

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2021. Том 16, № 5

2021. Vol. 16, No. 5

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Scholarly Notes of Transbaikal State University

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129, кабинет 126
Тел.: 8 (3022) 35-24-79
Факс: 8 (3022) 41-64-44

FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

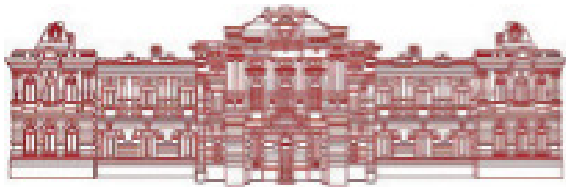
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит пять раз в год

Scientific Journal
Founded in 1957
Published five times per year

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

Журнал входит
в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук:
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки),
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)
(педагогические науки),
13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

Языки издания: русский, английский

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной этики,
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-
ция») 4.0 Всемирная



Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала:
Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН,
Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и смежной психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

The journal is registered
by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

The journal
is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences:
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy
and education (pedagogical sciences),
13.00.02 – Theory and methods of training
and education (in areas and levels of education)
(pedagogical sciences),
13.00.08 – Theory and methodology of vocational
education (pedagogical sciences)

Publication languages: Russian, English

The editorial board is guided by the provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on Copyright, international editorial
ethics standards, Creative Commons license
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:
Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, IVIS, Citefactor, VINITI RAS,
University library online,
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and adjacent psychology. In the center of researchers' interest there are issues of theoretical and practical pedagogy, applied research on pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university lecturers, postgraduate students, students, workers in culture and education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор

Л. В. Черепанова, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);

С. И. Десненко, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия)

Члены редколлегии

П. С. Атаманчук, доктор педагогических наук, профессор,
академик АН ВО Украины (Камениц-Подольский, Украина);

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);

А. Г. Гогоберидзе, доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербург, Россия);

Н. Ж. Дагбаева, доктор педагогических наук, профессор
(Улан-Удэ, Россия);

С. Б. Дагбаева, доктор психологических наук, доцент
(Чита, Россия);

Е. В. Зволейко, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);

Е. А. Игумнова, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);

А. С. Косогова, доктор педагогических наук, профессор
(Иркутск, Россия);

Д. С. Ермаков, доктор педагогических наук, доцент
(Москва, Россия);

В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);

Н. М. Сараева, доктор психологических наук, профессор
(Чита, Россия);

А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);

К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Редактор А. А. Рыжкова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка И. Н. Аргуновой.

Подписано в печать 30.11.2021.

Дата выхода в свет 02.11.2021.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.

Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 22,4. Уч.-изд. л. 18,7.

Заказ № 21180. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский
государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2021

Editorial Board

Main Handling Editor

L. V. Cherepanova, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

S. I. Desnenko, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Editorial board members

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, Professor
Corresponding-Member of NA of HES (Kamenets-Podolsky, Ukraine);

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

A. G. Gogoberidze, Doctor of Pedagogy, Professor
(Saint-Petersburg, Russia);

N. Zh. Dagbaeva, Doctor of Pedagogy, Professor
(Ulan-Ude, Russia);

S. B. Dagbayeva, Doctor of Psychology, Associate
Professor (Chita, Russia);

E. V. Zvoleyko, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Chita, Russia);

E. A. Igumnova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Chita, Russia);

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Irkutsk, Russia);

D. S. Ermakov, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Moscow, Russia);

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

A. I. Ulzytuyeva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Chita, Russia);

K. G. Erdynееva, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Corrector A. A. Ryzhkova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up I. N. Argunova.

Signed to print 30.11.2021.

Date of publication 02.11.2021.

Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".

Operative printing.

Conv. quires 22,4. Ed.-print quires 18,7. Order № 21180.

Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).

Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal
State University"
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia

© Transbaikal State University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Алёшкина Т. В. Технология проведения дистанционных занятий со студентами на платформе “BigBlueButton”	6
Холмогорова Е. И., Замошникова Н. Н. Использование технологии педагогического дизайна в разработке электронного образовательного курса: теоретический аспект и практический опыт	16
Наумова О. С. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы, возможности, перспективы	30
Трофимова О. В. Использование социальной сети «ВКонтакте» в учебно-воспитательной работе по русскому языку с учащимися старших классов	41

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Десненко С. И., Зверева Е. Я. Подготовка будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности	56
Конonenко Н. В., Токарева Ю. С., Тонких Г. Д., Старостина С. Е. Реализация интеграции фундаментальной и методической составляющих подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности у обучающихся	67
Дьякова Е. А., Барсегян С. В. Модель процесса формирования готовности учителя физики к работе по технологии перевёрнутого класса	77
Титова Е. А. Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности	87
Черепанова Л. В. Case study в формировании у студентов-филологов универсальной компетенции при изучении методических дисциплин	96
Ткач Л. Т., Гелло Т. А. Активизация способностей студентов к саморазвитию средствами поликультурного содержания непрерывного педагогического образования	105

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Димитриева В. Н., Фёдорова Е. В., Размахнина А. В. Христианский культурный код в рождественском рассказе второй половины XX века: педагогический аспект (на материале рассказов В. Белова, Р. Анайя, Н. С. Момадэя)	115
Скорова Л. В., Донской Л. В. Роль художественной литературы в развитии ценностно-смыслового компонента психологической культуры старшеклассников	126
Степыкин Н. И., Миронова Д. М. К вопросу об эффективности привлечения материала ассоциативных словарей в рамках обучения иностранным языкам (на материале русского и итальянского языков)	135
Халида Сиями Эйдлак. Текст как источник формирования межкультурной коммуникации на занятиях РКИ в Иране	144

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Герасимова Р. Е., Абрамова В. Г., Алексеева И. С. Контекстные факторы формирования национальной системы учительского роста	151
Коротаева Е. В., Чугаева И. Г. Педагогическое взаимодействие: вопросы методологии и методики	159
Левданская Ю. Ю., Вейнер А. В. Проблемы подготовки современной элиты в контексте национально-исторической педагогической традиции	167
Левченко О. Ю. Организация преподавания иностранных языков в торговых школах России (конец XIX – начало XX в.)	173
Эмилиано Меттини. Воспитание «нового человека» в педагогическом наследии А. С. Макаренки и в повести «Собачье сердце» М. А. Булгакова	180

CONTENTS

EDUCATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

Aleshkina T. V. Technology for Conducting Distance Learning with Students on the BigBlueButton Platform	6
Kholmogorova E. I., Zamoshnikova N. N. The Use of Pedagogical Design Technology in the Development of an Electronic Educational Course: Theoretical Aspect and Practical Experience	16
Naumova O. S. Spiritual and Moral Education of Students in the Conditions of Information and Digital Society: Problems, Opportunities, Prospects	30
Trofimova O. V. The Use of the Social Network “VKontakte” in the Upbringing and Teaching Russian to High Students	41

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Desnenko S. I., Zvereva E. Ya. Preparing the Future Teacher of Mathematics to the Formation of Schoolchildren Mathematical Literacy	56
Kononenko N. V., Tokareva Yu. S., Tonkikh G. D., Starostina S. E. Implementation of the Integration Fundamental and Methodological Components of Preparing Future Teachers of Mathematics for the Formation of Mathematical Literacy Among Students	67
Dyakova E. A., Barseghyan S. V. A Model of the Process of Forming the Readiness of a Physics Teacher to Work Using the Technology of an Inverted Classroom	77
Titova E. A. Model of Preparation of Future Teachers of Professional Training for Organizational and Technological Activities	87
Cherepanova L. V. Case Study in the Formation of Students-Philologists Universal Competence in the Study of Methodological Disciplines	96
Tkach L. T., Gello T. A. Activation of Students’ Abilities for Self-Development by Means of the Multicultural Content of Continuous Pedagogical Education	105

THEORY AND TEACHING METHODS

Dimitrieva V. N., Fyodorova E. V., Razmakhnina A. V. The Christian Cultural Code in the Christmas Story of the 2 nd Half of the 20 th Century: Pedagogical Point of View (based on V. Belov, R. Anaya and N. S. Momaday’s Short Stories)	115
Skorova L. V., Donskoy L. V. The Role of Literature in the Development of Psychological Culture Among High School Students	126
Stepykin N. I., Mironova D. M. The Effectiveness to Use the Material of Associative Dictionaries in the Framework of Teaching Foreign Languages (based on the Material of Russian and Italian)	135
Khalida Siyami Eidlak. Text as a Source of the Formation of Intercultural Communication of Russian as a Foreign Language in Iran	144

DOMESTIC PEDAGOGY: HISTORY AND MODERNITY

Gerasimova R. E., Abramova V. G., Alekseeva I. S. Contextual Factors Formation of a National Teacher Growth System	151
Korotaeva E. V., Chugaeva I. G. Pedagogical Interaction: Questions of Methodology and Teaching Techniques	159
Levdanskaya Yu. Yu., Veyner A. V. Problems of Education of the Modern Elite in the Context of National Historical Pedagogical Tradition	167
Levchenko O. Yu. Organization of Foreign Languages Teaching at Trade Schools in Russia (at the end of the XIX and beginning of the XX century)	173
Mettini Emiliano. Education of the “New Man” in A. S. Makarenko’s Pedagogical Heritage and in M. A. Bulgakov’s Story “Dog Heart”	180

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ EDUCATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

УДК 378.4

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-6-15

Татьяна Владимировна Алёшкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: NaumovaTaV@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>

Технология проведения дистанционных занятий со студентами на платформе “BigBlueButton”

Представлен опыт проведения занятий со студентами в условиях дистанционного обучения (на фоне борьбы с пандемией COVID-19 в 2020 г. и начале 2021 г.) В работе изучена проблема поиска и выбора альтернативных онлайн-платформ взаимодействия участников образовательного процесса. В ходе локального опроса преподавателей Забайкальского государственного университета, сотрудником которого является автор, выявлены и проанализированы инструментальные предпочтения онлайн-платформ среди преподавателей ЗабГУ при организации дистанционного обучения весной 2020 г. и осени-зимы 2021 г., изучены факторы субъективного сравнения, повлиявшие на этот выбор. С учётом того, что в рамках реализации образовательного процесса руководством ЗабГУ рекомендовано использование открытого программного обеспечения для проведения веб-конференций “BigBlueButton”, было проведено её сравнение с некоторыми другими распространёнными онлайн-платформами для взаимодействия с обучающимися. Выявлены достоинства и недостатки данной системы, представлен обзор апробированных автором различных цифровых инструментов, имеющихся в ней, используемых для более эффективной работы при проведении лекций и практических занятий в ситуации дистанционного обучения. Для описания возможностей работы с инструментами в открытой онлайн-платформе “BigBlueButton” в качестве примера взят курс «Основы финансовой грамотности». Автор описывает технологию проведения занятий в режиме удалённого взаимодействия с применением большого спектра инструментов “BigBlueButton”. В частности, описан механизм использования инструмента «доска», «голосование», «демонстрация презентации». Рассматриваемые ресурсы “BBB” универсальны и применимы при преподавании любых дисциплин.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная онлайн-платформа, онлайн-платформа “BigBlueButton”, цифровые инструменты, технология организации и проведения занятий

Введение. В новейшей истории цивилизации глобальным стресс-фактором всех сфер жизни человека и общества можно бесспорно считать пандемию новой коронавирусной инфекции COVID-19. Многие аспекты деятельности людей, как профессиональной, так и бытовой, оказались в патовой ситуации с наступлением весной 2020 г. тотальной социальной изоляции в стране и в мире, нарушились многие давно отлаженные процессы, отменились глобальные и локальные события, поездки, проекты. Влияние возникшей эпидемиологической ситуации на бизнес, экономику, логистику, сферу туризма, социально-культурный сервис и другие области деятельности оказалось катастрофическим. Но наряду с этим выкристаллизовалось и то, что сфера образования (одна из немногих) оказалась готова к данной ситуации и мгновенно отреагировала на вызов внешних обстоятельств переходом к дистанционному обучению. Эта относительная лёгкость адаптации образования к условиям дистанта объясняется тем, что процесс цифровизации, определяемый глобальными тенденциями перехода к цифровой экономике и цифровому обществу, начался в мире, в частности России, задолго до возникновения пандемии 2020 г. и выполнил функцию пропедевтики для дистанционного обучения.

На основании нормативных актов¹ национального уровня, ключевым из которых является Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы», стали активно внедряться современные подходы к организации процесса образования, началось его перестроение и модернизация. Поэтому, несмотря на то, что вскрылись многие сложности при реализации дистанта, пандемия не остановила, а переформатировала процесс образования, задействовав новые ресурсы, средства и опции работы.

Существуют многофакторные проблемы, часто объективного характера, определяемые финансированием, ментальностью людей, социально-экономической ситуацией в регионах, ставшие для многих участни-

ков образовательного процесса барьерами при переходе от традиционного формата обучения к дистанционному. Решить их одновременно сложно или невозможно. Исследователи процесса цифровизации в образовании С. И. Десненко и Т. Е. Пахомова детально описывают эти трудности в статье «Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании» [1]. Так, на первом этапе перехода к дистанционному обучению школы, колледжи, вузы, конкретные учителя и преподаватели оказались в ситуации выбора онлайн-платформы, посредством которой они бы осуществляли взаимодействие участников образовательного процесса, а на последующих этапах возникла сложность интеграции содержания учебных курсов, отслеживания результатов деятельности обучающихся с этими платформами.

