлений, необходимых при планировании учебного процесса, так как они предоставляют возможность преемственной передачи языкового и речевого материала от урока к уроку.

1-я группа – грамматические явления, без которых невозможно общение на уроке, например, множественное число имен существительных, местоимения, артикль и т. п.

2-я группа – грамматические явления, которые легко включаются в речевое общение на уроке благодаря их высокой частотности, например, некоторые группы грамматических времен.

3-я группа – грамматические явления, которые редко встречаются в речевом общении учащихся, что обусловлено их относительно низкой частотностью в речи учащихся [1].

Учет этих групп необходим при планировании учебного процесса, поскольку дает возможность преемственной передачи языкового и речевого материала от урока к уроку. Грамматические явления первых двух групп должны активно включаться в речевое общение учащихся на уроке, а грамматические явления третьей группы должны хотя бы фрагментарно включаться в речь, аудирование, чтение, а также в домашние задания.

С лексическими единицами дело обстоит несколько сложнее ввиду быстрого их накопления. Но методическая классификация слов позволит учителю определить слова, которыми учащиеся должны пользоваться при осуществлении реальной речевой коммуникации в устной форме, определить лексику, с которой учащиеся встретятся в текстах для чтения, и определить способ осуществления непрерывности в совершенствовании лексических навыков.

Отсюда следует, что для реализации принципа непрерывности развития речевых умений и навыков учителю

следует соблюдать следующие положения:

1) взаимодействие всех видов речевой деятельности должно носить естественный характер;

2) переход от одного вида речевой деятельности к другому должен быть логически и тематически объединен учебными действиями учащихся;

3) количество средств для достижения цели компонента должно отвечать закономерностям процесса формирования речевых умений и навыков;

4) должны быть учтены возрастные особенности учащихся, особенности их памяти и внимания.

3. Реализация принципа установления адекватности соотношения коммуникативных (речевых) и некоммуникативных (подготовительных) компонентов учебного процесса

Учителю следует избегать ошибок в установлении соотношения различных по своей направленности компонентов учебного процесса. Прежде всего, разделим некоторые понятия. Коммуникативные компоненты учебного процесса – это компоненты, в которых речевое общение на иностранном языке осуществляется в рамках реально-коммуникативного общения. Это собственно говорение, собственно чтение и собственно аудирование. Подготовительные компоненты направлены на обеспечение подготовки к реальной речевой коммуникации. Сюда добавлены компоненты по обучению аспектам языка.

Определим основные правила соотношения этих компонентов между собой. Это, во-первых, общеметодологическое положение о главенствующей роли цели в планировании. Во-вторых,

принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку. Из данных положений вытекает требование максимального использования учебного времени для речевого общения. Не следует уделять слишком много времени на языковые упражнения. Также важно учитывать естественные сферы функционирования различных видов речевой деятельности. Так, естественной сферой функционирования устной речи является общение людей между собой, поэтому на уроке основное количество времени должно быть посвящено устной речевой деятельности. В домашних заданиях ведущее место отводится компонентам собственно чтения и подготовительным компонентам к речевой деятельности. При этом учитывается множество факторов: уровень обученности учащихся, их интересы, склонности, а также этап обучения.

Каково же содержание компонентов собственно речевой коммуникации? Следует всегда помнить, что основные характеристики реальной коммуникации следующие: естественная мотивированность речевого акта, его информативность и актуальность, адресованность к конкретному лицу. Поэтому основными формами проявления реальной речевой коммуникации на уроке являются беседы о текущих событиях из жизни школьников, беседы по обсуждению заданного содержания (прочитанного, увиденного, услышанного), беседы, связанные с организационными вопросами учебы и урока [2]. Содержание коммуникативных компонентов учебного процесса определяется, в первую очередь, содержанием уже изученных тем устной речи, а

также содержанием изучаемой темы. Но сюда же могут «вклиниваться» беседы о текущих событиях, которые не имеют отношения к темам устной речи. Не следует забывать и об инсценировках и ролевых играх, которые также могут быть не связаны с темами устной речи. Беседы по заданному содержанию представляют собой, как правило, беседы по текстам для домашнего чтения и являются специальными компонентами урока.

Требование обеспечить реально-речевую коммуникацию на каждом уроке реализуется не прямолинейно, а путем установления возможностей для ее осуществления во всех компонентах учебного процесса. С другой стороны, компоненты реально-речевой коммуникации планируются под углом зрения непрерывного развития умений и навыков.

В отношении частотности организации этих компонентов (БТС и бесед по содержанию) существует правило, выдвинутое многими методистами и авторами УМК (А. П. Старков) – не менее одного раза в неделю (при 2-3 уроках в неделю). Характер текстов для домашнего чтения также имеет немало важное значение, так как определяет объем разовых заданий и временные затраты на подготовку в классе временных затрат к чтению текста учащимися дома, а также необходимое количество времени на отражение прочитанного содержания в устной речи в классе. Кроме того, необходимо провести анализ лексики текста и отобрать ту, которая подлежит активному усвоению, определить уровень ее активизации в данном компоненте учебного процесса,

а также и других компонентах, например, в теме устной речи.

Немного о соотношении коммуникативных и подготовительных звеньев в рамках компонентов. Как готовиться к речевому заданию? Даже опытные учителя испытывают трудности, связанные с определением содержания высказывания и оформления его средствами иностранного языка [4]. Прежде всего, необходимо использовать дополнительные промежуточные упражнения между упражнениями учебника. Без этого большинство учащихся просто не выполняют задание. Возникает необходимость в использовании конкретно-подготовительных упражнений, направленных на снятие языковых трудностей и на отработку предметно-логического содержания предстоящего высказывания. Количество, характер, последовательность опор не должны оставаться неизменными, и эти опоры постепенно должны сниматься.

Для снятия трудностей содержания можно рекомендовать следующие упражнения:

- обговаривание содержания предстоящего высказывания на русском языке;
- показ учителем образца для выполнения на иностранном языке;
- подбор ключевых слов;
- составление плана
- использование зрительной наглядности;
- частичный перевод.

Для снятия языковых трудностей рекомендуются следующие упражнения:

- отбор и группировка слов по пунктам плана;

- составление полупредложений с глаголом в нужном времени;
- называние глагольных словосочетаний в необходимой последовательности.

В перспективе необходимо рассмотреть еще два важнейших принципа планирования: принцип малокомпонентности урока и связь классной и домашней работы учащихся.

Литература

1. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : курс лекций. Ч. 1. Владимир, 1972. 156 с.
2. Имамов А. И., Гурвич П. Б. Интенсификация работы над темами устной речи на иностранных языках. Владимир, 1979. С. 22 – 47.
3. Леонтьев А. А. и др. Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Рус. яз., 1991. 360 с.
4. Торунова Н. И. Методика организации учебного взаимодействия учащихся 5 – 6-х классов при обучении иностранному языку : дис. ... к. п. н. М., 1995. 198 с.

References

1. Gurvich P. B. Osnovy` obucheniya ustnoj rechi na yazy`kovy`x fakul`tetax : kurs lekcij. Ch. 1. Vladimir, 1972. 156 s.
2. Imamov A. I., Gurvich P. B. Intensifikaciya raboty` nad temami ustnoj rechi na inostranny`x yazy`kax. Vladimir, 1979. S. 22 – 47.
3. Leont`ev A. A. i dr. Obshhaya metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam. M. : Rus. yaz., 1991. 360 s.
4. Torunova N. I. Metodika organizacii uchebnogo vzaimodejstviya uchashhixsya 5 – 6-h klassov pri obuchenii inostrannomu yazy`ku : dis. ... k. p. n. M., 1995. 198 s.

O. A. Maksimova, N. V. Mityushina

SOME INSTRUCTIONS FOR PLANNING A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS IN A SECONDARY SCHOOL. IMPLEMENTATION OF THE MAIN PLANNING PRINCIPLES

This article discusses the basics of practical activities for planning the educational process. The article highlights and analyzes the basic principles of planning. The article explores the possibilities of implementing the following principles: the principle of target specification; the principle of continuity in the development of speech skills and abilities; the principle of establishing the adequacy of the ratio of communicative (speech) and non-communicative (preparatory) components of the educational process.

Key words: educational process in a foreign language, planning principles, goal, speech skills and abilities, components of the educational process, removal of difficulties.

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье анализируется специфика изучения биографии писателя на уроках литературы. Отмечается, что «фабульность» биографического нарратива в восприятии школьников зачастую заслоняет особенности поэтики автора. В ряде случаев интерпретация количественных данных, полученных с помощью Национального корпуса русского языка, позволяет установить очевидную корреляцию между биографическими данными и спецификой творческой эволюции, что открывает возможности для модернизации методов преподавания биографии писателя в школе.

Ключевые слова: биографический метод, методика преподавания литературы, Маяковский, Национальный корпус русского языка.

Изучение биографии писателя уже на протяжении двухсот лет является одной из методологических предпосылок изучения литературы. С самого момента своего возникновения биографический метод рассматривал воссоздание обстоятельств жизни автора лишь как некий вспомогательный шаг, позволяющий установить, как социокультурный контекст, отраженный в личном опыте, формирует творческий почерк писателя, его тематический, стилистический и жанровый диапазон. При этом романтическое по своей природе внимание к личности как основополагающему фактору творчества уводит литературный биографизм в область психологии. Характерны в этой связи суждения одного из основоположников биографического метода – Ш. О. Сент-Бёва, который в «гибких ритмах изящных песен» молодого А. де Мюссе видит полное их соответствие «его возрасту», но при этом, как

замечает критик, «страсть он угадывал интуитивно, жадно стремясь постигнуть ее и познать. Он выпытывал ее тайну у своих более опытных друзей <...>» [9, с. 466], а после знакомства с Н. В. Гоголем в 1839 году автор «Литературных портретов» делает вывод, что «разговор его, полный силы, отличающийся точностью и богатством наблюдений над нравами и фактами действительной жизни, дал мне возможность схватить на лету всю оригинальность и реализм его сочинений» [Там же, с. 32]. Однако позитивистский поворот в науке XIX столетия потребовал строго верифицируемого объяснения особенностей психологического строя личности, и Ипполит Тэн вводит в основания биографического метода формализованные показатели как социально-исторического контекста («среду» и «момент»), так и индивидуального бессознательно-психологического («раса»).

Установившееся таким образом сложное равновесие между субъективным и объективным вскоре подвергается критике с противоположных методологических установок. С одной стороны, Марсель Пруст выводит психологию творчества на более глубокий уровень, отвечая как вульгарному психологизму, так и вульгарному социологизму романом «В поисках утраченного времени», с другой – в ранних работах представителей формальной школы развиваются принципы имманентного подхода к литературному произведению. Показательно, что каждый из названных подходов оказался идеологически чуждым для формирующейся после 1917 года методики преподавания литературы в школе. Качество произведения, свойства его поэтики оценивались сквозь призму классовой родственности или чуждости автора. Биография писателя стала источником фактов, на основании которых его зачисляли в группу союзников, попутчиков или врагов, поэтому программа школьного образования 1927 года исключала изучение биографии из курса литературы. Эта установка совпадает со взглядами деятелей ЛЕФа на фигуру писателя: «Вся целевая установка нашего государственного диктует и работнику искусства предельную целеустремленность и социальную функциональность работы, понимая под этим подчинение и материала и методов обработки общественной задаче.

И вот тут-то привычные навыки и методы писателя вступают в конфликт с плановостью и директивностью. <...>

Писательский кустарный индивидуализм неизбежно порождает <...>

недоверие к отчетливому общественно-политическому мышлению, недоверие к директиве и пытается право на это недоверие оправдать и защитить» [11, с. 277, 278].

Такого рода идеологический редукционизм довлел над методической наукой вплоть до периода «оттепели», на излете которой вновь возник вопрос о качестве и целях изучения биографии писателя в средней школе. В этом смысле показательна тема кандидатской диссертации одного из ярчайших отечественных методистов второй половины XX века – В. Г. Маранцмана, защищенной в 1965 году: «Изучение биографии писателя и эстетическое воспитание учащихся старших классов средней школы». Актуальность проблемы подтверждается тем, что в том же году исследовательская часть диссертации была опубликована издательством «Просвещение» в виде пособия для учителей [5]. Перенесение акцента воспитания с идеологической на эстетическую составляющую – в той степени, в какой это могло быть сделано в 1960-е годы, – приводит к пониманию единства биографии и творческого пути писателя, что должно способствовать постижению художественного замысла произведения. Эта новая концепция породила необходимость реформативного изменения учебных целей и выработку приемов для их достижения. Работа методистов в значительной степени сосредоточилась на поиске места биографии в структуре занятий по творчеству того или иного писателя и разработке приемов обучения. В зависимости от возраста учеников многообразие подходов к реализации поставленных задач в самом общем виде сводится к трем

направлениям: биография писателя служит либо для создания психологической базы для восприятия текста, либо для отработки навыков пересказа, то есть развития речи, либо как источник фактического материала – для понимания реалий и автобиографических элементов текста.

Все эти пути, безусловно оправданы, когда не подменяют изучение самого текста, оставаясь на вспомогательных ролях. Однако опыт занятий со школьниками и качество работ, выполняемых в рамках государственной итоговой аттестации по литературе, позволяют говорить о том, что фабульность – основное свойство любой биографии – заслоняет, а часто и подменяет осознание особенностей поэтики произведения и понимание его историко-литературного контекста. Рассказать о том, как автор жил, оказывается проще, чем о том, как он писал. Соответствующая ситуация блестяще описана М. Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита», где поэт Рюхин «не постигал», что же особенного словах «Буря мглою...» и, наконец, ядовито заключил, что Пушкину просто «повезло»: «Стрелял, стрелял в него этот белогвардеец и раздробил бедро, и обеспечил бессмертие...» Природу такого наивно-опрошенного восприятия рассматривает в одной из своих рецензий Ю. М. Лотман: «за читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность» [4, с. 230]. Винить непрофессионального читателя, а тем более школьника в приверженности этому общечеловеческому «пороку» представляется несправедливым. Определение проблемы и понимание ее природы требует

выработки методических приемов, позволяющих по-новому представить соотношение биографии и творчества на уроке литературы.

Современные тенденции в образовании, ориентирующие гуманитарную сферу на цифровизацию, позволяют несколько обновить и расширить круг методических приемов, позволяющих соединить обстоятельства биографии автора и поэтику текста благодаря использованию данных Национального корпуса русского языка. Причем речь идет не о выработке универсальных методических ходов, а о разработке учителем заданий под конкретный текст конкретного автора.

Национальный корпус – динамично развивающийся проект, предлагающий пользователю широкий набор инструментов в том числе и для работы с художественными текстами на русском языке. Владение приемами работы с корпусными данными и их интерпретацией все еще достаточно экзотический навык в среде учителей-словесников. Между тем принципы формирования корпуса и его подкорпусов, возможности работы с художественными и, в частности, поэтическими текстами, исследовательский потенциал, которым обладает проект, описаны в многочисленных публикациях его разработчиков и пользователей [См.: 2; 3; 6; 8; 10]. На сайте Корпуса содержится подробнейшая инструкция, в которой специально выделена рубрика, адресованная преподавателям, где приведены примеры заданий и школьных исследовательских проектов, выполненных с использованием корпуса. Очевидно, что работа с таким исследовательским ресурсом позволяет формировать у учеников

одно из важнейших учебных умений – умение самостоятельного поиска и систематизации информации, что представляется особенно важным, когда материалы сети Интернет используются многими в режиме «скопировать – вставить».

Эвристический потенциал Корпуса в преподавании литературы еще до конца не освоен. Особенно перспективными представляются разработки приемов его использования для интерпретации данных, находящихся вне сферы корпусной лингвистики. Ниже рассматривается пример интерпретации эпизода творческой биографии Владимира Маяковского сквозь призму корпусных данных.

Во всех современных учебниках литературы для 11-го класса творческий и жизненный путь Маяковского представлен неразрывно. При описании формирования поэта-футуриста невозможно обойти вниманием его занятия изобразительным искусством и обучение в Училище живописи, ваяния и зодчества, где он познакомился с Д. Бурлюком, приобщившим его к кругу авангардистов. Тема соотношения живописного и поэтического начал в творчестве раннего Маяковского – одна из важнейших для понимания эволюции поэта. Как отмечал один из глубочайших знатоков русского авангарда Н. И. Харджиев: «Едва ли в истории искусства можно найти моменты, когда поэзия и живопись настолько соприкасались между собой, как это было в период возникновения так называемого кубофутуризма в России.

Развитие поэтического метода Владимира Маяковского не может быть понято вне учета исторической обуслов-

ленности этого явления, в котором молодой Маяковский играл одну из главных ролей» [12, с. 16].

Однако превращение Маяковского художника в Маяковского-поэта дается, как правило, в чисто биографическом ключе. Лишь в учебнике В. А. Чалмаева и С. А. Зинина этому повороту посвящена отдельная глава, где, в частности, интерпретируется начальная строфа из первого опубликованного его стихотворения «Ночь» (1912). Показательно, что цветовые образы Маяковского соотносятся авторами с символикой цвета в так называемом петербургском тексте, при том что стихотворение это, безусловно, «московское», а связь с символистской поэтикой авторами никак не объясняется [13, с. 390]. История же его появления описана как самим Маяковским в автобиографическом очерке «Я сам» [7, с. 19 – 20], так и его первым слушателем – Д. Бурлюком, который замечает, что «до 1919 года <...> бросается двукликость творчества [Маяковского] – от Блока – до Саши Черного» [1, с. 62]. Если Саша Черный был для Маяковского поэтом, почитаемым за антиэстетизм [Там же, с. 19], то символистские, блоковские корни своей ранней поэтики он никогда не комментировал. Между тем наблюдения Н. И. Харджиева эту связь обнажают. Исследователь, в частности, указывает, что целый ряд ранних «пейзажных» стихотворений Маяковского 1912 – 13 годов, написанных «классическими» размерами («Порт», «Уличное», «Театры», «Кое-что про Петербург», «А вы могли бы», «Ночь» «Вывескам», «За женщиной»), восходят к блоковским стихотворениям из цикла

«Город» (1904), а сравнение зажигающихся окон с желтыми картами из стихотворения «Ночь» перекликается с блоковским «Болотистым пустынным лугом...» (1912), где «точно карты, полукругом Расходятся огни» [12, с. 153 – 154]. Более того, исследователь полагает, что само дальнейшее становление поэтической системы Маяковского прямо связано с процессом «освобождения ее от символистских элементов» [Там же].

В 1914 году Маяковского исключают из художественного училища, несостоявшийся художник превращается в поэта *par excellence*. Факт биографии может стать предпосылкой для постановки исследовательского задания старшеклассникам: рассмотреть эволюцию цветовых образов в творчестве Маяковского. Использование Национального корпуса позволит получить точные количественные данные, на основании которых можно будет подтвердить или опровергнуть предположение о связи биографии и поэтики автора.

Формулировка задания предполагает исследование нескольких текстов, но целесообразно начать с рассмотрения одного из наиболее показательных – уже упоминавшейся «Ночи». Это позволит учащимся освоиться с интерфейсом Корпуса, составить алгоритм поисковых действий и упростит обработку и интерпретацию данных для последующей экстраполяции на весь поэтический свод Маяковского.

Определение цели, задач и этапов исследования может варьироваться в зависимости от степени знакомства учащихся с Корпусом. В любом случае, им предстоит определить в стихотворе-

нии лексику, связанную с обозначением цвета, создать подкорпус, включающий поэзию Маяковского, и выяснить распределение интересующей лексики по годам. Важным и перспективным представляется сравнение данных по поэзии Маяковского с общей картиной распределения цветовой лексики в отечественной поэзии в целом.

На первом этапе в стихотворении обнаруживаются следующие колористические обозначения: *багровый, белый, зеленый, черный, желтый* (дважды), *синий, пестрый*. К этой группе можно отнести также *дукат* (= золотой), *арап* (= черный) и деепричастие *расцветивши*, всего – 11 слов. Корпус сообщает, что в стихотворении использована 81 словоформа. Принадлежность 11 из них к сфере цветообозначения (что составляет аномальные для обычного текста 13,6 %) позволяет отчетливо представить «художническую оптику» автора.

На следующем этапе учащиеся получают ответ на вопрос: сохраняется ли это свойство на протяжении всего творческого пути поэта? Здесь количественные данные уместно вывести в виде графика, воспользовавшись соответствующим инструментом корпуса. График показывает увеличение частотности возникновения цветовых обозначений с 1912 по 1915 годы (1912 – 11, 1913 – 20, 1914 – 18, 1915 – 28) и резкое падение с 1916 по 1919 (1916 – 14, 1917 – 15, 1918 – 4, 1919 – 2) годы. С 1919 по 1930 годы количество цветовых обозначений колеблется в диапазоне от 2 до 4 в год. Полученные данные, пусть косвенно, позволяют доказательно соотнести биографический кон-

текст творчества Маяковского с эволюцией его поэтики. Учащиеся получают наглядное представление о том, как художник, пишущий стихи, превращается в поэта.

Дальнейшая работа с данными Национального корпуса выходит за рамки изучения творческой биографии поэта, но позволяет прояснить контекст употребления цветовой лексики Маяковским. При сопоставлении графиков, полученных при исследовании его поэзии с данными всего корпуса русской поэзии оказывается, что пиковые значения у Маяковского достигаются на 3 – 5 лет позже, что может быть объяснено интенсивностью разработки цветовой символики в поэзии символистов. Творчество раннего Маяковского оказывается в русле этого уже идущего на спад явления. Можно сказать, что поэт пользуется чужой лексикой, но придает цветовым обозначениям конкретность, связывает их с реалиями вещного мира. Именно так, на наш взгляд, и следует прочитывать стихотворение «Ночь», где цвет обозначает атрибуты игр и увлечений (карты, рулетка, бильярд,

варьете). Наступление ночи, комкающей и отбрасывающей «багровый» (закат) и «белый» (день), наполняет город атмосферой азарта и влечения. Здесь уместно опять обратиться к биографическому материалу. Маяковский вспоминает, что это свое первое «зрелое» стихотворение он прочел Давиду Бурлюку, когда они «вышли шляться вместе», сбежав от академической скуки из зала Благородного собрания, где 4 февраля 1912 года исполнялась симфоническая поэма Рахманинова «Остров мертвых» [6, с. 19, 424. Ср.: 1, с. 62].

Таким образом, интерпретация количественных данных, полученных с помощью Национального корпуса русского языка, позволяет установить корреляцию между биографическими данными и специфическими особенностями поэтики, что открывает возможности для модернизации методов преподавания биографии писателя в школе. Сочетание корпусных данных с биографическими может послужить основой для разработки системы творческих проектных заданий по литературе для учащихся старших классов.

Литература

1. Бурлюк Д. «Фрагменты из воспоминаний футуриста». Письма. Стихотворения. СПб. : Пушкинский фонд, 1994. 383 с.
2. Гришина Е. А., Корчагин К. М., Плунгян В. А., Сичинава Д. В. Поэтический корпус в рамках Национального корпуса русского языка: общая структура и перспективы использования // Национальный корпус русского языка: 2006 – 2008. Новые результаты и перспективы. СПб. : Нестор-История, 2009. С. 71 – 113.
3. Корчагин К. М. Зачем нужен поэтический корпус и как его использовать // Русская речь. 2019. № 6. С. 113 – 127.
4. Лотман, Ю. М. Биография – живое лицо // Новый мир. 1985. № 2. С. 228 – 236.
5. Маранцман В. Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников : пособие для учителя. М. ; Л. : Просвещение, 1965. 75 с.

6. Матюшкин А. В. Вслед за словом. Анализ художественного текста с использованием Национального корпуса русского языка : учеб.-метод. пособие. СПб. : ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2017. 56 с.
7. Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 1. Стихотворения, трагедия, поэмы и статьи 1912 – 1917 годов ; подгот. текста и примеч. В. А. Катаняна. М. : Гос. изд-во худож. лит., 1955. 463 с.
8. Орехов Б. В. Еще раз об исследовательском потенциале поэтического корпуса: метр, лексика, формула // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. М., 2015. Вып. 6. С. 449 – 463.
9. Сент-Бёв Ш. Литературные портреты. Критические очерки. М. : Худ. Лит., 1970. 583 с.
10. Сичинава Д. В. Поэтический подкорпус Национального корпуса русского языка: несколько примеров поиска стиховедческой информации // Славянский стих. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2012. С. 482 – 491.
11. Третьяков С. Продолжение следует // Литература факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа. М. : Захаров, 2000. 290 с.
12. Харджиев Н. И. От Маяковского до Кручёных: Избранные работы о русском футуризме. М. : Гилея, 2006. 557 с.
13. Чалмаев В. А., Зинин С. А. Литература. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М. : ООО «Русское слово – учебник», 2012. 456 с.

References

1. Burljuk D. «Fragmenty` iz vospominanij futurista». Pis`ma. Stixotvoreniya. SPb. : Pushkinskij fond, 1994. 383 s.
2. Grishina E. A., Korchagin K. M., Plungyan V. A., Sichinava D. V. Poe`ticheskij korpus v ramkax Nacional`nogo korpusa russkogo yazy`ka: obshhaya struktura i perspektivy` ispol`zovaniya // Nacional`ny`j korpus russkogo yazy`ka: 2006 – 2008. Novy`e rezul`taty` i perspektivy`. SPb. : Nestor-Istoriya, 2009. S. 71 – 113.
3. Korchagin K. M. Zachem nuzhen poe`ticheskij korpus i kak ego ispol`zovat` // Russkaya rech`. 2019. № 6. S. 113 – 127.
4. Lotman, Yu. M. Biografiya – zhivoe liczo // Novy`j mir. 1985. № 2. S. 228 – 236.
5. Maranczman V. G. Biografiya pisatelya v sisteme e`steticheskogo vospitaniya shkol`nikov : posobie dlya uchitelya. M. ; L. : Prosveshhenie, 1965. 75 s.
6. Matyushkin A. V. Vsled za slovom. Analiz xudozhestvennogo teksta s ispol`zovaniem Nacional`nogo korpusa russkogo yazy`ka : ucheb.-metod. posobie. SPb. : GBU DPO «SPbCzOKOиИТ», 2017. 56 s.
7. Mayakovskij V. V. Polnoe sobranie sochinenij: V 13 t. T. 1. Stixotvoreniya, tragediya, poe`my` i stat`i 1912 – 1917 godov ; podgot. teksta i primech. V. A. Katanyana. M. : Gos. izd-vo xudozh. lit., 1955. 463 s.
8. Orexov B. V. Eshhe raz ob issledovatel`skom potenciele poe`ticheskogo korpusa: metr, leksika, formula // Trudy` Instituta russkogo yazy`ka im. V. V. Vinogradova. M., 2015. Vy`p. 6. S. 449 – 463.

9. Sent-Byov Sh. Literaturny`e portrety`. Kriticheskie ocherki. M. : Xud. Lit., 1970. 583 s.
10. Sichinava D. V. Poe`ticheskij podkorpus Nacional`nogo korpusa russkogo yazy`ka: neskol`ko primerov poiska stixovedcheskoj informacii // Slavyanskij stix. M. : Rukopisny`e pamyatniki Drevnej Rusi, 2012. S. 482 – 491.
11. Tret`yakov S. Prodolzhenie sleduet // Literatura fakta. Pervy`j sbornik materialov rabotnikov LEFa. M. : Zaxarov, 2000. 290 s.
12. Xardzhiev N. I. Ot Mayakovskogo do Kruchyony`x: Izbranny`e raboty` o russkom futurizme. M. : Gileya, 2006. 557 s.
13. Chalmaev V. A., Zinin S. A. Literatura. 11 klass: uchebnik dlya obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdenij: v 2 ch. Ch. 1. M. : OOO «Russkoe slovo – uchebnik», 2012. 456 s.

K. S. Sokolov

HEURISTIC POTENTIAL OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS IN THE STUDY OF WRITER'S BIOGRAPHY IN HIGH SCHOOL

The article analyzes the specifics of studying the biography of a writer in literature classes. It is noted that the «fabulism» of the biographical narrative in the perception of students often obscures the peculiarities of the poetics of the author. In a number of cases the interpretation of quantitative data, obtained with the help of The Russian National Corpus, allows to establish an evident correlation between biographical data and the specifics of the creative evolution, which opens up possibilities for the modernization of methods of teaching the biography of the writer at high school.

Key words: *Biographical method, methodology of teaching literature, Mayakovsky, The Russian National Corpus.*

УДК 371.3

Е. Ю. Фатюшина, Б. Сукар

ОСОЗНАНИЕ СОБСТВЕННОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ И ЕЕ ЗНАЧИМОСТИ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ДАННЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ)

В статье рассматривается полилингвизм и возможность усиления его преимуществ за счет осознанного владения этими преимуществами. Учитываются в первую очередь социокультурные, коммуникативные, лингвистические, методические, психолингвистические и психологические преимущества. Фактическим материалом исследования послужили опросы полилингвов, проведенные авторами в 2013, 2016 и 2020 годах. Результаты интервьюирования и анкетирования показали, что полилингвы далеко не всегда осознают особый характер своей идентичности (в частности, национально-культурной идентичности, которая в случае естествен-

ного билингвизма может быть смешанной). Недостаточно осознанное владение своим лингвистическим инструментарием приводит к таким беспокоящим эффектам, как произвольное переключение с языка на язык в состоянии стресса и языковая интерференция. Преподаватель имеет возможность внести вклад в минимизацию этих негативных эффектов во время обучения полилингвов в языковой группе, прорабатывая систему языка, делая акцент на осознанности употребления каждого языка.

Ключевые слова: монолингвы, билингвы, полилингвы, когнитивное преимущество билингвизма, преимущества полилингвизма, осознание полилингвальности, переключение языкового кода, изучение нового языка, изучение РКИ.

Введение

В конце прошлого века среди исследователей билингвизма утвердилась гипотеза о положительном когнитивном эффекте владения двумя языками. Предполагалось, что билингвы показывают лучшие результаты в тех случаях, когда монолингвы демонстрируют задержку восприятия и обработки информации (например, в тесте Струпа с названиями цветов, написанными чернилами некоррелирующего цвета), что их ментальные способности лучше сохраняются в старческом возрасте. При широком понимании билингвизма как попеременного владения двумя языками, в том числе изученными (искусственный билингвизм), подобная гипотеза приводила к обнадеживающим выводам, что изучение иностранных языков помогает улучшить и на долгие годы сохранить когнитивные способности.

Постановка проблемы и обзор литературы по теме

В зарубежной науке идея о положительном когнитивном эффекте билингвизма получила название *bilingual advantage hypothesis* (гипотеза о преимуществе билингвизма). Тем не менее в последние 5 – 10 лет всё чаще стали по-

являться статьи, где гипотеза о преимуществе билингвизма (понимаемом узко, только как положительный эффект, оказываемый билингвизмом на когнитивную сферу) подвергается сомнениям. В ряде работ категорически заявляется, что абсолютно никакого положительного эффекта выявлено не было [11; 20], другие авторы настаивают на необходимости совершенствования методов оценки результатов ради получения более достоверных выводов [10]. Некоторые исследователи считают, что для актуализации когнитивного преимущества билингвизма необходимы те или иные условия. В числе таких условий называются создание смешанной культурной среды [26], регулярное использование обоих языков в повседневной жизни, иными словами, частота переключения языкового кода [9; 22; 25], правильная организация форм работы на уроке [13] и др.

В настоящей работе мы выдвигаем гипотезу о том, что одним из факторов, способствующих проявлению преимуществ владения несколькими языками, является осознание полилингвом собственной полилингвальности. Мы отдаем предпочтение терминам «полилингв», «полилингвизм», «полилинг-

вальность» перед «билингв», «билингвизм», «билингвальность»: несмотря на глобализацию, владение двумя и более неродными языками в современной поликультурной среде становится все более распространенным явлением (в этом свете прижившийся в англоязычной методике преподавания иностранных языков термин «второй язык», используемый, например, в широко распространенной аббревиатуре ESL (English as a Second Language), теряет свою актуальность: новый изучаемый язык может быть и третьим, и четвертым и т. д.).

Под преимуществами полилингвизма мы понимаем не только и не столько упомянутый выше когнитивный эффект, сколько социокультурные, коммуникативные, методические, психологические, лингвистические и психолингвистические преимущества владения несколькими языками. Некоторые из них (больше возможностей найти работу или путешествовать) столь очевидны, что не требуют дополнительных исследований. Другие являются предметом научной дискуссии. Так, одни исследователи считают, что билингвы и полилингвы демонстрируют лучшие показатели с точки зрения толерантности к неопределенности [14; 15], другие [1] опровергают данную точку зрения. Высказываются предположения о самых разных преимуществах полилингвов перед монолингвами: постоянное переключение кода помогает им лучше переключаться на новую задачу [21]; имея отношение не только к нескольким языкам, но и к нескольким культурам, билингвы и полилингвы легче адаптируются к социокультурной среде и лучше считают

социальные коды [19]; полилингвизм увеличивает креативность [17] и т. д. В работе Д. А. Очкиной, Ю. Лобиной [5, с. 10 – 13, 25] упомянут ряд преимуществ, которые можно обобщить следующим образом. 1. Билингв имеет отношение к двум культурам, а значит, увеличивается его культурная компетенция и расширяется пространство его самореализации. 2. Для билингвов характерна более развитая эмоциональная сфера. 3. Билингвы демонстрируют большую гибкость и динамичность поведения. 4. Они владеют большим репертуаром коммуникативных моделей поведения. 5. Результатом владения двумя языками, сравнения двух языковых систем становится более осмысленное отношение к языку.

Нельзя не упомянуть преимущество, которое имеет непосредственное отношение к языкам и методике их преподавания: ученики, уже владеющие несколькими языками, легче изучают следующий, «новый» язык. В современных зарубежных исследованиях эта тема сейчас поднимается довольно часто [12; 18; 23], и, насколько нам известно, гипотеза не получила опровержения. Более успешное усвоение новых языков связано с тем, что даже у естественных билингвов уже есть опыт представления о том, чем разные языки могут быть сходны и различны (такая языковая рефлексия может осуществляться ненамеренно), а искусственные билингвы, тем более, имеют опыт изучения языковой системы, отработки языковых умений, работы с преподавателем и учебным комплексом. А. А. Ресенчук и Н. Б. Тунёва упоминают также о таком факторе, облегчающем изучение третьего и последующего языков,

как отсутствие у билингвов стереотипного мнения, согласно которому языком можно овладеть только при наличии особых способностей [6, с. 141].

Тем не менее для более объемного представления о вопросе нельзя не упомянуть, что при изучении новых языков полилингвами у них могут возникать сложности, отсутствующие у монолингвов. В частности, это языковая интерференция. Исследователи Н. Мосина, Н. Казаева, С. Батина отмечают, что хотя интерференция на начальном этапе изучения нового языка неизбежна, дальнейшая работа преподавателя и самого обучающегося по определению ее особенностей и случаев проявления помогает найти пути ее сведения к минимуму [4, с. 256]. Хочется подчеркнуть, что подразумевается не только методическая работа преподавателя, но и осознанная работа самого полилингва. Именно осознание того, что владение несколькими языками, а через них отношение к нескольким культурам, – это особый вид идентичности, дает возможность воспользоваться всем диапазоном преимуществ полилингвизма.

Материал и методология исследования

В первую очередь, материалом данного исследования послужили несколько опросов, проведенных авторами статьи среди билингвов и полилингвов (родные языки респондентов – азербайджанский, английский, арабский, армянский, иврит, русский, таджикский, татарский, туркменский, французский).

1) Интервьюирование десяти естественных билингвов, 2013 год [8]. Цель

исследования – описать степень языковой, коммуникативной национально-культурной компетенции опрошенных, стимулировать их к рефлексии относительно ситуаций, в которых они будут использовать родной и неродной языки.

2) Интервьюирование восьми естественных и двух искусственных билингвов/полилингвов в 2016 году. Цель опроса – определить основные причины переключения языкового кода, составить их список для разработки анкеты закрытого типа. По результатам исследования были выделены следующие мотивы переключения языкового кода. 1. Учебная – желание попрактиковаться в использовании языка. 2. Предпочтение более оптимального (более компактного, более экспрессивного) способа выражения мысли. 3. Эвфемизация (синонимичное выражение на другом, обычно неродном, языке кажется более мягким). 4. Желание позиционировать себя как современного, образованного человека. 5. Демонстрация превосходства. 6. Игра (эстетическое удовольствие). 7. Чувство групповой солидарности. 8. Конвергенция по знанию языка. 9. Конвергенция по возрасту или иерархии. 10. Конспиративность. 11. Стрессовое состояние [7].

3) На основе результатов опроса 2016 года было разработано и в 2020 году проведено анкетирование с вопросами закрытого типа среди семи искусственных билингвов/полилингвов, изучающих РКИ. Целью анкетирования было определить вероятность переключения полилингва на новый изучаемый язык (в данном случае русский) в той или иной ситуации. Использовалась оценка по 4-балльной шкале Лайкерта (перейду на рус-

ский язык – 3 балла; скорее всего перейду на русский язык – 2 балла; скорее всего не перейду на русский язык – 1 балл; не перейду на русский язык – 0 баллов).