Несмотря на то, что проблемы, связанные с дистантом, существуют на всех уровнях образовательной вертикали, мы обращаем внимание на высшее образование, описывая практику реализации дистанционного обучения в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (ЗабГУ), г. Чита. Администрацией ЗабГУ была рекомендована система «BigBlueButton» (далее – «BBB») для удалённого обучения, а также для организации и проведения заседаний кафедр, советов факультетов и университета, комиссий ГИА и т. д. В этой связи возникла необходимость изучения сервисов и технологии организации веб-конференций на платформе «BBB».

В рамках статьи выделим проблему, возникающую при организации дистанционного обучения, связанную с использованием образовательной онлайн-платформы «BBB». Изучение и описание возможностей оперативно-сервисного арсенала этой онлайн-платформы автор провела на примере преподавания дисциплины «Основы финансовой грамотности». Таким образом, целью этого исследования стало описание технологии применения инструментов «BBB» при дистанционном обучении.

Ещё в 2007 г. канадские специалисты Карлтонского университета (г. Оттава, Канада) предложили платформу онлайн-общения «BBB» внутри своего учреждения именно для организации дистанционного обучения [2]. Многие исследователи, практикующие

¹ О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации: [от 21 июля 2020 г. № 474]. – Текст: электронный // Президент России: [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 06.05.2021).

преподавание в учебных заведениях России, формулируют идеи по эффективной реализации дистанта с применением цифровых технологий, описывая полученный опыт, технические особенности реализации этого процесса [3–8]. В частности, большая доля исследователей (Д. И. Афанасьев и Т. Т. Газизов [9], И. А. Бижова [10], Н. Г. Булахов [11], Н. А. Коробейникова [12], Д. А. Маракулин и Н. С. Третьякова [13], И. А. Сальников и В. И. Сальников [14] и др.) формулируют свои идеи по применению различных цифровых сервисов в образовательном процессе, в том числе “BBB”. Авторы показывают возможности этой онлайн-платформы для организации самостоятельной работы студентов, анализируют опыт её применения в связке с широко известной системой “Moodle”, сервисы для организации видеозанятий и проведения контрольных точек и т. д. Анализ существующих исследований показал, что система “BBB”, несмотря на невысокую популярность в списке оперативных платформ для онлайн-общения, уверенно занимает свою нишу в практике проведения дистанционных занятий и довольно распространена среди преподавателей российских вузов.

Методология и методы исследования. Методологической базой выступают эмпирические методы исследования, в числе которых изучение источников информации, а также включённое наблюдение в ходе образовательного процесса, которое было связано с реализацией курса «Основы финансовой грамотности». В этом контексте осуществлялось наблюдение за работой обучающихся, оценка качества их подготовки и работы в ходе проведения лекционных и практических занятий в системе “BBB”. Также применялись теоретические методы исследования, где была проведена статистическая оценка наиболее популярных платформ для дистанционного образования в ЗабГУ.

Результаты исследования и их обсуждение. Следуя вызовам времени, связанным с вынужденным переходом образовательных учреждений на дистанционное обучение, в качестве опорной для продолжения учебного процесса административным решением в ЗабГУ была рекомендована система “BBB”. Отметим, что руководство вуза не исключило использование иных доступных и ранее освоенных преподава-

телями средств онлайн-общения с обучающимися, таких как “Openmeetings”, “Moodle”, “Zoom”, “Discord”, “Skype” и др.

При ближайшем знакомстве с “BBB” эта онлайн-платформа оказалась довольно простой в эксплуатации, в отличие, например, от “Discord”, которая имеет множество опций и для работы с которой требуется время на предварительное освоение и понимание назначения всех имеющихся возможностей интерфейса. Сравнивая “BBB” с бесплатной версией “Zoom”, где есть довольно очевидные достоинства, связанные с независимостью возможностей демонстрации презентаций участниками конференции, а также настройкой опций безопасности, порядка работы в чате и других, отметим, что тут нет инструментов проведения голосования или опроса, которые нам очень важны. Всемирно известная платформа “Skype”, изначально предназначенная для частного, неофициального общения, также активно применяется в дистанционном обучении, но в ней не предусмотрена функция демонстрации презентаций или иных файлов, ими можно только обмениваться.

В пользу “BBB” выступает основная идея её разработчиков, состоящая в относительной простоте, доступности использования и оптимальном наборе инструментов, необходимых преподавателю на онлайн-занятии. Этимология названия подкрепляет эту мысль: в переводе означает «нажатие большой синей кнопки», после чего начинается видеоконференция, не требующая установки дополнительных приложений или обучения. К достоинствам “BBB” можно отнести наличие нескольких аудиодорожек, т. е. возможность вести беседу в формате полилога, не дожидаясь, пока один говорящий завершит высказывание. К плюсам отнесём обмен видео, возможность показа презентаций, документов, изображений, публичный и приватные чаты и некоторые другие опции, делающие эту систему многослойной и весьма функциональной.

С учётом мнений и предпочтений коллег при выборе сервисов для онлайн-занятий со студентами был проведён мини-опрос в ноябре 2020 г., в котором участвовало около 50 преподавателей ЗабГУ, являющихся представителями всех факультетов [15]. В ходе опроса было важно выявить наиболее популярные ресурсы онлайн-общения со студентами, выбираемые в ЗабГУ. Результаты опроса показаны на рис. 1, 2.

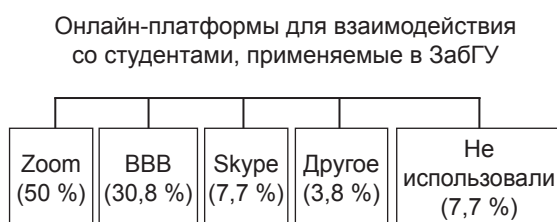


Рис. 1. Данные мини-опроса ППС ЗабГУ о предпочитаемых онлайн-платформах для дистанционной работы со студентами (по результатам весеннего семестра 2019–2020 уч. года)

Fig. 1. Data from a mini-survey of ZabSU teachers on preferred online platforms for remote work with students (based on the results of the spring term of the 2019–2020 academic year)

В апреле 2021 г. был проведён повторный опрос с целью выявления изменений предпочтений коллег из ЗабГУ, который охватил мнения более чем 60 специалистов и дал результаты, приведённые на рис. 2.

Очевидно, что в начале дистанционного обучения многие сотрудники ЗабГУ работали в понятных и освоенных ими до этого системах онлайн-общения, например “Zoom” или “Skype”, с большей настороженностью и недоверием относясь к незнакомым сервисам (“BBB”, “GoogleMeeting” и др.). Были и коллеги, которые вообще не применяли ни одну из систем, так как оказалось, что не все готовы к работе в удалённом формате. Спустя несколько месяцев, войдя в 2020–2021 учебный год в режиме нестабильной эпидемиологической ситуации, преподавателям всё же пришлось принимать диктуемые внешними обстоятельствами правила игры и работать в той или иной онлайн-системе. Так, данные опроса, проведённого уже в апреле 2021 г., показали, что довольно большая доля респондентов, составившая 53,6 %, стала работать в системе “BBB”. Во-первых, тенденция на увеличение в ЗабГУ пользователей “BBB” обоснована тем, что это было рекомендацией руководства вуза (именно так ответили более 50 % из выбравших “BBB”). Во-вторых, как оказалось, для многих коллег не имело значения, какую систему осваивать с «нуля» (так аргументировали свой выбор около 17 % опрошенных). В-третьих, “BBB” оказалась проста в использовании для 9 % из данного множества, что сыграло решающую роль при принятии ими решения.

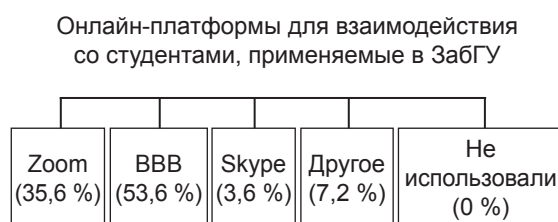


Рис. 2. Данные мини-опроса ППС ЗабГУ о предпочитаемых онлайн-платформах для дистанционной работы со студентами (по результатам весеннего семестра 2020–2021 уч. года)

Fig. 2. Data from a mini-survey of ZabSU teachers on preferred online platforms for remote work with students (based on the results of the spring term of the 2020–2021 academic year)

В начале вынужденной удалённой работы со студентами нам тоже пришлось столкнуться с проблемой выбора рабочей онлайн-платформы. Мы остановились на “BBB” по тем же причинам, что и многие наши коллеги. Рассмотрим технологию организации и проведения занятий на платформе “BBB” на примере курса «Основы финансовой грамотности», который включён в учебный план подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Технология и экономика». Поиск алгоритмов, инструментов и средств “BBB” для реализации задач курса, удовлетворяющих нашим методическим задумкам онлайн-формата, увенчался некоторыми интересными находками, которые опишем в этом исследовании.

Преподавателю, решившему работать со своими студентами в “BBB”, достаточно пройти несложную процедуру регистрации в этом свободном программном продукте, зайдя на его сайт, определив логин и пароль своего аккаунта. В нашем случае они сгенерированы Центром информационных технологий ЗабГУ, так как это опорная система онлайн-общения, принятая в данной образовательной организации. При нажатии кнопки «войти» выпадает окно регистрации, в которое мы вводим логин и пароль.

В интерфейсе зарегистрированного аккаунта можно создать комнату, что позволяет выделить локальный канал для работы с отдельной группой студентов или проведения занятий по конкретной дисциплине. Эта опция позволяет также создать ссылку, которую модератор должен рассылать участ-

никам онлайн-конференции. Они в свою очередь должны ввести эту ссылку в поле адресной строки интернет-браузера, что позволит выйти на страницу, где вводится имя участника. Далее, нажимая синюю кнопку «Старт», студент входит в рабочую комнату конференции.

Рабочее пространство комнаты конференции выглядит так, как показано на рис. 3. Оно представляет собой несколько зон, для удобства графично разделённых между собой, где зона «а» – поле со списком участников конференции. Около имени каждого участника есть иконка, которая имеет настройки и может показывать его настроение или состояние. Возможность изменить иконку доступна самому участнику, для чего наводится курсор на иконку, после нажатия

левой кнопкой мыши выпадает контекстное меню, затем следует выбрать позицию «изменить статус». Возможные состояния, доступные для использования через опцию изменения статуса, таковы: «отошёл», «поднять руку», «нерешительный», «смущённый», «грустный», «счастливый», «аплодисменты», «нравится» и «не нравится», а выбранные их обозначения будут сигналом модератору о степени понимания, восприятия материала или готовности отвечать. Все эти состояния, по предварительному согласованию, можно и нужно использовать в оперативной работе на занятии для визуальных сигналов участникам конференции о готовности к работе, непонимании информации, желании ответить или отражении эмоциональных реакций.

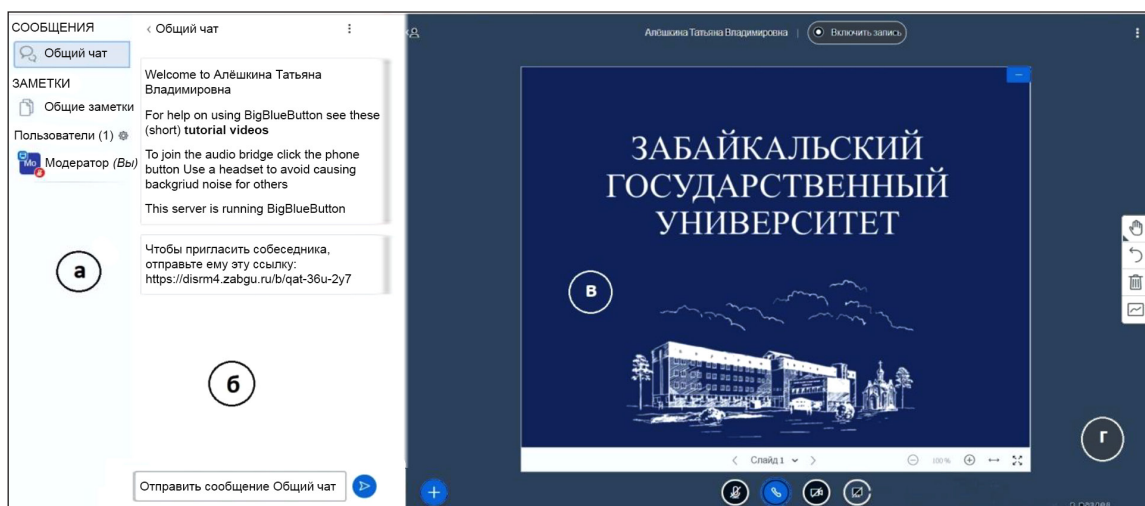


Рис. 3. Интерфейс рабочей комнаты онлайн-конференции в системе «BBB»

Fig. 3. Interface of the working room of the online conference in the "BBB" system

Отметим, что контекстное меню, выпадающее при нажатии модератором на иконку участника, имеет опцию передачи прав «ведущего» любому из участников конференции. Так, студент, подготовивший сообщение, сопровождающееся презентацией, может получить от модератора право листать слайды, выбрав опцию «сделать ведущим», в том числе через опцию «повисить до модератора» можно усилить возможности любого участника конференции (рис. 4).

Зона «б» является полем группового чата, в котором показываются текстовые со-

общения всех участников конференции. При желании можно «начать приватный чат» с конкретным участником, и он будет показан также в зоне «б» (см. рис. 3). Эта опция доступна не только модератору, но и каждому участнику конференции.

Зона, обозначенная на рис. 3 литерой «в», представляет собой интерактивную доску, на которой можно демонстрировать слайды презентации, изображения, видеоролики, а также выводить на её поле рабочий стол своего компьютера со всеми открытыми файлами или выбирать из них что-то одно.

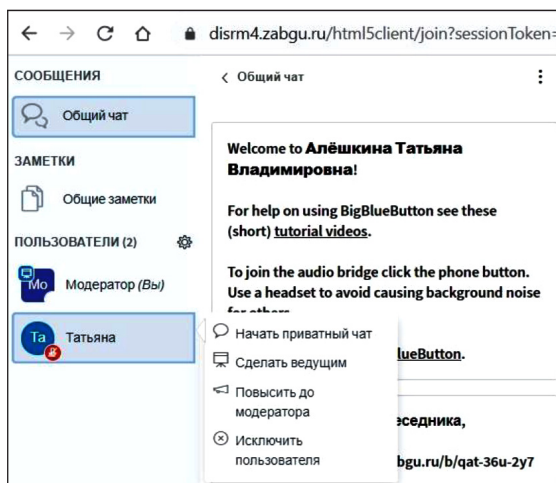


Рис. 4. Контекстное меню “BBB” для работы с иконками участников конференции

Fig. 4. Context menu "BBB" for working with icons of conference participants

Литерой «г» на рис. 3 мы обозначили поле инструментов, применяемых для интерактивной доски, которыми могут пользоваться в полной мере модератор и участники конференции с его разрешения. Ниже интерактивной доски расположены кнопки управления конференцией.

Современные студенты обладают клиповым мышлением, и им намного легче воспринимать информацию в форме слайдов, визуализированных логических цепочек, инфографики и иных средств презентации информации. В этой связи при подготовке к лекции в онлайн-формате очень важно создать визуальный ряд. Обычно такое сопровождение к лекции готовится в стандартной программе Microsoft Power Point, также можно использовать более широкие арт-возможности онлайн-сервиса “Canva” и других подобных. Особенностью “BBB” является то, что все файлы, которые будут демонстрироваться на интерактивной доске платформы, желательно предварительно конвертировать в формат PDF, это ускорит процесс загрузки файла на платформу и не позволит сместиться арт-элементам в презентации, искажив её общий вид. Для интеграции файла с презентацией лекции в формате PDF в систему “BBB” следует воспользоваться функцией «загрузить презентацию», которая активируется через контекстное меню кнопки «+», расположенной слева внизу от интерактивной доски (рис. 5).

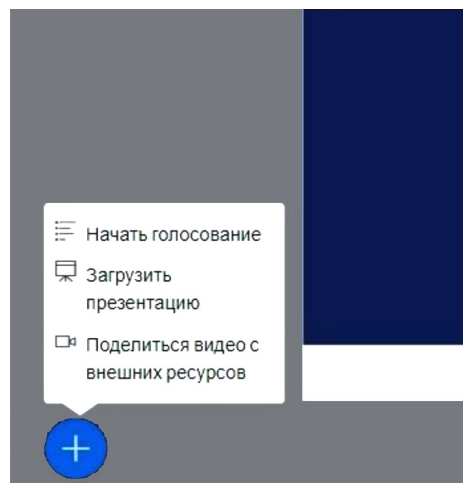


Рис. 5. Контекстное меню “BBB” для инструмента «+»

Fig. 5. Context menu "BBB" for the tool "+"

Следует отдельно описать и другие возможности инструмента «+» в “BBB”. Эта кнопка доступна только модератору, а значит, только он может загружать файлы и демонстрировать их на интерактивной доске, запускать опросы, показывать видеофайлы, добавлять и исключать участников, делать видеозапись конференции и др. Если функции модератора переданы другому участнику конференции (см. рис. 4), то эти функции отключатся у первого и в полном объёме станут доступны второму. Через кнопку «+» можно вернуть себе права модератора, нажав единственную в этом случае выпадающую опцию «стать ведущим» в этом меню.

Разберёмся с возможностями опросов в “BBB”. При изучении дисциплины «Основы финансовой грамотности» студентам предлагается по теоретическим материалам решать большое количество задач в каждой теме. В этой связи возникла проблема отслеживания по каждому студенту активности участия в работе, его результатов и степени готовности решения задач, скорости выполнения данных заданий. Такие сложности возникают также у преподавателей, ведущих технические и математические дисциплины.

Поиск инструментов для устранения данной проблемы вывел нас на опцию «начать голосование», что позволяет модератору быстро создавать виртуальный опрос студентов, давая им право простого (два

варианта ответа) или сложного (ограниченное количество вариантов ответов) выбора (рис. 6). Например, на слайде лекции выведен текст задачи, которую необходимо решить прямо сейчас. Студентам даётся время на поиск решения и получение конкретного результата. Для подготовки к проведению опроса важно заранее составить перечень задач, предлагаемых студенту, определить алгоритм их решения, правильный ответ для каждой и дистракторы. В начале практической работы рекомендуется обговорить со студентами «правила игры», иначе говоря, количество и характер заданий, которые он должен решить, а также «цену» в баллах за каждый правильный ответ в зависимости от уровня сложности задания. Например, на каждое тест-задание даётся 20 секунд, оценка за правильный ответ – 1 балл, всего 10 вопросов.

Слайд с заданием выводится на интерактивную доску через меню «+», и студенты видят его на своих экранах. Чтобы исключить возможность поиска ответов в интернете, мы рекомендуем видеоизменять условия задач, если они вами заимствованы, а также устанавливать и чётко отслеживать время, по истечении которого решающий должен дать ответ.

Рис. 6. Инструмент «Голосование» «BBV»

Fig. 6 Voting tool "BBV"

Когда в режиме демонстрации находится условие задачи, можно приступать к формированию интерфейса «голосования» и сбору ответов обучающихся, для чего в

выпадающем контекстном меню «+» нужно выбрать позицию «начать голосование». Если необходимо предложить участникам несколько вариантов ответов, то следует заранее продумать их значения, чтобы они стали уверенными дистракторами, а не очевидными случайными значениями, далёкими от правильного ответа, нарочито указывающими студенту на верное значение из предложенных.

Система «BBV» даёт возможность выбрать несколько вариантов формата ответа. Преподаватель может на экране наблюдать детализацию ответов по каждому студенту и статистику ответов всех участников. Рекомендуем заранее открыть чистый документ в текстовом редакторе, например, Microsoft Word, и в него сохранять скриншоты ответов по каждому заданию (через кнопку клавиатуры компьютера PrtSc), что облегчит процесс рефлексии и обработки результатов студентов, а также выставление оценок или баллов по итогам занятия. Когда все задания решены и получены ответы, можно обсудить решения задач, чтобы выявить допущенные ошибки и исключить их в будущем [15].

Если модератор должен на лекции показывать многоуровневые математические доказательства, теоремы, делать иные сложные выкладки в виде формул, то платформа «BBV» оказывается не достаточно к этому приспособлена, если, конечно, модератор не использует периферийное оборудование типа графических планшетов, облегчающих и повышающих качество ввода информации от руки на интерактивную доску. В перечне инструментария «BBV» нет сервиса, адаптированного к сложным записям текстового редактора, но есть возможность «демонстрировать ваш экран», что активизируется соответствующей кнопкой, расположенной под интерактивной доской. Тогда выпадает окно «откройте доступ к вашему экрану» и предлагаются варианты для демонстрации на интерактивной доске: «весь экран», «окно программы» или «вкладка интернет-браузера». Выбрав опцию «окно программы», можно запустить многофункциональный текстовый редактор Microsoft Word (меню «вставка», далее «формула») и в нём набирать формулы. Это будет отображаться на экране интерактивной доски, и студенты будут видеть, как разворачивается доказательство или решение задачи.

Заключение. Система дистанционного обучения воспринимается педагогическим сообществом, так же как ученическим и родительским, неоднозначно, но поскольку мы вынуждены отчасти жить и действовать в новых условиях, предлагаемых реалиями жизни, то приходится искать решения нестандартных, впервые возникающих проблем, связанных с поиском форматов удалённой работы в образовании. Каждый педагог уже определил для себя действенные механизмы и собственные находки для дистанционного обучения. Инструменты, предлагаемые платформой “BBB”, и освоенные на их основе приёмы – это один из результатов опыта удалённой работы.

В пользу выбора онлайн-платформы “BBB” выступает её простота и открытость, наличие возможности аудио- и видеообщения, показ презентаций, документов, изображений, использование общего и персонального чатов. Достоинства этой онлайн-платформы подтверждает выбор, сделанный коллегами из ЗабГУ, в пользу “BBB”, что выявилось в ходе проведения мини-опросов в ноябре 2020 г. и в апреле 2021 г. Опрос показал, что за явным преимуществом к концу периода удалённой работы большинство из опрошенных склонилось к

использованию “BBB”, считая её простой, доступной и функциональной. К достоинствам “BBB” относят несложную процедуру регистрации в этом свободном программном продукте, отдельный канал для работы с конкретной группой студентов, наличие необходимых и достаточных внутренних её возможностей, среди которых демонстрация презентаций, набор текста, примитивные графические инструменты, многопользовательский режим интерактивной доски, возможность опросов. К недостаткам отнесём слабую возможность показывать многоуровневые математические выкладки, поскольку тут нет конкретных инструментов, направленных на выполнение сложных записей текстового редактора.

Деятельность преподавателя в условиях дистанта усложняется процессом подготовки к занятию, но, в свою очередь, делает учебный процесс для студента в системе “BBB” интереснее, динамичнее, продуктивнее. Технология использования инструментов “BBB” в процессе обучения студентов основам финансовой грамотности удалённо, описанная автором, весьма универсальна, так же как и сама платформа “BBB”, и может быть применена преподавателями любых курсов.

Список литературы

1. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 5. С. 6–14.
2. Яремчук С. Проект BigBlueButton. Платформа для видеоконференций и дистанционного обучения // Системный администратор. 2012. № 5. С. 98–101.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса) // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 6–33.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Цифровое образование: особенности терминологии // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: материалы международного интернет-конференции. М., 2019. С. 93–99.
5. Гедранович В. В., Ильин А. В. Инструменты и сервисы ИКТ для организации онлайн-обучения // Актуальные проблемы науки XXI века. 2020. № 9. С. 17–24.
6. Татаринков К. А. Проблемы и возможности дистанционного обучения студентов // Baltic Humanitarian Journal. 2019. № 1. С. 285–288.
7. Хуторской А. В. Семь ошибок управления дистанционным образованием // Народное образование. 2020. № 2. С. 141–144.
8. BigBlueButton – Open Source Web Conferencing. URL: <http://docs.bigbluebutton.org> (дата обращения: 20.01.2021). Текст: электронный.
9. Афанасьев Д. И., Газизов Т. Т. Использование свободного программного обеспечения при организации электронного обучения в современном вузе // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов: материалы междунар. науч.-метод. конф. Томск, 2016. С. 109–110.
10. Бижова И. А. Организация интерактивной дистанционной формы обучения студентов языкового вуза с применением веб-ресурса BIGBLUEBUTTON // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2020. № 2. С. 16–22.

11. Булахов Н. Г. Опыт использования BigBlueButton в образовательном процессе // Лучшие практики электронного обучения: материалы II Метод. конф. Томск: Томский гос. ун-т, 2016. С. 97–101.
12. Коробейникова Н. А., Курганова Н. А. Возможности модуля BigBlueButton для организации самостоятельной работы студентов // Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учётом реализации требований ФГОС: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. Омск, 2020. С. 233–237.
13. Маракулин Д. А., Третьякова Н. С. Обратная связь в информационном взаимодействии преподавателя и обучающегося при проведении занятий семинарского типа в электронной информационно-образовательной среде (на примере программного обеспечения “BigBlueButton”) // Вестник учебно-отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2020. № 36. С. 46–50.
14. Сальников И. А., Сальников В. И. Опыт управления вебинаром в системе дистанционного обучения // Учёные записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2016. № 1. С. 118–122.
15. Алёшкина Т. В. Опыт проведения дистанционных занятий со студентами в системе “BigBlueButton” // Инновационные технологии в технике и образовании: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 8–14.

Статья поступила в редакцию 12.05.2021; принята к публикации 17.06.2021

Библиографическое описание статьи

Алёшкина Т. В. Технология проведения дистанционных занятий со студентами на платформе “BigBlueButton” // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-6-15.

Tatiana V. Aleshkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: NaumovaTaV@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>

Technology for Conducting Distance Learning with Students on the BigBlueButton Platform

In this article, the author describes the experience of conducting classes with students in a distance learning environment, against the backdrop of the fight against the COVID-19 pandemic in 2020 and early 2021. The paper studies the problem of finding and choosing alternative online platforms for interaction between participants in the educational process. In the course of a local survey of teachers of the Transbaikal State University, of which the author is a member, the instrumental preferences of online platforms among teachers of the Transbaikal State University in organizing distance learning in the spring of 2020 and autumn-winter 2021 were identified and analyzed, the factors of subjective comparison that influenced this choice were studied. Taking into account the fact that, as part of the educational process, the leadership of ZabSU recommended the use of open source software for web conferences “BigBlueButton”, it was compared with some other common online platforms for interacting with students. The advantages and disadvantages of this system are revealed, an overview of the various digital tools available in it, tested by the author, are presented, which are used for more effective work in lectures and practical exercises in a distance learning situation. To describe the possibilities of working with tools in the open online platform “BigBlueButton”, the course “Fundamentals of Financial Literacy” is taken as an example. The author describes the technology of conducting classes in the remote interaction mode with the use of a large range of “BigBlueButton” tools, in particular, the mechanism of using the tool “board”, “voting”, “presentation demonstration” is described. The resources “BBB” considered by the author are universal and applicable in teaching any discipline.