В рамках данной статьи материалы всех трех опросов использовались частично, в той степени, в которой они были релевантны теме исследования.

Помимо опроса, применялись такие методы, как наблюдения в группах иностранных студентов (на уроке РКИ в Новомосковском институте РХТУ им. Д. И. Менделеева), интроспекция (авторы статьи – искусственные билингвы), теоретическое изучение литературы по теме, анализ учебного пособия по РКИ «Дорога в Россию», а также сравнение и обобщение.

Результаты исследования

Все три опроса (2013, 2016 и 2020 годов) проводились на небольшой выборке респондентов. Акцент был сделан не на величине выборки исследования, а на возможности максимального сбора информации. Все опрошенные были хорошо знакомы интервьюерам, что позволяло сделать общение в ходе опроса более доверительным. Даже в последнем из проведенных опросов – анкетировании закрытого типа, которое подразумевает только выбор из списка вариантов, – участники комментировали эксперимент, отмечая, что раньше они не задумывались о проблемах, поднятых в опросе.

Опыт проведенных нами опросов показывает, что наиболее ценная информация поступает именно в комментариях и «послесловиях», когда респондент, уже ответив на предложенные вопросы, начинает рефлексировать и ана-

лизировать. Так, благодаря неформальному общению после опроса в 2016 году нам удалось выявить ещё два не обнаруженных ранее мотива переключения языкового кода: игра, эстетическое удовольствие (переключиться на другой язык, чтобы украсить свою речь, например, каламбуром) и стресс (переключиться с одного языка на другой в ситуации усталости и большого напряжения эмоций). Во время закрытого анкетирования 2020 года вариант «Вы будете использовать ресурсы нескольких языков, чтобы играть словами, украсить свою речь» оказался на третьем месте по популярности, набрав 18 баллов из 21 возможных (при том что такого ответа на прямой вопрос о причинах смены языкового кода опрошенные не давали ни в наших, ни в изученных нами исследованиях). Ситуация с переходом на другие языки в состоянии стресса набрала 9 баллов, но, что немаловажно, за счет того, что этот вариант выбирали полилингвы, владеющие тремя-четырьмя языками и изучающими следующий язык. Отметим, что явление переключения языкового кода в состоянии стресса, как и языковая интерференция, относятся к неприятным «побочным эффектам» полилингвизма. Минимизировать их, на наш взгляд, можно за счет фокусирования внимания на этих явлениях, то есть за счет осознания полилингвами того, что это действительно происходит, путем проговаривания проблемы и ее вывода в сферу сознательного.

Во время интервью важна последовательность вопросов: она должна помочь полилингву постепенно раскрыться. Например, в опросе 2013 года

респонденты сначала отвечали на вопросы относительно языковой, затем – коммуникативной и, наконец, культурной компетенции. Этот порядок вопросов был установлен после нескольких неудачных попыток вести разговор в другой последовательности. Респонденты затруднялись сразу дать ответ на вопрос «В каких ситуациях Вы перейдете с одного языка на другой?». Гораздо продуктивнее оказалось сначала обсудить вопросы лингвистической компетенции: какими языками респондент владеет, на каком языке он думает, на каком языке чаще не может подобрать нужное слово и т. д. Благодаря такому ходу интервью респондентка, владеющая русским и татарским, впервые затронула тему конвергенции по возрасту в татарской языковой культуре при ответе на вопрос о том, на каком языке она думает. Затем раскрыла этот мотив перехода уже при ответе на прямой вопрос о code switching: «Если буду разговаривать со старшим (например, с бабушкой), перейду с русского на татарский. А в разговоре с младшим братом, даже если он начнет по-татарски, переведу его на русский» [8, с. 166].

Последним этапом всех трех опросов были вопросы по культурной компетенции и культурно-национальной идентификации. Для опрошенных это стало поводом для интроспекции и инсайтов. Например, респондент уверенно утверждал, что по национальности он считает себя татаринком/таджиком/туркменом и непременно мусульманином, но при этом из начального этапа опроса следует, что он не знает письменного арабского и не может читать Коран, в чем видится некоторое

противоречие, не замеченное им раньше. Почти все опрошенные, как прошедшие интервьюирование, так и принимавшие участие в анкетировании, после эксперимента поблагодарили за возможность задуматься о том, чего раньше они в себе не замечали. Кроме того, часть опрошенных призналась, что эксперимент подтолкнул их к мысли совершенствовать уровень «недоученных» языков, двигаться к равному владению языками (У. Вайнрайх называл такой билингвизм «координативным» [24], в современных исследованиях встречается также термин «balanced bilingualism» [10]).

Обсуждение

Выше в статье уже упоминалось о позитивной роли рефлексии для преодоления таких беспокоящих проявлений полилингвальности, как интерференция и переключение с языка на язык в момент стресса. Теперь обратим внимание на то, какими способами можно увеличить осведомленность полилингвов о тех преимуществах, которые дает им их полилингвальность.

Наблюдения на уроке РКИ в группах с присутствием как монолингвов, так и полилингвов позволяют заметить, что обучающиеся, владеющие несколькими языками, играют в студенческой группе особую роль. Для других участников обучения это образец результата, к которому они могут прийти в ходе изучения иностранного языка. Билингвы демонстрируют, как можно использовать переключение с языка на язык в качестве инструмента. Это помогает установить контакт с большим количеством людей, дает возможность лучше выразить себя, облегчает изучение новых

языков и т. д. Акцент на всех этих преимуществах может и должен сделать преподаватель. Целесообразно во время урока обращаться к полилингвальным студентам за советом, помощью (например, помочь проконтролировать выполнение задачи в мини-группе), экспертными знаниями об известных им языках. Обычно полилингвы с готовностью демонстрируют свои знания и умения, а также выступают с новыми идеями. Ситуация успеха, когда преподаватель задает проблемную ситуацию, студенты всей группой пытаются ее решить и одному из них удается предложить действительно работающую идею, оставляет яркий эмоциональный след и сильно мотивирует на овладение новыми языками, особенно когда с идеей выступил именно тот, кто уже имеет опыт их изучения. В статье группы британских исследователей [16] подчеркивается, что понимание обучающимися их собственного «языкового репертуара», а также «языкового репертуара» окружающих выводит педагогику и, в частности, методику преподавания языков в «новое измерение».

Другим способом усилить как мотивацию к изучению языков, так и позитивное самосознание полилингва является чтение и обсуждение на уроке текстов о положительных моментах владения несколькими языками. Мы проанализировали основное на данный момент учебное пособие по РКИ, используемое в Новомосковском институте РХТУ им. Д. И. Менделеева – «Дорога в Россию» [2; 3]. В учебнике элементарного уровня тема владения языками регулярно затрагивается начиная

с 8 урока, где обучающимися осваиваются модели типа «говорить/читать/писать/понимать по-французски», «учить/знать французский язык». Так, на стр. 130 приводится три диалога у киоска, в одном из которых китаец Лю Кун говорит, что уже немного читает по-русски (и продавец одобрительно реагирует словами «Очень приятно!»), а в другом Иван заявляет, что читает по-китайски. Из текста на стр. 156 мы узнаем, что Иван учит китайский, потому что «китайский язык интересный». На стр. 159 находим диалог, где иностранца не понимают, потому что он не говорит по-русски, что подразумевает необходимость учить язык страны, в которой ты живешь. В тексте о Пушкине на стр. 193 упоминается, что именно знакомство с русским языком дало возможность Марии читать стихи великого поэта в оригинале. В упражнении на стр. 217 содержится идея о том, что изучение русского языка дает возможность учиться в России, а в грамматическом упражнении на стр. 233 описывается, как рада была Мария, когда поняла русские слова, произнесенные диктором по телевизору. Таким образом, можно сказать, что на элементарном уровне учебник раскрывает преимущества владения новыми языками достаточно объемно: это дает новые возможности, это приятно и интересно, это одобряется окружающими.

Ожидаемо на следующем уровне обучения тема должна была бы развиваться. Тем не менее во второй части учебника (базовый уровень) находим гораздо меньше примеров, мотивирующих на владение несколькими языками. Основные темы, затрагиваемые в

текстах учебника, – достопримечательности России, ее культура (российские художники, актеры, писатели, ученые, певцы), любовь и дружба. Среди замечательных людей, упоминаемых в учебнике, не встречаются известные билингвы или полиглоты. Приводятся только два текста, где иностранцы решают учить русский язык (космическому туристу пришлось это сделать, так как знание русского языка было обязательным условием полета [3, с. 142], японский миллиардер решил переехать в Россию из любви к русской культуре [Там же, с. 170]). В целом можно сказать, что ради желания показать волшебный мир русской культуры авторы учебника пожертвовали возможностью продемонстрировать волшебный мир освоения новых, разных языков и культур.

Заключение

Владение иностранными языками – это больше, чем очередной навык. В потенциале это может быть основой для формирования особой полилингвальной (и поликультурной) идентификации личности. Одним из условий этого является регулярный опыт переключения языков и их культурных шлейфов (общение с носителями разных языков и культур). Другое условие, обоснованию которого посвящена данная статья – идентификация себя в качестве билингва/полилингва и осознание связанных с этим преимуществ и недостатков.

Такие преимущества полилингвизма, как расширение возможности самореализации и социальной адаптации, возможность установить контакт с представителями разных культур и позиционировать себя как образованного современного человека, а также опыт

сравнения различных культурных норм можно отнести к разряду *социокультурных*. Обогащение коммуникативными моделями поведения, способность за счет переключения или не переключения на язык собеседника выразить уважение или, наоборот, продемонстрировать свое превосходство – примеры *коммуникативных* преимуществ полилингвизма. Собственно *лингвистические* преимущества связаны с более ясным представлением полилингвов о языковой системе, а также с возможностью получать больше эстетического удовольствия как при собственном речепорождении, так и при чтении художественных текстов. Способность подобрать из языкового арсенала те средства, которые наиболее точно и полно позволяют выразиться в речи, относится к *психолингвистическим* преимуществам. Среди *психологических* преимуществ – умение быстрее переключаться на новую задачу и более развитая эмоциональная сфера. *Методические* преимущества полилингвов заключаются в их способности к более скорому и эффективному освоению новых языков.

Полилингвальность имеет и негативные проявления. Во-первых, несколько недостаточно системно изученных языков могут интерферировать в речи. Во-вторых, в состоянии стресса и снижения контроля может происходить произвольное переключение с одного языка на другой. В-третьих, полилингвы могут столкнуться с проблемой размытой или амбивалентной национальной идентичности (например, считать себя армянином, но при этом не говорить на армянском языке; затрудняться в определении своей национальной принадлежности).

Усилить позитивные стороны и ослабить негативные моменты можно с помощью укрепления самосознания полилингва. Полилингву нужно понимать, в чем особенности его типа личности, как использовать их во благо себе и окружающим, каковы могут быть отрицательные стороны и как их избежать, в каком направлении необходимо двигаться, чтобы сбалансировать свои языки и культурные ипостаси.

Целесообразно непрерывно повышать уровень знания каждого языка, включая родной, практиковаться в переключении языковых кодов и коммуникации с носителями изученных языков (к счастью, современные средства связи делают возможной онлайн-коммуникацию). В тех случаях, когда к

процессу изучения и совершенствования языков полилингвами подключается преподаватель, его роль, помимо эффективного обучения языку, заключается в поддержании осознания студентом своей полилингвальности и ее преимуществ. Важно отмечать языковой репертуар полилингва, привлекать его на уроке в качестве ассистента или эксперта, создавая ситуации успеха. Кроме того, рекомендуется подбирать для урока материал, который своим содержанием способен мотивировать полилингвов к оттачиванию и гармонизации языкового арсенала. Целесообразным также представляется проведение опросов полилингвов на темы, связанные с их языковой, коммуникативной и культурной компетенцией.

Литература

1. Алишев Б. С. Билингвизм и толерантность к неопределенности // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Пензенский государственный университет ; Педагогический институт им. В. Г. Белинского. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С. 8 – 11.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию : учеб. русского языка (элементарный уровень). СПб. : Златоуст, 2019. 344 с.
3. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию : учеб. рус. яз. (базовый уровень). СПб. : Златоуст, 2019. 256 с.
4. Мосина Н. М., Казаева Н. В., Батина С. В. Особенности овладения иностранным (финским, венгерским) языком билингвами // Финно-угорский мир. 2020. Т. 12, № 3. С. 250 – 258.
5. Очкина Д. А., Лобина Ю. А. Проблемы изучения билингвизма [Электронный ресурс]. URL: <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/ochkina.pdf> (дата обращения 12.10.2022).
6. Ресенчук А. А., Тунёва Н. В. Стереотипы об изучении иностранного (английского) языка у монолингвов и билингвов славянской и тюркской языковых подгрупп // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 133.
7. Семина О. Ю., Теряева Г. Н., Фатюшина Е. Ю. Роль лингвистических и экстралингвистических факторов в переключении языкового кода билингвальной личностью // Русское культурное пространство : сб. материалов XVII Междунар. науч.-практ. конф. Вып. 5. М. : Перо, 2016. С. 759 – 761.
8. Фатюшина Е. Ю. Языковая личность билингва // Вестник Тульского государственного университета. Серия: лингвистика и лингводидактика. 2014. Вып. 1. С. 157 – 174.

9. Backer K. C., Bortfeld H. Characterizing bilingual effects on cognition: The search for meaningful individual differences // *Brain Sci.* 2021. № 11. Pp. 81 – 92.
10. Bailey C., Venta A., Langley H. The bilingual (dis)advantage // *Language and Cognition.* 2020. Vol. 12. Issue 2. Pp. 225 – 281.
11. Bastian C. von, Souza A., Gade M. No evidence for bilingual cognitive advantage // *Journal of Experimental Psychology: General.* 2015. Vol. 145. Issue 2. Pp. 246 – 258.
12. Cenoz J. The influence of bilingualism on the 3d language acquisition // *Language Teaching.* 2013. 46 (1). Pp. 71 – 86.
13. Czapka S., Wotschack C., Klassert A., Festman J. A path to the bilingual advantage: Pairwise matching of individuals // *Bilingualism: Language and Cognition.* 2020. № 23. Pp. 344 – 354.
14. Dewaele J.-M., Tsui Shan I. The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners // *SSLT.* 2013. Vol. 3 (1). Pp. 47 – 66.
15. Ely C. M. Tolerance of ambiguity and use of second language strategies // *Foreign Language Annals.* 1989. Vol. 22 (5). Pp. 437 – 446.
16. Forbes K., Evans M., Fisher L., Gayton A., Lui Y., Rutgers D. Developing a multicultural identity in the language classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention // *Language Learning Journal.* 2021. Vol. 49. Issue 4. Pp. 433 – 451.
17. Furst G., Grin F. Multicultural experience and multilingualism as predictors of creativity // *International Journal of Bilingualism.* 2021 <https://doi.org/10.1177/13670069211019468>
18. Hirosh Z., Degani T. Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review // *Psychonomic Bulletin & Review.* 2018. № 25. Pp. 892 – 916.
19. Ikizer E., Ramirez-Esparza N. Bilingual's social flexibility // *Bilingualism: Language and Cognition.* 2018. 21 (5). Pp. 957 – 969.
20. Paap K., Johnson H., Sawi O. Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? // *Journal of Cognitive Psychology.* 2014. Vol. 26. Issue 6. Pp. 615 – 639.
21. Prior A., Gollan T. Good language-switchers are good task-switchers: Evidence from Spanish-English and Mandarin-English bilinguals // *Journal of the International Neuropsychological Society.* 2011. Vol. 17. Issue 4. Pp. 682 – 691.
22. Scaltritti M., Peressotti F., Miozzo M. Bilingual advantage and language switch: What's the linkage? // *Bilingualism: Language and Cognition.* 2017. Vol. 20. Issue 1. Pp. 70 – 97.
23. Thompson A. The interface of language aptitude and multilingualism: Reconsidering of bilingual/multilingual dichotomy // *Modern Language Journal.* 2013. Vol. 97. Issue 3. Pp. 685 – 701.
24. Weinreich U. *Languages in Contact. Findings and Problems.* New York, 1953. 264 p.
25. Woumans E., Herck S. van, Struys E. Shifting gear in the study of the bilingual advantage: Language switching examined as a possible moderator // *Behavioral Sciences.* 2019. 9 (86).
26. Ye Y., Mo L., Wu Q. Mixed cultural context brings out bilingual advantage // *Bilingualism: Language and Cognition.* 2017. Vol. 20. Issue 4. P. 844 – 852.

References

1. Alishev B. S. Bilingvizm i tolerantnost` k neopredelennosti // Social`no-psixologicheskaya adaptaciya migrantov v sovremennom mire : materialy` III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penzenskij gosudarstvenny`j universitet ; Pedagogicheskij institut im. V. G. Belinskogo. Penza : Izd-vo PGU, 2016. S. 8 – 11.
2. Antonova V. E., Naxabina M. M., Safronova M. V., Tolsty`x A. A. Doroga v Rossiyu : ucheb. russkogo yazy`ka (e`lementarny`j uroven`). SPb. : Zlatoust, 2019. 344 s.
3. Antonova V. E., Naxabina M. M., Tolsty`x A. A. Doroga v Rossiyu : ucheb. rus. yaz. (bazovy`j uroven`). SPb. : Zlatoust, 2019. 256 s.
4. Mosina N. M., Kazaeva N. V., Batina S. V. Osobennosti ovladeniya inostranny`m (finskim, vengerskim) yazy`kom bilingvami // Finno-ugorskij mir. 2020. T. 12, № 3. S. 250 – 258.
5. Ochkina D. A., Lobina Yu. A. Problemy` izucheniya bilingvizma [E`lektronny`j resurs]. URL: [http:// https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/ochkina.pdf](http://https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/ochkina.pdf) (data obrashheniya 12.10.2022)
6. Resenchuk A. A., Tunyova N. V. Stereotipy` ob izuchenii inostrannogo (anglijskogo) yazy`ka u monolingvov i bilingvov slavyanskoj i tyurkskoj yazy`kovy`x podgrupp // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 4. S 133.
7. Semina O. Yu., Teryaeva G. N., Fatyushina E. Yu. Rol` lingvisticheskix i e`kstralingvisticheskix faktorov v pereklyuchenii yazy`kovogo koda bilingval`noj lichnost`yu // Russkoe kul`turnoe prostranstvo : sb. materialov XVII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vy`p. 5. M. : Pero, 2016. S. 759 – 761.
8. Fatyushina E. Yu. Yazy`kovaya lichnost` bilingva // Vestnik Tul`skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i lingvodidaktika. 2014. Vy`p. 1. S. 157 – 174.
9. Backer K. C., Bortfeld H. Characterizing bilingual effects on cognition: The search for meaningful individual differences // Brain Sci. 2021. № 11. Pp. 81 – 92.
10. Bailey C., Venta A., Langley H. The bilingual (dis)advantage // Language and Cognition. 2020. Vol. 12. Issue 2. Pp. 225 – 281.
11. Bastian C. von, Souza A., Gade M. No evidence for bilingual cognitive advantage // Journal of Experimental Psychology: General. 2015. Vol. 145. Issue 2. Pp. 246 – 258.
12. Cenoz J. The influence of bilingualism on the 3d language acquisition // Language Teaching. 2013. 46 (1). Pp. 71 – 86.
13. Czapka S., Wotschack C., Klassert A., Festman J. A path to the bilingual advantage: Pairwise matching of individuals // Bilingualism: Language and Cognition. 2020. № 23. Pp. 344 – 354.
14. Dewaele J. -M., Tsui Shan I. The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners // SSLLT. 2013. Vol. 3 (1). Pp. 47 – 66.
15. Ely C. M. Tolerance of ambiguity and use of second language strategies // Foreign Language Annals. 1989. Vol. 22 (5). Pp. 437-446.
16. Forbes K., Evans M., Fisher L., Gayton A., Lui Y., Rutgers D. Developing a multicultural identity in the language classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention // Language Learning Journal. 2021. Vol. 49. Issue 4. Pp. 433 – 451.

17. Furst G., Grin F. Multicultural experience and multilingualism as predictors of creativity // *International Journal of Bilingualism*. 2021. <https://doi.org/10.1177/13670069211019468>
18. Hirosh Z., Degani T. Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2018. № 25. Pp. 892 – 916.
19. Ikizer E., Ramirez-Esparza N. Bilingual's social flexibility // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2018. Issue 21 (5). Pp. 957 – 969.
20. Paap K., Johnson H., Sawi O. Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? // *Journal of Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 26. Issue 6. Pp. 615 – 639.
21. Prior A., Gollan T. Good language-switchers are good task-switchers: Evidence from Spanish-English and Mandarin-English bilinguals // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2011. Vol. 17. Issue 4. Pp. 682 – 691.
22. Scaltritti M., Peressotti F., Miozzo M. Bilingual advantage and language switch: What's the linkage? // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2017. Vol. 20. Issue 1. Pp. 70 – 97.
23. Thompson A. The interface of language aptitude and multilingualism: Reconsidering of bilingual/multilingual dichotomy // *Modern Language Journal*. 2013. Vol. 97. Issue 3. Pp. 685 – 701.
24. Weinreich U. *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York, 1953. 264 p.
25. Woumans E., Herck S. van, Struys E. Shifting gear in the study of the bilingual advantage: Language switching examined as a possible moderator // *Behavioral Sciences*. 2019, Issue 9 (86).
26. Ye Y., Mo L., Wu Q. Mixed cultural context brings out bilingual advantage // *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 20. Issue 4. 2017. Pp. 844 – 852.

E. Yu. Fatyushina, B. Sukkar

REALIZATION OF ONE'S MULTILINGUAL IDENTITY AND ITS SIGNIFICANCE AS A WAY TO UPDATE THESE BENEFITS (ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY INTERNATIONAL STUDENTS)

The article discusses multilingualism and the possibility of enhancing its advantages through the conscious using these advantages. First of all, the paper takes into consideration socio-cultural, communicative, linguistic, methodological, psycholinguistic and psychological benefits. The factual material of the study is based on the polls of multilinguals conducted by the authors in 2013, 2016 and 2020. The results of the interviews and the questionnaires have shown that polylinguals are far from always aware of the special nature of their identity (in particular, national and cultural identity, which in the case of natural bilingualism can be mixed). Lack of awareness of one's linguistic tools leads to disturbing effects such as involuntary switching from language to language in a state of stress and linguistic interference. The teacher has the opportunity to contribute to minimizing these negative effects during the teaching of multilinguals in a language group, by working out the language system and focusing on the awareness of the use of each language.

Key words: *monolingual individuals, bilingual individuals, multilingual individuals, bilingual advantage, multilingual benefits, multilingual identity, code switching, novel language learning, learning Russian as a foreign language.*

НОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены особенности предметно-методической подготовки будущего учителя математики, отражающие его готовность к обучению школьников, обладающих ярко выраженными математическими способностями. Представлены отдельные результаты исследования, связанные с разработкой уровневой модели предметно-методической подготовки будущего педагога, критерии, показатели и диагностический инструментарий для оценки уровня готовности учителя к работе в современных условиях развития школьного образования. Приведены результаты педагогического эксперимента по апробации предложенной модели, сформулированы предложения по актуализации существующей системы методической подготовки будущего педагога в вузе.

Ключевые слова: школьники с ярко выраженными математическими способностями, модель предметно-методической подготовки будущего учителя, диагностический инструментарий, критерии оценки.

В современных условиях развития школьного математического образования возрастают требования к профессиональной компетентности учителя математики, в том числе с точки зрения его готовности к организации учебной деятельности учащихся с учетом их математических способностей и индивидуальных особенностей развития. Проблема формирования специальной предметно-методической компетентности будущего учителя математики к работе со школьниками, обладающими ярко выраженными математическими способностями, стала серьезным вызовом для системы высшего педагогического образования.

Проблемы актуализации концепции, принципов предметной и методической подготовки будущего учителя математики активно исследуются учеными (В. А. Гусев [3], И. В. Дробышева [4], М. В. Егупова [5; 6], И. Е. Малова [7] и др.). Последнее время проводятся отдельные исследования проблемы формирования информационной подготовки педагогов-математиков в системе высшего образования [8]. Анализ результатов исследований, посвященных методической подготовке будущего учителя математики, показывает, что формирование готовности будущего педагога именно к работе со школьниками, обладающими ярко выраженными

математическими способностями, представлено не достаточно полно.

Разработчики профильных образовательных программ часто ограничиваются формированием рассматриваемой готовности выпускника только в рамках общепрофессиональной психолого-педагогической подготовки будущего учителя. Общие представления об индивидуальных педагогических технологиях, знания в области психологических особенностей развития школьников крайне важны для педагога. Но в то же время в практической деятельности педагога-предметника для решения задач развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, прежде всего, школьников, обладающих ярко выраженными интеллектуальными способностями, при организации индивидуальных образовательных траекторий для таких обучающихся не менее важна специализированная предметная и методическая компетентность учителя. Анализ реализуемых российскими вузами образовательных программ высшего образования показывает, что разработчики образовательных программ, направленных на подготовку учителя математики, не всегда включают в компетентностную модель выпускника в качестве планируемых результатов освоения соответствующие профессиональные компетенции. В то же время у университетов есть такое право и, главное, на вузы возложена определенная ответственность, поскольку именно математике отведена роль приоритетной предметной области в развитии интеллектуально одаренных школьников. Учитель математики должен быть готов к выполнению специальной трудо-

вой функции (и соответствующих трудовых действий), установленных профессиональным стандартом педагога общего образования, в том числе направленную на «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов» (трудовая функция учителя В/04.6 «Предметное обучение. Математика», [12]).

В рамках проводимого нами исследования рассмотрены особенности предметно-методической подготовки студентов, обеспечивающей достижение целевых образовательных результатов освоения программы высшего педагогического образования. Предметно-методическая подготовка будущего учителя математики в рассматриваемом целевом контексте включает овладение студентами специализированными предметными и методическими навыками обучения школьников решению задач повышенного и высокого уровней сложности, а также наличие у выпускников личностной мотивации к осуществлению рассматриваемых видов профессиональной деятельности.

В рамках проводимого исследования нами предложена уровневая модель предметно-методической подготовки учителя математики, разработан необходимый диагностический инструментарий, включающий оценочные материалы и уровневую шкалу показателей оценивания соответствующих аспектов

специальной профессиональной подготовки педагога-предметника. В частности, разработан и апробирован комплекс специальных диагностических работ по основным разделам элементарной математики, позволяющих проводить интегрированную оценку уровня предметной и методической подготовки будущего учителя математики. Каждая диагностическая работа включает два блока заданий – задания, направленные на оценку умений решать задачи соответствующего раздела элементарной математики различного уровня сложности, и методические задания, связанные содержательно с заданиями первого блока и направленные на оценку владения методами и технологиями обучения решению задач соответствующего раздела математики при организации учебной деятельности обучающихся. По каждому заданию, включенному в диагностическую работу, разработаны критерии оценивания.

Содержание диагностических работ соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога, требованиям ФГОС основного и среднего общего образования и ФГОС программ высшего образования педагогического профиля. Диагностические работы ориентированы на оценку готовности выполнения учителями отдельных трудовых действий, направленных на организацию учебной деятельности рассматриваемой категории обучающихся, таких как: 1) планирование проведения занятий в соответствии с содержанием основной общеобразовательной программы на основе вариативных форм организации учебной деятельности, соответствующих индивидуальным особенностям обучающихся;

2) разработка и использование средств объективной оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС соответствующего уровня общего образования; 3) формирование мотивирующей образовательной среды для обеспечения полноценного участия указанной категории обучающихся в учебной деятельности. Диагностические работы позволяют выявить уровень предметной и методической подготовки учителя математики, степень владения современными методиками обучения, направленными на создание зоны ближайшего развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, прежде всего, школьников с ярко выраженными математическими способностями.

В качестве примера приведем текст заданий диагностической работы по разделу «Комбинаторика» (задания 1.1 – 1.6 первого блока и 2.1 – 2.3 второго блока):

(1.1) Сколькими способами можно разделить 12 учеников на пары? Решите задачу тремя способами.

(1.2) Сколько различных четных делителей имеет число 2 520?

(1.3) В стране есть 20 городов, которые соединены между собой 172 авиалиниями. При этом между двумя городами есть только одна авиалиния. Докажите, что из любого города можно попасть в любой город, возможно, с пересадками.

(1.4) Сколько существует натуральных шестизначных чисел, цифры в которых идут в порядке неубывания?

(1.5) Сколькими способами можно расставить в ряд 5 красных, 20 синих и 30 зеленых шаров, чтобы между любыми двумя красными шарами было не менее трех шаров другого цвета?

(1.6) В хоровод встало 2042 снегурочки. Дед Мороз выбирает 700 из них так, чтобы никакие из выбранных не стояли рядом. Сколькими способами он может это сделать?

(2.1) Классифицируйте задачи 1.2 – 1.6 по методам решения и комбинаторным закономерностям, с которыми они связаны, соотнесите задачи с разделами школьного курса математики. Предложите, какие задачи могут быть включены: 1) в основную программу школьного курса математики, в том числе для классов с углубленным уровнем изучения математики и профильных классов; 2) в программу элективного курса или факультатива; 3) в программу внеурочной деятельности или в программу дополнительного математического образования; 4) в программу индивидуального сопровождения школьника, обладающего математическими способностями (можно выбрать несколько вариантов ответа).

(2.2) Есть ли среди предложенных Вами методов решения задачи 1.1 те, что впервые изучаются в основном курсе школьной математики: 1) 5 – 7-х классов; 2) 8 – 9-х классов; 3) 10 – 11-х классов? Предложите различные методы решения задачи 1.1 в соответствии с комбинаторной линией школьного курса математики: 1) логичным перебором числа вариантов без применения специальных формул; 2) на основании формул и правил подсчета числа комбинаций; 3) на основании теоретико-множественного подхода к изучению комбинаторики.

(2.3) Ученик представил решение следующей задачи. Есть ли ошибка в рассуждениях ученика? Обоснуйте свой ответ. Оцените решение задачи

по представленным критериям (критерии стандартные, в данной статье не приводятся)

«Задача. Для того, чтобы спастись от Серого Волка три поросёнка Ниф-Ниф, Нуф-Нуф и Наф-Наф построили себе домишки – соломенный, деревянный и каменный соответственно. Серый Волк может разрушить каждый домишко, для этого ему достаточно дунуть на соломенный один раз, на деревянный два раза, а на каменный – три раза. Собравшись с силами, он дунул что есть сил 6 раз, однако, контролировать точное направление был не в состоянии, так как закрыл глаза. Оказалось, что каждая из шести порций разрушительного ветра нашли свои домишки. Сколько существует вариантов попадания ветра в домишки, при которых хотя бы одному из поросят удастся спастись?»

Решение ученика. Решим задачу с помощью модели «шары и перегородки». Рассмотрим 8 шариков, из которых 6 это «порывы волчьего ветра», и 2 – перегородки между лунками (лунки – поросёньи домики). Выбор любых двух из 8 шариков моделирует попадание конкретного количества единиц ветра в один из домиков, не исключая ситуации – «кому-то из поросят повезло и порыв ветра его миновал» – две перегородки рядом. Значит, всего возможно вариантов – число способов выбрать 2 шарика, т. е. $(8 \cdot 7)/2 = 28$. Вариант же, когда все домишки разрушены единственным, когда перегородки отделяют 1-2-3 шарика именно в этом порядке. Значит, число способов, которые мы ищем, равно 27.»

Решение первых четырех задач требует знания общих понятий комбинаторики, правил подсчета числа комбинаций, основных методов решения комбинаторных задач. Задачи 1.1 – 1.2 соответствуют программе базового школьного курса математики, задачи 1.3 – 1.4 – программе школьного курса математики для классов с изучением математики на углубленном уровне (классов профильного обучения). Задачи 1.5 – 1.6 являются олимпиадными задачами различного уровня сложности. Методическое задание 2.1 является базовым. Для успешного выполнения методических заданий 2.2 – 2.3 необходимо владение специальной терминологией, приемами и способами обучения решению комбинаторных задач, умением обосновывать последовательность обучающей деятельности, навыками оценки учебной деятельности. Задание 2.3 дополнительно требует владения специальным методическим навыком оценивания нестандартных решений обучающихся. Диагностические работы по другим разделам элементарной математики сформированы идентично рассмотренной работе по комбинаторике и структурно, и логически.

Кроме того, нами разработана анкета, позволяющая определить уровень мотивации опрашиваемых к организации соответствующих видов учебной деятельности обучающихся на уроках математики и во внеурочной деятельности. Анкетирование позволяет выявить наличие у опрошенных профессионального интереса к работе с математически одаренными детьми и организации внеурочной деятельности, направленной на подготовку таких

школьников к математическим олимпиадам, и, что не менее важно, оценить мотивы будущих учителей математики к профессиональному самоопределению и саморазвитию. Но при этом следует отметить, что в предложенном диагностическом инструментарии заложен приоритет именно предметно-методической подготовки как важнейшего критерия с точки зрения способности будущего учителя математики содержательно обеспечить обучение и сопровождение обучающихся с ярко выраженными математическими способностями. При этом общеметодическая и мотивационная составляющая являются необходимыми компонентами профессиональной компетентности учителя.

В ходе экспериментального исследования были выбраны следующие критерии оценки уровня предметно-методической подготовки: когнитивный (степень сформированности общеметодических и предметных знаний); практико-ориентированный (степень сформированности специальных предметно-методических умений и способов профессиональной деятельности) и личностный (степень сформированности ценностно-мотивационного компонента профессиональной деятельности). Нами установлены четыре уровня предметно-методической подготовки в рассматриваемом контексте: низкий, базовый, повышенный и высокий. Базовый, повышенный и высокий уровни предметно-методической компетентности (в отличие от низкого) подтверждают возможность выполнения педагогом обязательных трудовых функций при обучении основному курсу школьной математики. Однако при базовом

уровне отсутствуют достаточные предметные и методические навыки обучения школьников решению задач повышенного и высокого уровня сложности, отмечается слабая мотивированность к организации индивидуализированного обучения школьников, обладающих математическими способностями. Для повышенного и высокого уровней предметно-методической подготовки характерно владение отдельными приемами или соответственно полноценными методиками обучения учащихся решению задач повышенного и высокого уровней сложности. При этом у опрашиваемых должна быть выявлена или четко выражена внутренняя мотивация к методической работе, направленной на развитие школьников, обладающих математическими способностями, установлена готовность к профессиональному саморазвитию.

Разработанные и специальным образом структурированные диагностические материалы (в системе общеметодической и предметно-математических диагностических работ по основным разделам математики, а также ценностно-мотивационной анкеты) позволяют в соответствии с критериальной шкалой построить однозначное соответствие между качественными результатами диагностических мероприятий и оценкой уровня предметно-методической подготовки испытуемого.

Успешное выполнение заданий 1.1, 1.2, 2.1 диагностических работ по всем без исключения основным разделам элементарной математики (100 % –ное выполнение указанных заданий по совокупности предметно-методических диагностических работ) соответствует базовому уровню подготовки будущего

учителя математики. В случае, если студент – будущий учитель математики не справился с выполнением даже отдельных заданий 1.1, 1.2 и 2.1 по совокупности проведенных диагностических работ, то можно говорить о низком уровне его предметно-методической подготовки.

Если же при условии прохождения базового уровня дополнительно показано успешное выполнение не менее 50 % заданий 1.3, 1.4, 2.2 по каждой предметно-методической диагностической работе (в разрезе баллов в соответствии с критериями оценивания), показано успешное выполнение не менее 50 % заданий общеметодической диагностической работы и по итогам анкетирования выявлено наличие мотивации у опрашиваемого к организации индивидуализированных форм учебной работы с обучающимися на уроках и во внеурочной деятельности, то уровень предметно-методической подготовки определяется как повышенный.

И наконец, высокий уровень предметно-методической подготовки соответствует успешному выполнению (при условии подтверждения базового уровня) не менее 75 % заданий 1.3, 1.4, 2.2 и не менее 50 % заданий 1.5, 1.6, 2.3 (в разрезе баллов в соответствии с критериями оценивания) каждой предметно-методической диагностической работы, показано успешное выполнение не менее 75 % заданий общеметодической диагностической работы и по итогам анкетирования выявлено наличие высокой мотивации у опрашиваемого не только к организации обучения в рамках основного учебного процесса, но и к проектированию и реализации индивидуальных программ развития

школьников, обладающих математическими способностями.

В ходе исследования в период с 2018 по 2022 год была проведена апробация разработанной диагностической модели, направленной на определение уровня предметно-методической подготовки будущих учителей математики. В диагностике приняли участие студенты выпускного курса образовательной программы бакалавриата и первого курса программы магистратуры соответствующего профиля, реализуемой ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева» ([2]). На следующем этапе исследования диагностические работы и анкетирование были предложены практикующим учителям математики, имеющим опыт работы в школе не менее пяти лет.