Keywords: distance learning, online educational platform, “BigBlueButton” online platform, digital tools, technology for organizing and conducting classes

References

1. Desnenko, S. I., Pakhomova, T. E. Features of Digital Educational Content in the Organization of Distance Learning in Vocational Education. Scholarly Notes of Transbaikal State University, no. 5, pp. 6–14, 2020. (In Rus.)

2. Yaremchuk, S. Project BigBlueButton. Platform for video conferencing and distance learning. System administrator, no. 5, pp. 98–101, 2012. (In Rus.)
3. Blinov, V. I., Sergeev, I. S., Yesenina, E. Yu. Sudden distance learning: the first month of emergency (according to the results of express research and express survey). Professional education and labour market, no. 2, pp. 6–33, 2020. (In Rus.)
4. Weindorf-Sysoeva, M. E., Subocheva, M. L. Digital education: features of terminology. Virtual reality of modern education: ideas, results, assessments: Materials of the international Internet conference, 2019: 93–99. (In Rus.)
5. Gedranovich, V. V., Ilyin, A. V. ICT tools and services for organizing online learning. Actual problems of science of the XXI century, Minsk: MIU, no. 9, pp. 17–24, 2020. (In Rus.)
6. Tatarinov, K. A. Problems and opportunities of distance learning for students. Baltic Humanitarian Journal, no. 1, pp. 285–288, 2019. (In Rus.)
7. Khutorskoy, A. V. Seven mistakes of distance education management. Public education, no. 2, pp. 44, 2020. (In Rus.)
8. BigBlueButton – Open Source Web Conferencing. Web. 06.05.2021. <http://docs.bigbluebutton.org/2021>. (In Rus.)
9. Afanasyev, D. I., Gazizov T. T. The use of free software in the organization of e-learning in a modern university. Modern education: problems of the relationship between educational and professional standards. Materials of the international scientific and methodological conference, 2016: 109–110. (In Rus.)
10. Bizhova, I. A. Organization of interactive distance learning for students of a language university using the BIGBLUEBUTTON web resource. Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies, no. 2, pp. 16–22, 2020. (In Rus.)
11. Bulakhov, N. G. Experience of using BbigBlueButton in the educational process Best practices of e-learning. Materials of the II methodological conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation; National Research Tomsk State University, 2016: 97–101. (In Rus.)
12. Korobeynikova, N. A., Kurganova, N. A. Possibilities of the BigBlueButton module for organizing independent work of students. Information technologies: actual problems of training specialists taking into account the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard. Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference: Omsk, 2020: 233–237. (In Rus.)
13. Marakulin, D. A., Tretyakova, N. S. Feedback in the information interaction of a teacher and a student during seminar-type classes in an electronic information and educational environment (for example, the software «BigBlueButton»). Bulletin of the educational department of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs Russia, no. 36, pp. 46–50, 2020. (In Rus.)
14. Salnikov, I. A., Salnikov, V. I. Experience of managing a webinar in the distance learning system. Scientific notes of the St. Petersburg named after V.B. Bobkov branch of the Russian Customs Academy, no. 1, pp. 118–122, 2016. (In Rus.)
15. Aleshkina, T. V. Experience of distance learning with students in the system «BigBlueButton». Innovative technologies in technology and education: Materials of the XII International scientific-practical conference, Chita: Transbaikal State University, 2020: 8–14. (In Rus.)

Received: May 12, 2021; accepted for publication June 17, 2021

Reference to the article

Aleshkina T. V. Technology for Conducting Distance Learning with Students on the BigBlueButton Platform // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. P. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-6-15.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-16-29

Елена Ивановна Холмогорова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: elena221970@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4833-642X>

Надежда Николаевна Замошникова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: nadezhdanick@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0197-6913>

Использование технологии педагогического дизайна в разработке электронного образовательного курса: теоретический аспект и практический опыт

В связи с различными изменениями, происходящими в современной жизни, в том числе и из-за Covid-19, образование претерпевает значительные трансформации. Модернизация системы образования в России и во всём мире в соответствии с цифровизацией общества побудила преподавателей достаточно быстро перейти на онлайн-режим обучения, к которому не все были готовы. Многие образовательные организации, которые ранее не хотели менять традиционный подход к образованию, не имели другой возможности, кроме как перейти на смешанное или полностью на онлайн-обучение. Основываясь на сравнительном анализе, в статье делаются выводы о возможности использования технологии педагогического дизайна при разработке материалов, в том числе электронных обучающих курсов, для организации дистанционного и смешанного форматов обучения. В статье дан анализ сильных и слабых сторон, возможностей и проблем при разработке электронных обучающих курсов, показаны этапы их проектирования. Авторы приводят примеры отдельных компонентов электронных образовательных курсов, разработанных в Забайкальском государственном университете студентами-выпускниками как будущими учителями. Основные идеи педагогического дизайна, представленные в этой статье, выступают методологической базой исследования. Обосновывается, что технология педагогического дизайна призвана служить поддержкой для студентов как будущих учителей, начинающих разрабатывать свои электронные образовательные курсы. Показано, как можно использовать такие цифровые ресурсы в образовательном процессе, как они могут повлиять на качество обучения. В статье рассматривается возможность дальнейшего использования технологии педагогического дизайна для разработки ЭОР и обучения этому академической группы студентов в рамках специальных дисциплин учебного плана.

Ключевые слова: технология педагогического дизайна, педагогическое проектирование, электронные образовательные курсы, дистанционное и смешанное обучение, студент как будущий учитель

Введение. В связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой и пандемией высшее образование весной 2020 г. было вынуждено перейти в дистанционный формат в очень короткие сроки. Переход на дистанционное образование практически сразу выявил определённые проблемы,

возникшие у большинства преподавателей вузов. Во-первых, выявилось недостаточное владение соответствующими информационными технологиями. Во-вторых, отметим отсутствие методической подготовки преподавателей к проведению занятий в дистанционном формате. В-третьих, отмечалась

¹ Е. И. Холмогорова – основной автор, осуществляла разработку концепции, систематизацию и анализ материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² Н. Н. Замошникова осуществляла систематизацию, анализ и интерпретацию материалов, оформление статьи.

психологическая неготовность к использованию информационных технологий и технологий дистанционного обучения у части профессорско-преподавательского состава [1].

Проблемы, которые позволил выявить переход на дистанционное образование в период пандемии, описаны в статьях многих специалистов [2–5]. В первую очередь, они связаны с неготовностью преподавателей к такому формату обучения, так как не совсем понятно, что можно использовать и когда, как осуществлять работу с уже имеющимися системами. Ещё одна причина – это отсутствие желания разрабатывать учебные материалы для дистанционного обучения или нехватка времени для этого. Эта причина включает две основные проблемы. Во-первых, значительное увеличение рабочего времени и трудоёмкости педагогов [2]. Во-вторых, для того чтобы разработать какие-то материалы, нужно хорошо разобраться самому в необходимом инструменте, научить пользоваться им студента и, самое главное, суметь грамотно разработать сами материалы, чтобы они были понятны, содержательны и проверяемы. Как показала практика, для успешной работы в формате дистанционного образования часто требуется значительно изменить методику преподавания предметов [1].

Анализ российских и зарубежных источников [2–10] показывает, что образовательные организации вынуждены изучать и внедрять различные режимы обучения для управления меняющимися требованиями к образованию, в том числе и из-за проблем, возникших с COVID-19. Использование информационных технологий – один из таких способов. Для осуществления эффективного обучения на основе информационных технологий преобразование обычных образовательных ресурсов в электронный контент должно осуществляться в соответствии с определёнными правилами. Одной из технологий, позволяющих осуществить это преобразование, может стать педагогический дизайн, который требует решений по конкретным процедурам и правилам на каждом этапе, от выбора целей обучения до выбора стратегий оценивания.

Указанные проблемы определили цель исследования: выявить и описать возможные пути использования технологии педагогического дизайна для разработки электронного образовательного курса студентами как

будущими учителями. Это обусловлено тем, что педагогический дизайн направлен на наполнение образовательного курса информацией, на формирование его структуры и использование информационных технологий для представления материала, его главной задачей является подбор обучающего материала, который необходим для формирования нужных компетенций и создания эффективной обучающей среды [6].

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования выступает педагогический дизайн, который используется для создания обучающей среды или обучающего курса на основе информационных технологий для качественной организации дистанционного и смешанного обучения. Был проведён сравнительно-сопоставительный анализ российских и зарубежных исследований, научной и методической литературы по рассматриваемой теме.

Результаты исследования и их обсуждение. Одним из целесообразных вариантов дидактического обеспечения для систем электронного обучения является электронный обучающий курс (далее – ЭОК).

С точки зрения технологии педагогического дизайна разработка электронного образовательного курса – это педагогическое проектирование, разработка и предоставление учебного опыта. В. Е. Радионов предлагает следующую трактовку данного понятия: «педагогическое проектирование является полифункциональной деятельностью, закономерно возникающей в связи с необходимостью преобразований в образовательных системах» [11].

Педагогическое проектирование позволяет оптимизировать деятельность педагога, является функцией педагогической деятельности. Большинство исследователей выделяет три этапа педагогического проектирования:

1. «Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка общей идеи создания педагогической системы, процесса или ситуации и основных путей их реализации. Поставленная цель заставляет задуматься о том, где и когда те или иные качества обучающихся будут востребованы, в каких условиях и как реализованы.

2. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение её до уровня возможного практического использования.

3. Педагогическое конструирование (создание конструктора) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к реализации в конкретных социокультурных и педагогических условиях» [12].

Рассмотрим несколько популярных вариантов подходов в проектировании образовательного продукта.

Модель ADDIE – одна из популярных моделей проектирования обучающих курсов, включает в себя пять основных этапов:

- 1) анализ – определяется целевая аудитория и цели;
- 2) проектирование – разработка плана действий;
- 3) разработка – непосредственно разработка электронного обучающего курса (ЭОК);
- 4) реализация – разработка инструкций по применению ЭОК и апробация;
- 5) оценка – что получилось, что нужно доработать.

Модель последовательного приближения (SAM) – это модель последовательного приближения к цели за счёт постоянного повторения этапов цикла.

SAM широко используется, когда необходимо применять быстрый, интерактивный подход к созданию курсов, чтобы «идти в ногу» со спросом на обучение. Это гораздо более гибкий процесс, чем традиционные методы проектирования программ, позволяющий командам быстро терпеть неудачи при разработке, решать их и идти дальше. Идея заключается в том, что чем больше попыток и неудач у команды разработчиков происходит, тем быстрее она найдёт решение.

Таксономия Блума – это иерархическая модель для классификации различных уровней сложности в процессе обучения. Модель распределяет цели обучения по трём основным принципам: когнитивный, аффективный и психомоторный.

К когнитивной сфере относится всё, что связано с получением знаний: от заучивания новых слов, фактов и изучения идей и явлений до применения нового знания, понимания и критического мышления в жизни.

С аффективной сферой связаны чувства и эмоции. Основная задача – сформировать ценности, интересы, эмоциональное отношение и реакцию на ситуации.

В психомоторной сфере основное – это развитие практических навыков и умений применять изученное.

Таксономия Блума полезна для экспертов, потому что они могут использовать её для реализации различных задач:

- оценки уровня знаний учащегося;
- создания системы обучения, специально разработанной, чтобы поднять их на следующий уровень;
- формулировки цели обучения и оценки, чтобы сделать обучение измеримым.

При разработке ЭОК нужно чётко представлять его структуру и функции. Он может включать в себя следующие функциональные блоки:

- 1) «информационно-содержательный;
- 2) контрольно-коммуникативный;
- 3) коррекционно-обобщающий» [13].

«Информационно-содержательный блок содержит общие сведения об изучаемой дисциплине.

Контрольно-коммуникативный блок содержит фонд оценочных средств.

Коррекционно-обобщающий блок содержит результаты педагогического мониторинга образовательного процесса» [7].

Электронные образовательные курсы могут включать различные элементы:

- 1) ресурсы – это различные теоретические материалы для изучения. Они могут быть представлены в виде файлов либо в виде ссылок на сторонние ресурсы;
- 2) активные элементы – это могут быть различные интерактивные материалы для организации проверки знаний (тесты, задания, электронные доски, игровые элементы и т. п.);
- 3) задания – это, например, различные задачи с вводом ответа;
- 4) тесты – это различные тесты и тестовые задания, разработанные с помощью различных средств, в том числе онлайн.

Электронные образовательные курсы можно разрабатывать в различных средах. При этом выбор среды чаще всего зависит от того, какую среду использует образовательная организация. В вузах наиболее востребованными являются LMS Moodle или Microsoft Teams. В школах больше разнообразия, учителя могут использовать Coze, Google Class, различные LMS и многие другие образовательные среды. Электронный образовательный курс можно разработать и самостоятельно, для этого нужно сначала разработать оболочку, далее наполнить её требуемым контентом.

Начальным, очень важным этапом при разработке электронного образовательного ресурса является обсуждение всех требований с заказчиком. Как правило, это следующие требования:

- основные определения – обсуждается наименование приложения, его назначение и применение, целевая аудитория;

- функционал – самая главная задача – требования, подлежащие подробному изучению.

- дизайн – приложение должно иметь лаконичный дизайн, чёткую логику, интуитивно понятный интерфейс.

Разработка электронного образовательного курса состоит из нескольких этапов, которые должны быть согласованы с заказчиком.

На первом этапе осуществляется выбор инструментария. Для разработки ЭОК существует множество специальных средств. По мнению Д. П. Кошевой и А. А. Нечаевой, «такие средства облегчают создание материалов для ЭОК, но основные проблемы при проектировании ЭОК возникают не с выбором подходящего инструментального средства, а с формированием контента, подбором и разработкой учебного материала, проектированием адекватных средств проверки и оценки знаний, продумыванием мотивационной основы курса. Поэтому вопрос выбора инструментария отходит на второй план» [14].

Основным этапом разработки является подбор дидактического материала по видам деятельности учащихся. Главное требование – отобранные образовательные материалы должны отвечать запланированным образовательным целям. Для онлайн-курсов при этом можно представить материал в различных форматах.

Третий этап – это непосредственно разработка электронного образовательного курса.

Опишем опыт разработки ЭОР на базе Забайкальского государственного университета студентами как будущими учителями. В последние два года было очень много предложений от заказчиков ВКР для выпускников направления 44.03.05 *Педагогическое образование*, профиль «Информатика и физика», касающихся разработки электронных образовательных курсов для реализации дистанционного и смешанного образования по физике. Выпускники нашего

вуза разрабатывали электронные образовательные курсы для школ без использования различных LMS или других инструментов. Это объясняется тем, что ряд ЭОК впоследствии были внедрены в практику работы разных школ, поэтому необходимо было разработать такие курсы, которые не требовали бы наличия какого-либо специального программного обеспечения.

Электронные образовательные курсы разрабатывались в среде программирования Delphi с модифицированным пользовательским интерфейсом, что облегчает работу конечного пользователя. Модификации интерфейса заключаются в пересмотре стандартного дизайна, который предлагает среда разработки Delphi. С помощью графического редактора Adobe Photoshop были реализованы все элементы графического интерфейса. При помощи программы Button Shop были разработаны кнопки управления программой.


Разработанные электронные образовательные курсы включали в основном следующие разделы:

- теория;
- практика;
- контроль.

Раздел «теория» ни в коем случае не должен повторять материалы учебника. В данном разделе логично использовать материалы из других различных источников, снять видео с небольшими лекциями или показом каких-либо экспериментов.

Обязательно требовалось включить различные интерактивные элементы, например, в ЭОК «Тепловые явления. Физика 8 класс» в раздел практики был добавлен пункт «Решение задач», который состоял из четырёх задач, где пользователю предоставлялась возможность выбрать любую из предложенных задач и нажать на кнопку «данные к задаче». После нажатия этой кнопки необходимо было предусмотреть открытие следующего экрана, в котором дублировался бы текст задачи и данные к ней в виде таблицы. Далее пользователю предлагалось решить задачу и вписать ответы в пустые клетки (рис. 1). После этого необходимо нажать кнопку «проверить». Если любое из значений таблицы верно, то оно будет выделено зелёным цветом, в противном случае – красным. В правом верхнем углу следовало расположить знак вопроса.

При нажатии на него предоставлялось информация по решению задачи, если были какие-либо затруднения.

Если учащийся испытывает затруднения при решении задачи, то после нажатия на значок  появится подсказка (рис. 2).

Задача 1. В котёл массой m_1 кг налита вода массой m_2 кг. Какое количество теплоты нужно передать котлу с водой для изменения их температуры от t_1 до t_2 °С?

Вариант	m_2 , кг	ρ , кг/м ³	V	t_1 , °С	t_2 , °С	c , Дж/кг *°С	Q_1 , кДж	Q_2 , кДж	Q , кДж
1	10	2700	2	10	100	920	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2	9	7874	4	10	110	460	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3	15	7000	1	10	150	540	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4	12	7700	3	10	90	462	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Назад Проверить Очистить

Рис. 1. Задача № 1

Fig. 1. Problem number 1

Подсказка

Количество теплоты, полученное котлом, равно:
 $Q_1 = c_1 m_1 (t_2 - t_1)$
 Количество теплоты, полученное котлом, равно:
 $Q_2 = c_2 m_2 (t_2 - t_1)$
 Для нагревания и котла, и воды израсходовано количество теплоты: $Q = Q_1 + Q_2$

Назад

Рис. 2. Подсказка

Fig. 2. Prompt

Также в данный электронный образовательный курс была добавлена модульная лабораторная работа, разработанная студентом. Идея разработки модульной лабораторной работы принадлежит Е. А. Кириченко [15]. Перед выполнением модульной лабораторной работы обучающимся следовало ответить на вопросы теста, от результата выполнения которого будет зависеть выбор уровня сложности блока эксперимента (базовый или повышенный) и заданий блока контроля.

Базовый уровень сложности блока эксперимента рассчитан на учеников, набравших минимальное количество баллов, и предусматривает выполнение работы при помощи необходимого оборудования и расчётов в интерактивной форме, т. е. пользователь вводит полученные им измерения, а программа сама вычисляет результат (рис. 3).

Базовый уровень сложности блока эксперимента рассчитан на учащихся, которые изучают физику на повышенном уровне. Все задания обучающимися выполняются самостоятельно, включая расчёты (рис. 4).

Вы набрали максимальное количество баллов. Вы должны выполнить следующую лабораторную работу.

1. Налейте в калориметр горячей воды массой 100 г. Возьмите столько же холодной воды и налейте её в стакан. Измерим с помощью термометра температуру холодной воды и горячей воды. Результаты измерений занесём в таблицу.
2. Вольём холодную воду в калориметр, в сосуд с горячей водой, помешаем термометром и измерим температуру полученной смеси (t_2). Результаты измерений занесём в таблицу.
3. Рассчитаем количество теплоты, отданное горячей и полученное холодной водой, по следующим формулам:
 $Q = mc(t - t_2) =$
 $Q_1 = mc(t_2 - t_1) =$
 где Q - количество теплоты, отданное горячей водой; Q_1 - количество теплоты, полученное холодной водой; m - масса холодной и горячей воды; $c = (4200)$ - теплоёмкость воды; t - температура горячей воды; t_1 - температура холодной воды; t_2 - температура смеси.

Заполните таблицу:

Масса горячей воды m , кг	Начальная температура горячей воды t , C	Температура смеси t_2 , C	Количество теплоты, отданное горячей водой Q , кг Рассчитать	Начальная температура холодной воды t_1 , C	Количество теплоты, полученное холодной водой Q_1 , кг Рассчитать
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Рис. 3. Фрагмент лабораторной работы, базовый уровень

Fig. 3. Fragment of a laboratory work, basic level

Вы набрали максимальное количество баллов. Вы должны выполнить следующую лабораторную работу.

1. Налить в мензурку 100 мл холодной воды, измерить температуру и внести в условие задачи.
2. Перелить холодную воду в калориметр, осторожно перемешать, измерить температуру смеси, занести в условие задачи
 $t =$
3. Рассчитать по формулам
 $Q_1 = cm\Delta t_1$
 $Q_2 = cm\Delta t_2$
 Сравнить значения.
4. Оценить численно "вклад" стаканчика калориметра в процессе теплообмена. Измерить его массу и внести в условие
 $m_1 =$
 $c_1 =$ - удельная теплоёмкость алюминия.
5. Рассчитать $Q_3 = c_2 m_1 \Delta t_1$ - количество теплоты, отданное калориметром.
6. Сравнить $Q_2 = Q_1 + Q_3$, сделать вывод.
7. Перечислить основные источники погрешности и объяснить их влияние на полученный результат, при необходимости выполнить добавочные измерения.
8. Дополнительные задания:
 - экспериментально проверить гипотезу о том, что точность результата изменится при перемешивании горячей воды в холодную.
 - продумать эксперимент по определению удельной теплоёмкости металла (можно в качестве домашнего задания).

Назад

Рис. 4. Фрагмент лабораторной работы, повышенный уровень

Fig. 4. Fragment of a laboratory work, advanced level

Ввиду отсутствия в домашних условиях оборудования для проведения экспериментов разработчики (студенты-выпускники) предлагали варианты проведения физических экспериментов на основе использования подручных материалов. Например, в ЭОК «Оптика» (рис. 5) обучающимся при выполнении физического эксперимента предлагалось использовать лампочку, линзу, пульверизатор.

Дидактические материалы для данных разделов разрабатывались выпускниками

самостоятельно. Обязательным разделом любого интерактивного курса является раздел контроля, в дистанционном формате для этого обычно используются различные тесты, вопросы к которым выпускники разрабатывают самостоятельно. Желательно создать базу вопросов, чтобы тест генерировался случайным образом. Типы примерных тестовых заданий по разделу «Геометрическая оптика» представлены в таблице.

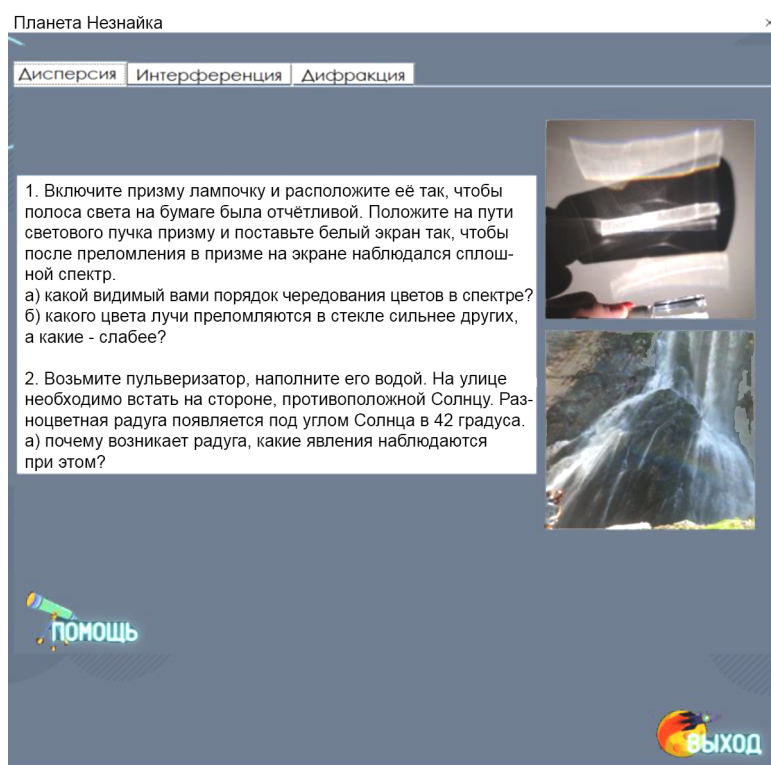


Рис. 5. Фрагмент лабораторной работы по разделу «Геометрическая оптика»

Fig. 5. Fragment of a laboratory work on the section "Geometric Optics"

Типы примерных тестовых заданий*

№	Тип	Инструкция	Текст задания	Правильный ответ
1	Задания альтернативных ответов	Обведи ответ «да» или «нет» (если ты согласен с утверждением – обведи кружком «да», а если не согласен – обведи «нет»)	Вопрос: В каких случаях ниже наблюдается явление дифракции? Варианты ответа: 1) появление радуги на небе (да / нет); 2) включение телевизора (да / нет); 3) появление оазиса в пустыне (да / нет); 4) пятно бензина в луже (да / нет)	1, 4
2	Задания с множественным выбором	Обведите кружком букву, соответствующую варианту правильного ответа	Миша поставил лампу на расстоянии 60 см от линзы, которая имеет фокусное расстояние 20 см. Изображение источника будет: Мнимое Действительное Увеличенное Уменьшенное	2, 3

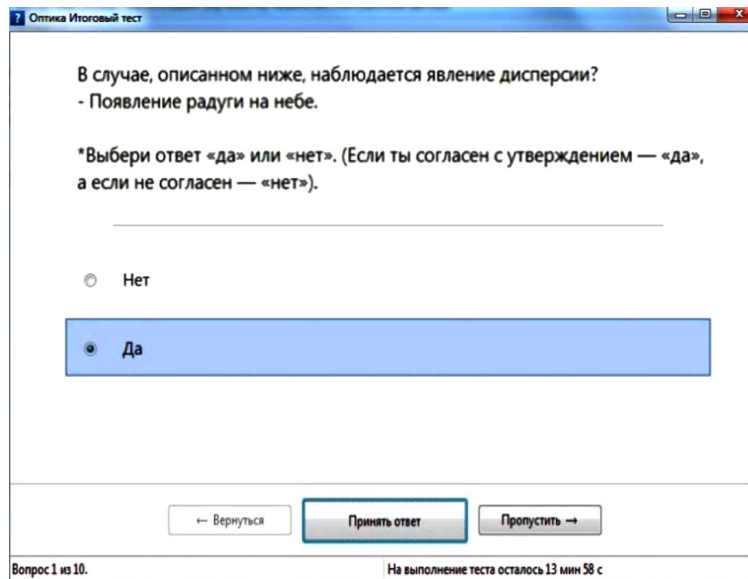


Рис. 6. Пример теста

Fig. 6. Test example



Рис. 7. Результаты тестирования

Fig. 7. Test results

Отчёт по прохождению теста

Тест: «Тренировочный тест по теме Оптика» закончен.
Тестируемый: Зарубина Ксения (11 А).
Время начала: 17:44:26. Время завершения: 18:32:37. Продолжительность: 00:48:10.
Всего заданий: 70. Из них правильно: 53.
Оценка: 4.