Был проведен педагогический эксперимент по повышению уровня предметно-методической подготовки студентов – будущих учителей математики и овладения ими специальными методами обучения предмету. Обучающиеся по профильной программе магистратуры, показавшие базовый уровень предметно-методической подготовки по итогам комплексной диагностики и осваивающие специализированные дисциплины (курсы) по выбору, были включены в экспериментальную группу. Для них были спроектированы и реализованы образовательные маршруты, предусматривающие освоение части программы магистратуры в форме практической подготовки в специализированном структурном подразделении – университетской гимназии, реализующей профильные программы среднего общего образования с углубленным

изучением математики ([1]). Остальные студенты, показавшие базовый уровень предметно-методической подготовки по итогам комплексной диагностики, были включены в контрольную группу обучающихся. По завершению освоения соответствующей части программы магистратуры и по итогам проведенного эксперимента были проведены диагностические мероприятия, направленные на оценку уровня предметно-методической подготовки обучающихся экспериментальной и контрольной групп. У менее, чем 20 % обучающихся контрольной группы уровень предметно-методической подготовки изменился на повышенный, у остальных обучающихся сохранился базовый уровень. В экспериментальной группе обучающихся у более, чем 65 % обучающихся, уровень предметно-методической подготовки изменился на повышенный или высокий.

На пути актуализации концепции методической подготовки будущих учителей математики в системе высшего педагогического образования в рассматриваемом контексте необходимо, на наш взгляд, предусмотреть включение в образовательные программы специализированных дисциплин, курсов по выбору, продумать для отдельных студентов специальные базы организации практической подготовки.

Вузам, осуществляющим подготовку учителей математики, достаточно сложно отказаться от традиционных, сложившихся в предыдущий исторический период подходов к подготовке учителя, ориентированного, прежде всего, на работу со средним учеником в массовой школе. Подготовка учителя математики, который

владеет технологиями и методикой организации обучения предмету школьников, обладающих специальными математическими способностями, возможна только в условиях целевой актуализации концепции методической подготовки учителя математики. И вузам предстоит этот шаг сделать, поскольку именно такой педагог востребован сегодня в современной школе.

В заключении отметим, что полученные нами результаты оказываются крайне полезными в условиях подготовки будущих учителей математики к проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, обладающих особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Алексеева Е. Н. Проблемы подготовки учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения математике // Образование и общество. 2022. № 6 (137). С. 103 – 110.
2. Алексеева Е. Н. Некоторые аспекты подготовки будущих учителей к работе с математически одаренными школьниками в рамках двухуровневой системы высшего образования // Психология способностей и одаренности: Материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль, 2022. С. 200 – 202.
3. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М. : Вербум-М, 2003. 432 с.
4. Дробышева И. В. Методическая подготовка будущего учителя математики к дифференцированному обучению учащихся средней школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Дробышева Ирина Васильевна. М., 2001. 431 с.
5. Егупова М. В. Методическая подготовка студентов, будущих учителей математики, к созданию собственных образовательных продуктов // Наука и школа. 2013. № 2. С. 24 – 27.
6. Егупова М. В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе : монография. М. : МПГУ, 2014. 220 с.
7. Малова И. Е. Непрерывная методическая подготовка учителя математики : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Малова Ирина Евгеньевна. Ярославль, 2007. 348 с.
8. Проектирование и разработка дистанционного учебного курса в среде MOODELE 2.7: учеб.-метод. пособие / Н. П. Клейносова [и др.]. Рязань : РГРТУ, 2015. 159 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 121.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 125.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 126.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18. 10. 2013 N 544н.

References

1. Alekseeva E. N. Problemy` podgotovki uchitelya matematiki k rabote v usloviyax individualizacii obucheniya matematike // *Obrazovanie i obshchestvo*. 2022. № 6 (137). S. 103 – 110.
2. Alekseeva E. N. Nekotory`e aspekty` podgotovki budushhix uchitelej k rabote s matematicheski odarenny`mi shkol`nikami v ramkax dvuxurovnevoj sistemy` vy`sshego obrazovaniya // *Psixologiya sposobnostej i odarennosti: Materialy` II Vseros. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl`*, 2022. С. 200 – 202.
3. Gusev V. A. *Psixologo-pedagogicheskie osnovy` obucheniya matematike*. M. : Verbum-M, 2003. 432 s.
4. Droby`sheva I. V. *Metodicheskaya podgotovka budushhego uchitelya matematiki k differencirovannomu obucheniyu uchashhixsya srednej shkoly` : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Droby`sheva Irina Vasil`evna*. M., 2001. 431 s.
5. Egupova M. B. *Metodicheskaya podgotovka studentov, budushhix uchitelej matematiki, k sozdaniyu sobstvenny`x obrazovatel`ny`x produktov // Nauka i shkola*. 2013. № 2. S. 24 – 27.
6. Egupova M. V. *Metodicheskaya sistema podgotovki uchitelya k praktiko-orientirovannomu obucheniyu matematike v shkole : monografiya*. M. : MPGU, 2014. 220 s.
7. Malova I. E. *Nepriy`vnaya metodicheskaya podgotovka uchitelya matematiki : dis ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Malova Irina Evgen`evna*. Yaroslavl` , 2007. 348 s.
8. *Proektirovanie i razrabotka distancionnogo uchebnogo kursa v srede MOODELE 2.7: ucheb.-metod. posobie / N. P. Klejnosova [i dr.]*. Ryazan` : RGRTU, 2015. 159 s.
9. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya bakalavriata po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» : приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 121.
10. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya bakalavriata po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie: приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 125.
11. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya magistratury` po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 126.
12. Professional`ny`j standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel`nost` v sfere doskol`nogo, nachal`nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel`): приказ Ministerstva truda i social`noj zashhity` RF от 18. 10. 2013 N 544н.

E. N. Alekseeva

**NEW ASPECTS OF THE SUBJECT-METHODICAL PREPARATION
OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER**

The article considers the peculiarities of the subject-methodical preparation of the future teacher of mathematics. Certain results of the study related to the development of a level model of the subject-methodological training of a future teacher, criteria, indicators and diagnostic tools for assessing the level of a teacher's readiness to work in modern conditions of the school education development are presented. The results of a pedagogical experiment on approbation of the proposed model are given, proposals for updating the existing system of methodological training of a future teacher at a university are formulated.

Key words: schoolchildren with pronounced mathematical abilities, model of a future teacher subject-methodical training, diagnostic tools, assessment criteria.

УДК 378.147

Т. В. Ахметзянова

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В статье исследуется проблема создания учебных пособий для вузов в контексте перехода к компетентностно-культурологической модели образования. Рассматриваются теоретические основы составления учебного пособия для обучения лингвистов-переводчиков, раскрываются основные идеи современных подходов к организации образовательного процесса. Анализируется учебное пособие «Практикум по культуре речевого общения: History of Science and Modern Technologies: История науки и современные технологии» на предмет реализации в нем ведущих образовательных стратегий.

Ключевые слова: учебник, учебное пособие, иностранный язык, иноязычное образование, подход, культура речевого общения.

Высшее образование является одной из наиболее динамичных систем, где в связи с быстро изменяющимися реалиями жизни и потребностями общества постоянно обновляются подходы и методы обучения и подготовки специалистов. Переосмысление концептуальных основ образования требует внесения корректив в состав и содержание

компонентов образовательного процесса.

Несмотря на появление в настоящее время большого количества обучающихся мультимедийных технологий, учебники и учебные пособия по-прежнему остаются одним из главных средств обучения. Теория учебника как основного компонента учебного

процесса детально разработана и представлена в трудах В. П. Беспалько, В. П. Журавлева, Д. Д. Зуева, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского и др. Классические принципы создания учебника основаны на идее, что он как модель учебного процесса должен обеспечивать усвоение учащимися учебной информации, накопление опыта познавательной и преобразующей деятельности, способствовать развитию способности к самостоятельному мышлению [2; 7; 12].

Однако смена парадигмы образования со знаниецентрической на культурологическую, введение федеральных государственных стандартов диктуют необходимость перехода к принципиально новым формам обеспечения образовательного процесса. Рассмотрение компетенций как приоритетной цели обучения, переориентация на практические результаты, гуманизация и гуманитаризация образования требуют создания и использования качественно иных дидактических средств. Все это делает актуальным обновление принципов составления учебника и учебного пособия с учетом современных подходов к организации образовательного процесса.

В педагогической литературе имеются различные определения учебника и учебного пособия, подходы к пониманию их сущности, а также к вопросу, как они соотносятся между собой, следует ли считать учебное пособие самостоятельным жанром учебной литературы и т. д. Мы будем опираться на идеи З. К. Меретуковой [14], рассматривающей учебное пособие как близкую к учебнику учебную книгу, имею-

щую сходные с ним сущность, дидактические функции, структуру и принципы отбора содержания. Автором разработаны идентичные теоретико-методологические основы составления учебника и учебного пособия для вузов. В качестве общего родового понятия для обозначения учебника и учебного пособия нами также используются термины *учебное издание* и *учебная книга*.

На сегодняшний день можно выделить следующие тенденции в определении сущности учебного пособия, которое понимается современными учеными как:

- средство формирования компетенций (Т. Л. Жукова, О. Н. Кабанова [8], В. И. Томаков [23] и др.),
- средство управления учебным процессом (Е. Г. Тарева [21], Т. Hutchinson [27] и др.)
- средство развития языковой личности (К. М. Левитан [11], Л. К. Мазунова [13] и др.).

Одной из главных задач современного учебника и учебного пособия для вузов является обеспечение возможностей для самообразования студентов. Исследователи подчеркивают технологический аспект учебной книги, которая должна служить для учащегося технологией освоения дисциплины. Меняется назначение учебного пособия, которое из инструмента передачи знаний превращается в главный ориентир в образовательном процессе, своего рода навигатор, выполняющий функцию педагогической поддержки в образовании [5; 13; 23].

Учебник и учебное пособие по иностранному языку относятся к особому жанру учебных материалов. Их созда-

ние, по мнению Р. П. Мильруд, обусловлено закономерностями синергетики, что делает невозможным заранее предвидеть, насколько успешным окажется реализуемый проект в связи с зависимостью от взаимовлияния множества факторов [15].

За рубежом учебники для обучения иностранному языку анализируются преимущественно с точки зрения оценки их эффективности. Выделены критерии, по которым следует осуществлять выбор учебника: развитие речевых умений, определенные требования к упражнениям и учебной деятельности, культурная составляющая учебника и т. д. Особое внимание уделяется содержанию, организации и дизайну, наличию рисунков, диаграмм и аудио-визуального контента, тестов, словаря, а также стоимости учебника [26]. Т. Hutchinson и Е. Torres подчеркивают, что учебник иностранного языка обеспечивает управление процессом обучения как со стороны педагога, так и учащегося. Он делает процесс преподавания более простым, организованным и удобным для учителя, экономя его время, направляя учебное занятие в нужное русло, обеспечивая выполнение учащимися домашних заданий. Для учащихся учебник служит руководством, которое помогает им организовать свое обучение в классе и дома, позволяет им учиться лучше, быстрее, легче, заниматься больше [27].

Российские ученые И. Л. Бим, Е. И. Пассов, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин и др. подробно описали характеристики учебника иностранного языка, определили его функции, принципы построения, структур-

ные компоненты, требования к его составлению. К последним относятся системность, комплексность и междисциплинарность знаний, учет возрастных особенностей обучаемых и особенностей родного языка, вариативность и преемственность материала, его циклическое построение, речевая направленность, ориентация на личность и всемерная мотивация и т. д. [3; 15; 17]. Обобщая накопленный в этой области опыт, К. М. Левитан и М. А. Югова перечисляют дидактические принципы, которые должны быть реализованы в современных учебных изданиях по иностранному языку для специальных целей: соответствие требованиям ФГОС ВО, дифференцированный подход к обучаемым, реализация проблемно-деятельностного подхода, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, коммуникативная направленность образовательного процесса, использование ИКТ, развитие самостоятельности обучаемого [11, с. 251]. Данные положения являются актуальными для любого учебного издания, предназначенного для иноязычной подготовки современного специалиста.

В настоящее время методисты высказываются в пользу учебника по иноязычной культуре как инструмента реализации иноязычного образования. Е. И. Пассов подчеркивает, что иноязычное образование не ограничивается приобретением компетенций и овладением культурой одного конкретного этноса, а представляет собой более широкий процесс по формированию мировоззрения человека нравственного, духовного [16]. По мнению Н. В. Семенюченко и О. В. Ермоловой учебник есть

произведение культуры, единая знаковая система, элементы которой создают модель культуры страны изучаемого языка. Продуктом иноязычного образования авторы видят «носителя национальных ценностей, способного воспринять и сделать своими ценности и смыслы иных культур» [18, с. 74]. Развивая эти идеи, Л. К. Мазунова и Р. Ф. Хасанова добавляют, что учебник создает материально деятельностную среду, которая способствует формированию у обучаемых коммуникативных умений, навыков получения, обработки и передачи текстовой информации, расширению сознания и нравственному развитию [13, с. 832].

Одной из концептуальных основ учебного пособия для обучения культуре иноязычного речевого общения, с нашей точки зрения, должны быть современные подходы к организации образовательного процесса. Подтверждение этой мысли можно найти в работах Е. Г. Таревой [21], Е. М. Казанцевой [9], М. Н. Сметаниной [19] и др. Среди всего многообразия педагогических подходов наиболее важными в контексте нашего исследования представляются компетентностный, системный, деятельностный, личностно-ориентированный и коммуникативный.

Компетентностный подход подразумевает, что результатом обучения должны быть не столько переданные выпускникам знания, сколько сформированные у них компетенции. В то время как компетенция – норма, социальное требование к подготовке человека для его эффективной реализации в конкретной сфере, компетентность представляет собой результат образовательного процесса, степень владения

компетенцией, определенный опыт деятельности в данной области, который, по мнению А. В. Хуторского, перерастает в личностное качество субъекта [24, с. 76-86]. Согласно И. А. Зимней, компетентность есть интегративное личностное качество, включающее три уровня: 1) интеллектуальные действия, служащие основой для формирования компетентности; 2) личностные качества человека, определяющие характер проявления его компетентностей; и 3) содержание компетентности, имеющее компонентный состав [6, с. 71-72]. На интегральный характер рассматриваемого понятия указывает и В. И. Байденко, объединяя в его составе не только знания, умения, навыки и способности, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие (ценностно-смысловые ориентации), а также личные качества: работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость и т. д. [1].

Важнейшей характеристикой компетенций является их креативная направленность. Ожидают, что выпускники вузов будут готовы применять на практике полученные знания, умения и навыки, действовать адекватно в конкретных ситуациях, опираясь на предшествующий опыт, самостоятельно принимать решения в условиях неопределенности и успешно реализовывать их, эффективно решать социальные и профессиональные задачи. Еще одной отличительной чертой компетенций являются их системные и системообразующие функции, служащие связующим звеном между личностными ориентирами индивидуума, с одной стороны, и потребностями общества и реальной действительностью, с другой [24, с. 79].

Такое понимание компетенций свидетельствует о необходимости системного подхода к их формированию.

В основе системного подхода лежит идея целостности, единства взаимосвязанных между собой элементов, действующих вместе и выполняющих определенную функцию. Реализация системного подхода в учебном заведении предполагает рассмотрение образовательного процесса как целостной педагогической системы, а изучаемых дисциплин как элементов общей системы знаний.

И. Л. Бим сформулированы наиболее общие принципы построения современного учебника иностранного языка с позиций системно-структурного подхода. В соответствии с ними учебник как система должен включать следующие взаимосвязанные элементы: цели, содержание, процесс формирования знаний, навыков и умений, методы и средства обучения. Автор различает внешнюю структуру учебника (его составные части, их построение) и внутреннюю структуру (глубинную скрытую основу его внешней организации). Эффективность учебника зависит именно от того, насколько его внешняя структура опирается на внутреннюю, которая отражает современный уровень развития лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики и методики в их взаимодействии. Процесс построения учебника требует, с одной стороны, высокой квалификации, а, с другой, определенных творческих умений для того, чтобы создать целостный педагогический процесс, объединив разнообразные факторы [3, с. 60].

В то же время образовательный процесс как микросистема, в которой взаимодействуют три компонента (учитель, ученик, учебник), является частью другой системы, макросистемы под названием «современный социум». Такие системные отношения, как считают исследователи, являются определяющим фактором при разработке современного учебника иностранного языка, который должен быть ориентирован на иноязычное образование, международные уровни владения языком, развитие поликультурной личности, самообучение [13, с. 831 – 832].

Суть деятельностного подхода в обучении проистекает из философского понимания деятельности как формы существования человеческого общества, проявления активности субъекта, преобразования им окружающего мира и самого себя [10]. Основным постулатом современного образования является идея о том, что развитие личности обучающегося происходит в процессе деятельности. На смену традиционным способам обучения, где преподаватель транслирует готовые знания студентам, приходят проблемно-поисковые и проблемно-исследовательские методы, когда обучаемые сами активно добывают знания, приобретают умения и навыки, овладевают компетенциями.

Актуализация деятельностного подхода обусловлена переходом системы образования к личностно-ориентированному обучению, поскольку взаимообусловленность этих подходов базируется на фундаментальных положениях психологической науки о единстве деятельности и личности. Взаимодействуя с миром, человек выступает

как активное творческое начало, формирует себя как личность, часть системы «мир – человек» [22]. В этой связи большое значение приобретает идея самоорганизации учащегося. Являясь элементом открытой, личностно ориентированной образовательной системы, он приобретает важнейшее свойство этой системы: становится самоорганизующейся личностью, планирует и реализует свою индивидуальную траекторию самообразования [20, с. 45].

Использование личностно-ориентированного подхода позволяет построить образовательный процесс с учетом индивидуальных потребностей и мотивов каждого студента, обеспечить развитие необходимых качеств личности, создать условия для ее самосовершенствования. Личностная направленность обучения означает признание уникальности обучаемого и опирается на базовые категории самостоятельности, активности, целеустремленности и ответственности. Исследования Б. П. Яковлева показывают, что в результате личностно-ориентированного подхода через систему субъект-субъектных отношений у студентов формируется активно-личностная готовность к саморазвитию, акцентируется внимание на формировании личного опыта [25].

Значение коммуникативного подхода при обучении культуре речевого общения на иностранном языке не вызывает сомнений, поскольку основной целью подготовки лингвистов-переводчиков является формирование у них умений межкультурной коммуникации с представителями иного лингвокультурного сообщества. Задачи обучения общению с представителями другой

культуры решаются посредством создания специального коммуникативного пространства, в котором используются такие формы обучения, как дискуссии, дебаты, проектная деятельность, ролевые и деловые игры и т. д. Использование активных методов помогает воспроизводить ситуации реального межличностного и межкультурного взаимодействия, обучает участников общения выстраиванию коммуникативного акта в соответствии с общепринятыми нормами.

В ходе исследования было разработано учебное пособие «Практикум по культуре речевого общения: History of Science and Modern Technologies: История науки и современные технологии», предназначенное для обучения культуре речевого общения на иностранном языке студентов бакалавриата направления «Лингвистика». Издание подготовлено для использования на продвинутом этапе подготовки будущих переводчиков и состоит из 5 разделов: Наука и ученые, Изобретатели и изобретения, Научное исследование и эксперимент, Революция в физике, Открытия в химии. В данном пособии была предпринята попытка реализовать основные требования современных подходов к организации образовательного процесса.

Работа с материалами, представленными в данном пособии, способствует формированию у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Пособие содержит специальную систему упражнений для овладения лингвистической, коммуникативной, дискурсивной и переводческой компетенциями, совершенствования навыков

устной, письменной речи и межкультурного общения, ведения дискуссии по актуальным проблемам науки и техники, развития критического и творческого мышления.

В составе переводческой компетенции особое внимание уделяется формированию предметно-специальной субкомпетенции, которая включает в себя «тезаурус, информационный запас, словарный запас в рамках предполагаемого контекста деятельности в различных сферах общения, терминологию соответствующей сферы» [4]. Овладение студентами научной лексикой и специальными терминами обеспечивают специально разработанные задания на подбор соответствий между лексическими единицами и их определениями, подбор синонимов и антонимов, объяснение значения слов, упражнения на словообразование и т. д. Полезными являются блоки упражнений для усвоения средств выражения количества, единиц измерения, химических элементов, формул, знание которых необходимо при выполнении перевода в сфере научного дискурса. Информационный запас формируется посредством работы с аутентичными текстовыми материалами, а также аудио – и видеоматериалами об известных ученых и изобретателях, развитии научной мысли в мире, научно-техническом прогрессе, выдающиеся открытиях, изобретениях и достижениях. Все они снабжены заданиями для проверки понимания, извлечения информации и вопросами для последующего обсуждения. Формированию переводческой компетенции в большой степени способствуют и упражнения, целью которых является

развитие языковой догадки, совершенствование умений работы с различными словарями, перефразирование предложений, усвоение устойчивых выражений и идиом, перевод текстов и звучащей речи.

Системный подход выражается в единстве взаимосвязанных элементов разработанного учебного издания. Цель пособия определяет задачи; целью и задачами обусловлены структура, содержание и система упражнений. Все разделы пособия имеют одинаковую структуру, направленную на обучение студентов всем видам речевой деятельности. Внешняя структура учебного пособия базируется на внутренней структуре, фундаментом для которой стали философские основы иноязычного образования (Е. И. Пассов). Содержание и смысл иноязычного образования представлено в виде терминосистемы, охватывающей такие понятия, как ценности и культура, духовность и нравственность, творчество и развитие, свобода и ответственность, общение и самоопределение [16, с. 21 – 22].

В издание включены задания в формате международных экзаменов (IELTS, CPE), которые обеспечивают формирование умений просмотрового и поискового чтения сложных по содержанию и структуре научно-популярных текстов, навыков аудирования бесед и монологов на академические темы. Направленность содержания пособия на иноязычное образование, самообучение и самовоспитание студентов, развитие черт поликультурной личности, международные языковые стандарты отражает системные отношения между

образовательным процессом и современным обществом.

Деятельностный подход реализуется в пособии в виде формирования умений активной познавательной деятельности, чему в наибольшей степени способствуют задания, в которых обучающимся предлагается подготовить презентацию или разработать проект. Этот вид самостоятельной работы ориентирует студентов правильно планировать и организовать свою деятельность, находить интересующую их информацию и систематизировать ее, продумывать способы ее представления аудитории. Поисково-исследовательские методы обучения используются при поиске и объяснении значения специальных терминов, описании различных научных направлений и концепций, сборе информации о наиболее значимых достижениях в определенных областях науки. Учебное издание также содержит задания, целью которых является совместный поиск решения проблемных ситуаций, связанных с современным состоянием науки и технологий.

При организации личностно-ориентированного обучения нами учитывались параметры анализа учебника иностранного языка в контексте реализации личностно-развивающего содержания языкового образования, предложенные Е. М. Казанцевой [9]. Автор выделяет три группы параметров, каждая из которых представлена рядом критериев: 1) структура учебника, реализующего личностно-развивающее содержание языкового образования (требует выполнения критериев целенаправленности, личностной ориентации содержания, возможности выбора

индивидуальной образовательной траектории, обеспечения продуктивности обучения), 2) организация личностно-развивающего содержания языкового образования (предполагает системность и комплексность, преемственность личностно-развивающего содержания языкового образования), 3) специфика преподаваемого предмета (определяется межкультурной направленностью содержания образования).

В пособии предусмотрены самостоятельная постановка учебных целей студентами, выбор заданий и вариантов усвоения знаний в соответствии с ними, что обеспечивает ориентацию на личность учащегося, его потребности, мотивы, индивидуальную программу развития. Деятельностное и личностно-ориентированное обучение также предполагает использование широкого спектра творческих заданий продуктивного характера. Для их успешного выполнения в приложение к пособию включены вспомогательные материалы: фразы для пересказа и краткого изложения содержания статьи, информация для работы в малых группах, рекомендации по написанию отчета и рецензии на фильм. Изучение материалов происходит индивидуально с последующим применением в устной и письменной коммуникации.

Мотивационный аспект иноязычного образования усилен использованием в пособии интересных исторических фактов, викторин, кроссворда, заданий с опорой на зрительные схемы, юмористических рассказов. Соблюдение принципа саморефлексии отслеживается на заданиях тестового характера, позволяющих обучаемым самостоятельно оценивать результаты своего

труда и контролировать свое продвижение в освоении предмета. Однако пособие не имеет единой системы самопроверки и самоконтроля учебной деятельности, которая содержала бы задания по каждой пройденной теме.

Коммуникативный подход к обучению реализуется посредством включения в пособие вопросов для обсуждения в парах и ситуаций спонтанного взаимодействия в составе малых групп и всего коллектива, проектной деятельности, использования видео и других аутентичных материалов. Все это приближает учащихся к условиям реального общения и развивает их коммуникативные навыки: понимать ситуацию общения, улавливать намерения и мотивы собеседника, доносить до партнера свою идею, правильно выражать свои мысли и эмоции, соблюдать правила речевого этикета, адекватно использовать невербальные средства общения и т. д. К сожалению, отсутствуют задания, нацеленные на проведение дебатов или деловых игр, которые также могли бы способствовать созданию развивающей коммуникативной среды.

Нами была осуществлена проверка эффективности созданного учебного пособия. С этой целью было организовано опытное обучение, которое проводилось в 2020-2021 гг. в Ленинградском государственном университете им. А. С. Пушкина. Обучение в экспериментальной группе (ЭГ) производилось с использованием разработанного учебного пособия, в то время как в контрольной группе (КГ) использовались материалы других пособий, традиционно применяемых в обучении лингвистов переводчиков на завершающем этапе.

Контроль уровня развития культуры иноязычного речевого общения студентов производился в виде тестов, выполнения заданий на проверку сформированности навыков устной и письменной речи, умений межкультурного общения, заданий на перевод и т. д. Мониторинг учебной деятельности включал 3 этапа: в начале учебного года определялся исходный уровень, в середине – промежуточный, в конце – итоговый. Для оценивания использовалась десятибалльная шкала, отражающая уровни развития коммуникативных умений, переводческих навыков, степень сформированности компетенций студентов. Результаты опытного обучения представлены в таблице.

Показатели уровня развития культуры иноязычного речевого общения студентов переводчиков

	Этапы мониторинга образовательной деятельности		
	Исходный	Промежуточный	Итоговый
ЭГ	3,66	6,27	8,78
КГ	3,63	4,96	6,45

Констатирующий срез показал недостаточный уровень развития культуры иноязычного речевого общения. Показатели по ЭГ и КГ составили 3,66 и 3,63 соответственно из 10 возможных баллов. На этапе промежуточного среза обозначилось существенное улучшение результатов в ЭГ с 3,66 до 6,27, в то время как в КГ показатель увеличился незначительно: с 3,63 до 4,96. Результаты итогового этапа мониторинга показали увеличение показателя в ЭГ с 6,27 до 8,78, а в КГ с 4,96 до 6,45. В целом, прирост показателя уровня развития

культуры речевого общения на иностранном языке у студентов ЭГ за весь период экспериментального обучения оказался в 1,8 раза больше, чем у студентов КГ.

Опытное обучение позволило прийти к выводу, что использование созданного учебного пособия в образовательном процессе положительно сказывается на динамике развития культуры иноязычного речевого общения у лингвистов-переводчиков. Оно обеспечивает более успешное формирование лингвистической, коммуникативной, дискурсивной и переводческой компетенций, умений и навыков, необходимых для успешной межкультурной коммуникации, а также готовности к практической переводческой деятельности.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в свете современных изменений теории и практики образования учебное пособие должно соответствовать целому ряду требований, предъявляемых к его структуре, содержанию и организации. Учет фундаментальных подходов к обучению, личностному

развитию и профессиональной подготовке будущих специалистов является обязательным условием при составлении учебных материалов. Анализ разработанного нами учебного пособия показал, что в нем реализованы все основные требования современных подходов к организации образовательного процесса. Экспериментальное обучение подтвердило его эффективность для развития культуры речевого общения на иностранном языке у лингвистов-переводчиков.

В то же время представляется целесообразным усилить использование личностно-ориентированного подхода за счет разработки системы саморефлексии в виде тестов по каждой изучаемой теме, а также разнообразить реализацию коммуникативного подхода посредством применения разнообразных активных методов обучения. В целом, аналогично работе с любой учебной книгой использование данного пособия рассчитано на творческий подход преподавателя к обучению, корректировку и дополнение представленных в нем материалов.

Литература

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. М. : Педагогика, 1988. 160 с.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977. 288 с.
4. Вербицкая М. В., Соловов М. Ю. Компоненты и уровни переводческой компетенции // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 4. С. 9 – 18.

5. Дронов В. П., Копылова В. В. Учебно-методическое обеспечение сегодня – переход к новым формам // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. М. : ТЕЗАУРУС, 2013. С. 213 – 215.
6. Зимняя И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 7. Екатеринбург : СВ-96, 2012. С. 64 – 75.
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М. : Педагогика, 1983. 240 с.
8. Кабанова О. Н., Швечкова Л. А. Учебное пособие как средство формирования междисциплинарных компетенций // Гуманитарные науки. 2012. № 2 (6). С. 68 – 71.
9. Казанцева Е. М. Параметры оценки современного учебника иностранного языка с точки зрения реализации личностно-развивающего содержания языкового образования // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 2. С. 167 – 178.
10. Краткий философский словарь [Электронный ресурс]. URL: https://platona.net/board/filosofskij_slovar/dejatelnost/1-1-0-126 (дата обращения: 21.02.2023).
11. Левитан К. М., Югова М. А. Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов // Язык и культура. 2018. № 44. С. 248 – 266.
12. Лернер И. Я. Методологические проблемы дидактической теории построения учебника // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. Ч. 1. М. : Просвещение, 1992. С. 7 – 26.
13. Мазунова Л. К., Хасанова Р. Ф. Принципы создания современного учебника по иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 3. С. 831 – 834.
14. Меретукова З. К. Основы построения учебника и учебного пособия для вузов. Майкоп: ООО «АЯКС», 2008. 128 с.
15. Мильруд Р. П. К проблеме создания учебника иностранного языка: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2004. № 3 (35). С. 119 – 125.
16. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
17. Рахманов И. В. Методические требования к учебникам иностранных языков для восьмилетней школы // Русский язык в школе. 1961. № 4. С. 39 – 40.
18. Семенюченко Н. В., Ермолова О. В. Учебник как текст: постановка проблемы // Педагогическое образование в России. 2021. № 2. С. 74 – 82.
19. Сметанина М., Матушак А. Концептуальные основы составления учебника по иностранному языку на базовом и предпороговом уровне // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 45 – 52.
20. Тамбовкина Т. Ю. Об объекте исследования в теории самообучения иностранным языкам с позиции синергетики // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2006. № 2. С. 41 – 46.

21. Тарева Е. Г. Концептуальные основы учебника по профессиональной коммуникации для подготовки лингвистов // Вестник БГУ. 2009. № 15. С. 246 – 250.
22. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198 – 202.
23. Томаков В. И., Томакова Р. А., Брежнева А. Н. Учебное пособие в системе формирования компетенций как педагогическая проблема // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 166 – 181.
24. Хуторской А. В. Компетентностный подход с позиций человекообразного образования // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. Вып. 7. Екатеринбург : СВ-96, 2012. 456 с.
25. Яковлев Б. П. Формирование личностной готовности учащихся в структуре и содержании личностно-ориентированного подхода в системе высшего образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2006. № 1. С. 233 – 239.
26. Acar A. Selecting and evaluating ELT textbooks [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net> (дата обращения: 21.02.2023).
27. Hutchinson T., Torres E. The Textbook as Agent of Change // ELT Journal. Volume 48/4. 1994. P. 315 – 328.

References

1. Bajdenko V. I. Vy`yavlenie sostava kompetencij vy`pusknikov vuzov kak neodimyj è tap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya. M. : Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. 72 s.
2. Bupal`ko V. P. Teoriya uchebnika: Didakticheskij aspekt. M. : Pedagogika, 1988. 160 s.
3. Bim I. L. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam kak nauka i problemy` shkol`nogo uchebnika. M. : Russkij yazy`k, 1977. 288 s.
4. Verbiczskaya M. V., Solovov M. Yu. Komponenty` i urovni perevodcheskoj kompetencii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul`turnaya kommunikaciya. 2010. № 4. S. 9 – 18.
5. Dronov V. P., Kopy`lova V. V. Uchebno-metodicheskoe obespechenie segodnya – perexod k novy`m formam // Teoriya i praktika obucheniya inostranny`m yazy`kam: tradicii i innovacii. M. : TEZAURUS, 2013. S. 213 – 215.
6. Zimnyaya I. A. Kompetentnost` i kompetencii v kontekste kompetentnostnogo podxoda // Ponyatijny`j apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vy`p. 7. Ekaterinburg : SV-96, 2012. S. 64 – 75.
7. Zuev D. D. Shkol`ny`j uchebnik. M. : Pedagogika, 1983. 240 s.
8. Kabanova O. N., Shvechkova L. A. Uchebnoe posobie kak sredstvo formirovaniya mezhdisciplinarny`x kompetencij // Gumanitarny`e nauki. 2012. № 2 (6). S. 68 – 71.

9. Kazanceva E. M. Parametry` ocenki sovremennogo uchebnika inostrannogo yazy`ka s toчки zreniya realizacii lichnostno-razvivayushhego sodержaniya yazy`kovogo obrazovaniya // Crede Experto: transport, obshhestvo, obrazovanie, yazy`k. 2021. № 2. S. 167 – 178.
10. Kratkij filosofskij slovar` [E`lektronny`j resurs]. URL: https://platon.net/board/filosofskij_slovar/deyatelnost/1-1-0-126 (data obrashheniya: 21.02.2023).
11. Levitan K. M., Yugova M. A. Uchebnik inostrannogo yazy`ka dlya special`ny`x celej kak sredstvo razvitiya innovacionnoj yazy`kovoј lichnosti studentov // Yazy`k i kul`tura. 2018. № 44. S. 248 – 266.
12. Lerner I. Ya. Metodologicheskie problemy` didakticheskoy teorii postroeniya uchebnika // Kakim byt` uchebniku: Didakticheskie principy` postroeniya. Ch. 1. M. : Prosveshhenie, 1992. S. 7 – 26.
13. Mazunova L. K., Xasanova R. F. Principy` sozdaniya sovremennogo uchebnika po inostrannomu yazy`ku // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2010. T. 15. № 3. S. 831 – 834.
14. Meretukova Z. K. Osnovy` postroeniya uchebnika i uchebnogo posobiya dlya vuzov. Majkop: OOO «AYaKS», 2008. 128 s.
15. Mil`rud R. P. K probleme sozdaniya uchebnika inostrannogo yazy`ka: sinergeticheskij podxod // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2004. № 3 (35). S. 119 – 125.
16. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Osnovy` kommunikativnoj teorii i texnologii inoyazy`chnogo obrazovaniya. M. : Russkij yazy`k. Kursy`, 2010. 568 s.
17. Raxmanov I. V. Metodicheskie trebovaniya k uchebnikam inostranny`x yazy`kov dlya vos`miletnej shkoly` // Russkij yazy`k v shkole. 1961. № 4. S. 39 – 40.
18. Semenyuchenko N. V., Ermolova O. V. Uchebnik kak tekst: postanovka problemy` // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. № 2. S. 74 – 82.
19. Smetanina M., Matushak A. Konceptual`ny`e osnovy` sostavlениya uchebnika po inostrannomu yazy`ku na bazovom i predporogovom urovne // General and Professional Education. 2012. № 1. S. 45 – 52.
20. Tambovkina T. Yu. Ob ob`ekte issledovaniya v teorii samoobucheniya inostranny`m yazy`kam s pozicii sinergetiki // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. 2006. № 2. S. 41 – 46.
21. Tareva E. G. Konceptual`ny`e osnovy` uchebnika po professional`noj kommunikacii dlya podgotovki lingvistov // Vestnik BGU. 2009. № 15. S. 246 – 250.
22. Toisteva O. S. Sistemno-deyatel`nostny`j podxod: sushhnostnaya xarakteristika i principy` realizacii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 198 – 202.
23. Tomakov V. I., Tomakova R. A., Brezhneva A. N. Uchebnoe posobie v sisteme formirovaniya kompetencij kak pedagogicheskaya problema // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2016. № 3 (20). S. 166 – 181.

24. Xutorskoj A. V. Kompetentnostny`j podxod s pozicij chelovekosoobraznogo obrazovaniya // Ponyatijny`j apparat pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. tr. Vy`p. 7. Ekaterinburg : SV-96, 2012. 456 s.
25. Yakovlev B. P. Formirovanie lichnostnoj gotovnosti uchashhixsya v strukture i sodержanii lichnostno-orientirovannogo podxoda v sisteme vy`sshego obrazovaniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2006. № 1. S. 233 – 239.
26. Acar A. Selecting and evaluating ELT textbooks [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.researchgate.net> (data obrashheniya: 21.02.2023).
27. Hutchinson T., Torres E. The Textbook as Agent of Change // ELT Journal. Volume 48/4. 1994. P. 315 – 328.

T. V. Akhmetzianova

**COURSEBOOK AS A MEANS OF IMPLEMENTING MODERN APPROACHES
TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS**

The study deals with the problem of writing university coursebooks in the context of transition to competence and cultural model of education. The study discusses theoretical basis of developing coursebook for linguist translators and conceptual ideas of modern approaches to the organization of educational process. The authors analyze coursebook “Tutorial on communication culture: History of Science and Modern Technologies” in terms of implementing predominant educational strategies.