Рис. 8. Отчёт по прохождению теста

Fig. 8. Test Pass Report

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
+	-	+	+	-	+	-	+	+	-
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
+	+	+	+	-	+	-	-	+	-
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
+	-	-	+	-	-	+	+	+	+
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
+	+	+	-	+	+	+	-	+	+
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
+	+	-	+	+	-	+	-	+	+

Рис. 9. Результаты тестирования по вопросам

Fig. 9. Test results for questions

Задание №1 - правильно

Дополните пропуски в определении:

*

Заполните пропуски:

Угол [падения] — это [угол] между падающим лучом и перпендикуляром к отражающей поверхности.

Дан ответ:

Угол [падения] — это [угол] между падающим лучом и перпендикуляром к отражающей поверхности.

Задание №2 - правильно

Разложение белого света в спектр с помощью стеклянной призмы происходит из-за явления:

Выберите один из 4 вариантов ответа:

1)	-	интерференции и дифракции
2)	-	интерференции света
3)	-	дифракции света
4)	+	дисперсии света

Дан ответ: 4

Задание №3 - правильно

Предмет кажется нам черным, если он...

*Выбери 1 вариант ответа

Выберите один из 4 вариантов ответа:

1)	-	частично отражает все лучи
2)	-	частично поглощает все лучи
3)	-	одинаково отражает все лучи
4)	+	одинаково поглощает все лучи

Дан ответ: 4

Рис. 10. Подробный отчёт по прохождению теста

Fig. 10. Detailed test report

Тесты могут быть созданы с помощью различных готовых инструментов либо разработаны самостоятельно. Можно добавить раздел с дополнительной информацией по теме, в котором следует указать сведения или ссылки на дополнительную литературу, видео и т. д.

Установка разработанного электронного образовательного курса осуществляется

с помощью установщика приложения. Это очень важно, нельзя отдавать заказчику большое количество различных файлов, нужно максимально упростить работу с приложением, для этого готовый ЭОК нужно запаковать в установщик. При запуске установщика открывается окно мастера установки приложения (рис. 11).

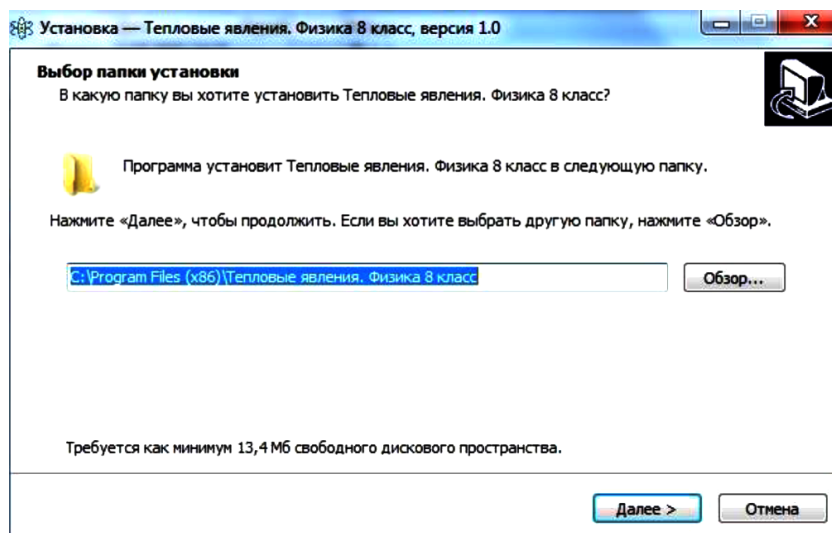


Рис. 11. Окно мастера установки

Fig. 11. Installation wizard window

Следуя указанным рекомендациям, выпускники нашего вуза разработали и внедрили в работу различных образовательных организаций (многопрофильный лицей ЗабГУ, МБОУ СОШ № 48, 49 г. Читы, ЧУ ДПО УМЦ «Гранд» и др.) достаточное количество ЭОК, которые успешно используются в образовательном процессе педагогами и обучающимися. В актах о внедрении разработанных ЭОК учителя физики, указанных выше образовательных организаций, отмечали следующее: высокий уровень исполнения задания (разработанного ЭОК) студентами-выпускниками, его доступность для школьников и педагогов; возможность использования ЭОК как высокоэффективного средства обучения в условиях пандемии для организации дистанционного или смешанного формата обучения, которое предоставляет обучающимся возможность проводить физические эксперименты дома, решать задачи; учителям физики – контролировать процесс обучения на разных этапах урока физики, проводить диагностику

формируемых знаний и умений обучающихся на основе применения различных типов тестов и т. п.

Заключение. Сравнительно-сопоставительный анализ различных источников информации показал, что технология педагогического дизайна обеспечивает результативное обучение за счёт создания и применения в образовательном процессе, в том числе при дистанционном и смешанном форматах обучения, высококачественных учебных материалов, в частности электронных образовательных курсов.

Анализ проведённого исследования показал, что разработка любого электронного образовательного курса педагогом начинается с этапа педагогического проектирования как основного этапа технологии педагогического дизайна. Именно на этом этапе закладываются предпосылки, станет удачным этот курс или же нет, подбирается учебный материал, средства проверки и оценки знаний, продумывается мотивационная основа курса. Эта основа учитывает сильные

и слабые стороны обучающихся, направляя и адаптируя их для удовлетворения конкретных потребностей.

Для создания качественного ЭОК следует использовать различные модели (ADDIE, SAM, таксономия Блума и др.), учитывать его структуру, функции и этапы разработки, использовать разные среды (для вуза – это LMS Moodle или Microsoft Teams, для школы – Core, Google Class, различные LMS и др.).

Один из возможных путей использования технологии педагогического дизайна

для разработки электронного образовательного курса студентами как будущими учителями – это создание ЭОР в рамках ВКР в соответствии с заказом образовательных организаций.

В дальнейшем использовать технологию педагогического дизайна для разработки ЭОР и обучения этому академической группы студентов можно в рамках специальных дисциплин, например «Структура и организация программных средств учебного назначения», «Современные технологии обучения информатике».

Список литературы

1. Холмогорова Е. И., Замошникова Н. Н. Проблемы организации дистанционного обучения в вузе в условиях пандемии // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2021. № 3. С. 131–134.
2. Вольчик В. В., Ширяев И. М. Дистанционное высшее образование в условиях самоизоляции и проблема институциональных ловушек // Актуальные проблемы экономики и права. 2020. № 2. С. 235–248.
3. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 5. С. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-6-14.
4. Ananga P. Pedagogical Considerations of E-learning in Education for Development in the Face of COVID-19 // International Journal of Technology in Education and Science (IJTES). 2020. No. 4. Pp. 310–321.
5. Dhawan S. Online Learning: a Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. No. 49. Pp. 5–22.
6. Асанов С. А., Акименко Г. В. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе // Дневник науки. 2020. № 8. С. 4–6.
7. Журкина М. И. Электронный курс как один из видов электронных образовательных ресурсов в организации подготовки будущих бакалавров педагогического образования // Молодой учёный. 2020. № 19. С. 462–464.
8. Olimpius Istrate. Visual and Pedagogical Design of ELearning Content // ELearning Papers. 2009. No. 17.
9. Agarwal H., Pandey G. N. Impact of E-learning in Education // International Journal of Science and Research. 2013. No. 2. Pp. 146–147.
10. Arkorful V., Abaidoo N. The Role of E-learning, Advantages and Disadvantages of Its Adoption in Higher Education // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2015. No. 12. Pp. 29–42.
11. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1996. 352 с.
12. Кукушкин В. С. Общие основы педагогики. URL: http://www.eusi.ru/lib/kukushin_obsie/pril.php (дата обращения: 17.03.2021). Текст: электронный.
13. Букушева А. В. Организация самостоятельной работы студентов при изучении компьютерной геометрии в LMS Moodle // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 3. С. 30–34.
14. Кошева Д. П., Нечаева А. А. Педагогическое проектирование дистанционного курса для дидактического обеспечения учебного процесса в вузе // Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 1. С. 188–191.
15. Кириченко Е. А. Формирование ключевых компетенций учащихся при выполнении модульных лабораторных работ по физике в средней общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 24 с.
16. Бондаренко В. В., Ланских М. В., Бондаренко Ю. В. Особенности построения учебных курсов в технологии дистанционного образования. URL: <http://buklib.net/books/36989> (дата обращения: 17.09.2021). Текст: электронный.
17. Буланова-Топоркова М. В. Технологии дистанционного образования. URL: http://www.plib.ru/pedagogika/pedagogika_vyshey_shkoly/bulanova_toporkova84.html (дата обращения: 17.09.2021). Текст: электронный.

18. Вымятин В. М. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки. URL: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=223> (дата обращения: 14.09.2021). Текст: электронный.

19. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения. URL: <http://cpr.su/582278> (дата обращения: 15.09.2021). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 28.09.2021; принята к публикации 30.10.2021

Библиографическое описание статьи

Холмогорова Е. И., Замошникова Н. Н. Использование технологии педагогического дизайна в разработке электронного образовательного курса: теоретический аспект и практический опыт // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 16–29. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-16-29.

Elena I. Kholmogorova¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: elena221970@mail.ru*

<https://orcid.org/0000-0003-4833-642X>

Nadezhda N. Zamoshnikova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: nadezhdanick@mail.ru*

<https://orcid.org/0000-0003-0197-6913>

**The Use of Pedagogical Design Technology
in the Development of an Electronic Educational Course:
Theoretical Aspect and Practical Experience**

Due to the various changes taking place in modern life, including due to Covid-19, education is undergoing significant transformations. The modernization of the education system in Russia and around the world in accordance with the digitalization of society prompted teachers to quickly switch to the online learning mode, for which not everyone was ready. Many educational organizations that previously did not want to change the traditional approach to education had no other option but to switch to mixed or completely online learning. Based on a comparative analysis, the article concludes that it is possible to use pedagogical design technology in the development of materials, including e-learning courses, for the organization of distance and mixed learning formats. The strengths and weaknesses, opportunities and problems in the development of e-learning courses and the stages of their design are analyzed in the article. The authors give examples of individual components of e-learning courses developed at the Transbaikal State University by graduate students as future teachers. The main ideas of pedagogical design presented in this article serve as the methodological base of the research. The article substantiates that the technology of pedagogical design is intended to serve as support for students as future teachers who are starting to develop their electronic educational courses. The authors show how such digital resources can be used in the educational process, how they can affect the quality of education. The article discusses the possibility of further use of the technology of pedagogical design for the development of e-learning courses and teaching this academic group of students within the framework of special disciplines of the curriculum.

Keywords: technology of pedagogical design, pedagogical design, electronic educational courses, distance and mixed learning, student as a future teacher

References

1. Kholmogorova, E. I., Zamoshnikova, N. N. Problems of organizing distance learning at a university in a pandemic. Information and communication technologies in pedagogical education, no. 3, pp. 131–134, 2021. (In Rus.)

¹ E. I. Kholmogorova – main author: has studied the concept, systematized and analyzed the data, made the conclusions, drafted the manuscript.

² N. N. Zamoshnikova – has revealed the systematization, analysis and interpretation of data; participated in the manuscript drafting.

2. Volchik, V. V., Shiryayev, I. M. Distance higher education in conditions of self-isolation and the problem of institutional traps. Actual problems of economics and law, no. 2, pp. 235–248, 2020. (In Rus.)
3. Desnenko, S. I., Pakhomova, T. E. Features of digital educational content in the organization of distance learning in vocational education. Scientific notes of the Trans-Baikal State University, no. 5, pp. 6–14, 2020. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-6-14. (In Rus.)
4. Patricia, Ananga, Pedagogical considerations of e-learning in education for development in the face of COVID-19. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), no. 4, pp. 310–321, 2020. (In Rus.)
5. Shivangi, Dhawan, Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. Journal of Educational Technology Systems, no. 49, pp. 5–22, 2020. (In Engl.)
6. Asanov, S. A., Akimenko, G. V. Pedagogical design and pedagogical design as effective technologies for organizing the educational process in a university. Journal of Science, no. 8, pp.4-6,2020. (In Rus.)
7. Zhurkina, M. I. Electronic course as one of the types of electronic educational resources in the organization of training future bachelors of pedagogical education. Young Scientist, no. 19, pp. 462–464, 2020. (In Rus.)
8. Olimpius Istrate. Visual and pedagogical design of eLearning content. E-Learning Papers www.elearningpapers.e0075 № 17, December 2009. (In Engl.)
9. Agarwal, H., & Pandey, G. N. Impact of E-learning in education. International Journal of Science and Research, no. 2, pp. 146–147, 2013. (In Engl.)
10. Arkorful, V., & Abaidoo, N. The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, no. 12, pp. 29–42, 2015. (In Engl.)
11. Radionov, V. E. Theoretical foundations of pedagogical design. Diss. Dr. ped. sciences. S.-Pb., 1996. (In Rus.)
12. Kukushkin, V. S. General foundations of Pedagogy. Web. 17.03.2021.: http://www.eusi.ru/lib/kukushin_obsie/pril.php. (In Rus.)
13. Bukusheva, A. V. Organization of independent work of students in the study of computer geometry in LMS Moodle. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, no. 3, pp.30-34,2016. (In Rus.)
14. Kosheva, D. P., Nechaeva, A. A. Pedagogical design of a distance course for didactic support of the educational process at a university. Pedagogical education in Altai, no. 1, pp. 188–191,2014. (In Rus.)
15. Kirichenko, E. A. Formation of key competencies of students in the implementation of modular laboratory work in physics in a secondary school. Cand. sci. diss. abstr. M., 2010. (In Rus.)
16. Bondarenko, V. V., Lanskikh, M. V., Bondarenko, Yu. V. Features of the construction of training courses in the technology of distance education Web. 17.09.2021. <http://buklib.net/books/36989> (In Rus.)
17. Bulanova-Toporkova, M. V. Technologies of distance education. Web. 17.09.2021.http://www.plib.ru/pedagogika/pedagogika_vyshey_shkoly/bulanova_toporkova84.html (In Rus.)
18. Vymyatnin, V. M. Multimedia courses: methodology and development technology. Web. 14.09.2021. <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=223> (In Rus.)
19. Skibitsky, E. G. Didactic support of the distance learning process. Web. 15.09.2021.<http://cpr.su/582278> (In Rus.)