Key words: textbook, coursebook, foreign language, foreign-language education, approach, communication culture.

УДК 378

Ю. В. Данько, О. Н. Головки

**СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящей статье рассмотрены образовательные траектории педагогов в системе непрерывного педагогического образования в контексте реализации принципа «образование через всю жизнь». С позиций системного подхода раскрыты многоуровневость, преемственность и интеграция компонентов непрерывного педагогического образования. Представлены вариативные возможности дополнительного обучения, пути построения индивидуальных образовательных траекторий, направленных на формирование и развитие компетенций на разных уровнях образования.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, образовательные траектории, квалификация, содержание обучения.

Введение. Педагогическое образование, являясь целостной системой, представляет собой единство на основе взаимосвязи, преемственности и интеграции его формального, неформального и информального компонентов.

Формальное образование предполагает обучение в школе, колледже или вузе. Его важнейшим условием является обучение по утверждённому стандарту, в случае профессионального образования ведущее к получению квалификации. Неформальное образование включает все программы дополнительного образования, а информальное образование подразумевает самообразование педагога в течение всей дальнейшей педагогической деятельности.

Непрерывное образование обусловлено потребностью в «решении сложных комплексных педагогических и социальных проблем... на основе формирования личностного профессионального опыта, профессиональной рефлексии, непрерывного профессионального развития» [11].

В результате, непрерывное образование педагога определяется в виде принципа «образование через всю жизнь» – постоянного, непрерывного совершенствования знаний, умений, навыков и связанного с самореализацией в профессии, в которой «учитель всегда был и остается ключевой фигурой образования» [4].

В настоящей статье рассмотрим подробнее непрерывное педагогическое образование (НПО) в триаде: «двузовское (общее) → вузовское (профессиональное) → послевузовское (дальнейшее)» образование [9].

Методы исследования. Основу настоящего исследования системы

НПО составили теоретические методы исследования в форме анализа научных работ, их обобщения и классификации применительно к определению системы НПО за последние 5 лет, на основе которых формулируются положения о системе педагогического образования применительно к подготовке педагогов различных квалификационных уровней. Основные положения НПО рассмотрены и обобщены по результатам исследований Г. Н. Скударёвой (2017-2020), Д. С. Молокова (2017), А. В. Давыдова и С. П. Коряковцева (2017), М. А. Червонного (2017), Н. В. Ипполитовой (2018), А. Р. Садыковой (2021), Мокрецово́й Л. А и Попова О. В. (2018), Сергеева Н. К. (2018), Молева Г. А. (2019) и др.

Результаты и обсуждение. Система НПО в своей основе получила развитие к середине 70-х гг. XX века: в 1975 г. на конференции по вопросам образования ЮНЕСКО отмечено, что «невозможно снабдить будущего педагога знаниями и умениями, достаточными для всей его профессиональной деятельности. Это обусловлено постоянным обновлением и развитием общих и педагогических знаний и постепенными изменениями, происходящими в образовательных системах» [7].

Основу НПО на формальном уровне составляет система «общее → профессиональное → дальнейшее образование», в которой каждый компонент закладывает основу для следующего уровня.

Первичным звеном системы формального довузовского образования является школа, обеспечивающая получение общего образования по окончании полного курса обучения (11 классов).

Госстандарт на этом уровне основан на системно-деятельностном подходе, предполагающем развитие устойчивой мотивации учащихся, усвоение необходимых знаний в различных видах деятельности, направленных на формирование способности овладения новыми знаниями через поиск. Школа закладывает общеобразовательную базу. В этом контексте основной задачей учителя является организация успешной учебной деятельности, а в части дальнейшей профессиональной ориентации – «развитие... устойчивой мотивации к получению педагогической профессии» [9], что завершается выбором дальнейшей образовательной траектории и успешным поступлением на программу профессионального образования.

В результате, главными задачами довузовского этапа обучения применительно к получению профессии педагога являются развитие мотивации школьников, профориентационная работа, выявление склонности к педагогической деятельности и в целом, «формирование у них сознательного отношения... к профессии учителя» [3].

Вторым звеном в системе формального образования является профессиональное образование, реализуемое либо системой СПО (направление 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»), либо в педагогическом предметном направлении системой высшего образования (бакалавриат по программам 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»), в основе которой находится формирование общепедагогических навыков деятельности будущего учи-

теля. Ключевыми составляющими обучения в вузе являются ориентация на развитие профессиональной мотивации, профессиональной направленности и готовности к профессионально-педагогической деятельности на основе реализации компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики [10].

В системе профессионального образования важное место занимают образовательные программы, которые с 2018 года в высшей школе реализуются по ФГОС 3++ и макеты примерной основной образовательной программы (ПООП) для каждого направления обучения, в том числе и педагогического образования (программ бакалавриата и магистратуры) [4].

В соответствии с действующим стандартом «ядром» содержания является компетентностный подход, предполагающий приобретение профессиональных знаний, умение использовать их в любой педагогической ситуации для решения профессиональных задач педагогической практики. Применительно к системе НПО компетентностный подход основан на преемственности «всех ступеней от довузовского, через обучение в вузе и последующее послевузовское образование» [6].

Программы педагогического образования на формальном уровне направлены на подготовку специалиста определённой квалификации. В настоящее время (на начало 2023 года) педагогическое образование реализуется на нескольких уровнях в системе «СПО → бакалавриат → магистратура → аспирантура», хотя в последнее время обсуждается вопрос возврата подготовки

учителей предметного обучения по программам специалитета [8].

Основным преимуществом многоуровневой системы высшего образования является его вариативность и гибкость, где ведущей целью является удовлетворение запросов личности в формировании собственной образовательной траектории на основе выбора учебных модулей с целью удовлетворения потребностей в образовании, в получении квалификации в избранной области [2].

Уровень формального образования педагога определяется достигнутой наивысшей квалификацией, последним полученным дипломом. Для педагогов предусмотрены несколько квалификаций: учитель или преподаватель СПО может иметь МСКО 6 (бакалавриат или эквивалент) или МСКО 7 (магистратура или эквивалент) [5], хотя по профстандарту учитель относится к 6 уровню квалификации (бакалавр) [8]. Для ППС вузов минимальной могут быть МСКО 7 (магистратура или эквивалент) и МСКО 8 (докторантура или эквивалент) [5].

В результате, формальное образование имеет три квалификации и обеспечивает непрерывность перехода от одной образовательной программы к другой в форме образования до первого выхода на рынок труда [5].

После получения диплома и начала работы педагогом (на любом уровне образования) для него наступает период профессиональной деятельности и всё дальнейшее образование является послевузовским. Рассмотрим педагогические траектории школьного учителя, преподавателя СПО и преподавателя вуза в системе неформального образования.

Прежде всего, неформальное образование всегда обеспечено основой формального образования и «оно является дополнением и/или альтернативой формальному образованию в обучении в течение всей жизни индивидуума» [5]. Вместе с тем неформальное образование не приводит к получению квалификации и не даёт права на более высокую квалификацию, а лишь помогает в отдельных профессиональных аспектах. Однако для педагогической практике неформальное образование имеет весомое значение.

Педагогическая практика в качестве учителя в школе или преподавателя в профессиональном образовании начинается обычно по завершении бакалавриата, а в отдельных случаях и во время обучения. Для учителя предметного обучения формальное образование – это, прежде всего, наличие высшего образования без указания на его уровень. Актуальной для молодого специалиста-педагога в первые три года работы является «особая роль... организации эффективной системы методического сопровождения молодых учителей, ... поскольку педагог, особенно в начале своей профессиональной деятельности, недооценивает риски и не готов к формированию стратегии их преодоления» [10]. Как правило, на период 1-3 года за молодым специалистом может быть закреплён куратор, а для самого учителя есть возможность участия в методических семинарах, консультациях, школе молодого специалиста. При этом после двух лет педагогической работы необходимо прохождение аттестации на соответствие. Также существует возможность получения первой категории, а через два

года после её получения есть возможность получения высшей категории. Все категории действуют в течение пяти лет, а первая и высшая также сохраняются при смене места работы.

Неформальное образование для педагога представляет собой, прежде всего, регулярное (раз в три года) повышение квалификации (не менее 16 часов за курс), а в отдельных случаях – профессиональную переподготовку (от 250 часов). Наиболее актуальными являются программы, направленные на совершенствование методических и педагогических умений по предмету и использование информационных технологий.

В целом, структуру учительских позиций можно представить следующим образом: «учитель (молодой специалист / без категории) → учитель, соответствующий занимаемой должности → учитель первой категории → учитель высшей категории». Формальный уровень высшего образования не имеет значения, а предлагаемые в России параллельные категории «учитель-методист» и «учитель-наставник» к настоящему моменту не вошли в широкую практику, продолжается их обсуждение.

В системе неформального образования для учителя и преподавателя СПО высшим уровнем будет получение высшей категории и прохождение актуальных программ повышения квалификации с целью соответствия «все более утверждающейся в мировой педагогической науке и практике гуманистической, личностно-ориентированной модели образования» [1]. Основными предпосылками регулярного повышения квалификации и переподготовки учителей являются учет потребностей

учителя и актуализация современных тенденций обучения по новым госстандартам и методическим рекомендациям.

Система НПО для преподавателей вуза представляет более сложную структуру. В основе лежит получение полного формального образования как минимум на уровне магистратуры для начальных преподавательских позиций ассистента или преподавателя. Дальнейшая образовательная траектория предполагает не менее трех лет педагогического стажа для позиции старшего преподавателя или одного года при наличии учёной степени.

Соответственно, одним из необходимых условий является обучение в аспирантуре и/или защита кандидатской диссертации как углубление навыков научно-исследовательской деятельности. Регулярное повышение квалификации путем неформального образования является важной составной частью профессии. Педагогическая деятельность в системе высшего образования оценивается научными званиями доцента и профессора.

Как результат, структура позиций преподавателя вуза в системе НПО более сложна (звание и должность часто пересекаются):

а) по должности (профессиональный уровень): ассистент/преподаватель → старший преподаватель → доцент → профессор;

б) по званию (педагогический уровень): без звания → доцент → профессор;

в) по квалификации (образовательный и научный уровни): специалист/магистр → выпускник аспирантуры → кандидат наук → доктор наук;

г) по общей структуре (педагогического и научного уровней): без степени→кандидат наук→кандидат наук, доцент→доктор наук, доцент→доктор наук, профессор; в отдельных случаях звание «профессор» может быть присвоено кандидату наук.

В результате, система высшего образования, ориентированная на формирование профессионально готовой личности, специалиста обладающего определённой квалификацией, предполагает для преподавателя, в отличие от учителя, не только педагогическую, но также и научную деятельность (НИР, публикации результатов, разработку методических рекомендаций, рабочих программ и учебных планов), которые составляют единый педагогический комплекс.

Отметим также, что НПО в высшей школе – это фактор успешного профессионального развития. Конкурсная система на определённый срок стимулирует преподавателя к саморазвитию, а повышение результатов НИР будет частью успешного прохождения конкурса.

В практическом аспекте система НПО основана на принципах многоуровневости, последовательности, вариативности, а также дополнительного образования для построения индивидуальной образовательной траектории. Она направлена на поэтапное формирование и развитие компетенций в условиях реализации компетентностного подхода на уровнях:

- бакалавриата как базового образования;
- магистратуры в рамках углублённой педагогической подготовки;
- аспирантуры в реализации научной деятельности;

– последипломного образования в формах переподготовки и повышения квалификации.

Исходя из изложенного считаем, что для профессионального роста педагога любого уровня важное значение имеет его мотивация к информальному образованию. Это совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков, личностных и профессиональных качеств в различных формах, чтение актуальной методической и научной литературы, возможное участие в семинарах, мастер-классах, коллоквиумах и др. Именно регулярное саморазвитие может стать основой системы НПО в виде сформулированного тезиса «образование через всю жизнь».

Заключение. Таким образом, в основе системы НПО находятся многоуровневость, последовательность, вариативность в рамках формального образования, а также дополнительное неформальное образование, что может быть дополнено самообразованием педагога для построения индивидуальной образовательной траектории согласно принципу «образование через всю жизнь», все большее значение в котором отводится цифровизации.

Можно выделить траектории НПО для педагога по окончании бакалавриата как основы подготовки специалиста по предметному обучению для среднего образования.

Первый способ – магистратура с ориентацией на углублённую подготовку. Хотя система подготовки учителя в бакалавриате предполагает обучение в течение 4 – 5 лет, данного уровня недостаточно для работы в вузе, где требованием для профессорско-

преподавательского состава является окончание магистратуры по соответствующему направлению и профилю.

Вторым способом непрерывного образования учителя (при ориентации на работу в системе среднего образования) является регулярное (раз в три

года) повышение квалификации по методике преподавания предмета (с выбором программ на определённое количество часов, но не менее 16) и получение педагогической категории (первой, высшей).

Литература

1. Арнаутов В. В. Непрерывное педагогическое образование приоритетное направление модернизации профессиональной подготовки будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 69. № 5. С. 16 – 21.
2. Давыдов А. В., Коряковцев С. П. Непрерывное образование как многоуровневая структура повышения профессиональной компетентности специалиста // Вопросы теории и методики профессионального образования. 2017. С. 31 – 36.
3. Корепанова Е. В., Бусуек О. А. Непрерывность и преемственность в общепедагогической подготовке учителя // Наука и образование. 2019. Т. 2. № 2. С. 61 – 73.
4. Лубков А. В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 36 – 54.
5. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/KNMVy> (дата обращения: 10.08.2022).
6. Мокрецова Л. А., Попова О. В. Реализация компетентного подхода в системе непрерывного образования педагога // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога. 2018. С. 29 – 33.
7. Молоков Д. С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 13 – 18.
8. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/GBp75> (дата обращения: 10.08.2022).
9. Скударева Г. Н. Теоретико-методологические основы непрерывного педагогического образования: довузовский компонент // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 160 – 168.
10. Скударёва Г. Н., Осинина Т. Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 200 – 209.
11. Скударёва Г. Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 1. С. 28 – 32.

References

1. Arnautov V. V. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie prioritnoe napravlenie modernizacii professional'noj podgotovki budushhego uchitelya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. T. 69. № 5. S. 16 – 21.
2. Davydov A. V., Koryakovcev S. P. Nepreryvnoe obrazovanie kak mnogourovnevaya struktura pov'sheniya professional'noj kompetentnosti specialista // Voprosy teorii i metodiki professional'nogo obrazovaniya. 2017. S. 31 – 36.
3. Korepanova E. V., Busuek O. A. Nepreryvnost' i preemstvennost' v obshhepedagogicheskoy podgotovke uchitelya // Nauka i obrazovanie. 2019. T. 2. № 2. С. 61 – 73.
4. Lubkov A. V. Sovremennye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22. № 3. S. 36 – 54.
5. Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikaciya obrazovaniya MSKO 2011 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://clck.ru/KHMYy> (data obrashheniya: 10.08.2022).
6. Mokreczova L. A., Popova O. V. Realizaciya kompetentnostnogo podxoda v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya pedagoga // Realizaciya kompetentnostnogo podxoda v sisteme professional'nogo obrazovaniya pedagoga. 2018. S. 29 – 33.
7. Molokov D. S. Predposylki stanovleniya i razvitiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 2. S. 13 – 18.
8. Professional'nyj standart «Pedagog» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://clck.ru/GBp75> (data obrashheniya: 10.08. 2022).
9. Skudareva G. N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: dovuzovskij komponent // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 26. № 191. S. 160 – 168.
10. Skudaryova G. N., Osinina T. N. Social'nyj zakaz na nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 57-1. S. 200 – 209.
11. Skudaryova G. N. Professional'naya motivaciya pedagoga: nauchnaya teoriya i innovacionnaya social'no-pedagogicheskaya praktika // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2014. T. 20. № 1. S. 28 – 32.

Yu. V. Danko, O. N. Golovko

THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE LIFELONG PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM

This paper discusses the educational trajectories of teachers in the system of continuous pedagogical education in the context of the implementation of the principle of «lifelong education». From the standpoint of a systematic approach, the multilevel nature, continuity and integration of the components of continuous pedagogical education are disclosed. Variable possibilities of additional education, ways of building individual educational trajectories aimed at the formation and development of competencies at different levels of education are presented.

Key words: *continuous pedagogical education, educational trajectories, qualification, training content.*

К ВОПРОСУ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В статье представлен анализ понятия, подходов и моделей обеспечения качества как на институциональном, так и программном уровнях. Рассмотрены позиции на проблемы качества с точки зрения разных групп заинтересованных сторон образовательной организации. Сложной задачей является организация обеспечения качества совместных образовательных программ, реализуемых разными университетами. Сделан вывод о приоритетности критериев лицензирования и государственной аккредитации при формировании систем обеспечения качества в российских университетах.

Ключевые слова: качество образования, образовательная программа, совместные программы, система обеспечения качества, критерии и модели обеспечения качества.

Анализ научных публикаций последний лет свидетельствует о том, что исследователи отмечают сложность, полиаспектность качества образования и необходимость его оценки с точки зрения разных категорий потребителей и заинтересованных сторон университета. При этом содержательно качество образования может восприниматься по-разному стейкхолдерами образовательной организации. Так, ученый Р. Мишр [15] считает, что студенты оценивают качество собственного образования, как правило, с позиции содержания полученного опыта в рамках процесса обучения, а родители обучающихся рассматривают категорию «качество образования» как уровень отдачи от инвестирования в получение детьми квалификации. Университет нередко рассматривает качество в контексте выполнения требований стандартов и пра-

вовых норм, регулирующих его образовательную деятельность. Выпускники, работодатели и общество также имеют собственное представление об обеспечении качества образования [16]. Ученые и специалисты в области качества Е. А. Горбашко, Е. В. Васильева, В. В. Крастынь указывают, что международный рынок труда предъявляет высокие требования к молодым специалистам, уровень их компетенций должен соответствовать все более возрастающим ожиданиям профессиональной среды [1].

С точки зрения Д. Вудхауса, «Обеспечение качества – это политика, отношения, действия и процедуры, необходимые для сохранения и совершенствования качества» [16]. Л. Харвей пришел к выводу, что обеспечение качества – это процесс формирования уверенности у всех групп стейкхолдеров или за-

интересованных сторон (при этом, потребителей можно назвать приоритетной группой), которая касается того, что входящие элементы, основные и вспомогательные процессы и конкретные результаты деятельности выполняют их ожидания, реализуемые меры соответствуют минимальным требованиям [12]. Бренан и Сшах [8] предложили четыре уровня обеспечения качества образования в вузах (табл. 1).

Таблица 1
Уровни обеспечения качества в образовательных организациях

Уровень	Фокус
1. Обеспечение качества менеджмента	Институциональные политики, системы и процедуры
2. Обеспечение качества образовательных программ	Образовательная программа и ее элементы, включая учебные планы и дисциплины (модули)
3. Обеспечения качества преподавания	Компетенции преподавателей
4. Обеспечение качества результатов, достигнутых обучающимися	Образовательные результаты, компетенции выпускников

Представленные уровни обеспечения качества в вузе взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Мероприятия по обеспечению качества образования должны носить системный характер, охватывать не только непосредственно учебный процесс, но и процессы менеджмента, повышения компетентности преподавателей и т. д.

Качество выступает динамичной категорией и современной концепцией [11]. Так, если в 80-90-х годах XX в. Ключевой фокус был сконцентрирован

на модели «fitness-for-purpose» и «value-for-money», то с начала XXI в. Все более возрастающее внимание акцентируется на конкретных результатах образования, и качество рассматривается как сопоставимость и соответствие (consistency). Данный подход, во многом, отражает тренд рейтингования вузов по ряду параметров, включающих критерии качества образования, связь образовательных программ с индустрией и обществом, ориентированность на международные тенденции и т. д. Интересным подходом является рассмотрение обеспечения качества высшего образования как культуры [9].

Культура качества является отражением уровня развития общей организационной культуры в организации и включает нормы, ценности, традиции, модели поведения, которые позволяют поддерживать и улучшать качество образования, наряду с обязательными регламентами. В контексте культуры качества, важнейшим элементом, на наш взгляд, является модель поведения всех типов лидеров в образовательной организации. В силу значительного их влияния на формирование модели поведения сотрудников (особенно, молодых работников) при обучении в области качества необходимо особое внимание уделять именно руководителям подразделений и проектов.

Обеспечение качества признается одной из серьезных проблем в рамках проектов сотрудничества между университетами по реализации совместных образовательных программ. Так, Дж. Найт считает, что гарантия качества образования и независимая аккредитация играют важную роль, вместе с тем в рамках практической деятельности они

способны создать серьезные сложности [14]. В условиях реализации в вузах собственных процедур гарантии качества, фактически, в отношении только отдельных элементов совместной образовательной программы (за которые отвечает университет) могут возникнуть определенные риски для эффективного осуществления учебного процесса в контексте программы в целом. При этом необходимо четко понимать, что еще более сложной задачей становится обеспечения качества тех частей (элементов) образовательной программы, которые реализует другой вуз, являющийся участником или партнером в рамках сетевого взаимодействия. В подобных ситуациях, целесообразно подготовить и заключить со всеми партнерами специальное соглашение о взаимном признании программ качества образования, наряду с установлением формализованных требований к образовательной программе и соответствующим процедурам ее реализации в рамках общего договора о сотрудничестве (совместной реализации образовательной программы).

Вопросы, связанные с выбором приоритетов и механизмов обеспечения качества в рамках сетевых образовательных программ различных уровней рассматриваются в научных трудах отечественных и иностранных специалистов [3, 17]. Так, В. И. Заботкина и В. И. Маколов провели анализ факторов и условий, оказывающих влияние на разработку, внедрение и совершенствование систем управления качеством совместных образовательных программ, а также подготовили методические рекомендации по внедрению лучших практик при реализации образовательных проектов.

Г. А. Красновой, М. М. Малышевой и Н. В. Сюльковой [5] разработан руководящий документ по формированию и методическому сопровождению совместных образовательных программ, включая аспекты документационной поддержки процессов обеспечения качества.

О. Н. Олейникова [7] в процессе исследования выявила проблемы обеспечения качества, предусматривающие системное взаимодействие следующих аспектов:

- наличие целого комплекса нормативно-правовых документов, регулирующих процесс реализации совместных образовательных программ;
- формирование четких и конкретных целей обучения;
- наличие образовательных стандартов, которые базируются на различных типах компетенций;
- наличие образовательных программ и учебно-методических материалов, соответствующих образовательным стандартам;
- обеспеченность программ квалифицированными педагогическими работниками;
- функционирование системы сбора, мониторинга и анализа информации;
- фокус на лучшие практики обеспечения качества образования.

Грахова В. П., Мохначева С. А., Исаковой Н. В. и др. в своей научной работе [2] исследовали сложности при проведении сопоставления российских и иностранных образовательных программ, включая критерий гарантии качества. Учеными идентифицированы проблемы в части организации, нормативно-правового и кадрового обеспечения рассматриваемых процессов.

Ю. М. Клиот [4] считает систему обеспечения качества в образовательной организации важнейшим условием развития образовательных программ, реализуемых на совместной основе. Аналогичной точки зрения придерживаются В. В. Краснощеков и С. Ю. Трапицын. В статье «Международные студенческие проекты как механизм управления качеством образовательных программ» [6] рассматриваются международные проекты студентов в контексте эффективного управления качеством образовательных программ. При этом, специалисты отмечают, что управление качеством образовательной программой может осуществляться по модели, основанной на положениях международного стандарта ISO 9001, фундаментом которого выступают принципы менеджмента качества (ориентация на потребителя, лидерство, взаимодействие работников, процессный подход, улучшение, менеджмент взаимодействий и принятие решений, основанных на свидетельствах. Вместе с тем, необходимо отметить, что данные выводы носят дискуссионный характер. На практике организации применяют различные модели управления качеством образования, среди которых имеются как стандартизированные, так и нестандартные модели. Система менеджмента качества, сформированная на требованиях и рекомендациях международных стандартов ИСО серии 9000, сфокусирована в первую очередь на улучшении реализации процессного подхода к управлению и упорядочение документированной информации в образовательной организации в целом (на институциональном уровне).

Необходимость системы обеспечения качества для эффективной реализации совместных программ также отмечает итальянский ученый Франческо Джиротти. По его мнению система обеспечения качества необходима и важна в силу ряда ключевых причин [10]:

- необходимость постоянного улучшения образовательной программы;
- использование лучших практик и передового международного опыта;
- обеспечение устойчивого развития образовательной программы;
- полное выполнение нормативно-правовых обязательств и обеспечение соответствия требованиям и положениям соглашений и договоров, регионального и национального законодательства, а также критериальным значениям аккредитационных показателей;
- рекрутинг абитуриентов, реклама и продвижение образовательной программы;
- сбалансированный подход к идентификации и практической реализации требований и ожиданий всех групп заинтересованных сторон образовательной организации.

В рамках утвержденных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования версии 3++ представлены единые обобщенные требования, которые касаются применения результативных механизмов оценки качества образовательной деятельности и уровня подготовки обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Так, в соответствии с п. 4. 6, качество образовательной деятельности и подготовки обучающихся оценивается в рамках системы внутренней и внешней

оценки. При этом в целях улучшения образовательных программ вуз при осуществлении систематической внутренней оценки качества образования и уровня подготовленности обучающихся привлекает организации-работодатели и педагогических работников, участвующих в реализации образовательных программ. В контексте внутренней системы оценки качества образования обучающимся создаются условия для проведения оценки условий, содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также отдельных элементов программы (дисциплин (модулей) и практик).

Внешняя оценка качества образовательной деятельности осуществляется в рамках процедур государственной аккредитации, целью которой является подтверждение соответствия образовательной деятельности по конкретной образовательной программе требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Кроме того, внешняя оценка качества образовательной деятельности и уровня подготовки обучающихся может проводиться с использованием механизма профессионально-общественной аккредитации, проводимой работодателями, их объединениями, а также уполномоченными ими организациями, в целях независимого признания качества и уровня подготовки выпускников, отвечающими требованиям профессиональных стандартов и (или) требованиям рынка труда.

С целью дальнейшего развития систем независимой оценки качества образования Департаментом государственной политики в сфере высшего

образования Минобрнауки России разработаны методические рекомендации по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры.

Важной проблемой обеспечения качества образования на институциональном и программном уровнях выступает сопоставимость различных моделей. Специалисты выделяют следующие наиболее распространенные подходы к обеспечению качества:

1) модель системы менеджмента качества в соответствии с требованиями и рекомендациями ИСО 9001 и ИСО 9004;

2) подход на основе принципов концепции всеобщего управления качеством (TQM);

3) механизм, предложенный Европейскими стандартами и рекомендациями ESG ENQA;

4) критерии Европейской модели Common Assessment Framework (CAF) для оценки качества системы управления для организаций публичной сферы.

Все предложенные модели и подходы в той или иной степени подвергаются критике со стороны ученых и специалистов в области качества образования. В научной работе [13] отмечается, что такие модели как TQM, ISO 9001 и ESG ENQA слишком сфокусированы только на процессе преподавания. А в любом университете также реализуются другие процессы, к которым относятся исследовательская деятельность,

международная и т. д. Также авторы отмечают, что модель ESG недостаточное внимание уделяют процессам, связанным с систематическим улучшением организации.

Проведенное исследование демонстрирует, что несмотря на развитие концепции TQM (Total Quality Management), моделей совершенства (Excellence Models), стандартизированных систем менеджмента, формирование системы обеспечения качества в России осуществляется на основе критериев, применяемых при внешних процедурах государственной аккредитации и лицензировании образовательных программ, является приоритетным подходом.

Система обеспечения качества образовательных программ, как было отмечено выше, включает внутренний и внешний аспекты. Внутренний аспект обеспечения качества отражает методы, мероприятия и процедуры различного прогнозного, планового, обеспечивающего, мотивационного, контрольного и иного характера, реализуемые университетами для выполнения требований ко всем элементам образовательной программы (целевые результаты образования, НПР, ресурсы, обучающиеся, научно-образовательный процесс и т. д.). Внешний аспект обеспечения качества подразумевает систему принятия управленческих решений на основе независимой экспертизы (аккредитаций), оценок программ и структурированной информации от заинтересованных групп университета (академического и профессионального сообществ, обучающихся и выпускников программы, рейтинговых агентств и экспертных организаций и агентств

по обеспечению качества). Основная задача внешней системы гарантии качества – обеспечение внутренней системы объективной и независимой экспертизой в отношении образовательной программы.

Важным аспектом обеспечения качества образовательных программ является применение инструментов обеспечения качества, среди которых наиболее распространенными в российских университетах являются:

- систематическое проведение анкетирования работодателей;
- независимая оценка качества в формате профессионально-общественной аккредитации;
- осуществление опроса обучающихся и выпускников;
- формирование стратегии системного обеспечения качества образования;
- проведение оценки и экспертиза образовательных программ со стороны внешних экспертов – работодателей, преподавателей смежных образовательных областей, специалистов по разработке и верификации оценочных материалов;
- мониторинг уровня качества образовательных программ;
- применение критериев и стандартов WorldSkills при оценке уровня подготовленности обучающихся;
- систематическое проведение самооценки, обследования и бенчмаркинг-исследований.

Таким образом, возрастающая роль обеспечения качества образования, являющихся одним из инструментов повышения конкурентоспособности российской образовательной системы. По мере развития возникает необходимость в

формировании единой системы обеспечения качества, которая призвана объединить усилия всех участников реализации образовательной программы для достижения целей в области качества. Наличие указанной системы позволит использовать единые (или сопоставимые) процессы внешней и внутренней

гарантии качества, включая процедуры независимой аккредитации и оценки качества образования, промежуточной и итоговой аттестации, аудитов качества, интеграции требований и ожиданий заинтересованных сторон в образовательный процесс, внедрения лучших практик и т. д.

Литература

1. Горбашко Е. А., Васильева Е. В., Крастынь В. В. Обеспечение качества образования в контексте международной интеграции // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 16 – 25.
2. Грахов В. П., Мохначев С. А., Исакова Н. В. и др. Особенности реализации совместных образовательных программ двойных дипломов // Фундаментальные исследования. 2014. № 12 – 10.
3. Заботкина В. И., Маколов В. И. Система обеспечения качества в рамках совместных образовательных программ // Вестник Нижегородского государственного университета. 2015. № 3 (39). С. 207 – 214.
4. Клиот Ю. М. Роль академической мобильности в инновационном развитии системы менеджмента качества // Вестник ТГТУ. 2012. Т. 18. № 1.
5. Краснова Г. А., Малышева М. М., Сюлькова Н. В. Практическое руководство по созданию и сопровождению совместных образовательных программ. М. : РУДН, 2011. 118 с.
6. Краснощеков В. В., Трапицын С. Ю. Международные студенческие проекты как механизм управления качеством образовательных программ // Современные проблемы науки и образования. 2015, № 3. URL: <http://www.science-education.ru/123-19508>.
7. Олейникова О. Н. Современные подходы к управлению качеством высшего образования // Педагогика и психология образования. 2012. С. 79 – 85.
8. Brennan J., & Shah T. Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham: Open University Press, 2000.
9. Cardoso, S., M. J. Rosa, and B. Stensaker. 2016. “Why Quality in Higher Education Institutions Is Not Achieved? The View of Academics.” *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41: 950 – 965.
10. Governance and Quality Assurance in DD Programmes [Электронный ресурс]. URL: http://erasmusplus.kg/en/wp-content/uploads/2016/09/Governance_QA_GIROTTI_en.pdf (дата обращения: 01.03.2020).
11. Harvey L. A History and Critique of Quality Evaluation in the UK [Электронный ресурс]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ801765> (дата обращения: 01.03.2020).
12. Harvey L. Analytic quality glossary // Quality research international. 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> (дата обращения: 20.02.2020).

13. Hrnčiar M. & Madzík P. A 3D view of issues of quality in higher education // Total Quality Management & Business Excellence. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2015.1105100> (дата обращения: 20.02.2020).
14. Knight, J. 2008. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues // [Электронный ресурс]. URL: http://ecahe.eu/w/images/c/cc/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf (дата обращения: 20.02.2020).
15. Rajneesh Mishra. Usage of Data Analytics and Artificial Intelligence in Ensuring Quality Assurance at Higher Education Institutions // Amity International Conference on Artificial Intelligence (AICAI). 2019. DOI: 10.1109/AICAI.2019.8701392
16. Woodhouse D.: в книге: J. Knight & Organization for economic Co-operation and development. Secretary-general. Programme on institutional management in higher education (Eds.), quality and internationalization in higher education. Edited by De Wit H. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1999. Pp. 29 – 43.
17. Zabotkina, V. I., Makolov, V. I. Implementation of ESG for international joint education programmes // Integration of Education. Vol. 20, Issue 4, October-December 2016, Pp. 446 – 455.

References

1. Gorbashko E. A., Vasil`eva E. V., Krasty`n` V. V. Obespechenie kachestva obrazovaniya v kontekste mezhdunarodnoj integracii // Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika. 2014. № 4. S. 16 – 25.
2. Graxov V. P., Moxnachev S. A., Isakova N. V. i dr. Osobennosti realizacii sovmestny`x obrazovatel`ny`x programm dvojny`x diplomov // Fundamental`ny`e issledovaniya. 2014. № 12 – 10.
3. Zabotkina V. I., Makolov V. I. Sistema obespecheniya kachestva v ramkax sovmestny`x obrazovatel`ny`x programm // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 3 (39). S. 207 – 214.
4. Kliot Yu. M. Rol` akademicheskoy mobil`nosti v innovacionnom razvitii sistemy` menedzhmenta kachestva // Vestnik TGTU. 2012. T. 18. № 1.
5. Krasnova G. A., Maly`sheva M. M., Syul`kova N. V. Prakticheskoe rukovodstvo po sozdaniyu i soprovozhdeniyu sovmestny`x obrazovatel`ny`x programm. M. : RUDN, 2011. 118 s.
6. Krasnoshhekov V. V., Trapicyn S. Yu. Mezhdunarodny`e studencheskie proekty` kak mexanizm upravleniya kachestvom obrazovatel`ny`x programm // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2015, № 3. URL: <http://www.science-education.ru/123-19508>.
7. Olejnikova O. N. Sovremenny`e podxody` k upravleniyu kachestvom vy`sshego obrazovaniya // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2012. S. 79 – 85.
8. Brennan J., & Shah T. Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham: Open University Press, 2000.

9. Cardoso, S., M. J. Rosa, and B. Stensaker. 2016. "Why Quality in Higher Education Institutions Is Not Achieved? The View of Academics." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41: 950 – 965.
10. Governance and Quality Assurance in DD Programmes [E`lektronny`j resurs]. URL: http://erasmusplus.kg/en/wp-content/uploads/2016/09/Governance_QA_GIROTTI_en.pdf (data obrashheniya: 01.03.2020).
11. Harvey L. A History and Critique of Quality Evaluation in the UK [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ801765> (data obrashheniya: 01.03.2020).
12. Harvey L. Analytic quality glossary // Quality research international. 2004 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> (data obrashheniya: 20.02.2020).
13. Hrnčiar M. & Madzík P. A 3D view of issues of quality in higher education // Total Quality Management & Business Excellence. 2015 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2015.1105100> (data obrashheniya: 20.02.2020).
14. Knight, J. 2008. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues // [E`lektronny`j resurs]. URL: http://ecahe.eu/w/images/c/cc/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf (data obrashheniya: 20.02.2020).
15. Rajneesh Mishra. Usage of Data Analytics and Artificial Intelligence in Ensuring Quality Assurance at Higher Education Institutions // Amity International Conference on Artificial Intelligence (AICAI). 2019. DOI: 10.1109/AICAI.2019.8701392
16. Woodhouse D.: v knige: J. Knight & Organization for economic Co-operation and development. Secretary-general. Programme on institutional management in higher education (Eds.), quality and internationalization in higher education. Edited by De Wit H. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1999. Pp. 29 – 43.
17. Zabotkina, V. I., Makolov, V. I. Implementation of ESG for international joint education programmes // *Integration of Education*. Vol. 20, Issue 4, October-December 2016, Pp. 446 – 455.

V. I. Makolov, T. I. Aravina

QUALITY ASSURANCE SYSTEMS FOR JOINT PROGRAMS IN RUSSIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES

The article discusses an analysis of the concept, approaches and models of quality assurance both at the institutional and program levels. Positions on quality problems from the point of view of different stakeholder groups of an educational organization are considered. A difficult task is to organize the quality assurance of joint educational programs implemented by different universities. The conclusion is made about the priority of licensing and state accreditation criteria in the formation of quality assurance systems in Russian universities.

Key words: *quality of education, educational program, joint programs, quality assurance system, criteria and models of quality assurance.*

**ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ ПРИ РАССМОТРЕНИИ РАЗДЕЛОВ
«ФОНЕТИКА», «МОРФЕМИКА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО**

В статье рассматриваются вопросы преподавания разделов «Фонетика», «Морфемика. Словообразование» курса «Русский язык» для студентов СПО. В качестве центрального принципа обучения русскому языку предлагается системный принцип, состоящий не только в последовательном рассмотрении всех языковых уровней, но и в определении отношений и связей между ними, а также в выявлении места каждого элемента внутри определенного языкового яруса. Для реализации данных требований необходимо вводить в обозначенный курс отдельные элементы вузовской программы по современному русскому языку для студентов-филологов.