Received: September 28, 2021; accepted for publication 30 October, 2021

Reference to the article

Kholmogorova E. I., Zamoshnikova N. N. The Use of Pedagogical Design Technology in the Development of an Electronic Educational Course: Theoretical Aspect and Practical Experience // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 16–29. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-16-29.

УДК 37

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-30-40

Ольга Сергеевна Наумова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0439-2198>

Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы, возможности, перспективы¹

В статье раскрывается проблема духовно-нравственного воспитания личности студентов в условиях информационно-цифрового общества. Целью исследования стало раскрытие особенностей духовно-нравственного воспитания личности студентов в условиях информационно-цифрового общества, выявление проблем и возможностей, определение перспектив, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий для духовно-нравственного воспитания студентов. В работе применялись такие теоретические методы исследования, как сравнение и сопоставление различных точек зрения учёных на роль информационно-коммуникационных технологий в жизни и образовании человека, развитии его личности, обобщение и систематизация идей, раскрывающих особенности духовно-нравственного воспитания личности. В процессе эмпирического научного исследования было проведено анкетирование студентов, педагогическое наблюдение и беседа с участниками телемоста. Сделан вывод, что в условиях информационно-цифрового общества появляются как новые возможности для духовно-нравственного развития и самореализации личности, так и проблемы, требующие решения: интернет-зависимость, клиповое мышление, манипулирование сознанием, ограничение творческой самореализации личности в замкнутом информационном пространстве и др. Акцентируется внимание на том, что значение и актуальность философско-антропологического и культурологического подходов, разрабатываемых учёными прошлых столетий и современниками, не утрачивается в новых условиях, а создаёт предпосылки для конструктивных решений в области духовно-нравственного воспитания современного поколения. В исследовании предпринята попытка определения возможностей духовно-нравственного воспитания с использованием средств информационно-коммуникационных технологий (видеолектория), выстраивания перспектив сотрудничества с образовательными организациями других городов России с использованием таких форм, как телемост и видеоконференции (в частности, с Новороссийским социально-педагогическим колледжем и Саратовским государственным университетом им. Н. Г. Чернышевского). Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс (включая видеолекции, использование информационно-цифрового пространства для проведения воспитательных мероприятий и совместного обсуждения проблем: телемосты, интернет-конференции и др.) позволит расширить поле взаимодействия и сотрудничества в области духовно-нравственного воспитания и прийти к эффективным решениям. Результаты проведённого исследования будут полезны для решения проблемы духовно-нравственного воспитания личности студентов в условиях информационно-цифрового общества.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственность, традиции, культурологический подход, философско-антропологический подход, информационно-цифровое общество, информационно-коммуникационные технологии, сотрудничество

Введение. Информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) кардинально изменили жизнь человека и общества. Благодаря таким технологиям появи-

лись новые возможности и условия познания мира, деятельности, саморазвития и самореализации человека. Изменились цели и жизненные установки современного челове-

¹ Статья подготовлена в рамках гранта 326-ГР «Духовно-нравственное воспитание личности в условиях информационно-цифрового общества», получившего поддержку в конкурсе научных грантов Забайкальского государственного университета в 2021 г.

ка. Наука вторгается в микромир, мир нанотехнологий, результатом которого являются новые достижения в медицине, появляется всё больше возможностей преобразования мира и жизни. В то же время человек по-прежнему стремится к улучшению своего благосостояния и качества жизни; пытается преобразовать, усовершенствовать свою телесную природу.

Исследователи отмечают тенденцию отставания развития духовно-нравственной сферы личности от достижений научно-технического прогресса. Общество потребления является социальной реальностью нашего времени, в котором проблема духовно-нравственного воспитания личности человека и его духовно-нравственного становления по-прежнему является актуальной [1, с. 140].

Методология и методы исследования. Исследование строится:

– на идеях философско-антропологического подхода К. Д. Ушинского, А. В. Валицкой, И. А. Колесниковой, В. С. Шубинского и других, основой которого являются вопросы смысла жизни и истины, места человека в мире, его приоритетных ценностей и др.;

– на идеях культурологического подхода, в основе которого лежат представления о человеке культуры, свободном и творческом, знающим и умеющим ценить и следовать традициям своего народа (А. Г. Асмолов, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Г. П. Выжлецов, М. С. Каган, С. Ю. Дивногорцева, А. Г. Козлова, Н. Б. Крылова, И. В. Метлик, А. В. Рогова и др.) [2–4];

– на идеях духовно-нравственного воспитания личности и религиозного образования и воспитания С. Ю. Дивногорцевой, В. В. Игнатовой, А. Г. Козловой, И. В. Метлика, М. О. Орлова, Т. И. Петраковой, архиман. Георгия (Шестуна) и др. [1–4];

– на идеях формирования информационной культуры современной молодёжи (Е. В. Кораблева, А. И. Кугай, О. М. Михайлов, В. В. Мороз, М. Я. Музыченко, Н. Н. Новикова, И. В. Пустовалова, И. Д. Семенова, Л. С. Синева, И. В. Хангельдиева и др.) [5; 6; 8; 10–15].

В исследовании использованы теоретические методы исследования: сравнение и сопоставление различных точек зрения учёных на проблему исследования, обобщение и систематизация идей, рас-

крывающих особенности духовно-нравственного воспитания личности в условиях информационно-цифрового общества. Методы эмпирического научного исследования: анкетирование студентов, беседа, наблюдение.

Результаты исследования. Проблеме духовно-нравственного воспитания личности в современной педагогике и в отечественном образовании уделяется особое внимание. Результаты большого количества проведённых исследований в этой области отражены в публикациях учёных [2–4]. Однако проблема духовно-нравственного воспитания личности в условиях информационно-цифрового общества не рассматривалась. Также за последнее десятилетие проведено значительное количество исследований в сфере использования ИКТ в жизни и в образовательном процессе. Учёные (Л. Г. Ахметова, А. Н. Богатырева, Г. А. Будников, Н. Ю. Куликова, В. В. Мороз, Н. Н. Новикова, Л. С. Синева, И. Г. Хангельдиева и др.) раскрывают проблемы использования ИКТ в образовательном процессе, в различных предметных областях; рассматривают проблемы создания информационной образовательной среды (Г. Б. Захарова, С. В. Зенкина, А. А. Кузнецова и др.); выражают озабоченность по поводу не только положительного влияния ИКТ-технологий на развитие личности, но и негативных воздействий на развитие духовно-нравственной сферы личности (Л. Л. Синева, Е. В. Кораблева, А. И. Кугай, О. М. Михайлов, В. В. Мороз, М. Я. Музыченко, И. В. Пустовалова, И. Д. Семенова и др.) [6–15]. В то же время проблема духовно-нравственного воспитания личности в условиях информационно-цифрового общества не исследовалась. Возникает противоречие между влиянием информационно-цифрового общества на жизнь и внутренний мир личности и недостаточной изученностью особенностей духовно-нравственного воспитания личности в этих условиях.

Особое значение необходимо уделить возрастным особенностям личности, влиянию информационно-цифрового пространства на духовно-нравственное воспитание детей на каждой возрастной ступени. Это требует особенного подхода к рассмотрению проблемы с этих позиций и в рамках одного исследования не может быть изучено. В этой связи наше исследование посвящено

проблеме духовно-нравственного воспитания личности студентов в условиях информационно-цифрового общества.

Целью данного исследования является раскрытие особенностей духовно-нравственного воспитания личности студентов в условиях информационно-цифрового общества, выявление проблем и возможностей, определение перспектив сотрудничества с использованием ИКТ.

Под духовно-нравственным воспитанием личности будем понимать интериоризацию духовных и нравственных ценностей (усвоение ценностей, перевод во внутренний план личности). Высшие духовные ценности – это ценности, связанные с Богопознанием: с поиском человеком смысла жизни, истины, гармонии, красоты. Нравственные ценности определяют отношение человека к миру, к людям, к самому себе, его приоритетный выбор и нравственную позицию.

Ценностный характер духовно-нравственного воспитания личности раскрывается отечественными учёными в рамках философско-антропологического подхода к воспитанию, основоположником которого является Константин Дмитриевич Ушинский. Глубоко понимая особенности природы человека, К. Д. Ушинский связывал нравственное ядро личности с ценностями народных традиций и культуры. Воспитание, по мнению педагога, должно быть «народным».

Его современники и последователи, отечественные учёные XIX в. (философы: Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев и др.; педагоги: Н. Х. Вессель, В. И. Водовозов, М. И. Демков, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский и др.) заложили фундаментальные основы решения проблемы духовно-нравственного воспитания личности на основе разрабатываемого в этот период культурологического подхода. Современные исследователи подчёркивают актуальность идей учёных прошлых столетий, необходимость обращения к лучшим отечественным традициям в решении проблемы воспитания личности и духовно-нравственных проблем общества.

По мнению С. Ю. Дивногорцевой, «современный ренессанс православной педагогической культуры в России характеризуется духовно-просветительским, социально-культурным и научно-методическими направ-

лениями интеграции в социокультурное пространство России» [2, с. 15]. Это обусловлено тем, что более тысячелетия в России развивалась православная культура, в которую были включены «хозяйство, искусство, право и политика, педагогическая мысль, профессионально-педагогическая и социально-ориентированная деятельность» [Там же, с. 17].

Как отмечает А. Г. Козлова, будущий педагог должен обладать «великой педагогической культурой, иметь в своём арсенале средства духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений и прочно укоренённую позицию не противостояния религиозного и светского воспитания, а воссоединения по принципу единства и многообразия» [3, с. 94].

Раскрывая различные подходы к определению понятия «духовно-нравственное воспитание», И. В. Метлик предлагает рассматривать духовность в социокультурном аспекте. По его мнению, духовность «основывается на целостной иерархически выстроенной картине мира, мировоззрении определённого типа (религиозном и нерелигиозном) и соответствующей ему системе морали, соотносится с исторически сложившейся духовно-нравственной традицией, культурой, представленной в социуме» [4].

Таким образом, современные учёные предлагают конструктивные способы решения проблемы духовно-нравственного воспитания личности на основе культурологического подхода.

Научно-технический прогресс ставит человека в новую ситуацию, кардинально изменяя его жизнь и жизненное пространство, оказывая неизбежное влияние на преобразование его самого, но не всегда в лучшую сторону. Современные технологии, с одной стороны, определяют новые возможности и перспективы, связанные с решением многих жизненно важных проблем человека, его здоровьем, долголетием, развитием. Благодаря новым технологиям расширяется информационное пространство человека, появляются новые условия для самореализации и сотрудничества [5–12; 15]. Информационно-цифровое, виртуальное пространство определяет новую жизненную реальность человека, без которой он уже не мыслит своё существование: статистика подтверждает большое количество времени обращения человека к цифровым устрой-

ствам. Появилось даже новое понятие – «цифровой человек». По мнению Э. Тоффлера, благодаря компьютеризации, «мы идём к открытой информации свободного стиля», к «поразительно новой свободе» [7]. С другой стороны, прагматическая направленность человека, стремление к лёгкому получению результата деятельности с использованием современных технологий наносят непоправимый вред духовному и физическому здоровью человека [1; 6; 8–11; 13; 14].

Учёные уже обозначили ряд проблем, связанных с развитием информационно-цифрового общества и с его влиянием на внутренний мир человека: интернет-зависимость, фрагментарность мышления (клиповое мышление), которые ведут к недоразвитию мозговых структур; манипулирование сознанием и ограничение творческой самореализации личности в замкнутом информационном поле, имеющие негативные последствия (депрессия, манипуляция детским сознанием), приводящие, например, к суициду, нанесению вреда окружающим людям, угрозе их жизни [Там же].

Как отмечают Е. В. Кораблева и М. Я. Музыченко, в начале XXI в. человек становится «свидетелем взрыва инноваций, за которым разум человека уже не может уследить» [8, с. 15]. По их мнению, современные технологии позволяют изменять, усовершенствовать природу человека: «мы вживляем электронные чипы в мозг; создаём искусственные конечности; способны осуществить генетическую коррекцию и пр. Новейшие технологии описывают возможности для создания улучшенной версии человека» [Там же]. При этом учёные подчёркивают необходимость внесения изменений в воспитание и образование, важной особенностью которых должно стать формирование информационной культуры как необходимого средства «вхождения человека в информационное пространство, инструментом его социализации», включающей в себя два уровня: общественный и личностный [Там же]. Е. В. Кораблева и М. Я. Музыченко делают заключение о том, что «если не учить говорить, слушать, удивляться, реагировать, взаимодействовать с другими, то человек неминуемо превратится в придаток им же создаваемых технологий» [Там же, с. 16].

В этой связи важным аспектом должен стать аксиологический компонент инфор-

мационной культуры, включающий в себя духовные и нравственные ценности [6; 8; 9].