Ключевые слова: система, фонетический уровень языка, акустическая классификация согласных звуков, транскрипция, фонетический разбор, морфемно-словообразовательный уровень языка, правило йотированной буквы, морфемный разбор, словообразовательный разбор.

Как отмечают современные психологи и педагоги, школа должна сформировать системное мышление у учащихся. То же требование относится и к системе СПО. Под системным мышлением понимается «мышление, в процессе которого субъект рассматривает предмет мыслительной деятельности как систему, выделяя в нем соответствующие системные свойства, отношения, закономерности» [5, с. 162]. Особенно важным системность мышления является для будущих юристов. Поэтому главным принципом, которым мы руководствовались при обучении русскому языку студентов СПО, получающих специальность «Право и организация социального обеспечения», стал принцип системности, предполагающий рассмотрение объекта изучения как системы. А. А. Реформатский определяет понятие «система» как единство

однородных взаимообусловленных элементов [6, с. 37]. Как видно из определения, для того чтобы показать язык как систему, не следует ограничиваться лишь последовательным изложением информации про языковые уровни и единицы. Тем самым мы лишь увидим наличие определенного множества элементов. Для осознания системности языка принципиально важно проанализировать связи и отношения между его ярусами и единицами, а внутри того или иного яруса определить место каждого элемента. Необходимо выявить данные связи еще и для того, чтобы учащиеся поняли, что без прочных знаний по одному разделу курса «Русский язык» невозможно полноценное усвоение других разделов. Новизна предлагаемого подхода заключается в том, что представлены пути реализации принципа системности при обучении гуманитарной

науке, в то время как большинство методических публикаций, посвященных принципу системности, содержит соответствующую информацию по естественным наукам.

Предлагаемая статья посвящена реализации принципа системности при работе с фонетическим и морфемно-словообразовательными уровнями языка.

Необходимо отметить, что нашу основную задачу поможет решить перенос в материал по русскому языку для учащихся СПО некоторых элементов вузовского курса современного русского языка для студентов-филологов. Нужно осознавать, что между школьной и вузовской программами по русскому языку существует «разрыв», вызванный объективными факторами, главным из которых является более глубокое рассмотрение языковых явлений в вузе при обучении будущих профессионалов-филологов. При этом, на наш взгляд, в отдельных случаях использование некоторых терминов, правил, схем разбора вузовского курса будет методически оправданным, так как позволит систематизировать изучаемый материал. Главное здесь – опираться на изученное в школе, т. е. идти от известного к неизвестному, и таким образом получится сделать материал понятным для учащихся.

Проиллюстрируем изложенные выше положения и покажем, как можно построить занятия по русскому языку, посвященные изучению фонетике, морфемике и словообразованию.

Для общего знакомства с системой языка на первом занятии мы строим таблицу «Языковые единицы», в которой единицы языка идут от большей к

меньшей. При этом сразу становится очевидным иерархический характер отношений между элементами языка.

Возникает проблемная ситуация, связанная с использованием термина «фонема». В самом деле, в школьных учебниках такое понятие не употребляется, оно заменяется описательным выражением «звук речи, имеющий смыслоразличительную функцию». В учебниках по русскому языку для СПО термин «фонема» представлен, но там встречаются также и такие формулировки: «Главная функция звуков оформлять слова в устной речи и различать их значение» [1, с. 63], «...благодаря составу звуков различаются слова» [8, с. 6]. Наверное, с методической точки зрения так делать оправданно. Отметим, правда, что в таком случае смешиваются понятия «язык» и «речь», поскольку смыслоразличительная функция является обязательной для фонем как единиц языка, а звуки как единицы речи далеко не всегда могут различать смысл (см., например, слова-омофоны). Для более четкого разграничения понятий «язык» и «речь» необходимо уяснение того, что язык – это система знаков, а речь – это то, как мы эту систему используем на практике (т. е. «язык в действии»). Тогда становится более ясно, что звук (пусть даже и имеющий смыслоразличительную функцию) – это единица устной речи. В таком случае необходимо обозначить мельчайшую единицу языка иначе – с помощью термина «фонема». Даем такое определение: фонема – это мельчайшая единица языка, которая существует в речи в виде звуков и букв и служит для складывания различения морфем и слов.

Важно отметить, что из единиц низшего уровня строятся единицы более высокого уровня, т. е. отношения между элементами в системе языка носят иерархический характер.

Системное описание языка начинается с фонетического уровня. Школьный теоретический материал по фонетике нуждается в некоторых уточнениях. Так, до разговора про гласные и про согласные необходимо выявить, на каком основании происходит деление звуков на эти 2 группы. Как показывает практика, учащиеся не могут это определить. Конечно, различия между двумя группами звуков и акустические, и артикуляционные (эти различия удачно, как нам кажется, представлены в учебниках для СПО «Русский язык» Е. С. Антоновой и Т. М. Воителевой, см. [1, с. 63 – 64] и «Русский язык» под ред. Н. А. Герасименко, см. [8, с. 6]). На наш взгляд, в методических целях следует акцентировать внимание на акустической стороне (т. е. наличии только голоса и отсутствии шума при образовании гласных и обязательном наличии шума, иногда и голоса при образовании согласных), так как затем последуют некоторые уточнения, касающиеся акустической классификации согласных.

Итак, согласные делятся на акустические типы в зависимости от соотношения голоса и шума при образовании данных звуков. Мы полагаем, что привычное разделение согласных на две группы в школьной практике (глухие и звонкие, к которым относятся и сонорные), является не совсем корректным, так как голос и шум у согласных могут соотноситься в 3, а не в 2 возможных вариантах: преобладание голоса (условно – «ГОЛОС + шум»), преобладание шума

(условно – «ШУМ + голос») и наличие только шумовых эффектов. В соответствии с этим получается три группы: сонорные, шумные звонкие и шумные глухие.

К главному практическому умению при освоении фонетики относится составление транскрипции. Одним из принципов обучения фонетике является опора на речевой слух учащихся. На наш взгляд, в таком случае оправданно немного усложнить транскрипцию за счет добавления новых значков. Речевой слух позволит определить, что, например, в слове «борода» первый гласный по качеству совсем не похож на [а] (а именно так отмечается этот безударный звук в школьной практике). Более того, и второй гласный, хотя и имеет что-то общее с [а], но является более слабым по сравнению с ударным (для того чтобы отличия по качеству этих гласных были более явными, целесообразно взять слово с ударным гласным [а]). Выясняем, что для точной передачи в транскрипции таких безударных гласных необходимы какие-то другие обозначения. К аналогичному выводу приходим в результате анализа звукового состава слова «переход». Специальные обозначения для передачи в транскрипции безударных гласных должны быть знакомы учащимся, так как о значках и позициях, в которых они употребляются, говорится в некоторых школьных учебниках для 5-го класса (напр., [4, с. 20] или [7, с. 21 – 22]). На практике же выходит, что в 5-м классе предпочитают упрощенный вариант транскрипции с [а] и [и] (или [е]) во всех безударных позициях. Информация о редукации представлена и в учебниках для СПО (см., напр., [1, с. 65, 67 – 68]).

Остановимся на том, как сделать более понятными учащимся новые для них знания, связанные с редуцией. Как нам кажется, есть два способа усвоения новых правил транскрибирования безударных гласных. Первый связан с запоминанием основных позиций, в которых используются эти гласные. Для этого необходимо разграничивать 1-й предупредительный, 2-й предупредительный и заударный слоги. Кроме того, и сами значки дают определенную подсказку о качестве того или иного звука. Так, [ʌ] ([a] «неполного образования») даже по начертанию похож на [a], которому чего-то недостает (в случае графического отображения – перекладинки между двумя сходящимися линиями). Необходимо также обратить внимание учащихся на то, что при составлении транскрипции мы отталкиваемся от буквы. Так, если перед нами буквы «а», «о», «э», «е», «я», то гласные, представляющие указанные буквы, в безударной позиции обязательно становятся более краткими и меняют свое качество. Во всех остальных случаях (это буквы «и», «ы», «у», «ю») качество безударных гласных не меняется.

При работе над указанным новым материалом следует опираться и на речевой слух, который позволит уловить в тех или иных позициях краткость редуцированных во 2-м предупредительном и заударных слогах, неполноту [a] в 1-м предупредительном слоге, промежуточный характер звука [и^э] ([и] с призвук [э]) и отсутствие качественной редуции в безударном положении у [и], [ы] и [у]. Это и есть второй путь освоения данной темы. Не стоит опираться только на один из приведенных способов, следует их комбинировать. Стремление только

к запоминанию позиций может привести к механическому и потому непрочному усвоению материала. Опора лишь на речевой слух иногда влечет за собой ошибки при транскрибировании. Это происходит особенно часто тогда, когда сам учащийся не владеет нормами литературного произношения.

При транскрибировании необходимо обязательно учитывать особенности йотированных гласных букв и помнить про позиции, когда они обозначают 2 звука, и позиции, в которых они обозначают 1 звук. Это является принципиально важным, как мы покажем ниже, при освоении правила йотированной буквы.

Что касается особенностей транскрибирования согласных, то здесь ничего нового по сравнению со школьной программой добавлять не следует, необходимо только напомнить про действие звуковых законов оглушения перед глухим и озвончения перед звонким.

Схема фонетического разбора, по которой мы работаем, незначительно отличается от школьной. В некотором уточнении нуждаются лишь отдельные характеристики гласных и согласных звуков. Предлагаемые схему и образец фонетического разбора см. в «Видах лингвистического анализа» [2, с. 117 – 118].

Следующий языковой уровень, который мы рассматриваем, – это морфемно-словообразовательный. Этот уровень единый, хотя при работе над ним учащимся предстоит освоить два разных вида разбора. Поэтому уже на вступительном занятии мы определяем общие черты и отличия между морфемикой и словообразованием. Обращаем

внимание на то, что, хотя объект изучения и совпадает (это морфемы), но отличается характер рассмотрения морфем: в морфемике более важным является структурный аспект (наличие в структуре слова определенных значимых частей), в словообразовании – функциональный (то, как с помощью морфем могут образовываться слова). Эти аспекты не могут рассматриваться изолированно друг от друга. Так, в некоторых случаях построение словообразовательной цепочки позволит правильно определить морфемный состав слова. А при рассказе на соответствующей лекции о разновидностях морфем следует отмечать и их разные функции – словообразовательную и формообразующую. Остановимся на этом подробнее.

На данном этапе очень важным становится различение нового слова и формы того же слова, как следствие – терминов «словообразование» и «формообразование». Рассказ о морфемах начинаем с корня как основной и обязательной части в слове. При определении очередности служебных морфем, о которых следует рассказать, можно руководствоваться формальными приметами, и тогда последовательность будет такой: приставка – суффикс – окончание (т. е. от начала слова к его концу). Мы же, стремясь обратить внимание на разные функции морфем, рассматривали суффикс после окончания, а не до него. Такая последовательность вызвана промежуточным положением суффикса в системе морфем русского языка: приставки выполняют только словообразовательную функцию, окончания – только формообразующую, суффиксы – и ту, и другую. В такой ситуации логичнее рассмотреть вначале

«чистые» случаи проявления того или иного явления, а затем уже – промежуточные. При этом в методических целях мы рассматриваем постфиксы как разновидность суффиксов. Необходимо дать краткий перечень формообразующих суффиксов, с одним из них учащиеся уже знакомы – это суффикс -л – глагольной формы прошедшего времени.

Важно показать, что не только слова в целом, но и отдельные его части (приставки и суффиксы) обладают своим значением, что говорит о принципиальном сходстве в строении лексического и морфемно-словообразовательного языковых уровней. Можно также отметить, что значения морфем могут быть омонимичными, что является еще одним свидетельством изоморфизма разных языковых уровней.

При рассказе об окончании напоминаем учащимся про нулевое окончание и про принципы его выделения. Следует различать нулевое окончание и отсутствие окончания как такового. Сделать это нам поможет классическое определение: окончание – изменяемая часть слова (точнее – часть слова, которая меняется при образовании других форм слова). Уже по определению мы видим, что окончания (в том числе и нулевые) мы можем выделять только в изменяемых словах и формах слов. В некоторых формах изменяемых слов окончание материально не выражено, но оно в принципе есть, так как слово изменяется и материально выраженное окончание появляется в других формах того же слова. Приходим к выводу, что никаких окончаний нет и не может быть в неизменяемых словах и неизменяемых формах, так как в них по определению не может быть каких-либо изменяемых частей.

Исходя из этого, -ть, -ти и -чь в составе неопределенной формы глагола все-таки логичнее определять как суффикс, а не как окончание (отметим, что в последнем случае «ч» нужно рассматривать одновременно и как часть корня). На наш взгляд, методическая оправданность выделения показателя инфинитива как окончания состоит только в том, что при таком варианте учащийся никогда не включит -ть в основу, ориентируясь на традиционное определение: основа – часть слова без окончания. Если же ученик видит суффикс, то даже при условии знания уточненного определения основы («часть слова без окончания и формообразующего суффикса») он может по привычке включить -ть в основу.

На наш взгляд, необходимо включить в материал раздела «Морфемика» понятие о нулевом суффиксе. Необходимость рассмотрения этой морфемы вызвана единообразием оформления морфемного состава отдельных форм слов. Поясним подробнее. Так, показателем формы прошедшего времени глагола, как известно, является суффикс -л-. Но у некоторых форм прошедшего времени данный суффикс материально не представлен («испек», «принес» и др.). Наблюдается нарушение единообразного выделения структурных частей: в каких-то формах мы выделяем суффикс, в каких-то (с тем же грамматическим значением) – нет. Выходом из представленной ситуации становится выделение формообразующего нулевого суффикса. Следует показать, что выделение формообразующего нулевого суффикса происходит на том же основании, что и выделение нулевого окончания: нулевая морфема

в одной форме восстанавливается только на фоне материально выраженной морфемы в другой форме того же слова.

Определение структуры слова усложняется графикой, которая в некоторых случаях скрывает истинный морфемный состав. Для более корректного представления состава морфем следует ввести «правило йотированной буквы», сформулированное А. Б. Копелиовичем [3, с. 59]. Чтобы это сделать, даем ученикам элементарное, на первый взгляд, задание – разобрать по составу слово «музей». Конечно же, в данном слове будут выделены корень и нулевое окончание. Далее ставим следующую проблему. Известно, что корень – это общая часть всех однокоренных слов и форм однокоренных слов. Проверяем, правильно ли мы выделили корень, с помощью подбора форм того же слова («музея», «музею», «музеем», «(о) музее»). Выясняется, что общей частью является «музе-». Возникает вопрос о том, к какой морфеме относится «й» в начальной форме. Такая проблемная ситуация интересна тем, что каждый возможный выход из нее кажется неверным, что дает стимул для пытливости ума все-таки ее разрешить. В самом деле, «й», как мы вроде бы доказали, не входит в состав корня, не является она ни суффиксом (иначе трудно объяснить отсутствие этого суффикса во всех остальных формах), ни окончанием (у существительных в русском языке нет окончаний, состоящих только из одной согласной). Вариант с приставкой вследствие очевидной его ложности можно даже не рассматривать. Правильный ответ обязательно придет, только если учащиеся: 1) посмотрят на

проблемную ситуацию с другой стороны и переключат свое внимание на формы косвенных падежей, 2) обратят внимание на то, что во всех косвенных падежах после завершения общей части (при этом, что важно, после гласной) присутствует йотированная гласная буква, которая в такой позиции обозначает 2 звука, 3) вспомнят, что морфема состоит не из букв. Если все это сложится в одну картину, то можно увидеть, что «й» в косвенных падежах никуда не исчезает, а существует, но не как отдельная буква, а в виде «частишки» йотированной гласной буквы. Получается, что для правильного морфемного разбора необходимо «разделить» эту йотированную букву на 2 части (2 звука, или, точнее, 2 фонемы) и каждая из них будет относиться к своей морфеме. Теперь учащиеся готовы к тому, чтобы записать формулировку правила йотированной буквы. Далее мы работаем над применением правила на практике. При этом анализируем в том числе и случаи, когда в приведенной конкретной форме правило вроде бы применить нельзя, однако оно действует в других формах этого же слова и помогает не совершить ошибок в морфемном разборе данного для разбора формы. Имеются в виду притяжательные прилагательные типа «лисий», «волчий» и т. д. При поверхностном взгляде можно принять -ий за окончание. Однако если мы просклоняем прилагательное, то убедимся, что во всех остальных формах на стыке морфем встречается йотированная гласная, «частишка» которой – «j» – не относится ни к корню, ни к окончанию. Следовательно, это отдельный суффикс. В таком случае он должен сохраняться во

всех формах этого слова, в том числе и в начальной. Он там имеется – в варианте -ий. Так можно показать, что применение правила йотированной буквы может привести к не совсем тривиальным выводам.

Завершается изучение морфемике разбором, выполнение которого не требует от учащихся каких-то письменных комментариев.

Рассказ о словообразовательной системе начинаем с обзора способов словообразования. Считаем необходимым при этом называть способ словообразования слов типа «бег» и тишь» не бессуффиксальным (безаффиксальным), как это принято во многих школьных, в некоторых вузовских учебниках и в учебной литературе для СПО (напр., [1, с. 127], [8, с. 99]), а суффиксальным, но с помощью нулевого суффикса.

Считаем возможным включить в разговор о способах словообразования сведения о современных и не совсем стандартных способах. Таким образом мы показываем, что язык развивается и в нем появляются не только новые слова, но даже и новые способы словообразования, которые при этом могут быть довольно продуктивными (например, универбация).

Остановимся более подробно на словообразовательном разборе, который аккумулирует в себе все особенности, связанные с процессом словообразования. Возникает вопрос о необходимости специальной схемы для такого разбора. В школьной практике ограничиваются только построением словообразовательной цепочки и выделением в ее элементах словообразовательных аффиксов. Это вполне оправданно, так как в таком случае мы видим, что представлены все

основные звенья данного вида разбора – определение всех мотивирующих слов и словообразовательных аффиксов (и, как следствие, способов словообразования). Однако во многих случаях возникают сложности с правильным построением словообразовательной цепочки. Подобные трудности, на наш взгляд, можно преодолеть за счет предваряющих построение цепочки записей, касающихся словообразовательной структуры анализируемого слова.

Предваряя представление самой схемы анализа, мы знакомим учащихся с терминами «мотивированное слово», «мотивирующее слово», а также с правилами определения мотивирующего слова. Такие правила мы формулируем вместе на материале анализа некоторых уже готовых словообразовательных пар. Так, для определения того, какое слово является мотивированным, а какое – мотивирующим в паре «математик – математика», явно недостаточно количественного сравнения представленных основ, поскольку они графически совпадают. Мы в подобных ситуациях считаем необходимым применять семантический критерий, который основан на возможности объяснения значения одного однокоренного слова с помощью другого: «математик – тот, кто занимается математикой». Следовательно, существительное «математик» является более сложным с семантической точки зрения, поэтому оно должно быть сложнее и в словообразовательном аспекте. Приходим к выводу, что мотивированным словом является существительное «математик», которое образовалось с помощью нулевого суффикса. Логично сделать семантический критерий основным при

определении мотивирующих слов. Иначе говоря, для определения мотивирующего слова нужно объяснить значение исходной лексической единицы таким образом, чтобы в толковании встретилась однокоренная лексема, которая и будет мотивирующим словом. Применяя этот критерий, мы можем в некоторых случаях прийти к неожиданным выводам. Например, прилагательное «пришкольный» образовалось от существительного «школа», а не от слова «школьный» («пришкольный» – 'находящийся при школе'). Именно такой вариант считается более точным с точки зрения науки, он отмечен, например, в «Словообразовательном словаре» А. Н. Тихонова [9, с. 399 – 400].

Второй критерий, который можно применять при определении мотивирующего слова, связан с анализом частеречного значения анализируемой единицы. При разборе существительного «заброшенность» обращает на себя внимание то, что оно обозначает не предмет, а качество. Это значение является периферийным для существительных, но первичным для прилагательных, поэтому делаем вывод, что мотивирующим словом является ближайшее по строению прилагательное «заброшенный».

Итак, для определения мотивирующего слова можно применять следующий алгоритм: 1) определяем часть речи исходной лексемы и ее общекатегориальное значение; если значение для данной части речи не является первичным, то мотивирующим словом будет представитель части речи, для которой представлено частеречное значение будет основным; 2) если значение

является основным для части речи, представителем которой является анализируемая единица, то мотивирующее слово ищем с помощью толкования значения исходной лексемы.

Схему словообразовательного разбора мы видим следующим образом. Выписывается текстовая форма, определяются начальная форма, часть речи, частеречное значение. Подбирается мотивирующее слово, затем выделяются основы мотивированного и мотивирующего слов и определяется общая часть этих двух основ (с учетом чередований). Далее выделенная общая часть зачеркивается в мотивированном слове, то, что останется в основе после данной операции, будет словообразовательным аффиксом, в

соответствии с которым в конце текстовой части записывается способ словообразования. Затем отмеченные шаги повторяются, если найденное мотивирующее слово будет мотивированным для какого-то другого. В конце записывается словообразовательная цепочка.

Итак, мы видим, что с помощью привлечения элементов вузовской программы по современному русскому языку можно, во-первых, более системно представить сам язык и отдельные его уровни, во-вторых, отталкиваясь от уже известного учащимся школьного материала и идя от него к неизвестному, показать какие-то новые аспекты при анализе тех или иных языковых явлений.

Литература

1. Антонова Е. С., Воителева Т. М. Русский язык : учеб. для сред. проф. образования. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2014. 384 с.
2. Виды лингвистического анализа : учеб. пособие. В 3 ч. Ч. 3. / Е. А. Абрамова [и др.]; под ред. проф. М. В. Пименовой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 152 с.
3. Копелиович А. Б. Некоторые спорные вопросы словообразования и синтаксиса : монография. Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. 156 с.
4. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1. 6-е изд., испр. М. : Мнемозина, 2009. 216 с.
5. Панов А. В., Федотова М. А. Формирование системного мышления // Омский научный вестник. 2014. № 4. С. 162 – 165.
6. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учеб. для вузов / под ред. В. А. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 2001. 536 с.
7. Русский язык: учеб. для 5 кл. общеобразовательных учреждений / под ред. М. М. Разумовской. 7-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2001. 384 с.
8. Русский язык : учеб. для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. А. Герасименко [и др.] ; под ред. Н. А. Герасименко. 17-е изд., испр. М. : Академия, 2017. 496 с.
9. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2 т. Т. 2. М. : Рус. яз., 1985. 886 с.

References

1. Antonova E. S., Voiteleva T. M. Russkij yazyk : ucheb. dlya sred. prof. obrazovaniya. 5-e izd., ster. M. : Akademiya, 2014. 384 s.
2. Vidy` lingvisticheskogo analiza : ucheb. posobie. V 3 ch. Ch. 3. / E. A. Abramova [i dr.]; pod red. prof. M. V. Pimenovoj. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2017. 152 s.
3. Kopeliovich A. B. Nekotory`e sporny`e voprosy` slovoobrazovaniya i sintaksisa : monografiya. Vladimir : Izd-vo Vladim. gos. un-ta, 2011. 156 s.
4. L`vova S. I., L`vov V. V. Russkij yazyk. 5 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. V 3 ch. Ch. 1. 6-e izd., ispr. M. : Mnemozina, 2009. 216 s.
5. Panov A. V., Fedotova M. A. Formirovanie sistemnogo my`shleniya // Omskij nauchny`j vestnik. 2014. № 4. S. 162 – 165.
6. Reformatskij A. A. Vvedenie v yazykovedenie: ucheb. dlya vuzov / pod red. V. A. Vinogradova. M. : Aspekt Press, 2001. 536 s.
7. Russkij yazyk: ucheb. dlya 5 kl. obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdenij / pod red. M. M. Razumovskoj. 7-e izd., stereotip. M. : Drofa, 2001. 384 s.
8. Russkij yazyk : ucheb. dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya / N. A. Gerasimenko [i dr.] ; pod red. N. A. Gerasimenko. 17-e izd., ispr. M. : Akademiya, 2017. 496 s.
9. Tixonov A. N. Slovoobrazovatel`ny`j slovar` russkogo yazyka. V 2 t. T. 2. M. : Rus. yaz., 1985. 886 s.

E. Yu. Rykin

**THE PRINCIPLE OF CONSISTENCY WHEN CONSIDERING THE SECTIONS
«PHONETICS», «MORPHEMICS. WORD FORMATION» IN THE PRACTICE
OF TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS OF THE SPO**

The article discusses the issues of teaching the sections «Phonetics», «Morphemics. Word formation» of the course «Russian language» for students of SPO. As the central principle of teaching the Russian language, a systematic principle is proposed, consisting not only in the consistent consideration of all language levels, but also in determining the relationships and connections between them, as well as in identifying the place of each element within a certain language tier. To implement these requirements, it is necessary to introduce into the designated course certain elements of the university program in modern Russian for philology students.

Key words: *system, phonetic level of the language, acoustic classification of consonant sounds, transcription, phonetic analysis, morphemic-word-formation level of the language, the rule of the iotic letter, morphemic analysis, word-formation analysis.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.334.56

Е. Е. Блинова

ГОРОДСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье представлена проблема формирования городской идентичности у студентов из сельской местности. Теоретический анализ и результаты эмпирического исследования показали влияние позитивного отношения к городу и зрелой городской идентичности на психологическое благополучие студентов. Представлен сравнительный анализ взаимосвязи составляющих городской идентичности (когнитивной, эмоциональной, ценностной, поведенческой) и показателей психологического благополучия в группах городских студентов и студентов из сельской местности.

Ключевые слова: социальная психология города, городская идентичность, психологическое благополучие, студенческая молодежь, студенты из сельской местности, городские студенты.

Введение. В контексте повышения социальной, в том числе, территориальной мобильности населения появляется потребность в осмыслении феномена городской идентичности жителей города в сравнении с формирующейся городской идентичностью лиц, которые приехали в город на временное или постоянное проживание, например, речь идет об образовательной миграции молодежи из сельской местности в город для обучения в университете.

Восприятие города, эмоциональное отношение к нему может способствовать достижению целей, реализации жизненных планов, или наоборот, снижать уровень психологической комфортности личности.

Цель исследования: установить влияние городской идентичности на психологическое благополучие студенческой молодежи.

Обзор научной литературы по проблеме.

Социальные изменения в обществе предъявляют все больше требований к процессам социальной идентификации и социальной дифференциации. Социальная идентичность – это осознание своей принадлежности к социальной общности. Когда речь идет о связи человека с городской средой используют понятие «городской средовой идентичности» (social urban identity) (S. Valera).

Е. Pol, S. Valera et al. определяют «городское пространство» (urban space)

как социальное представление об общих чертах и особенностях, характерных для жителей данного города, и относимых к одной определенной категории [24; 25]. Кроме осознания своей территориальной принадлежности, в исследованиях М. Lalli, М. Lewicka представлен анализ эмоционального компонента через понятия «чувство места» и «привязанность к месту» [21; 22]. В эмпирическом изучении показаны взаимосвязи между восприятием, познанием и опытом взаимодействия с городской средой, с одной стороны, и городской идентичностью, с другой.

Образ города включает в себя пространственно-временные особенности и представления его жителей (Т. В. Семенова): «городские ориентиры («символы города», достопримечательности, психологически значимые для жителей городские объекты); городские территории («психологические районы», предпочитаемые или не предпочитаемые по разным критериям); городские маршруты («пути» – наиболее удобные направления перемещений до значимых городских объектов); высотность («этажность») (субъективно ощущаемое значение средней высоты зданий города); динамичность («темпоритм» – скорость жизни в городе)» (цит. по [14]).

Категория «городская идентичность» включает в себя личностные и социальные, эмоциональные и когнитивные аспекты [17; 18; 19].

По мнению А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой, понятие «городская идентичность» позволяет описать самоидентификацию не только жителей городов, но и населенных пунктов других типов, и рассматривается в оппозиции «город

– село» [9]. Городская идентичность рассматривается как подструктура социальной идентичности и определяется как осознание территориальной принадлежности индивида, смыслов и ценностей данной локальной общности.

Е. О. Евсеенкова предложила модель городской идентичности, среди элементов которой выделены: включенность в городское пространство, привязанность к месту, ценностные ориентации, отождествление себя с жителями города, деятельность по улучшению городской среды и др. [5], т. е. можно выделить когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Эмоциональная составляющая городской идентичности может быть представлена через отношение к городу и к себе как жителю этого города, удовлетворенность городской жизнью; когнитивная составляющая содержит сформированный образ города, понимание его уникальности; поведенческая составляющая определяется действиями, направленными на благоустройство города, характеризующими человека как горожанина. Как отмечают, Е. Н. Покатиловская и Л. В. Шибяева, «высокий уровень городской идентичности предполагает социальную активность горожан, направленную на позитивные изменения в городе» [13, с. 194].

Изучая модальность городской идентичности, Е. О. Евсеенкова отмечает, «привязанность и чувство принадлежности к месту крайне важны, чтобы установить эмоциональную и когнитивную связь с местом, а это ведет к формированию чувства безопасности и принадлежности к сообществу» [13, с. 82]. Это положение нам представляется

важным, поскольку подтверждает нашу гипотезу о влиянии зрелой позитивной городской идентичности на психологическое благополучие личности.

Ю. Ю. Неяскина, О. Е. Бурова в своей работе показали взаимосвязь между городской идентичностью и возможностью ценностной самореализации молодежи в условиях города, авторы в эмпирическом исследовании доказали, что «городская среда, в зависимости от ее восприятия, может выступать в качестве потенциала, способствующего реализации субъективно значимых целей и ценностей, либо препятствием для самореализации и стрессовым фактором» [11, с. 189], т. е. целостность, интегрированность городской идентичности являются важным фактором психологического благополучия личности. При этом студенческая молодежь воспринимает городскую среду как потенциал, обеспечивающий возможность профессионально-личностного развития.

А. А. Озерина, обобщая результаты своих исследований, дает такое определение городской идентичности: «городская идентичность – это социально-психологический феномен, отражающий осознание личностью своей принадлежности к городскому сообществу, выраженное в определенном отношении к городу и его жителям и проявляющееся в соответствующем городском поведении» [12, с. 138].

Необходимость изучения городской идентичности способствует решению значимых социально-экономических проблем, в том числе, формирование городского сообщества, повышение качества жизни и субъективного благополучия горожан, управление

стратегиями индивидуальной мобильности молодежи.

Многими исследователями-психологами поднималась проблема благополучия человека в городе (Р. М. Шамяионов, А. В. Микляева, П. В. Румянцев, и др.) [9; 15]. Психологическое благополучие личности определяется как позитивное восприятие и переживание человеком своего актуального состояния, как удовлетворенность жизнью в целом (Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко, Е. Diener, S. Oishi, R. E. Lucas, S. D. Ryff, и др.) [16; 20; 23].

Рассматривая адаптацию молодежи небольших населенных пунктов к условиям городской среды, следует отметить, что сельское и городское сообщество отличаются между собой [1; 2; 7; 10].

И. Г. Губеладзе указывает, что в отличие от городской культуры, сельская является менее сложной. Сельские жители общаются между собой значительно чаще, чем городские, а их общение носит преимущественно семейный характер. При анонимности контактов в городе, сельские социальные связи и взаимоотношения открыты, они активно интерпретируются в сельском социуме. Правила семейного, профессионального и делового этикета или не выполняются, поскольку просто неизвестны сельским жителям, или поддерживаются на интуитивном уровне [3].

По мнению Г. Зиммеля, специфической горожанина является определенная асоциальность, что проявляется в безразличии к окружающим, душевной «черствости», отстраненности и дистанцированности, формальности взаимоотношений. Автор указывает, что отношения жителей больших городов

друг с другом характеризуются замкнутостью, обособленностью; в городе «чужаками» выступают практически все, с кем приходится встречаться и взаимодействовать. В данном случае отчужденность людей друг от друга, как указывает Г. Зиммель, является результатом перенасыщенности городской жизни внешними стимулами; из-за большой информационной и событийной насыщенности жизни в городе, человеку нужно выстраивать перед собой определенные эмоциональные барьеры, позволяющие ослабить такую перенасыщенность [6].

Переезд в город человека, который родился и вырос в сельской местности, сам по себе является непростой задачей, для студентов такое событие осложняется периодом начала самостоятельной жизни вдали от родных, необходимостью освоения новых правил, норм, стандартов поведения [19].

Таким образом, различия городской и сельской культур влияют на формирование психологических особенностей их представителей, и в свою очередь, приводят к тому, что молодые люди, мигрирующие из сельской местности в город, оказываются в иных условиях, чем те, что были привычными. Эта ситуация вызывает конфликт между социальной идентичностью сельской молодежи и реальной социальной ситуацией, и снижает уровень психологического благополучия.

Методология и методы исследования.

Выборку исследования составили студенты двух подгрупп: 1) студенты, родители которых проживают в городе – «горожане» (n = 54); 2) студенты, роди-

тели которых живут в сельской местности, студенты приехали в город учиться в университете, проживают в университетском общежитии – условно «сельские жители» (n = 41). Для исследования взяты студенты 1-2 курсов очной формы университетов г. Херсона; сбор первичной информации проведен в ноябре-декабре 2021 года.

В эмпирическом исследовании использованы такие методы:

1) «Опросник идентичности с городом» (С. А. Литвинова, О. И. Муравьева) [8]. Опросник содержит не только традиционные измерения идентичности: когнитивные, эмоциональные, оценочные, репрезентирующие восприятие человеком себя как части определенного города, привязанность к нему, оценку своего города в сравнении с другими городами, но также и показатели, отражающие готовность действовать в интересах города, его развития, т. е. поведенческий аспект идентификации.

В опроснике представлены пять шкал, отражающих содержание идентичности по когнитивной, эмоциональной, ценностно-смысловой и поведенческой составляющим: 1. Чувство принадлежности у городу и вера в его возможности; 2. Эмоциональная привязанность и чувство близости; 3. Город как обладающий уникальностью; 4. Личный вклад в жизнь города; 5. Планирование будущего, связанного с городом.

По смысловому контексту название города для исследовательской выборки было изменено. В опроснике 23 вопроса (утверждения), степень согласия с каждым из которых испытуемому предложено оценить по 5-бальной шкале.

2) «Шкала психологического благополучия» (The scales of psychological well-being) К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко [16]. Опросник содержит шесть основных шкал: позитивные отношения с другими, автономия, управление окружением, личностный рост, цели в жизни, самопринятие.

Результаты исследования и об- суждение.

Результаты «Опросника идентичности с городом» (С. А. Литвинова, О. И. Муравьева), шкалы которого отражают разные составляющие городской идентичности, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения и среднеквадратические отклонения по шкалам методики «Опросник идентичности с городом» (С. А. Литвинова, О. И. Муравьева) (n₁ = 54; n₂ = 41)

Название шкалы	Группа 1 Студенты- «горожане» (n = 54)		Группа 2 Студенты- «сельские жители» (n = 41)		t- критерий	Уровень значи- мости
	M	SD	M	SD		
1. Чувство принадлежности к городу и вера в его возможности	21,07	2,57	20,96	2,49	0,211	–
2. Эмоциональная привязанность и чувство близости	24,11	3,22	20,73	2,78	5,451	p < 0,01
3. Город как обладающий уникальностью	15,29	2,31	12,88	2,25	5,127	p < 0,01
4. Личный вклад в жизнь города	12,38	2,16	12,15	2,29	0,511	–
5. Планирование будущего, связанного с городом	8,59	1,71	9,85	1,66	3,706	p < 0,01

Note: *M – arithmetic mean; SD – mean square deviation.

На основе сравнения с тестовыми нормами по шкалам, результаты показывают, что среднеарифметические групповые показатели всех шкал «Опросника идентичности с городом» находятся в зоне средних значений. По шкале «Чувство принадлежности к городу и вера в его возможности», отражающей ценностную составляющую городской идентичности, не выявлено статистически значимых различий между подвыборками студентов-«горожан» и студентов-«сельских жителей», показатели обеих групп находятся на среднем уровне (M₁ = 21,07; M₂ = 20,96).

При сравнении с тестовыми нормами значения выше среднего уровня получены в выборке городских студентов по шкале «Эмоциональная привязанность к городу и чувство близости» (M₁ = 24,11; SD₁ = 3,22); на среднем уровне этот показатель – в выборке студентов из сельской местности (M₁ = 20,73; SD₁ = 2,78). По этой шкале между группами обнаружены статистически значимые различия (t = 5,451; p < 0,01), что говорит о более высоком уровне проявления эмоциональной составляющей городской идентичности в группе студентов-«горожан», т. е. среди городских студентов более высокими

являются показатели по степени согласия с такими утверждениями: «Я четко ощущаю себя именно херсонцем», «Как правило, я говорю «мы», а не «они», когда речь идет о Херсоне и херсонцах», «Именно в Херсоне я чувствую себя дома» и др.

По шкале «Город, как обладающий уникальностью», отражающей когнитивную составляющую городской идентичности, получены такие данные: студенты-«горожане» показали результат выше среднего уровня ($M_1 = 15,29$; $SD_1 = 2,31$), группа студентов-«сельских жителей» – ниже среднего уровня ($M_2 = 12,88$; $SD_2 = 2,25$). По этой шкале обнаружены статистически значимые отличия между исследовательскими подвыборками ($t = 5,127$; $p < 0,01$), что говорит о более высоком уровне осведомленности городских студентов о культуре, истории, памятных местах их города.

В то же время, по шкалам, определяющим практический (поведенческий) компонент, установлены показатели ниже среднего уровня в обеих группах: «Личный вклад в жизнь города» (студенты-«горожане» ($M_1 = 12,38$; $SD_1 = 2,16$); студенты-«сельские жители» ($M_2 = 12,15$; $SD_2 = 2,29$). Основа-

нием для такого вывода является средний уровень баллов по вопросам шкалы: «Я с удовольствием принимаю участие в жизни города», «Я уверен, что моя сегодняшняя деятельность важна для моего города» и др.

По шкале «Планирование будущего, связанного с городом», несмотря на средний и ниже среднего уровень проявления показателя ($M_1 = 8,59$; $M_2 = 9,85$), установлены статистически значимые различия между группами ($t = 3,706$; $p < 0,01$), что дает основания утверждать, что именно у городских студентов в меньшей степени их будущее связано с этим городом. Другими словами, можно предположить, что у студентов-«горожан» выше уровень миграционной готовности, т. е. желание выехать за пределы города для реализации своих профессиональных и личных планов.

Результаты по «Шкале психологического благополучия» К. Рифф (The scales of psychological well-being) в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко представлены в табл. 2. Сравнение между группами испытуемых, имеющих высокие баллы по соответствующим шкалам, проведено с помощью критерия углового преобразования Фишера.

Таблица 2

Сравнение результатов по «Шкале психологического благополучия»
(К. Рифф) ($n_1 = 54$; $n_2 = 41$)

Шкалы	Группа 1	Группа 2	Критерий Фишера	Уровень значимости
Позитивные отношения с другими людьми	24,07 %	9,75 %	1,8846	$p < 0,05$
Автономия	27,78 %	12,19 %	1,8171	$p < 0,05$
Управление окружением	20,37 %	7,32 %	1,8701	$p < 0,05$
Личностный рост	18,51 %	17,07 %	0,1783	–
Цели в жизни	29,63 %	14,63 %	1,7689	$p < 0,05$
Самопринятие	22,22 %	19,51 %	0,3326	–

Различия между выборками подтверждено по шкале «Позитивные отношения с другими» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,8846$; $p \leq 0,05$), где в группе городских студентов почти пятая часть респондентов (24,07 %) имеет высокий уровень показателя, в то же время только десятая часть студентов из сельской местности показывает высокий уровень (9,75 %).

По шкале «Автономия» мы видим преимущество в уровне показателя у городских студентов – высокий уровень 27,78 %, у студентов-«сельских жителей» – 12,19 % ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,8171$; $p \leq 0,05$).

Шкала «Управление окружением» также показала, что высокий уровень по шкале у студентов-«горожан» зафиксирован у 20,37 % испытуемых, в группе студентов-«сельских жителей» этот процент меньше почти втрое и составляет 7,32 % ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,8701$; $p \leq 0,05$).

Статистически значимые отличия подтверждены по шкале «Цели в

жизни»: в подгруппе городских студентов 29,63 % показали высокий уровень, в то же время только 14,63 % от выборки студентов из сельской местности характеризуется высоким уровнем сформированности жизненных целей ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,7689$; $p \leq 0,05$). По шкалам «Личностный рост» и «Самовосприятие» статистически значимых различий не обнаружено.

Поскольку в соответствии с гипотезой нашего исследования есть различия в особенностях взаимосвязи городской идентичности и психологического благополучия в группах студентов, которые родились и продолжают жить в городе, и которые приехали в город из сельской местности для обучения в университете, корреляционный анализ проведен отдельно в каждой группе.

Результаты представлены в таблице 3 (только статистически значимые коэффициенты корреляции).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей городской идентичности и «Шкалы психологического благополучия» ($n_1 = 54$; $n_2 = 41$)

Шкалы	Группы	1	2	3	4	5
Позитивные отношения с окружающими	Группа 1	–	0,275*	–	0,301*	–
	Группа 2	–	0,322*	–	–	–
Автономия	Группа 1	–	–	–	0,282*	0,317*
	Группа 2	–	–	–	0,321*	–
Управление окружением	Группа 1	–	–	0,293*	0,314*	0,324*
	Группа 2	–	–	–	–	–
Личностный рост	Группа 1	0,282*	–	–	0,281*	–
	Группа 2	0,318*	–	–	–	0,319*
Цели в жизни	Группа 1	–	–	0,288*	–	0,277*
	Группа 2	–	–	–	–	0,329*
Самопринятие	Группа 1	0,287*	–	–	–	–
	Группа 2	–	0,317*	–	–	–

Примечание 1: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Примечание 2: 1. Чувство принадлежности к городу и вера в его возможности; 2. Эмоциональная привязанность и чувство близости; 3. Город как обладающий уникальностью; 4. Личный вклад в жизнь города; 5. Планирование будущего, связанного с городом.

Представим статистически значимые коэффициенты корреляции шкал психологического благополучия студенческой молодежи с составляющими городской идентичности в обеих группах.

Шкала «Чувство принадлежности к городу и вера в его возможности» коррелирует с показателем психологического благополучия «Личностный рост» (группа 1 ($r_{эмп.} = 0,282$; $p \leq 0,05$); группа 2 ($r_{эмп.} = 0,318$; $p \leq 0,05$)), что, на наш взгляд, подтверждает закономерность – когда городская идентичность является позитивной и более зрелой (это может касаться как жителей города, так и уже достаточно адаптированных студентов из сельской местности), студенты способны реализовывать свой личностный потенциал. В группе городских студентов эту закономерность подкрепляет корреляция с показателем психологического благополучия «Самопринятие» ($r_{эмп.} = 0,287$; $p \leq 0,05$).

«Эмоциональная привязанность и чувство близости» взаимосвязана с высоким уровнем по шкале «Позитивные отношения с окружающими» (группа 1 ($r_{эмп.} = 0,275$; $p \leq 0,05$); группа 2 ($r_{эмп.} = 0,322$; $p \leq 0,05$)), т. е. констатируем, что позитивное отношение к городу возрастает при наличии комфортных, дружеских, партнерских отношений с ближайшим окружением – друзья, сокурсники, преподаватели, соседи в общежитии и т. д. У группы студентов-«сельских жителей» эмоциональная привязанность к городу будет повышаться вместе с повышением уровня самоуважения, самопринятия ($r_{эмп.} = 0,317$; $p \leq 0,05$).

Корреляции когнитивной составляющей городской идентичности «Город

как обладающий уникальностью» с показателями психологического благополучия получены только в группе «городжан»: «Управление окружением» ($r_{эмп.} = 0,293$; $p \leq 0,05$); «Цели в жизни» ($r_{эмп.} = 0,288$; $p \leq 0,05$), т. е. при более сформированной городской идентичности повышается возможность успешно контролировать свою деятельность, эффективно использовать возможности для удовлетворения потребностей и достижения целей.

Показано, что шкала «Личный вклад в жизнь города» коррелирует в группе городских студентов с показателями психологического благополучия «Позитивные отношения с окружающими» ($r_{эмп.} = 0,301$; $p \leq 0,05$); «Управление окружением» ($r_{эмп.} = 0,314$; $p \leq 0,05$); «Личностный рост» ($r_{эмп.} = 0,281$; $p \leq 0,05$), такие результаты показывают, что четкое понимание своих перспектив в городе, способность выстраивать свою индивидуальную профессиональную траекторию развития в этом городе, понимание дальнейшего профессионального пути повышает показатели психологического благополучия студентов.

В обеих исследовательских подвыборках шкала «Личный вклад в жизнь города» коррелирует со шкалой психологического благополучия «Автономия» (группа 1 ($r_{эмп.} = 0,282$; $p \leq 0,05$); группа 2 ($r_{эмп.} = 0,321$; $p \leq 0,05$)), можем резюмировать, что осознание возможности контролировать значимые события, строить планы, перспективы жизни, тесно взаимосвязаны с готовностью или реальными действиями, способствующими благополучию города. Эта закономерность подтверждается и

для студентов-«горожан», и для студентов из сельской местности, у которых постепенно идет процесс формирования городской идентичности.

«Планирование будущего, связанного с городом» в обеих группах взаимосвязано с показателем психологического благополучия «Цели в жизни» (группа 1 ($r_{\text{эмп.}} = 0,277$; $p \leq 0,05$); группа 2 ($r_{\text{эмп.}} = 0,329$; $p \leq 0,05$)), на наш взгляд, результат является вполне ожидаемым – четкость видения своих перспектив, жизненных планов, стремлений, своего жизненного вектора обуславливает и осознанное принятие решения относительно того, оставаться ли в этом городе, связывая с ним свои профессиональные и личные перспективы.

Также у городских студентов шкала «Планирование будущего, связанного с городом» коррелирует со шкалами «Автономия» ($r_{\text{эмп.}} = 0,317$; $p \leq 0,05$); «Управление окружением» ($r_{\text{эмп.}} = 0,324$; $p \leq 0,05$); в то же время у студентов-«сельских

жителей» эта составляющая городской идентичности связана с «Личностным ростом» ($r_{\text{эмп.}} = 0,319$; $p \leq 0,05$).

Выводы.

Городская идентичность является междисциплинарным и сложно структурированным понятием. Его структура включает четыре компонента: когнитивный, эмоциональный, ценностный, практический (поведенческий).

Установлены взаимосвязи составляющих городской идентичности и показателей психологического благополучия, что свидетельствует о влиянии позитивного эмоционального отношения к городу на позитивные отношения с другими людьми, способность управлять своим окружением, самопринятие, видение именно в этом городе своей дальнейшей жизненной траектории, т. е. студенты воспринимают городскую среду как потенциал, обеспечивающий возможность профессионально-личностного развития.

Литература

1. Баранова В. А. Городской и сельский социумы: социально-психологические аспекты исследования территориально-поселенческих общностей // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2012. Вып. 2. С. 194 – 201.
2. Горнова Г. В. Городская идентичность: философско-антропологические основания : монография. Омск : Изд-во «Амфора», 2019. 167 с.
3. Губеладзе И. Г. Сільська молодь у місті: пошук ідентичності : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 236 с.
4. Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Социальная психология города в современных условиях // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 148 – 158.
5. Евсеенкова Е. О. Модальность городской идентичности // Вестник Пермского научного центра УрО РАН. 2014. № 5. С. 80 – 86.
6. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. 2002. № 3 – 4 (34). С. 23 – 34.

7. Карцева Л. В. Городская и сельская культура как фактор социализации личности // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1. С. 28 – 33.
8. Литвинова С. А., Муравьева О. И. Опросник идентичности с городом: разработка, валидизация, проверка надежности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 1. С. 71 – 93. DOI: 10.15293/2226-3365.1801.05.
9. Микляева А. В., Румянцева П. В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? [Электронный ресурс]. СПб. : Речь, 2011. 160 с. URL: <http://humanpsy.ru/-miklyaeva/gorodskaya-identichnost> (дата обращения: 11.04.2023).
10. Мозговая А. В., Шлыкова Е. В. Стилль жизни городской общности как ресурс адаптации к неопределенности среды [Электронный ресурс] // Научный результат. Социология и управление. 2019. Т. 5, № 1. С. 52 – 69. URL: <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2019-5-1-0-5> (дата обращения: 11.04.2023).
11. Неяскина Ю. Ю., Бурова О. Е. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в условиях города при разных уровнях городской идентичности вузовской молодежи [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Психология. 2015. № 3 (63). Т. 3. С. 189 – 196.
12. Озерина А. А. Городская идентичность как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. 2016. № 4 (34). С. 135 – 139. URL: <https://doi.org/10.15688/jvolsu7.2016.4.15> (дата обращения: 12.04.2023).
13. Покатиловская Е. Н., Шibaева Л. В. Образ города проживания в представлениях жителей с разной городской идентичностью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 2 (14). С. 192 – 209.
14. Самошкина И. С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 99 – 107.
15. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. Вып. 1. С. 80 – 86.
16. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95 – 129.
17. Belanche D., Casaly L. V., Flavian C. Understanding the cognitive, affective and evaluative components of social urban identity: Determinants, measurement, and practical consequences // Journal of Environmental Psychology. 2017. Vol. 50. P. 138 – 153. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.02.004> (дата обращения: 12.04.2023).
18. Bernardo F., Palma-Oliveira J. M. Place identity, place attachment and the scale of place: the impact of place salience // Psychology. 2013. Vol. 4. P. 167 – 193. URL: <https://doi.org/10.1080/21711976.2013.10773867> (дата обращения: 12.04.2023).

19. Blynova, O. Ye., Popovych, I. S., Bokshan, H. I., Tsilmak, O. M., & Zavatska, N. Ye. Social and Psychological Factors of Migration Readiness of Ukrainian Students // *Revis-ta ESPACIOS*. 2019. Vol. 40. (№ 36). Page 4. URL: <http://www.revis-taespacios.com/a19v40n36/19403604.html> (дата обращения: 12.04.2023).
20. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. National accounts of subjective well-being // *American Psychologist*. 2015. Vol. 70. P. 234 – 242.
21. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // *Journal of Environmental Psychology*. 1992. Vol. 12 (4). P. 285 – 303. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7) (дата обращения: 12.04.2023).
22. Lewicka M. Place attachment, city identity, and place memory: Restoring the forgotten city past // *Journal of Environmental Psychology*. 2008. Vol. 28. Pp. 209 – 231.
23. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life // *Current Directions in Psychological Science*. 1995. № 4. P. 99 – 104.
24. Uzzell D., Pol E., Badenas D. Place Identification, Social Cohesion, and Environ-mental Sustainability // *Environment and Behavior*. 2002. Vol. 34, Issue 1. P. 26 – 53. URL: <https://doi.org/10.1177/0013916502034001003> (дата обращения: 12.04.2023).
25. Valera S., Guardia J. Urban social identity and Sustainability Barcelona's Olympic Village // *Environment and Behavior*. 2002. V. 34. № 1. Pp. 54 – 66. DOI:10.1177/0013916502034001004.

References

1. 1. Baranova V. A. Gorodskoj i sel'skij sociumy`: social`no-psixologicheskie aspekty` issledovaniya territorial`no-poselencheskix obshhnostej // *Vestnik SPbGU*. Ser. 12. 2012. Vy`p. 2. S. 194 – 201.
2. Gornova G. V. Gorodskaya identichnost`: filosofsko-antropologicheskie osnovaniya : monografiya. Omsk : Izd-vo «Amfora», 2019. 167 s.
3. Gubeladze I. G. Sil`s`ka molod` u misti: poshuk identichnosti : monografiya. Kiev : Milenium, 2015. 236 s.
4. Droby`sheva T. V., Zhuravlev A. L. Social`naya psixologiya goroda v sovremenny`x usloviyax // *Psixologicheskie issledovaniya global`ny`x processov: pred-posy`lki, tendencii, perspektivy`*. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2018. S. 148 – 158.
5. Evseenkova E. O. Modal`nost` gorodskoj identichnosti // *Vestnik Permskogo nauchnogo centra UrO RAN*. 2014. № 5. S. 80 – 86.
6. Zimmel` G. Bol`shie goroda i duxovnaya zhizn` // *Logos*. 2002. № 3 – 4 (34). S. 23 – 34.
7. Karceva L. V. Gorodskaya i sel`skaya kul`tura kak faktor socializacii lichnosti // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstv*. 2010. № 1. S. 28 – 33.
8. Litvinova S. A., Murav`eva O. I. Oprosnik identichnosti s gorodom: razrabotka, validizaciya, proverka nadezhnosti // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo*

- pedagogicheskogo universiteta. 2018. T. 8. № 1. S. 71 – 93. DOI: 10.15293/2226-3365.1801.05.
9. Miklyayeva A. V., Rumyancheva P. V. Gorodskaya identichnost` zhitelya sovremennogo megapolisa: resurs lichnostnogo blagopoluchiya ili zona povыshennogo riska? [E`lektronny`j resurs]. SPb. : Rech`, 2011. 160 s. URL: <http://humanpsy.ru/-miklyayeva/gorodskaya-identichnost> (data obrashheniya: 11.04.2023).
 10. Mozgovaya A. V., Shly`kova E. V. Stil` zhizni gorodskoj obshhnosti kak resurs adaptacii k neopredelennosti sredey` [E`lektronny`j resurs] // Nauchny`j rezul'tat. Sociologiya i upravlenie. 2019. T. 5, № 1. S. 52 – 69. URL: <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2019-5-1-0-5> (data obrashheniya: 11.04.2023).
 11. Neyaskina Yu. Yu., Burova O. E. Sub`ektivnaya ocenka realizuemosti bazisny`x cennostej v usloviyax goroda pri razny`x urovnyax gorodskoj identichnosti vuzovskoj molodezhi [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psixologiya. 2015. № 3 (63). T. 3. S. 189 – 196.
 12. Ozerina A. A. Gorodskaya identichnost` kak social`no-psixologicheskij fenomen [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya. 2016. № 4 (34). S. 135 – 139. URL: <https://doi.org/10.15688/jvolsu7.2016.4.15> (data obrashheniya: 12.04.2023).
 13. Pokatilovskaya E. N., Shibaeva L. V. Obraz goroda prozhivaniya v predstavleniyax zhitelej s raznoj gorodskoj identichnost`yu // Institut psixologii Rossijskoj akademii nauk. Social`naya i e`konomicheskaya psixologiya. 2019. T. 4. № 2 (14). S. 192 – 209.
 14. Samoshkina I. S. Territorial`naya identichnost` kak social`no-psixologicheskij fenomen // Voprosy` psixologii. 2008. № 4. S. 99 – 107.
 15. Shamionov R. M. Sub`ektivnoe blagopoluchie lichnosti kak sub`ekta social`nogo by`tiya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2014. T. 14. Vy`p. 1. S. 80 – 86.
 16. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. Psixologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovny`x koncepcij i metodika issledovaniya) // Psixologicheskaya diagnostika. 2005. № 3. S. 95 – 129.
 17. Belanche D., Casalus L. V., Flavian C. Understanding the cognitive, affective and evaluative components of social urban identity: Determinants, measurement, and practical consequences // Journal of Environmental Psychology. 2017. Vol. 50. P. 138 – 153. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.02.004> (data obrashheniya: 12.04.2023).
 18. Bernardo F., Palma-Oliveira J. M. Place identity, place attachment and the scale of place: the impact of place salience // Psychology. 2013. Vol. 4. P. 167 – 193. URL: <https://doi.org/10.1080/21711976.2013.10773867> (data obrashheniya: 12.04.2023).
 19. Blynova, O. Ye., Popovych, I. S., Bokshan, H. I., Tsilmak, O. M., & Zavatska, N. Ye. Social and Psychological Factors of Migration Readiness of Ukrainian Students

- // Revista ESPACIOS. 2019. Vol. 40. (№ 36). Page 4. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403604.html> (data obrashheniya: 12.04. 2023).
20. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. National accounts of subjective well-being // *American Psychologist*. 2015. Vol. 70. P. 234 – 242.
21. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // *Journal of Environmental Psychology*. 1992. Vol. 12 (4). P. 285 – 303. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7) (data obrashheniya: 12.04.2023).
22. Lewicka M. Place attachment, city identity, and place memory: Restoring the forgotten city past // *Journal of Environmental Psychology*. 2008. Vol. 28. Pp. 209 – 231.
23. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life // *Current Directions in Psychological Science*. 1995. № 4. P. 99 – 104.
24. Uzzell D., Pol E., Badenas D. Place Identification, Social Cohesion, and Environmental Sustainability // *Environment and Behavior*. 2002. Vol. 34, Issue 1. P. 26 – 53. URL: <https://doi.org/10.1177/0013916502034001003> (data obrashheniya: 12.04.2023).
25. Valera S., Guardia J. Urban social identity and Sustainability Barcelona's Olympic Village // *Environment and Behavior*. 2002. V. 34. № 1. Pp. 54 – 66. DOI:10.1177/0013916502034001004.

E. E. Blynova

**URBAN IDENTITY OF RURAL STUDENTS AS A FACTOR
OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

The article presents the problem of urban identity formation among students from rural areas. Theoretical analysis and the results of empirical research have shown the impact of a positive attitude towards the city and a mature urban identity on the psychological well-being of students. A comparative analysis of the relationship between the components of urban identity (cognitive, emotional, value, behavioral) and indicators of psychological well-being in groups of urban students and students from rural areas is presented.

Key words: *social psychology of the city, urban identity, psychological well-being, students, students from rural areas, urban students.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

И. В. Плаксина

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОСТИ И СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Статья раскрывает результаты исследования педагогической субъектности и типов экопсихологических взаимодействий в системе «учитель – ученик», организованного на выборке педагогов городских и сельских школ с разным стажем работы (N = 55). Полученная восходящая динамика развития стадий субъектности соответствует теоретическим представлениям экопсихологического подхода о том, что педагогическая субъектность реализуется на «высоких» стадиях, однако в качестве доминирующих параметров в структуре качеств выделены характеристики «низких» стадий. Развитие субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействий в системе «учитель-ученик» в соответствии с увеличением стажа работы противоречит росту выраженности контролирующего стиля (традиционные субъект-объектные взаимодействия).

Ключевые слова: экопсихологический подход, субъект педагогической деятельности, субъектность, стили взаимодействия, субъект-порождающие взаимодействия, субъект-совместные взаимодействия.

Введение

Современный этап развития всей мировой социальной системы характеризуется глобальными изменениями в области культуры, политики, экономики, технологий и общественной жизни. В глобальном докладе Юнеско под названием «Новый социальный договор в интересах образования», опубликованном в ноябре 2021 года, отмечено, что образование играет основополагающую роль в преобразовании человеческого сообщества, оно связывает людей, открывает новые возможности для развития и диалога, обеспечивает доступность коллективного ресурса

знаний, которые накапливались, сохранялись и преобразовывались человечеством. Ключевая роль в трансформации образования принадлежит педагогам, чья деятельность должна консолидироваться вокруг сотрудничества, поддержки, коллаборации. Соответственно образование должно рассматриваться как пространство человеческих отношений, в котором опыт личного общения имеет особую ценность.

В основе обновленных ФГОС лежат представления об уникальной личности и индивидуальных возможностях каждого ученика, о профессиональных качествах педагогов и руководителей

образовательных организаций, создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся. Научно-методологической основой реализации Федеральных государственных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход, интегрирующий идеи Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, М. Н. Скаткина, Л. В. Занкова, И. С. Якиманской о решающей роли взаимодействия педагога и учащихся в становлении их субъектных качеств.

По мнению В. К. Рябцева и В. И. Слободчикова основу условий, обеспечивающих полноценное формирование и становление субъектности учащегося, составляют формы и способы реализации базовых педагогических позиций взрослых, в основе которых лежит «новый педагогический профессионализм»: владение возрастными-нормативными моделями развития детей и навыками проектирования условий и технологий реализации этих моделей [12, с. 115].

Несомненно, что в методологическом плане анализ становления субъектности ребенка с учетом средовых воздействий/взаимодействий опирается на идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития, в которой осуществляется акт взаимодействия взрослого и ребенка. Б. Д. Эльконин выделяет единицей развития «Посредническое Действие» как совокупное действие взрослого и ребенка, в котором взрослый инициирует построение ребенком опор и образа своей активности, т. е. инициирует ее опосредование, придавая активности форму совместного действия,

в котором связаны мотивы, возможные результаты и способы их достижения» [16, с. 29]. Приращения знаний и навыков обучающегося, как подчеркивает Б. Д. Эльконин, происходит в условиях связности учительской и ученической позиции, связности учебной деятельности и развития, в которых и ученик, и педагог становятся субъектами общего действия [16, с. 30 – 36].

Вместе с тем, как подчеркивает В. В. Рубцов, одного утверждения сотрудничества взрослого и детей как основы развития ребенка, недостаточно. «Далеко не все способы организации совместных действий ведут к возникновению новых деятельностей и освоению их ребенком, не всякие действия, которые возникают в сотрудничестве взрослого и детей, ведут к развитию ребенка или, как говорил Л. С. Выготский, определяют зону его ближайшего развития. Проблема состоит в том, чтобы раскрыть своеобразие организации совместного действия как основы учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей дальнейшее психическое развитие детей» [11, с. 33].

В настоящий момент тема детской субъектности занимает ведущее направление в психолого-педагогических исследованиях и аккумулирует все большее количество научных работ, раскрывающих различные аспекты субъектности. Традиционно такие исследования исходят из парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе. Однако остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога и каковы характеристики совместной деятельности в диаде «педагог-учащийся».

Методология и методы исследования

М. В. Селезнева подчеркивает, что методологические позиции в изучении психических реальностей, обозначаемых понятиями «субъект», «субъектность», «активность» опирается на гносеологическую и онтологическую методологические предпосылки к изучению психики [12, с. 47]. Онтологическая парадигма позволяет говорить об этапности становления субъектности, а гносеологический поход – о сформированности субъекте как вершине развития личности. Например, Е. Н. Волкова определяет субъектность педагога как сформированность таких устойчивых атрибутивных характеристик субъектности, как активность, рефлексия, свобода выбора и ответственность за него, чувство собственной уникальности и принятие другого, а также стремление к саморазвитию [10, с. 103]. Деркач А. А., уточняя понятие «субъект педагогической деятельности», подчеркивает этапность профессионального самоопределения личности, как переход от реального к субъектному самоосуществлению, как формирование субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности» [2]. Следовательно, как отмечает В. И. Панов, субъектность педагога может быть представлена как «набор» субъектных качеств, характерных для данного педагога и/или необходимых для педагогической деятельности, и как процесс развития субъектных качеств в коммуникативных взаимодействиях в системе отношений «педагог – учащиеся», «педагог – учебный материал», «педагог – образовательная среда» и т. д. [3, 7, 8].

В. И. Панов определяет понятие «субъектность» как «способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности), в том числе педагогической [4, 15]. Рассматривая становление педагогической субъектности в экопсихологическом онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект продуктивного действия», В. И. Панов выделяет семь последовательных универсальных стадий становления субъекта, в том числе и субъекта педагогической деятельности:

1) стадия потребности/мотивации/целеполагания в деятельности

2) когнитивная стадия – развитие способности сформировать образ действия/деятельности, которая демонстрируется другим человеком («наблюдатель»);

3) репродуктивная стадия подражания – превращение перцептивного образа в субъективное внутреннее средство подражательного действия («подмастерье»);

4) стадия ученичества – выполнение действия в котором регуляторную составляющую действия (функцию контроля правильности выполнения) осуществляет наставник. На этом этапе происходит экстерииоризация исполнительской части действия с одновременной интерииоризацией действий контроля и коррекции («ученик»);

5) оценочная, критическая стадия – экстерииоризация регуляторной функции контроля за правильностью выполнения действия другими («критик»);

б) стадия самостоятельного, произвольного выполнения действия/деятельности при наличии самостоятельного, внутреннего контроля («мастер»);

7) стадия продуктивного действия и творческого развития, когда освоенная деятельность превращается в субъективное средство самовыражения, творческого развития в профессии (позиция «творца», «педагога», «эксперта») [3, с. 26-27]. Очевидно, что «низкие» стадии педагогической субъектности формируются в рамках учебно-профессиональной деятельности в педагогическом вузе. Начало самостоятельной педагогической деятельности в процессе педагогических практик и далее требует изменения субъектности: субъект, активность которого была направлена на получение знаний по предмету специализации, трансформируется в субъекта, который использует приобретенные знания, навыки как учебное средство для обучения школьников. Такая трансформация субъектности соответствует способности быть субъектом «высоких» стадий субъектности: «мастер», «критик», «творец».

Определяя способность к реализации субъект – субъектных отношений в диаде «учащийся-учитель» как важнейшее условие успешности педагогической деятельности, В. И. Панов включает эти отношения в систему экопсихологических взаимодействий [3, 4, 15]. Анализируя всю совокупность возможных вариантов отношений, он выделяет следующие шесть типов взаимодействий в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)»: объект-объектный (формальный, обезличенный характер взаимодействия), объект-

субъектный и субъект-объектный (линейная, односторонняя коммуникация, педагогическое императивное воздействие), субъект-субъектный (активная ролевая позиция участников взаимодействия по отношению друг к другу). В субъект-субъектной позиции В. И. Панов выделяет субъект-обособленный тип (партнеры не учитывают субъектность друг друга, отношения могут или игнорирование друг), совместно-субъектный тип (совместная деятельность для достижения поставленной цели, не требующая изменения субъектности сторон), субъект-порождающий тип (взаимодействие приводит к развитию субъектности обеих сторон, формированию субъектной общности, коллективного субъекта) [15, с. 61]. Теоретическое обоснование и эмпирическая проверка идей экопсихологического подхода на выборках школьников и студентов позволяет утверждать, что он является надежным, «практичным» инструментом, объективизирующим реалии образовательной практики и позволяет сформулировать цель исследования: определить уровень сформированности субъектности и оценить ролевые позиции во взаимодействии в выборке педагогов с разным стажем работы.

Методика и выборка исследования

Для диагностики уровня развития субъектности педагогов была использована «Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса» В. И. Панова, А. В. Капцова [5, 6]. Методика была адаптирована для организации исследований на выборках педагогов [14]. Методика позволяет проанализировать профессиональные действия педагогов

на основании самооценки тех способностей, которые позволяют проявлять субъектность в соответствии с определенной стадией. Методика предлагает педагогам типичные педагогические ситуации и набор способов действий, соответствующих той или иной стадии субъектности, которые нужно проранжировать – от используемых в первую очередь, до редко используемых.

Второй методикой, которая позволяет оценить характеристики взаимодействий в системе «педагог – ученик», была выбрана методика «Ситуации в школе» Т. О. Гордеевой и О. А. Сычева [1]. Она позволяет оценивать четыре базовых стиля взаимодействия учителя с учениками: поддержка автономии, структурирование деятельности, контроль и хаос (попустительство), и их подтипы. Важно отметить, что конструкт методики соответствует психодидактическим принципам реализации педагогической деятельности, так как связывает стили педагогического общения с условиями реализации важных потребностей подросткового возраста, а, следовательно, с решением психологических задач развития: потребности в автономии (ощущении себя субъектом деятельности), потребности в компетентности (собственной эффективности) и потребности в принятии (связи со значимыми лицами). Характеристики стиля, поддерживающего автономию, таковы: стремление к пониманию, диалог, совместность в выборе способа деятельности, внимание к интересам учащихся. Этот стиль, по нашему мнению, операционализирует субъект-порождающий тип экопсихологических взаимодействий. Структурирующий

стиль максимально способствует реализации потребности в компетентности. Для стиля характерно наставничество и руководство, помощь. Этот стиль соответствует субъект-совместному типу взаимодействия. Контролирующий стиль основан на демонстрации власти и давлении, и описывает традиционное субъект-объектное взаимодействие. Хаотичный (попустительский) стиль характеризуется дистантным общением, отсутствием четких целей деятельности. Он операционализирует субъект-обособленный тип экопсихологических взаимодействий.

Исследовательскую выборку составили учителя истории и литературы школ г. Владимира (N = 36) и сельских школ Владимирской области (N = 19). Диагностический срез выполнен в период прохождения педагогами курсов повышения квалификации во Владимирском институте развития образования им. Л. И. Новиковой. В выборках были выделены группы учителей с разным стажем работы: 1 – 5 лет, 6 – 15 лет и более 15 лет.

Результаты

Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам, характеризующим выраженность стадий субъектности и стилей взаимодействий, не обнаружило достоверных отличий, кроме шкал «критик» ($U = 205$, $Z = -2,467$, $p = 0,014$) и «мастер» ($U = 214$, $Z = -2,322$, $p = 0,020$) в пользу учителей работающих в сельских школах. Средние значения стадий характеризуют восходящую динамику развития субъектности: самые высокие значения имеют стадии «мастер» и «творец». Отсутствие достоверных различий в выраженности исследуемых параметров

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

позволило рассматривать выборку как однородную.

В табл. 1 представлены результаты выборов способов действий педагогов, соответствующих стадиям субъектности в соответствии с экпсихологической моделью. Для качественного анализа в содержании методики из десяти наиболее типичных педагогических ситуаций были выбраны шесть: 2) планирование нового урока, темы, модуля;

4) подготовка и выступление на педагогическом совете, городском семинаре, конференции; 5) решение сложной педагогической ситуации, возникшей в работе с классом или одним учеником; 8) ситуация, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты по итогам изучения темы, раздела, модуля; 9) участие педагога в коллективном инновационном проекте; 10) реализация проектной деятельности на уроке.

Таблица 1

Выраженность стадий субъектности в выборках педагогов городских и сельских школ (в средних баллах)

Номер ситуации	Наблюдатель Н	Подмастерье П	Ученик У	Критик К	Мастер М	Творец Т
<i>Сельские школы</i>						
2	2,7	1,37	2,52	4,24	4,86	5,29
4	2,58	2,83	3,33	3,74	4,61	3,89
5	2,53	3,15	3,17	3,31	4,28	5,46
8	1,92	2,96	2,4	3,31	4,57	5,28
9	2,01	4,02	3,65	2,99	4,14	4,17
10	1,92	3,51	2,05	3,26	5,2	5,13
<i>Городские школы</i>						
2	2	1,81	2,98	4,32	4,63	5,29
4	2,68	2,85	3,9	2,83	4,32	4,4
5	2,67	3,68	2,57	3,66	3,27	5
8	1,93	2,61	2,31	4,58	4,25	5,02
9	2,64	3,84	3,19	2,7	4,16	4,46
10	2,29	3,85	2,49	2,76	4,99	4,6
Сред	2,66	3,03	2,87	3,55	4,44	4,82

У педагогов сельских школ необходимость сформировать образ будущей деятельности («наблюдатель») и критически осмыслить имеющийся материал («критик») наиболее выражен в ситуации планирования новой темы, модуля; освоение деятельности на уровне подражания и ученичества («подмастерье») связывается с участием в инновационном коллективном проекте; использова-

ние проектной деятельности максимально соответствует стадии «мастер», а к решению сложной педагогической ситуации в классе сельские педагоги подходят как эксперты, творцы.

Для педагогов городских школ низкие стадии субъектности проявляются в ситуации необходимости заявить о своем опыте публично; критическая позиция («критик») максимально проявля-

ется в ситуации, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты; позициям «мастер» и «творец» соответствуют ситуации разработки новой темы и реализации проектной деятельности на уроке.

На рис. 1 и 2 представлены результаты, полученные с помощью методики Т. О. Гордеевой и О. А. Сычева в группах педагогов, отличающихся по стажу и месту работы.

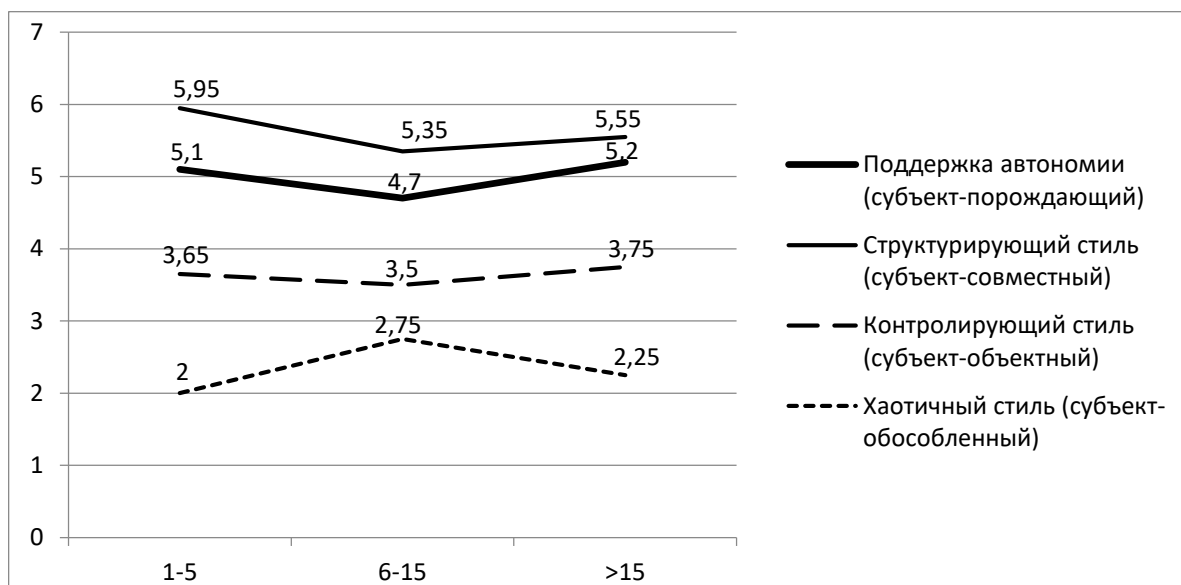


Рис. 1. Выраженность стилей педагогического общения в выборке педагогов сельских школ

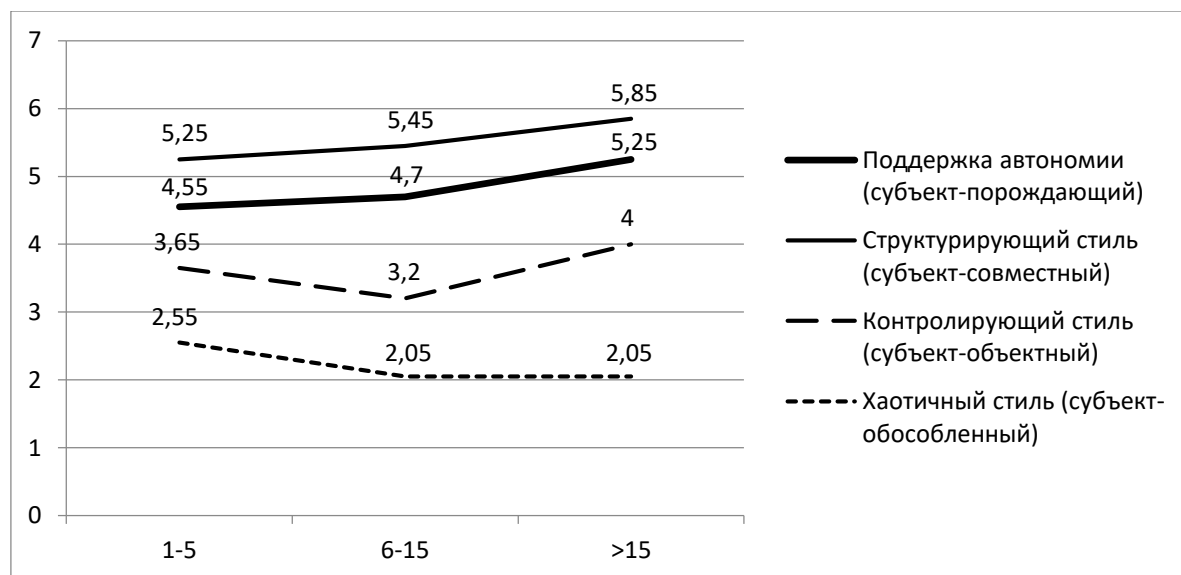


Рис. 2. Выраженность стилей педагогического общения в выборке педагогов городских школ

Возрастающее значение контролирующего стиля, для которого характерна жесткая доминирующая позиция

педагога, свидетельствует о нарастании эмоционального выгорания в обеих выборках. Л. М. Митина описала педаго-

гический стаж более 20 лет как критический, снижающий эмоциональную устойчивость (Митина, 2017). При этом важно отметить, что субъект-порождающие и субъект-совместные взаимодействия (поддерживающий и структурирующие стили) имеют положительную динамику и развиваются с ростом стажа работы в обеих выборках педагогов. Как отмечают Т. О. Гордеева и О. А. Сычев [1], поддержка автономии приводит к развитию внутренней мотивации учащихся. Структурирующий стиль также способствует реализации еще одной важной для внутренней мотивации потребности – потребности в компетентности. Структурирующий стиль обеспечивает последовательность и структуру процесса обучения путем согласования хода урока с возможностями детей, оказания помощи в овладении новым материалом. Обеспечение положительной информативной обратной связи педагогом приводит к позитивным результатам, включая высокую вовлеченность учащихся и удовлетворение потребности в компетентности. Близкие значения выраженности субъект – порождающих

и субъект-совместных взаимодействий подчеркивают их совместимость в условиях обсуждения и обоснования требуемых действий.

Контролирующий стиль фрустрирует потребность в автономии. Педагог, оказывая давление на учащихся, принуждает их действовать определенным «правильным» образом. Давление может быть реализовано посредством угроз, наказаний, наград, манипуляций, что, как правило, порождает негативные эмоциональные переживания учащихся: страх, тревогу, сопротивление, раздражение, снижение учебной мотивации. Минимальную выраженность в результатах выборок имеет хаотичный стиль, при котором учителя не адаптируют свои указания к темпам развития и возможностям учащихся. Требования педагога непоследовательны и противоречивы, педагог склонен занимать позицию наблюдателя и снимать с себя ответственность за результаты обучения.

В табл. 2 представлены значимые корреляционные связи стилей взаимодействия и выраженности стадий субъектности.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи стилей взаимодействия и стадий субъектности
(Спирмен, $r_s = 0,266$ $p < = 0,05$ $r_s = 0,355$ $p < = 0,01$)

	Стиль взаимодействия	Стадии субъектности
1	Поддержка автономии (субъект-порождающий тип)	H_2 (0,835), M_2 (0,297), H_5 (-0,425), K_2 (0,329), T_2 (-0,281), T_4 (0,436), T_9 (-0,267),
2	Структурирующий стиль (субъект-совместный тип)	H_2 (-0,577), K_2 (0,408), Π_4 (-0,327), H_5 (0,318), Y_4 (-0,280), T_9 (0,333)
3	Контролирующий стиль (субъект-объектный тип)	H_2 (-0,676), K_2 (0,373), Π_4 (-0,265)
4	Хаотичный стиль (субъект-обособленный тип)	H_2 (0,824), K_2 (-0,387), H_5 (-0,425), M_5 (0,294), M_7 (-0, 278), K_8 (-0,320)

Важно отметить, что стаж работы обуславливает значимую взаимосвязь с поддерживающим стилем ($r_s = 0,340$, $p = 0,011$).

Также выявлены значимые связи стажа работы и уровня субъектности, проявляющейся в ситуации публичного

представления своего педагогического опыта, которые свидетельствуют о том, что чем больше стаж, тем больше проявляется экспертный, творческий подход в этой ситуации: Н4 ($r_s = -0,381$, $p = 0,004$; и П4 ($r_s = -0,296$, $p = 0,028$), К4 ($r_s = 0,454$, $p = 0,000$) и Т4 ($r_s = 0,334$, $p = 0,013$). Отрицательная взаимосвязь стажа и позиции наблюдателя в ситуации, когда учащиеся демонстрируют низкие образовательные результаты (Н8; $r_s = -0,313$, $p = 0,020$), отрицание позиции ученичества в ситуации реализации проектной деятельности на уроке (У10; $r_s = -0,298$, $p = 0,027$); и реализация позиции критика в этой же ситуации (К10; $r_s = 0,402$, $p = 0,002$) констатируют очевидные результаты постепенного становления профессионализма.

Взаимосвязи стилей взаимодействия и выраженности стадий субъектности немногочисленны. В число значимых связей вошло проявление субъектности в базовых педагогических ситуациях: планирование нового урока, темы; решение сложной педагогической ситуации, возникшей в классе; реализация проектной деятельности на уроке; представление своего опыта и участие в коллективном инновационном проекте. Хаотичный стиль отвергает необходимость рефлексивного анализа своей деятельности (К₂; $r_s = -0,387$; К₈; $r_s = -0,320$), возможность воспользоваться помощью коллег (Н₅; $r_s = -0,425$; М₇; $r_s = -0,278$) и опирается на освоенные приемы деятельности, которые не могут быть универсальными (М₅; $r_s = 0,294$).

Контролирующий стиль опирается на позицию «критика» (К₂; $r_s = 0,373$) в

учебном процессе, нежелании знакомиться с опытом коллег (Н₂; $r_s = -0,676$) и активную трансляцию своего мнения (П₄; $r_s = -0,265$).

Взаимосвязи поддерживающего и структурирующих стилей и стадий субъектности противоречивы, например, поддерживающий стиль отвергает творческий подход к разработке нового содержания и участию в коллективном творческом проекте (Т₂; $r_s = -0,281$; Т₉; $r_s = -0,267$). В то же время структурирующий стиль опирается на коллективную творческую инновационную деятельность (Т₉; $r_s = 0,333$), экспертную позицию критика (К₂; $r_s = 0,408$) и самостоятельность (У₄; $r_s = -0,280$), и при этом, на учет мнения опытных коллег (Н₅; $r_s = 0,318$).

Использование метода структурного анализа данных А. В. Карпова (Карпов, 2017, 2018) позволило выделить закономерности, связанные со структурированием и организацией диагностируемых параметров, и выявить параметры, доминирующие в исследуемой структуре. Полученные данные усиливают впечатления о противоречивости полученных результатов. Опуская выполненные вычисления, укажем выявленные доминирующие параметры в соответствии с их рангами: 1) П5 (использование опыта коллег при решении сложной ситуации, возникшей в классе, или с одним учащимся); 2) П4 (публичная презентация персонального опыта осуществляется так же, как это делают другие); 3) Н2 (использование готовых материалов коллег при разработке нового урока, модуля); 5) ожидающий под- стиль, характеризующийся тем, что

педагог передает инициативу ученикам, занимая при этом выжидающую позицию позволяя событиям идти своим чередом.

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы об их противоречивости:

1. С одной стороны, полученные средние значения стадий характеризуют восходящую динамику развития субъектности: самые высокие значения имеют стадии «мастер» и «творец». Эти результаты соответствуют теоретическим представлениям о том, что педагогическая субъектность реализуется на высоких стадиях. С другой стороны, в качестве доминирующих параметров в структуре выделены характеристики «низких» стадий.

2. Результаты, характеризующие взаимодействия в системе «ученик – учитель», также, на первый взгляд, конструктивны: выраженность поддерживающего и структурирующего стилей возрастает вместе со стажем. Но при

этом возрастает выраженность контролирующего стиля (традиционные субъект-объектные взаимодействия). Также в качестве доминирующего параметра выделен ожидающий подстиль. Эти результаты могут свидетельствовать о неоднородности выборки, хотя при этом методы математической статистики подтверждают ее однородность.

3. Отсутствие статистических отличий в исследуемых параметрах в выборке, стаж которой варьировался от 1 года до 40 лет, также вызывает вопросы относительно их достоверности. Можно предположить, что в этом исследовании мы столкнулись с известным феноменом, сопровождающим исследования в выборках педагогов – социально ожидаемыми ответами, которые затрудняют обнаружение закономерностей. Полученные результаты актуализируют необходимость продолжения исследований педагогической субъектности на расширенных педагогических выборках.

Литература

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 51 – 65. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
2. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 65 (1). С. 5.
3. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: эконпсихологический аспект. Глава 6 // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : коллект. моногр. / под ред. Л. М. Митиной ; Психологический институт РАО. М. : Психологический институт РАО, 2022. С. 63 – 72.
4. Панов В. И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от эконпсихологической модели к психодидактическим технологиям : коллект. моногр. / под ред. В. И. Панова. СПб. : Нестор-История, 2022. С. 12 – 32.

5. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 91-103. DOI:10.17759/pse.2021260408
6. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса : материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы». М. : КРЕДО, 2017. С. 294 – 297.
7. Панов В. И., Плаксина И. В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 304 – 307.
8. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
9. Плаксина И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», № 10, 2018. С. 69 – 74.
10. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учеб. пособие / Е. Н. Волкова [и др.]. Нижний Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
11. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 113 – 130. DOI:10.17759/psyedu.2022140307
12. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «Субъект» и «Субъектность» в зарубежной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 4 (48). С. 47 – 53.
13. Совместная учебная деятельность и развитие детей : коллект. моногр ; под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
14. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школавуз : монография / И. В. Плаксиной [и др.] ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. 299 с.
15. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 68 – 80.
16. Эльконин Б. Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 28 – 39.

References

- 1 Gordeeva T. O., Sy`chev O. A. Diagnostika motiviruyushhego i demotiviruyushhego stilej uchitelej: metodika «Situacii v shkole» // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 1. S. 51 – 65. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
2. Derkach A. A. Sub`ektnoe samoosushhestvlenie v processe stanovleniya professionalizma // Akmeologiya. 2018. № 65 (1). S. 5.
3. Panov V. I. Sub`ektnost` pedagoga v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya: e`kopsixologicheskij aspekt. Glava 6 // Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional`nogo razvitiya: real`nost` i perspektivy` : kollekt. monogr. / pod red. L. M. Mitinoj ; Psixologicheskij institut RAO. M. : Psixologicheskij institut RAO, 2022. S. 63 – 72.
4. Panov V. I. E`kopsixologicheskaya (ontologicheskaya) model` stanovleniya sub`ektnosti v kontekste psixodidaktiki // Stanovlenie sub`ektnosti: ot e`kopsixologicheskoy modeli k psixodidakticheskim texnologiyam : kollekt. monogr. / pod red. V. I. Panova. SPb. : Nestor-Istoriya, 2022. S. 12 – 32.
5. Panov V. I., Kapczov A. V. Struktura stadij stanovleniya sub`ektnosti obuchayushhixsya: svyaznost`, celostnost`, formalizaciya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 4. S. 91-103. DOI:[10.17759/pse.2021260408](https://doi.org/10.17759/pse.2021260408)
6. Panov V. I., Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. Metodika ocenki stadij stanovleniya sub`ektnosti uchastnikov obrazovatel`nogo processa : materialy` Vse-ros. nauch.-prakt. konf. «E`ffektivnost` lichnosti, gruppy`, organizacii: problemy`, dostizheniya, perspektivy`». M. : KREDO, 2017. S. 294 – 297.
7. Panov V. I., Plaksina I. V. Model` stanovleniya sub`ekta pedagogicheskoy deyatel`nosti // Chelovek, sub`ekt, lichnost` v sovremennoj psixologii : materialy` mezhdunar. konf., posvyashh. 80-letiyu A. V. Brushlinskogo. T. 1 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2013. S. 304 – 307.
8. Panov V. I., Plaksina I. V. Xarakteristiki pedagogicheskoy sub`ektnosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 25 (44). S. 86 – 96.
9. Plaksina I. V. Ontologicheskaya model` stanovleniya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti / Sovremennaya nauka: aktual`ny`e problemy` teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarny`e nauki», № 10, 2018. S. 69 – 74.
10. Razvitie sub`ektnosti v ontogeneze v sovremennom sociokul`turnom prostranstve obrazovaniya i sem`i : ucheb. posobie / E. N. Volkova [i dr.]. Nizhnij Novgorod : NGPU imeni K. Minina, 2012. 250 s.
11. Ryabcev V. K., Slobodchikov V. I. Pedagogicheskie usloviya i mexanizmy` formirovaniya cennostno-smyslovy`x orientacij detej v obrazovatel`noj organizacii // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. T. 14. № 3. C. 113 – 130. DOI:[10.17759/psyedu.2022140307](https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140307)

12. Selezneva M. V. Sravnitel'nyj analiz ponyatij «Sub`ekt» i «Sub`ektnost'» v zarubezhnoj psixologii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2015. № 4 (48). S. 47 – 53.
13. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detej : kollekt. monogr ; pod red. V. V. Rubczova, I. M. Ulanovskoj. M. : FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 s.
14. Stanovlenie sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyax vospitatel'nogo prostranstva shkolavuz : monografiya / I. V. Plaksinoj [i dr.] ; Vladimir. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2020. 299 s.
15. Stanovlenie sub`ektnosti uchashhegosya i pedagoga: e`kopsixologicheskaya model' / pod red. V. I. Panova. M. : PI RAO; SPb. : Nestor-Istoriya, 2018. S. 68 – 80.
16. E`tkonin B. D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnj Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy` i perspektivy` // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 4. S. 28 – 39.

I. V. Plaksina

CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVITY AND SUBJECTIVE INTERACTIONS OF TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE

The article reveals the results of a study of pedagogical subjectivity and types of eco-psychological interactions in the «teacher-student» system, organized on a sample of teachers from urban and rural schools with different work experience (N = 55). The obtained upward dynamics of the development of the stages of subjectivity corresponds to the theoretical ideas of the ecopsychological approach that pedagogical subjectivity is realized at the “high” stages, however, the characteristics of the “low” stages are identified as the dominant parameters in the structure of qualities. The development of subject-joint and subject-generating types of interactions in the «teacher-student» system in accordance with the increase in work experience contradicts the growth in the severity of the controlling style (traditional subject-object interactions).

***Key words:** ecopsychological approach, subject of pedagogical activity, subjectivity, styles of interaction, subject-generating interactions, subject-joint interactions.*

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе теоретического анализа подходов к изучению структуры профессионального здоровья личности представлена авторская структурная модель профессионального здоровья личности, где профессиональное здоровье выступает результатом осознанной целенаправленной деятельности, направленной на поддержание и укрепление здоровья с целью достижения наибольшей эффективности и продуктивности в сфере профессиональной деятельности. Профессиональное здоровье рассматривается авторами с позиций метасистемного и деятельностного подхода, что позволяет не только выделить определенные структурные элементы данного конструкта, но и подробно рассмотреть механизмы, лежащие в основе формирования профессионального здоровья специалиста.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, структура профессионального здоровья, компоненты профессионального здоровья, метасистемный подход, деятельностный подход, критерии профессионального здоровья, уровни профессионального здоровья.

Введение

Проблема здоровья представителей различных профессий в последние годы вызывает интерес психологов-исследователей по нескольким причинам. Во-первых, возрастающие требования к специалистам со стороны профессиональной деятельности, повышенные эмоциональные и физические нагрузки предполагают развитие адаптационных возможностей личности, повышение уровня некоторых профессионально значимых личностных качеств, увеличение среднего возраста работающего населения. Кроме того, появляются новые факторы, которые оказывают определенное влияние на профессиональное здоровье специалиста, тем самым приводя к риску снижения показателей профессионального здоровья, что в свою очередь, может повлечь за собой снижение продуктивности и эффективности профессиональной деятельности

[3, с. 24 – 37, 8, с. 17 – 20, 9, с. 132 – 136]. Новые, быстро развивающиеся виды профессиональной деятельности также требуют от специалиста повышенного уровня устойчивости, выносливости и адаптивности в рамках осуществляемой им трудовой деятельности. Вторая причина в большей степени связана с развитием науки и исследовательских направлений, которые направлены на изучение сложных психологических систем, в том числе системы здоровья и деятельности личности, направленной на здоровьесбережение. В настоящее время активное развитие наблюдается в рамках психологии здоровья и психологии профессионального здоровья, как смежного направления, находящегося на стыке психологии труда, организационной психологии и психологии профессионального здоровья и психологии безопасности [1, с. 1 – 12, 2, с. 18 – 23, 12, 13, 14, с. 46 –

54]. Подобная тенденция задаёт определенное направление исследований проблемы профессионального здоровья личности.

Целью данного исследования явился теоретический анализ подходов к изучению структуры профессионального здоровья личности, а также описание структуры данного конструкта, которая позволит изучить механизмы взаимодействия между компонентами профессионального здоровья личности и особенности его формирования.

Результаты и их обсуждение

Проведя теоретический анализ проблемы изучения профессионального здоровья, мы можем выделить несколько исследовательских направлений. В первом случае профессиональное здоровье рассматривается в структуре здоровья в целом, как одна из его сторон (Г. С. Никифоров, С. М. Шингаев). При этом профессиональное здоровье растворяется в общем состоянии здоровья и становится весьма сложным выделением его индивидуальных уровней. В этом случае затрудняется и рассмотрение тех факторов, которые обуславливают состояние здоровья представителей разных профессий, так как не понятно являются ли эти факторы специфичными именно для профессионального здоровья, либо они детерминируют здоровье личности в целом.

Во втором случае исследователей интересуют индивидуальные уровни в структуре профессионального здоровья. На каждом из этих уровней можно выделить структурные компоненты здоровья и ряд факторов, которые будут обуславливать состояние здоровья личности (А. А. Печеркина, С. Д. Цыдыпова).

В-третьих, важным вопросом остаётся изучение структуры профессионального здоровья. По мнению А. А. Печеркиной, при исследовании данной проблемы можно опираться на несколько подходов. Первый подход можно обозначить, как критериальный, он позволяет выделить наиболее важные критерии профессионального здоровья, что поможет в оценке его состояния. Можно предположить, что у данного подхода есть определенные ограничения, так как весьма сложно категоризовать данные критерии, кроме того, очевидно, что их значимость будет различной для представителей разных профессий. Так, для специалистов помогающих профессий основополагающими будут являться такие критерии, как эмоциональная устойчивость, высокий уровень коммуникативной компетентности, способность к безоценочному отношению, высокий уровень адаптационных резервов и др.

Кроме критериев профессионального здоровья можно выделить уровни, с помощью которых также можно описать его структуру. В данном случае, А. А. Печеркина в своих работах выделяет несколько авторских подходов к рассмотрению уровней здоровья [5, с. 34 – 40], опираясь на работы Б. С. Семичова, она говорит о существовании следующих уровней здоровья человека: уровень первый представляет собой идеальную норму; второй – норма среднестатистическая; третий уровень характеризуется, как конституциональная норма; четвертый – уровень акцентуаций; пятый уровень – предпатология или уровень повышенного риска (функциональная норма); шестой уровень

представляет предболезнь (дисфункциональное состояние). Такое понимание здоровья в большей степени отражает биомедицинский аспект проблемы, тем самым затрудняя дифференциацию тех компонентов профессионального здоровья, которые могли бы включиться в вышеперечисленные уровни.

Иного взгляда на уровневую структуру здоровья придерживается Б. С. Братусь. Он предполагает выделение 3 уровней здоровья. Высший уровень здоровья – личностно-смысловой, определяется качеством смысловых отношений человека, далее – уровень индивидуально-психологического здоровья. Его оценка зависит от способностей человека строить адекватные способы реализации смысловых устремлений, третий уровень – уровень психофизиологического здоровья, определяется особенностями нейрофизиологической организации актов психической деятельности. Данный подход скорее ориентирован на понимание структуры здоровья личности в целом, но понимание специфической структуры профессионального становится весьма проблематичным.

Г. С. Никифоров, С. М. Шингаев предлагают некий интегральный подход, позволяющий рассмотреть критерии здоровья, соотнося их с определенными уровнями здоровья [4, с. 44-54]. Авторы считают целесообразным выделение следующих уровней здоровья: физического, психологического и социального. Так для оценки физического уровня профессионального здоровья служат такие критерии, как оптимальный уровень физического здоровья, позволяющий эффективно выполнять

профессиональные обязанности, высокая приверженность здоровому образу жизни и другие. Индикаторами развития психологического уровня являются такие критерии, как высокий уровень сформированности познавательных процессов, способствующий более продуктивной трудовой деятельности (высокий уровень концентрации и распределения внимания, продуктивность мнестической деятельности, высокий уровень логического мышления и др.), способность к саморегуляции в профессиональной деятельности, адекватное самовосприятие себя как профессионала и как представителя определенной профессиональной группы. Кроме этого, для данного уровня актуальны такие критерии, как эмоциональная устойчивость, выбор адекватных стратегий совладания со стрессовыми ситуациями в профессиональной деятельности, направленность на саморазвитие и некоторые другие. Что касается социального уровня профессионального здоровья, то значимыми критериями в данном случае будут являться следующие: высокий уровень адаптивности к изменяющимся условиям трудовой деятельности, высокий уровень гибкости при переходе от одного этапа профессионального развития к другому, высокий уровень коммуникативных способностей при взаимодействии с коллегами, администрацией и т. д., высокий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью, способность к выполнению определенных социальных функций при осуществлении профессиональной деятельности. В данном случае профессиональное здоровье растворяется понятии здоровья личности, как общей категории.

Наиболее оптимальным является изучение структуры профессионального здоровья с точки зрения его компонентов. А. А. Печеркина в качестве основных компонентов профессионального здоровья педагога выделяет следующие: психофизиологический; когнитивный; рефлексивно-оценочный; мотивационный; эмоциональный [5, с. 100 – 158].

Цыдыпова С. Д. предлагает несколько иной вариант выделения компонентов в структуре профессионального здоровья психолога, работающего в сфере образования. Автором выделяется три уровня профессионального здоровья [7 с. 166 – 167]:

1. Первый уровень представлен параметрами, характеризующими состояние медико-биологических свойств организма. индивидные составляющие,

2. Элементы второго уровня субъективно детерминируют особенности формирования профессионального здоровья. Они определяют базу для развития его потенциала.

3. Составляющие третьего уровня являются конечными индикаторами состояния профессионального здоровья специалиста, в которых раскрывается его предметность.

Большинство проанализированных нами подходов отождествляют понятие профессионального здоровья с понятием здоровья личности в целом. В таком случае, довольно сложно дифференцировать специфические критерии, показатели и компоненты профессионального здоровья, так как понятие профессионально здоровой личности становится тождественным понятию здоровой личности. Вышеперечисленные подходы носят скорее описательный характер, позволяя рассматривать профессиональное здоровье как более

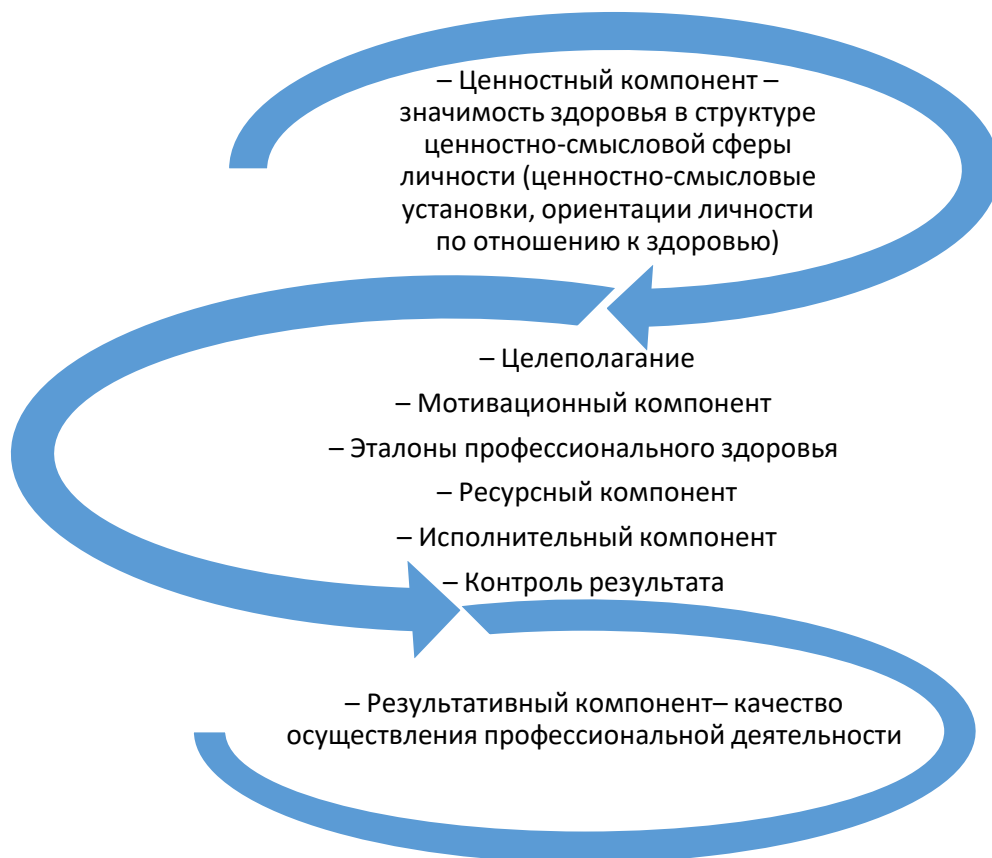
частную категорию, связанную с понятием здоровья в целом и не рассматривая особенности и механизмы его формирования. Необходимость разработки конструкта профессионального здоровья обусловлена важностью понимания не только структуры данного конструкта, но и механизмов, которые лежат в основе его формирования.

Мы считаем, что перспективным является изучение профессионального здоровья с точки зрения современных методологических направлений отечественной психологии: системного, деятельностного и метасистемного подходов. Мы опираемся на представления о том, что существуют специфические психологические системы, которые позволяют управлять функциональным состоянием человека и регулировать обеспечивающие ресурсы здоровьесбережения. Эти метасистемы и метапроцессы, являются специфичными для профессиональной деятельности и вторичными по отношению к основным психическим процессам: самооценка уровня профессионального здоровья, целеполагание в области профессионального здоровьесбережения, мотивационный компонент, здоровьесберегающая деятельность и самоэффективность в области здоровьесбережения в рамках профессиональной деятельности [10, с. 125 – 128, 11, с. 153 – 207].

Указанные выше теоретико-методологические подходы позволят детально рассмотреть профессиональное здоровье как результат осознанной целенаправленной деятельности специалиста как совокупность метапроцессов здоровьесбережения. Это позволяет не просто описать структуру профессионального здоровья, но и исследовать

механизмы, лежащие в основе взаимодействия компонентов данного конструкта, что даёт возможность рассмотрения его формирования. В данном случае профессиональное здоровье, являясь сложной системой, имеет в своей структуре определенные элементы, ко-

торые упорядочены определенным образом, данная система выполняет определенные функции и кроме того важную роль играют специфические системообразующие факторы. Структурная схема профессионального здоровья представлена на рисунке.



Структура профессионального здоровья

Такой подход позволяет рассмотреть механизмы функционирования и формирования деятельности, направленной на здоровьесбережение в профессии. Важным компонентом данной системы выступает значимость здоровья в структуре ценностей личности, который является системообразующим элементом. В данном случае важными элементами выступают ценностные и смысловые установки, ориентации личности по отношению к здоровью. Этот компонент позволяет оценить, насколько

здоровье значимо для человека, каким образом здоровье может быть связано с профессиональной деятельностью. Можно предположить, что, представители профессий, в которых состояние здоровья играет определяющую роль, будут наделять его особой значимостью и для них здоровье будет представлять важную ценность. Результативным компонентом в данной системе выступает качество профессиональной деятельности и возможность быть продуктивным в ней. Для реализации данной цели важ-

ными выступают следующие компоненты профессионального здоровья: во-первых, это целеполагание в области здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии, во-вторых – мотивация в области здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии, в-третьих – эталоны профессионального здоровья, в-четвертых – ресурсы профессионального здоровья, в-пятых – исполнительный компонент здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии и наконец - контроль результата здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии.

Остановимся подробнее на следующих компонентах. Основной задачей компонента целеполагания является постановка целей по регуляции состояния профессионального здоровья, поддержание его показателей на оптимальном уровне. Мотивационный компонент представлен направленностью, потребностями, определенными мотивационными установками, позволяющими осуществлять регуляцию своего состояния, укреплять и поддерживать состояние своего здоровья на таком уровне, который способствовал бы продуктивности в трудовой деятельности. Кроме этого, важным показателем данного компонента является стремление к непрерывному восполнению ресурсов организма для сохранения здоровья на заданном уровне.

Эталон в области профессионального здоровья представляет собой определенный ориентир, идеальный вариант здоровья, который позволит человеку таким образом регулировать состояние своего здоровья, чтобы быть эффективным и продуктивным в том числе в профессиональной деятельности. Стоит отметить, что эта-

лоны здоровья не имеют строго определенного показателя, они представлены определенным диапазоном показателей – от самых необходимых, без которых реализация профессиональной деятельности будет невозможна, до тех, к которым специалист будет стремиться с целью профессионального роста и повышения уровня профессиональных достижений. Это представление личности о том, какие минимальные и максимальные показатели здоровья он должен иметь, чтобы быть эффективным в профессиональной деятельности. Для представителей разных профессий эти показатели будут специфичны. Кроме того, эталоны профессионального здоровья не являются статичными, они динамически меняются и развиваются в процессе профессионального развития специалиста.

Ресурсы профессионального здоровья помогают описать возможности организма для поддержания здоровья на оптимальном уровне и, если это требуется, осуществить восстановление и повышение его показателей.

Исполнительный компонент включает в себя конкретные действия человека, направленные на укрепление и сохранение профессионального здоровья. Данный компонент позволяет понять, что конкретно делает человек для того, чтобы быть здоровым, какие технологии и способы здоровьесбережения он использует в том числе в профессиональной деятельности.

Контроль результата предполагает соотнесение и оценку получаемого результата деятельности, направленной на поддержание и укрепление профессионального здоровья с неким идеальным представлением этого результата и

возможность внесения соответствующих корректив в здоровьесберегающую деятельность с целью обеспечения высокой эффективности в профессии.

Выводы

Таким образом, обобщая проанализированные нами подходы к изучению структуры профессионального здоровья, мы приходим к выводу о том, что большинство из них описывают данный конструкт как тождественный понятию здоровья личности в целом. Вышеперечисленные подходы носят скорее описательный характер и не позволяют рассмотреть особенности и механизмы формирования профессионального здоровья.

Мы предполагаем, что изучение профессионального здоровья с точки зрения системного, метасистемного и деятельностного подходов позволит рассмотреть профессиональное здоровье как результат осознанной целенаправленной деятельности, направленной на укрепление здоровья. Это позволяет не просто выделить определенные составляющие в структуре профессионального здоровья личности, но и опи-

сать механизмы взаимодействия компонентов профессионального здоровья, что в свою очередь, даёт возможность понимания особенностей формирования данного конструкта. Особенно актуальным является изучение профессионального здоровья у специалистов помогающих профессий, так как от того, насколько они будут продуктивны в своей профессии во многом зависит благополучие людей как физическое так и психологическое.

В данном случае важными компонентами профессионального здоровья будут являться следующие: ценностный компонент, целеполагание в области здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии; мотивация к деятельности, направленной поддержке и укреплению профессионального здоровья; эталоны профессионального здоровья; ресурсы профессионального здоровья; исполнительный компонент и контроль результата здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии; результативный компонент, определяющий качество реализуемой субъектом профессиональной деятельности.

Литература

1. Березовская Р. А. Психология профессионального здоровья за рубежом: современное состояние и перспективы развития [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 12. URL:<http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.03.2022).
2. Березовская Р. А., Кириллова А. А. Становление психологии профессионального здоровья в России // Психологический журнал. 2012. 1 – 2 (31 – 32). С. 18 – 23.
3. Митина, Л. М. Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональное здоровье педагог : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., доп. М. : Юрайт, 2020. 379 с.
4. Никифоров, Г. С. Шингаев С. М. Психология профессионального здоровья как актуальное научное направление // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2. С. 44 – 54.
5. Печеркина, А. А. Синякова М. Г., Чуракова Н. И. Технологии поддержки профессионального здоровья учителя : монография : Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : [б. и.], 2011. 158 с.

6. Уланова Н. Н. Психология профессионального здоровья врача – новое направление психологических исследований [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2016. № 1 (12). URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=191> (дата обращения: 21.03.2022).
7. Цыдыпова С. Д. Становление профессионального здоровья будущего психолога в образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чита, 2015. 23 с.
8. Шинкаренко М. В. Влияние профессиональной ориентации на представления о здоровье // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. № 10/3. С. 17 – 20
9. Щербаков С. В., Лев Я. Б., Ожогова Е. Г. Особенности профессионального здоровья современного педагога // Гуманитарные исследования. 2019. № 4 (25). С. 132 – 136.
10. Карпов, А. В. Новый подход к исследованию здоровьесберегающей деятельности личности / А. В. Карпов, Н. В. Яковлева // Курский научно-практический вестник Человек и его здоровье. 2016. № 3. С. 125 – 128. DOI 10.21626/vestnik/2016-3/19.
11. Яковлева Н. В., Яковлев В. В. Методология и методы исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта. Рязань : РязГМУ, 2014. 248 с.
12. de Wit, M., Zipfel, N., Horreh, B., Hulshof, C. T. J., Wind, H., de Boer, A. G. E. M. Training on involving cognitions and perceptions in the occupational health management and work disability assessment of workers: development and evaluation (2022) BMC Medical Education, 22 (1), ст. № 20.
13. Rogers, T. A., Daniel, T. A., Bardeen, J. R. Health anxiety and attentional control interact to predict uncertainty-related attentional biases (2022) Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 74, № 101697.
14. Theorell T., Bernin P., Nyberg A., Oxenstierna G., Romanowska J., Westerlund H. Leadership and Employee Health. In: J. Houdmont, S. Leka (Eds.), Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2010. Vol. 1. Pp. 46 – 58. doi:10.1002/9780470661550.ch3.

References

1. Berezovskaya R. A. Psixologiya professional`nogo zdorov`ya za rubezhom: sovremennoe sostoyanie i perspektivy` razvitiya [E`lektronny`j resurs] // Psixologicheskie issledovaniya. 2012. T. 5. № 26. S. 12. URL:<http://psystudy.ru> (data obrasheniya: 21.03.2022).
2. Berezovskaya R. A., Kirillova A. A. Stanovlenie psixologii professional`nogo zdorov`ya v Rossii //Psixologicheskij zhurnal. 2012. 1 – 2 (31 – 32). S. 18 – 23.
3. Mitina, L. M. Mitin G. V., Anisimova O. A. Professional`noe zdorov`e pedagog : ucheb. posobie dlya vuzov. 2-e izd., dop. M. : Yurajt, 2020. 379 s.
4. Nikiforov, G. S. Shingaev S. M. Psixologiya professional`nogo zdorov`ya kak aktual`noe nauchnoe napravlenie // Psixologicheskij zhurnal. 2015. T. 36. № 2. S. 44 – 54.

5. Pecherkina, A. A. Sinyakova M. G., Churakova N. I. *Texnologii podderzhki professional'nogo zdorov'ya uchitelya : monografiya : Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg : [b. i.], 2011. 158 s.*
6. Ulanova N. N. *Psixologiya professional'nogo zdorov'ya vracha – novoe napravlenie psixologicheskix issledovanij [E`lektronny`j resurs] // Lich-nost` v menyayushhem-sya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie: setevoj zhurn. 2016. № 1 (12). URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=191> (data obrashheniya: 21.03.2022).*
7. Cydy`pova S. D. *Stanovlenie professional'nogo zdorov'ya budushhego psixologa v obrazovanii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Chita, 2015. 23 s.*
8. Shinkarenko M. V. *Vliyanie professional'noj orientacii na predstavleniya o zdorov'e // Severo-Kavkazskij psixologicheskij vestnik. 2012. № 10/3. S. 17 – 20*
9. Shherbakov S. V., Lev Ya. B., Ozhogova E. G. *Osobennosti professional'nogo zdorov'ya sovremennogo pedagoga // Gumanitarny`e issledovaniya. 2019. № 4 (25). S. 132 – 136.*
10. Karpov, A. V. *Novy`j podxod k issledovaniyu zdorov'esberegayushhej deyatel`nosti lichnosti / A. V. Karpov, N. V. Yakovleva // Kurskij nauchno-prakticheskij vestnik Chelovek i ego zdorov'e. 2016. № 3. S. 125 – 128. DOI 10.21626/vestnik/2016-3/19.*
11. Yakovleva N. V., Yakovlev V. V. *Metodologiya i metody` issledovaniya zdorov'esberegayushhej deyatel`nosti sub`ekta. Ryazan` : RyazGMU, 2014. 248 s.*
12. de Wit, M., Zipfel, N., Horreh, B., Hulshof, S. T. J., Wind, H., de Boer, A. G. E. M. *Training on involving cognitions and perceptions in the occupational health management and work disability assessment of workers: development and evaluation (2022) BMS Medial Edusation, 22 (1), st. № 20.*
13. Rogers, T. A., Daniel, T. A., Bardeen, J. R. *Health anxiety and attentional control interact to predict uncertainty-related attentional biases (2022) Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 74, № 101697.*
14. Theorell T., Bernin P., Nyberg A., Oxenstierna G., Romanowska J., Westerlund H. *Leadership and Employee Health. In: J. Houdmont, S. Leka (Eds.), Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2010. Vol. 1. Pp. 46 – 58. doi:10.1002/9780470661550.ch3.*

N. N. Ulanova, N. V. Yakovleva

THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL

Based on the theoretical analysis of approaches to the study of the structure of professional health of the individual, the article presents the author's structural model of professional health of the individual, where professional health is the result of conscious purposeful activity aimed at maintaining and strengthening health in order to achieve the greatest efficiency and productivity in the field of professional activity. Professional health is considered by the authors from the standpoint of a metasystem and activity approach, which allows not only to identify certain structural elements of this construct, but also to consider in detail the mechanisms underlying the formation of professional health of a specialist.

Key words: *occupational health, structure of occupational health, components of occupational health, metasystem approach, activity approach, criteria for occupational health, levels of occupational health.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 37.07

Т. И. Аравина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С УЧАСТНИКАМИ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В исследовании представлен системный научно-прикладной анализ основных организационно-педагогических условий проектирования программы развития школы, ее организационно-управленческого сопровождения и реализации в сотрудничестве всех участников отношений в сфере образования: управленческой команды школы, учителей, обучающихся, родителей (их законных представителей), внешних партнеров образовательных организаций. Автором определены некоторые организационно-педагогические стереотипы и дефициты компетенций в управлении школой, представлен организационно-правовой анализ инновационных векторов государственной политики в развитии образования, обобщены лучшие практики школ г. Владимира по их успешной проектной реализации.

Ключевые слова: программа развития школы, участники отношений в сфере образования, социальное сотрудничество с внешними партнерами, организационно-педагогические условия развития школы.

Методологической основой исследования является системный подход, позволяющий рассматривать современную общеобразовательную организацию как открытую систему.

Законодательно управление школой осуществляется коллективно на принципах развития демократии, автономии, информационной открытости, учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер [1].

В этой связи, актуальность исследования определяется востребованностью проектирования программы развития школы в сотрудничестве с участниками отношений в сфере образования.

Программа развития школы рассматривается нами как организационно-управленческий инструмент стратегии развития школы. Она проектируется и реализуется на основе программно-целевого и проектного управления с учетом государственной политики в сфере образования, востребованности местным сообществом развития школы, ее внутреннего потенциала управления улучшениями. В этом документе отражаются основные цели и задачи, ключевые направления, проекты, показатели, этапы развития школы. Мониторинг достижений на каждом этапе позволяет осуществлять

своевременную корректировку и актуализацию программы, придавать динамику инновационным изменениям через проектное управление.

Анализ программ развития школ, участие автора в их разработке в качестве консультанта, свидетельствует о проявлении определенных организационно-педагогических стереотипов.

Так, ориентация на привычное стремление к стабильности, автономии образовательных организаций ограничивает возможности постановки новых целей и задач развития в сотрудничестве с внешними партнерами по поиску дополнительных ресурсов развития школы. Они редко привлекаются к работе управленческой команды школы на первом этапе при проектировании программы, с учетом законодательных положений о государственно-общественном управлении образовательными организациями.

Наряду с этим, организационно-педагогическим стереотипом остается ориентация на поступление в вузы выпускников школ. Редко рассматривается сетевое сотрудничество школы с образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования и работодателями, создание организационно-педагогических условий [8] на договорной основе для усиления интеллектуальных, кадровых, материально-технических, технико-технологических, информационных, научных ресурсов обновления образовательного процесса, активного внедрения совместных проектов по профориентационной работе. Так, опыт работы Корпоративного института ВлГУ позволил организовать индивидуальные траектории профессиональной подго-

товки школьников в условиях сотрудничества института с Владимирским индустриальным колледжем на учебно-производственных площадках завода «Автоприбор», освоение рабочих профессий будущими инженерами.

При мозговом штурме в проектных группах отмечается недостаточная деятельность школ с внешними партнерами, в т. ч. образовательными организациями, как средними профессиональными, так и высшими. Договорные отношения с ними могут создать дополнительные условия для целевого обучения выпускников школ, создания профильных психолого-педагогических классов, организации целенаправленной профориентационной работы, дополнительного образования школьников, оказания методической помощи родителям в воспитательной работе с детьми и др.

В условиях государственной политики по организации ранней профориентации обучающихся, нацеленной на получение среднего профессионального образования, в т. ч. получение рабочей профессии технико-технологических направлений, востребованных в регионе, эти задачи не находят должного отражения в программах развития школ.

На наш взгляд, традиционное планирование образовательного процесса в рамках ежегодного цикла определенным образом ограничивает развитие компетенций управления команд по стратегическому, системному анализу и постановке перспективных задач при проектировании программы развития школы в сотрудничестве с участниками отношений в сфере образования. Так,

при применении конкретных инструментов, например, SWOT анализа, возникают трудности, в первую очередь, с выявлением реальных возможностей и ограничений внешней среды для усиления конкурентоспособности образовательной организации.

Представляется, что подобные затруднения возникают в связи с тем, что программы профессиональной переподготовки, повышения квалификации управленческих команд школ слабо ориентированы на формирование необходимых компетенций по стратегическому системному анализу, внедрению новых технологий сотрудничества с участниками отношений в сфере образования [7].

Наряду с этим, необходимо отметить, что в реализации программ высшего образования по подготовке педагогических кадров также проявляются проблемы в формировании профессиональных организационно-управленческих компетенций у студентов. Включенное статистическое наблюдение при реализации программы магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Менеджмент в образовании» свидетельствует о следующем.

Магистранты при освоении программы, при изучении учебных курсов «Государственное управление развитием образования», «Управление образовательной организацией» и др., испытывают затруднения в освоении компетенции УК-1, т. е. способности осуществлять критический анализ проблемных ситуаций, на основе системного подхода выработать стратегию действий [4]. Системный анализ на

практических занятиях программ развития образования на федеральном, региональном, муниципальном уровне [3], федеральных проектов НПО «Образование» [4], а также проведение SWOT-анализа деятельности школ, способствуют выработке знаний, умений и навыков по освоению профессиональных компетенций основных направлений программы развития школы.

Наряду с этим, студенты магистратуры выражают удовлетворенность при освоении прикладных знаний, понимании актуальных проблем школьной жизни, в связи с участием в научно-педагогической деятельности директоров школ, руководителей Управления образованием г. Владимира, в сотрудничестве с которыми Педагогическим институтом ВлГУ создана базовая кафедра «Менеджмент в образовании» как интегрированная структура выпускающей кафедры технологического и экономического образования. Базовая кафедра способствует направлению на целевое обучение учителей школ в магистратуре, формированию кадрового резерва управленческих кадров.

Проявляется большой интерес к освоению программы как у учителей, так и у выпускников бакалавриата различных направлений. Конкурс при поступлении составляет 5 – 7 человек в течение пяти лет с момента открытия программы.

Определенная часть студентов бакалавриата (каждый третий) Педагогического института, профиль «Технологическое и экономическое образование», при ежегодном анкетировании «Мои размышления о будущем» выска-

зывает желание построить управленческую карьеру, стремиться получить специализированные знания, после окончания учебы поступить в магистратуру по профилю «Менеджмент в образовании».

Организационно-правовой анализ основных документов по государственной политике в сфере образования, изучение лучших практик по программно-целевому и проектному управлению школ г. Владимира позволяет выделить инновационные векторы развития образования.

Ведущим направлением является повышение качества образования. Формирование эффективной системы работы с выявлением и поддержкой талантливых детей и молодежи, а также самореализации детей с разными образовательными потребностями, направленной на самоопределение и осознанную профессиональную ориентацию среди участников отношений в сфере образования, реализуются в гимназиях № 35, № 23, № 3, школе № 25 и др., получивших признание в местном сообществе по созданию комфортной образовательной среды для развития творчества, талантов, качества знаний обучающихся.

Примером системной профориентационной работы с обучающимися является школа № 49 [9], в которой осуществляется сетевое взаимодействие на площадке-агрегаторе регионального центра опережающей профессиональной подготовки, где школьники получают новые рабочие профессии, наибольшим образом востребованные социально-экономическими приоритетами развития региона.

Также профориентация в школе организована в профильных классах. Например, в социально-экономическом классе, по договору о сотрудничестве с Владимирским филиалом РАНХиГС, занятия проводятся его специалистами. Особый интерес у детей вызывает интерактивная профориентационная работа в школе на дидактических панелях проекта «Пробудущее».

В школе осуществляется инициирование проектов, интегрированных в региональную стратегическую повестку развития образования в рамках мероприятий Министерства труда и занятости населения региона в проекте «Живи, учись и работай во Владимирской области». Обновление и корректировка программ развития школы по развитию профориентации реализуется совместно с родителями и социальными партнерами.

Создание организационно-педагогических условий для воспитания гармонично развитой социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, вовлечение молодежи в волонтерскую деятельность, «Движение первых», другие проекты являются актуальными направлениями развития образования, создают новые условия для сотрудничества всех участников образовательных отношений. Формирование центров детских инициатив для обеспечения деятельности ученического самоуправления в образовательной организации могут быть местом притяжения детей во внеурочное время для развития у обучающихся креативного мышления, их самореализации, профориентации, социализации. Об этом свидетельствует проект «Территория успеха» средней общеобразовательной

школы № 2 г. Владимира имени Героя Советского союза И. Е. Жукова [11]. Он имеет, на наш взгляд, особый воспитательный потенциал.

В последнее время все большее внимание уделяется работе по созданию специальных условий и оказанию помощи в социальной реабилитации, подготовке к наиболее полноценной жизни в обществе детей с ограничениями здоровья. В г. Владимире уже несколько лет успешно работает ресурсный центр по инклюзивному образованию в школе № 34 [10], на его базе проводится обобщение и распространение уникальных педагогических технологий включения в образовательный процесс детей с ОВЗ, обмен опытом в применении приемов, техник, форм работы учителей, дефектологов, логопедов, тьюторов, воспитателей школ города. В последние годы инклюзивное образование получило развитие в школе № 11. В целом, в двух третях общеобразовательных организаций г. Владимира обучаются дети с ОВЗ.

В г. Владимире создаются условия для дополнительного образования педагогов и обучающихся. Примером массового развития этого направления является школа № 46, где на базе нового комплекса зданий, современного оборудования осуществляется сетевое взаимодействие с внешними партнерами – спортивными школами, профессиональными ассоциациями, творческими мастерскими, учреждениями культуры. Более 80 % обучающихся школы занимаются в технико-технологических, естественно-научных объединениях математики, робототехники, ландшафтного дизайна; спортивно-оздоровительных секциях; арт классах

(танцы, хор, театр) и др. Дополнительное образование организовано бесплатно с использованием регионального сертификата. Наряду с этим, реализуются различные платные программы для населения микрорайона, в т. ч. детей с родителями [12].

В соответствии с национальными целями развития РФ [2], наряду с качеством образования, важным является создание возможностей развития талантов, профессионального самоопределения, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, волонтерства в среде обучающихся, а также достижение цифровой зрелости в образовании наряду с ключевыми отраслями социальной и экономической сферы в рамках цифровой трансформации. Примером целенаправленной работы в этом направлении является проект «Управление развитием ИКТ-компетенций всех участников образовательных отношений в условиях цифровой образовательной среды» [13].

По экспертным оценкам педагогического сообщества, включенность коллектива в инновационный процесс проектирования программы развития школы способствует повышению профессиональных компетентностей, устойчивой ориентации на решение перспективных задач. Оно осуществляется через технологии организационно-управленческого сопровождения: договоры о сотрудничестве с социальными партнерами, педагогические советы, родительские комитеты, конференции, педагогические мастерские, малые проектные группы и др. в сотрудничестве с участниками отношений в сфере образования.

Таким образом, в ходе проектирования и дальнейшей реализации программ развития школы в коллективной работе руководства школы, учителей, обучающихся, родителей, внешних

партнеров, развиваются субъект-субъектные отношения участников, формируются новые организационно-педагогические условия сотрудничества.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lik4sjc04r849125072 (дата обращения: 08.04.2023).
2. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 08.04.2023).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» / Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс] // URL: Документы – Правительство России (government.ru) (дата обращения: 08.04.2023).
4. Паспорт Национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] // URL: Правительство России (government.ru) (дата обращения: 08.04.2023).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. URL: [440401_M_3_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/440401_M_3_16032018.pdf) (fgosvo.ru) (дата обращения: 08.04.2023).
6. Профессиональный стандарт 01.011 Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией), утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н [Электронный ресурс] // URL: Реестр профессиональных стандартов (rosmintrud.ru) (дата обращения: 08.04.2023).
7. Авдеева Н. А., Аравина Т. И. Развитие сотрудничества в профессиональном образовании // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2022.1.37656 [Электронный ресурс]. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37656 (дата обращения: 08.04.2023).
8. Лаптева Л. Б. Организационно-педагогические условия реализации задач развития школы : Дис... канд. пед. наук : 13.00.01 : СПб., 2001. 212 с. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com> (дата обращения: 08.04.2023).

9. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа № 49 имени М. М. Сперанского»: официальный сайт. URL: <http://www.xn--49-6kccjn2aakkerq3b8g.xn--p1ai/> (дата обращения: 08.04.2023).
10. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа № 34» : официальный сайт. URL: obrazovanie33.ru (дата обращения: 08.04.2023).
11. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа № 2 им. Героя Советского Союза И. Е Жукова»: официальный сайт. URL: obrazovanie33.ru (дата обращения: 08.04.2023).
12. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа № 46»: официальный сайт. URL: <http://www.xn--46-5cd3cgu2f.xn--p1ai/> (дата обращения: 08.04.2023).
13. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа № 6»: официальный сайт. URL: <https://t47610v.sch.obrazovanie33.ru/?ysclid=linkz5ssrp935112649> (дата обращения: 08.04.2023).

References

1. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12 2012 № 273-FZ [E'lektronnyj resurs] // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lik4sjc04r849125072 (data obrashheniya: 08.04.2023).
2. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 g. № 474 «O nacional'nyx celyax razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [E'lektronnyj resurs] // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (data obrashheniya: 08.04.2023).
3. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» / Strategicheskie priority` v sfere realizacii gosudarstvennoj programmy` Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» do 2030 goda, utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642 [E'lektronnyj resurs] // URL: Dokumenty` – Pravitel'stvo Rossii (government.ru) (data obrashheniya: 08.04.2023).
4. Pasport Nacional'nogo proekta «Obrazovanie» [E'lektronnyj resurs] // URL: Pravitel'stvo Rossii (government.ru) (data obrashheniya: 08.04.2023).
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vy'sshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. № 121 [E'lektronnyj resurs]. URL: [440401_M_3_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/440401_M_3_16032018.pdf) (fgosvo.ru) (data obrashheniya: 08.04.2023).
6. Professional'nyj standart 01.011 Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doskol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshheobrazovatel'noj organi-

- zaciej), utverzhden prikazom Ministerstva truda i social`noj zashhity` Rossijskoj Federacii ot 19.04.2021 № 250n [E`lektronny`j resurs] // URL: Reestr professional`ny`x standartov (rosmintrud.ru) (data obrashheniya: 08.04.2023).
7. Avdeeva N. A., Aravina T. I. Razvitie sotrudnichestva v professional`nom obrazovanii // Pedagogika i prosveshhenie. 2022. № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2022.1.37656 [E`lektronny`j resurs] URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37656 (data obrashheniya: 08.04.2023).
 8. Lapteva L. B. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii zadach raz-vitiya shkoly` : dis... kand. ped. nauk : 13.00.01 : SPb., 2001. 212 s. [E`lektronny`j resurs] // URL: <https://www.dissercat.com> (data obrashheniya: 08.04.2023).
 9. Municipal`noe avtonomnoe obshheobrazovatel`noe uchrezhdenie g. Vladimira «Srednyaya obshheobrazovatel`naya shkola № 49 imeni M. M. Speranskogo»: oficial`ny`j sajt. – URL: <http://www.xn--49-6kccjn2aakkep3b8g.xn--p1ai/> (data obrashheniya: 08.04.2023).
 10. Municipal`noe byudzhethoe obshheobrazovatel`noe uchrezhdenie g. Vladimira «Srednyaya obshheobrazovatel`naya shkola № 34» : oficial`ny`j sajt. URL: obrazovanie33.ru (data obrashheniya: 08.04.2023).
 11. Municipal`noe avtonomnoe obshheobrazovatel`noe uchrezhdenie g. Vladimira «Srednyaya obshheobrazovatel`naya shkola № 2 im. Geroya Sovetskogo Soyuza I. E Zhukova»: oficial`ny`j sajt. URL: obrazovanie33.ru (data obrashheniya: 08.04.2023).
 12. Municipal`noe avtonomnoe obshheobrazovatel`noe uchrezhdenie g. Vladimira «Srednyaya obshheobrazovatel`naya shkola № 46: oficial`ny`j sajt. URL: <http://www.xn---46-5cd3cgu2f.xn--p1ai/> (data obrashheniya: 08.04.2023).
 13. Municipal`noe avtonomnoe obshheobrazovatel`noe uchrezhdenie g. Vladimira «Srednyaya obshheobrazovatel`naya shkola № 6: oficial`ny`j sajt. URL: <https://t47610v.sch.obrazovanie33.ru/?ysclid=linkz5ssrp935112649> (data obrashheniya: 08.04.2023).

T. I. Aravina

DESIGNING A SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAM IN COOPERATION WITH THE PARTICIPANTS OF THE RELATIONSHIP IN THE FIELD OF EDUCATION

The study presents a systematic scientific and applied analysis of the main organizational and pedagogical conditions for designing a school development program, its support and implementation in the interaction of all participants in education field – the school's management team, teachers, students, parents (their legal representatives), partners. The author identifies some organizational and pedagogical stereotypes and competence deficits in school management. The article presents the analysis of innovative vectors of state policy in the development of education, summarizes the best practices of Vladimir schools for their successful project implementation.

Key words: *school development program, participants of relations in the field of education, development of social cooperation with partners, organizational and pedagogic conditions of school development.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.018

А. Е. Дубовская-Рябченко

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

В статье дана характеристика понятия «образовательная среда», описана ее структура, рассмотрены формы творческой деятельности как важнейший компонент развития и реализации социально-культурного потенциала образовательной среды детской школы искусств.

Ключевые слова: детская школа искусств, образовательная среда, социально-культурный потенциал, социально-культурная деятельность, дополнительное образование.

Детская школа искусств (ДШИ) является сложной педагогической системой, содержащей много компонентов, реализующей различные задачи, в число которых входит формирование социально-культурных компетенций учащихся. Эта деятельность ведется параллельно с основной, направленной на создание условий для художественного и эстетического воспитания и образования, приобретения опыта творческой деятельности.

Детская школа искусств является неотъемлемой частью единой системы образования, обеспечивающей создание и реализацию условий личностного развития посредством образования с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающегося.

Образовательная среда детской школы искусств – понятие комплексное, подразумевающее специально созданные психолого-педагогические условия, направленные на формирование и развитие личности обучающегося

школы искусств. Говоря об образовательной среде детской школы искусств, нельзя не остановиться на рассмотрении определения образовательной среды непосредственно.

Подробно рассматривал понятие «образовательная среда» в своих трудах В. А. Ясвин, одновременно с разработкой эколого-личностной модели, обозначает образовательную среду как систему «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4]. Данное определение подчеркивает однозначно определяющую роль образовательной среды в формировании личности, не исключая при этом и воздействия личности ребенка на среду. Ученый обращается к наследию Януша Корчака, который в книге «Как любить ребенка», выделяет несколько типов воспитывающей среды в образовании, среди которых среда догматическая,

среда идейная, среда «безмятежного потребления» и среда «внешнего лоска и карьеры» [5].

Довольно часто понятие «образовательная среда» подменяют понятием «образовательное пространство», однако есть существенная разница: пространство является лишь составляющей среды. Образовательная среда не ограничивается пространством – зданием, гардеробом или классными комнатами, пространство может существовать отдельно и не подразумевает включенность в него человека.

Рассматривая структуру среды развития человека, Е. А. Климов выделяет несколько составляющих:

– социально-контактная (личный пример окружающих, опыт, характеристики группы или организации, с которой приходится взаимодействовать человеку)

– информационная (правила распорядка, устав, традиции, приказы и поручения)

– предметная (условия жизни, быта, биологические условия)

– соматическая (тело и его состояние) [1].

В сферу психологического анализа школьной среды Г. А. Ковалев включает физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения [2].

Педагогами отмечается важность развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей, что включает в себя построение культурного пространства, обеспечивающего эффективное взаимодействие между его субъектами (управленческой группой, педагогическим коллективом, родителями,

детьми, партнерами) и выступает условием развития как отдельных его субъектов, так и учреждения в целом [3].

В. А. Ясвин рассматривает взаимодействие личности и образовательной среды с точки зрения эколого-психологического подхода, выстраивая модель из следующих компонентов: субъекты образовательного процесса (участники), социальный компонент (человеческий фактор), пространственно-предметный компонент (физическое окружение), технологический компонент, где последний рассматривается как собственно, педагогический, отражающий педагогические технологии. Так же ученый обращает особое внимание на «встроенность» образовательных сред друг в друга – среда отдельного класса или группы включена в среду школы, которая, в свою очередь, встроена в среду города и государства [4].

Таким образом, можем охарактеризовать образовательную среду детских школ искусств как совокупность социальных, предметных и педагогических условий для успешного формирования и развития личности обучающихся.

Образовательная среда является важной составляющей реализации образовательного процесса, влияет как на обучающихся, формируя их личность и способствуя учебным успехам, так и на педагогов, позволяя им приобретать педагогический опыт.

Сегодня детская школа искусств становится местом возникновения новых взаимосвязей между субъектами образовательной среды. В обязанности родителей обучающихся входит контроль и организация эффективной самостоятельной работы учеников, непременно участие в

творческом самосовершенствовании детей при непосредственной методической поддержке преподавателей детской школы искусств. На законодательном уровне родитель – полноценный участник образовательного процесса.

Образовательная среда школы искусств существенно отличается от образовательной среды общеобразовательной школы в первую очередь слабо выраженным разделением учебной и внеучебной деятельности. Обе сферы – учебная и внеучебная – реализуют как дидактические, так и воспитательные задачи, во многом благодаря воспитательному и социально-культурному потенциалу образовательной среды школы искусств.

Несомненным отличием образовательного процесса школ искусств является публичное выражение результатов обучения – концерты, конкурсы, фестивали, публичные зачеты и экзамены на каждой ступени обучения. Такие мероприятия способствуют возникновению аттракции и эмпатии у участников по отношению друг к другу, развивается чувство коллективной ответственности.

Однако, анализируя состояние образовательной среды детской школы искусств, можно заметить усиливающуюся дифференциацию, проявляющуюся в уровне и качестве усвоения образовательных программ, реализуемых в детской музыкальной школе, осознания целей и задач дополнительного образования в сфере искусств.

Сегодня детская школа искусств перестает быть местом только лишь реализации учебных программ и трансформируется в многомерную среду для реализации различных социально-культурных задач. Вопрос о необходимости

совершенствования структуры и содержания деятельности школ искусств, выполнения ими максимального количества социально-культурных функций и также задачи культурной и образовательной политики федерального и регионального уровней стоит особенно остро. Среди задач все отчетливее прослеживается необходимость в реализации образовательных программ, планировании и апробировании различных видов культурных и досуговых событий с учетом дифференцированного подхода к различным группам участников образовательного процесса.

В соответствии с указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», скорректированном в соответствии с Указом от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» разработан и успешно реализуется национальный проект «Культура», что является подтверждением несомненного интереса к повышению социально-культурных компетенций граждан страны, включая школьников. Различные направления, входящие в состав нацпроекта – «Культурная среда», «Творческие люди» – ставят перед собой ряд задач, успешное выполнение которых непосредственно повлияет на повышение социально-культурного потенциала образовательной среды школ искусств, для развития которой важны такие пункты плана, как организация концертных залов, оснащение школ искусств инструментами, электроникой, подготовка кадров, организация культурного пространства.

Социально-культурный потенциал образовательной среды детской школы искусств – это ресурсы и возможности для обеспечения условий для интериоризации обучающимся школы искусств социально-культурных ценностей.

Рассматривая социально-культурный потенциал образовательной среды школы искусств, мы опираемся на определение категории «потенциал», основанное на изучении трудов А. А. Давыдова, А. Сена, В. В. Гольберта: обобщенная характеристика используемых ресурсов и возможностей трансформации образовательной среды школы искусств на основе внутренних социально-культурных параметров.

В числе важнейших компонентов развития и реализации социально-культурного потенциала образовательной среды следует отметить творческие формы реализации содержания художественной деятельности в детской школе искусств.

Индивидуальные формы: беседы, консультации (проводятся преподавателем и с обучающимися, и с родителями и посвящены вопросам повышения мотивации обучающегося к занятиям, организации культурно-просветительского досуга как конкретного обучающегося, так и всей его семьи). Групповые формы: лекции, встречи, тренинги. Например, лекция «Охрана здоровья голоса обучающегося ДШИ», тренинг «В музыку – с радостью». Массовые формы: праздники, семинары. К ним можно отнести организованное проведение праздников («Посвящение в музыканты»), концертов учащихся и преподавателей («Концерт класса ударных инструментов»), литературно-музыкальные и

литературно-исторические композиции («От героев былых времен...»).

Разработка программ с использованием данных форм обуславливается необходимостью определения ряда стратегий культурно-просветительской деятельности в условиях реализации образовательных программ школ искусств, включающих работу по организации творческой и просветительской деятельности посредством организации и проведения творческих мероприятий. Некоторые из них являются средством вовлечения непосредственно обучающихся школ искусств (олимпиады, квесты, конкурсы), другие же позволяют расширить круг вовлеченных участников, включив в него, например, родителей и других членов семьи обучающихся. Такими широкими возможностями обладают мастер-классы, концерты и творческие вечера и лекционные встречи. Частными задачами могут быть как усиление воспитательных аспектов деятельности школы, расширение спектра социально-культурных мероприятий, пропаганда среди различных слоев населения выдающихся достижений искусства, так и многомерные процессы: рассмотрение методической работы как системы дидактического сопровождения при реализации культурно-просветительских проектов, создание и укрепление связей и партнерства с профессиональным сообществом и творческими коллективами учреждений дополнительного образования сферы культуры и искусства.

Реализация содержания образовательных программ детской школы искусств обеспечивается выполнением педагогических условий:

– приобщение обучающегося к культуре общества, основываясь на традиционных для российского общества ценностях,

– целенаправленное и непрерывное повышение мотивации детей к обучению видам искусства,

– вовлечение в мир культуры и искусства семьи и ближайшего окружения обучающегося,

– содействие в овладении социально-культурным потенциалом образовательной среды ДШИ,

– сопровождение личностного развития обучающихся с учетом возрастных особенностей ребенка.

Проведенное исследование позволяет говорить том, что деятельность каждой отдельно взятой школы искусств не замыкается в учебных классах, многомерность образовательной среды детской школы искусств имеет существенный социально-культурный потенциал, реализация которого позволяет формировать социально-культурные компетенции участников образовательных отношений, что несомненно важно для общего культурного уровня района, города, региона.

Литература

1. Климов Е. А. Основы психологии : учеб. для вузов. М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. С. 295.
2. Ковалев Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13.
3. Организационная культура как социально-педагогический компонент развивающего и воспитывающего потенциала образовательной организации / Е. А. Леванова [и др.] // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2019. № 39 (58). С. 58 – 65.
4. Ясвин В. А. Школьное страноведение и педагогическое страноведение. Экспертно-проектный практикум. М. : Просвещение, 2020. 142 с.
5. Ясвин В. А. Школа как развивающая среда : монография. М. : Ин-т науч. информ. и мониторинга РАО, 2010. 332 с.

References

1. Klimov E. A. Osnovy` psixologii : ucheb. dlya vuzov. M. : Kul`tura i sport, YuNITI, 1997. S. 295.
2. Kovalev G. A. Psixologicheskoe razvitie rebenka i zhiznennaya sreda // Voprosy` psixologii. 1993. № 1. S. 13.

3. Organizacionnaya kul'tura kak social'no-pedagogicheskij komponent razvivayushhego i vospityvayushhego potenciala obrazovatel'noj organizacii / E. A. Levanova [i dr.] // Zhurnal Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2019. № 39 (58). S. 58 – 65.
4. Yasvin V. A. Shkol'noe stranovedenie i pedagogicheskoe stranovedenie. E`kspertno-proektny`j praktikum. M. : Prosveshhenie, 2020. 142 s.
5. Yasvin V. A. Shkola kak razvivayushhaya sreda : monografiya. M. : In-t nauch. inform. i monitoringa RAO, 2010. 332 s.

A. E. Dubovskaya-Ryabchenko

SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE CHILDREN'S ART SCHOOL

This article describes the concept of «educational environment» and its structure, considers the forms of creative activity as the most important component of the development and realization of the socio-cultural potential of the educational environment of the children's art school.

Key words: *children's art school, educational environment, socio-cultural potential, socio-cultural activity, additional education.*

НАШИ АВТОРЫ

АЛЕКСЕЕВА

**Елена
Николаевна**

кандидат физико-математических наук, доцент
проректор по учебной деятельности Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева (г. Орел, Россия)

E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

АРАВИНА

**Татьяна
Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент
зав. базовой кафедрой «Менеджмент в образовании» Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: aravina2020@gmail.com

АХМЕТЗЯНОВА

**Татьяна
Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков Военного учебно-научного центра Военно-Морского флота «Военно-Морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова» (г. Санкт-Петербург, Россия)

E-mail: tatokareva@list.ru

БЛИЗНЕЦОВА

**Юлия
Сергеевна**

преподаватель специальных дисциплин Тверского промышленно-экономического колледжа (г. Тверь, Россия)

E-mail: smorodova_yulya@mail.ru

БЛИНОВА

**Елена
Евгеньевна**

доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии Херсонского государственного университета (Херсон, Россия)

E-mail: elena.blynova@gmail.com

ГОЛОВКО

**Ольга
Николаевна**

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры «Физвоспитание и спорт» Севастопольского государственного университета (Севастополь, Российская Федерация)

E-mail: oholovko@bk.ru

ДАНЬКО

**Юрий
Владимирович**

аспирант кафедры «Физвоспитание и спорт» Севастопольского государственного университета (Севастополь, Российская Федерация)

E-mail: bonifacius-zs@yandex.ru

ДОРОШЕНКО

**Светлана
Ивановна**

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: cvedor@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ДУБОВСКАЯ-РЯБЧЕНКО Александра Евгеньевна** аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: alex_dubovskaya@mail.ru
- МАКОЛОВ Василий Иванович** кандидат экономических наук
доцент кафедры организационного развития Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: vmakolov@yandex.ru
- МАКСИМОВА Ольга Анатольевна** 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: maximovaolga1956@gmail.com
- МИТЮШИНА Наталья Владимировна** 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: nataliamityushina@gmail.com
- ПЛАКСИНА Ирина Васильевна** кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: irinapl@mail.ru
- РЫКИН Евгений Юрьевич** кандидат филологических наук
доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: eugeny.rikin@yandex.ru
- СОКОЛОВ Кирилл Сергеевич** кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org

НАШИ АВТОРЫ

СУККАР
Басем

студент 3-го курса Института информационных технологий и радиоэлектроники Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: basem.sukkar1992@gmail.com

УЛАНОВА
Наталья
Николаевна

старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова (г. Рязань, Россия)
E-mail: nata.ulanova88@gmail.com

ФАТЮШИНА
Екатерина
Юрьевна

кандидат филологических наук
доцент кафедры русского языка и гуманитарных дисциплин Новомосковского института (филиал) Российского химико-технологического университета имени Д. И. Менделеева (г. Новомосковск, Тульская обл., Россия)
E-mail: fatyushina@yandex.ru

ЯКОВЛЕВА
Наталья
Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент
зав. кафедрой общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова (г. Рязань, Россия)
E-mail: nata.ulanova88@gmail.com

OUR AUTHORS

- ALEKSEEVA
Elena N.** PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor
Vice-Rector for Academic Affairs, I. S. Turgenev Oryol
State University (Oryol, Russia)
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru
- ARAVINA
Tatiana I.** PhD (Psychology), Associate Professor
Head of the Basic Department “Management in Education”,
Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: aravina2020@gmail.com
- AKHMETZIANOVA
Tatiana V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Foreign
Languages, Naval Military Training and Research Center
“The Admiral N. G. Kuznetsov Naval Academy”
(St. Petersburg, Russia)
E-mail: tatokareva@list.ru
- BLIZNETSOVA
Yulia S.** Teacher of special disciplines, Tver Industrial
and Economic College (Tver, Russia)
E-mail: smorodova_yulya@mail.ru
- BLYNOVA
Elena Y.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of Psychology, Kherson State
University (Kherson, Russia)
E-mail: elena.blynova@gmail.com
- GOLOVKO
Olga N.** Doctor of Pedagogy, Associate Professor
Professor of the Physical Education and Sport Department,
Sevastopol State University (Sevastopol, Russian Federation)
E-mail: oholovko@bk.ru
- DANKO
Yury V.** Postgraduate Student, Physical Education and Sport
Department, Sevastopol State University (Sevastopol,
Russian Federation)
E-mail: bonifacius-zs@yandex.ru
- DOROSHENKO
Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- DUBOVSKAYA-
RYABCHENKO
Alexandra E.** Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy
and Psychology, Moscow Pedagogical State University
(Moscow, Russia)
E-mail: alex_dubovskaya@mail.ru

OUR AUTHORS

- MAKOLOV
Vasily I.** PhD (Economics)
Associate Professor at the Department of Organizational Development, Russian State University for Humanities (Moscow, Russia)
E-mail: vmakolov@yandex.ru
- MAKSIMOVA
Olga A.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: maximovaolga1956@gmail.com
- MITYUSHINA
Natalya V.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: nataliamityushina@gmail.com
- PLAKSINA
Irina V.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: irinapl@mail.ru
- RYKIN
Evgeny Yu.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eugeny.rikin@yandex.ru
- SOKOLOV
Kirill S.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org
- SUKKAR
Basem** Third-year Student, Institute of Information Technologies and Radioelectronics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: basem.sukkar1992@gmail.com
- ULANOVA
Natalia N.** Senior Lecturer at the Department of General and Special Psychology with a Pedagogy Course, Ryazan State Medical University (Ryazan, Russia)
E-mail: nata.ulanova88@gmail.com

OUR AUTHORS

**FATYUSHINA
Ekaterina Yu.**

PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Russian Language
and Humanities, Novomoskovsk Institute (Branch)
of D. Mendeleev University of Chemical Technology
of Russia (Novomoskovsk, Tula region, Russia)
E-mail: fatyushina@yandex.ru

**YAKOVLEVA
Natalya V.**

PhD (Psychology), Associate Professor
Head of the Department of General and Special Psychology
with a Pedagogy Course, Ryazan State Medical University
named after Academician I. P. Pavlov (Ryazan, Russia)
E-mail: nata.ulanova88@gmail.com

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