Технологический прогресс необратим, и мы, находясь в новых условиях, должны, с одной стороны, противостоять негативным явлениям, а с другой – использовать достижения науки и техники для решения важных задач современности, в том числе решения духовно-нравственных проблем общества.

Для проведения эмпирического исследования в области проблемы духовно-нравственного воспитания личности студентов в условиях информационно-цифрового общества мы разработали программу духовно-нравственного воспитания обучающихся Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). Информационно-коммуникативные технологии, используемые для реализации программы, выступают в качестве средства духовно-нравственного воспитания студентов. Студентам будет предложен видеолекторий «Духовно-нравственное воспитание личности в условиях информационно-цифрового общества». Его тематика связана с базовыми ценностями: человек, здоровье, семья, Родина, природа, труд, образование и наука, общество. Внедрение видеолектория в образовательный процесс ЗабГУ планируется с начала нового учебного года (2021/2022). Формы и периодичность прослушивания видеолекций с поставленными в его рамках проблемными вопросами могут быть различные: кураторские часы с дальнейшим обсуждением видеолекций и их проблематики на круглых столах, телемостах, конференциях и видеоконференциях, а также курсы дополнительного образования.

В рамках программы духовно-нравственного воспитания обучающихся ЗабГУ предполагается усиление воспитательной направленности рабочих программ по дисциплинам различных модулей, связанных с проблемами духовно-нравственного воспитания личности; разработка и доработка элективных курсов, тем курсовых и выпускных квалификационных работ, направленных на духовно-нравственное воспитание обучающихся в условиях информационно-цифрового общества; оформление стендовой информации по проблемам духовно-нравственного содержания; демонстрация фильмов, подготовка и реализация психолого-педагогических и социально значимых проектов, проведение конференций, видеоконференций, телемостов, праздников

и других мероприятий, а также организация консультативной помощи для студентов по проблемам духовно-нравственного воспитания в условиях информационно-цифрового общества; проведение социологического исследования «Отношение обучающихся ЗабГУ к духовно-нравственным проблемам общества и готовность принимать участие в образовательной программе духовно-нравственной направленности». Будет создана система непрерывного духовно-нравственного воспитания обучающихся ЗабГУ через организацию курсов дополнительного образования и курсов переподготовки педагогических кадров на примере курсов «Русская православная культура». Предполагается освещение опыта работы в СМИ и социальных сетях. С этой целью также создана страница в социальной сети «В контакте» – Духовно-нравственное воспитание личности/ЗабГУ. Таким образом, реализация программы будет осуществляться с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Важным событием в реализации программы духовно-нравственного воспитания и внедрения видеолектория в образовательный процесс стал телемост «Чита – Новороссийск – Саратов», который состоялся 31 мая 2021 г.

В процессе проведения мероприятия преподаватели и студенты ЗабГУ, Новороссийского социально-педагогического колледжа и Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского обсудили проблемы духовно-нравственного воспитания и возможности дальнейшего взаимодействия и сотрудничества в области решения этих проблем.

Среди участников мероприятия были представители студенчества разных факультетов ЗабГУ, приглашены профессора и доценты, участвующие в создании обучающего видеолектория; в режиме онлайн приняли участие в телемосте преподаватели и студенты Читинского педагогического колледжа и Читинской государственной медицинской академии, Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, Новороссийского социально-педагогического колледжа, Свято-Тихоновского гуманитарного университета г. Москвы, председатель отдела религиозного образования и катехизации Читинской епархии протоиерей Павел Матвеев. Всего было 60 участников мероприятия.

С приветственным словом к участникам телемоста обратился протоиерей Павел Матвеев, подчеркнув актуальность и значимость духовно-нравственного направления воспитания и пожелав успехов в работе.

Доклады на телемосте представили автор образовательной программы по духовно-нравственному воспитанию обучающихся ЗабГУ, доцент кафедры педагогики О. С. Наумова, кандидат культурологии, преподаватель русского языка и литературы Новороссийского социально-педагогического колледжа Инна Александровна Подгорная со студенткой Софьей Лапой и студенткой Свято-Тихоновского гуманитарного университета (г. Москва) Евгенией Матвиенко, которая имела опыт совместной реализации проектов «Молодёжное сестричество» и «Седмирица грехов», автором которых является Инна Александровна. С докладом, посвящённым проблемам цифрового пространства современного общества и человека в нём, выступил доктор философских наук, профессор Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского Михаил Олегович Орлов. Михаил Олегович в своём выступлении раскрыл, с одной стороны, возможности новых технологий, с другой – обозначил проблемы человека в новых информационно-цифровых условиях. Одной из таких проблем, несомненно, является сохранение человеком своей духовной сущности и достоинства.

Обучающиеся ЗабГУ в процессе проведения телемоста имели возможность познакомиться с тематикой видеолектория, включающей разделы, соответствующие базовым ценностям; задачами внедрения его в образовательный процесс следующего учебного года; выразить свою позицию по поводу периодичности прослушивания видеолекций и совместного обсуждения их содержаний.

Знакомство участников телемоста с опытом решения духовно-нравственных проблем в Новороссийском социально-педагогическом колледже вызвало особый интерес. В 2021 г. Инна Александровна (автор проекта «Молодёжное сестричество») стала лауреатом конкурса «Горячее сердце» и была приглашена в Москву для получения награды. Такие примеры имеют особое значение для развития ценностного отношения студентов к социально значимым проектам. Совместное сотрудничество в решении про-

блем духовно-нравственного воспитания имеет большой потенциал в формировании активной личностной и гражданской позиции студентов. Результаты работы И. А. Подгорной в области духовно-нравственного воспитания отражены в публикациях автора [16].

На протяжении всего мероприятия участники проявляли внимательность и заинтересованность к выступлениям докладчиков, поддерживали их аплодисментами, а по окончании, в процессе беседы, выразили удовлетворение по поводу темы, содержания и формы его проведения.

Необходимо отметить, что перед началом телемоста обучающимся ЗабГУ было предложено ответить на вопросы анкеты (с предложенными вариантами ответов и открытыми вопросами). Анализ результатов исследования имеет значение для дальнейшей реализации программы духовно-нравственного воспитания обучающихся ЗабГУ. В анкету вошли следующие вопросы:

1. Что Вы понимаете под духовно-нравственным воспитанием?
2. Как возможно реализовать духовно-нравственное воспитание в вузе?
3. Какие проблемы духовно-нравственного развития наблюдаются у современного студента?
4. Каковы причины указанных проблем (открытый вопрос, свой вариант ответа)?
5. Считаете ли Вы необходимым введение в учебный процесс специального курса по проблемам духовно-нравственного воспитания?
6. Готовы ли часть свободного времени посвящать самообразованию в области духовно-нравственных проблем?
7. Какова должна быть периодичность прослушивания и обсуждения лекций по духовно-нравственным проблемам в группе?
8. Предложите собственные варианты духовно-нравственного воспитания будущего педагога и специалиста в вузе.

В исследовании приняло участие 36 респондентов. Среди них студенты историко-филологического факультета, психолого-педагогического, факультета естественных наук, математики и технологий, энергетического факультета, факультета культуры и искусств, социального факультета, горного, факультета физической культуры и спорта, факультета строительства и экологии.

Ответы респондентов оказались неоднозначными и противоречивыми. На первый

вопрос анкеты «Что Вы понимаете под духовно-нравственным воспитанием?» 94 % респондентов выбрали ответ «формирование моральных качеств, таких как трудолюбие, милосердие, сострадание, ответственность, справедливость, чуткость»; 6 % опрошенных отметили вариант «развитие религиозных ценностей и религиозного сознания»; 25 % респондентов выбрали оба ответа. На наш взгляд, именно третья позиция соответствует раскрытию содержания духовных и нравственных ценностей и раскрывает содержание духовно-нравственного воспитания. 39 % респондентов дополнили содержание первого ответа ответами с гуманистической направленностью (соответствие принципам гуманизма: уважение к личности, правам и свободам человека – 16 человек; приобщение студентов к профессиональной культуре, этике, морали – 8 человек; воспитание гражданственности и патриотизма – 5 человек; формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни – 2 человека). 5 % опрошенных выбрали ответ: «воспитание целеустремленного, прагматичного, расчётливого человека», что противоречит содержанию духовно-нравственного воспитания и говорит о непонимании респондентами проблем духовно-нравственной направленности. На основании полученных ответов по первому вопросу можно сделать вывод о необходимости духовно-нравственного просвещения студентов, обращения к отечественной культуре и традициям в области духовно-нравственного воспитания.

Реализовать духовно-нравственное воспитание студенты считают возможным на внеучебных мероприятиях – 72 % (26 человек); в общественной жизни – 50 % (18 человек); на учебных занятиях – 42 % (15 человек); во время учебной и производственной практики – 30 % (11 человек); в научной работе – 17 % (6 человек).

97 % респондентов выделили ряд проблем, связанных с духовно-нравственным развитием у современного студента (ответ «неуважение старших» выбрали 17 человек; «пренебрежение традиционными ценностями» – 16 человек; «цинизм» – 14 человек; «установка на получение материальных благ от будущей профессии» – 13 человек; «отрицание значимости духовных ценностей в профессии» – 13 человек; «снижение уровня эмпатии» – 12 человек, «отсутствие

эмпатии» – 4 человека). Один респондент указал на отсутствие проблем духовно-нравственного развития у современного студента.

Среди причин появления обозначенных проблем респонденты называют семейное воспитание, потерю подлинных ценностей, недостаточное внимание к этой теме в образовании, незнание отечественной культуры, истории, отсутствие интереса к отечественной культуре и истории; отсутствие эмпатии; в жизни очень много техники (интернета), вследствие этого – нехватка времени на духовную жизнь, изменение традиций, отсутствие основных представлений о ценностях и нормах жизни; эгоизм, нежелание понять себя и окружение, воспитание пренебрежительного отношения к другим людям, пропаганда атеизма, пошлость в кинофильмах, халатное отношение взрослых к «привитию» подрастающему поколению понятия о духовно-нравственном воспитании», влияние информационной среды, социальных сетей; незначительная заинтересованность студентов проблемой духовно-нравственного воспитания, повышенный интерес к денежным средствам и пренебрежение чувствами других людей, плохой пример авторитетных людей, навязывание неправильных моделей поведения, пропаганда «лёгких денег», которые можно получать без образования (блогеры – деятельность в интернете), непонимание молодёжью целей обучения, высокие амбиции студентов, безразличное отношение к ценностям в обществе, отсутствие представлений о ценностях.

Выделяя актуальные причины недостатков в духовно-нравственном развитии современного студента, не все респонденты считают необходимым самообразование в этой сфере и внедрение в образовательный процесс специального курса по проблемам духовно-нравственного воспитания. Так, среди них положительно ответили за внедрение специального курса – 58 % (21 человек); за готовность посвящать часть свободного времени самообразованию в области духовно-нравственного воспитания – 55 %; за внедрение видеолектория в образовательный процесс по данным проблемам – 45 %.

В то же время готовы слушать и вести диалог по проблемным вопросам видеолекций и предлагают следующую периодичность:

1) один раз в месяц прослушивать лекцию на 40 минут и 40 минут обсуждать в группе с коллективной постановкой вопросов лектору (т. е. одна пара) – 61 % (22 человека);

2) один раз в месяц прослушивать лекцию на 40 минут без обсуждения, но с постановкой вопросов для лектора в бумажном варианте – 19 % (7 человек);

3) один раз в две недели прослушивать одну лекцию на 40 минут с обсуждением в группе с коллективной постановкой вопросов для лектора – 11 % (4 человека);

4) один раз в две недели прослушивать две лекции по 40 минут (т. е. одну пару) с обсуждением в группе и коллективной постановкой вопросов для лектора – 3 % (1 человек);

5) один раз в месяц прослушивать две лекции по 40 минут (одну пару) без обсуждения, но с вопросами лектору в бумажном варианте и написание эссе – 3 % (1 человек).

Наиболее оптимальными формами реализации духовно-нравственного воспитания в вузе студенты назвали волонтерскую деятельность – 56 % (20 человек); посещение музеев, выставок, театров, библиотек – 50 % (18 человек); встречи с известными людьми – профессионалами своего дела – 47 % (17 человек); круглые столы, дискуссионные площадки по вопросам духовно-нравственного воспитания – 39 % (14 человек); курсы повышения квалификации по проблемам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения с выдачей документа об окончании (36 часов аудиторной работы и 36 часов самостоятельной работы; всего 72 часа на платной основе, плата небольшая) – 30 % (11 человек); мероприятия, посвященные гражданско-патриотическому воспитанию – 30 % (11 человек); элективный курс по духовно-нравственным проблемам – 22 % (8 человек). 12 респондентов предложили дополнительно свой вариант формы духовно-нравственного воспитания будущего педагога и специалиста в вузе: мастер-классы, тренинги, конференции, олимпиады по духовно-нравственному воспитанию, выезд за пределы нашего города, края, экскурсии, проведение занятия в виде игры по проблемам духовно-нравственного воспитания, создание объединений внутри факультета, решающие вопросы духовно-нравственного воспитания, проведение концертов, посвященных проблеме духовно-

нравственного воспитания, профилактические беседы и обсуждение в группе, общение с людьми старшего поколения и обсуждение этих вопросов с детьми, безвозмездная работа в церкви, проведение субботников.

Необходимо отметить, что предварительно подобное исследование проводилось в январе 2021 г. среди будущих бакалавров педагогического образования, завершивших изучение дисциплины «Педагогика» (3-й семестр). В исследовании принял участие 71 респондент, 98 % из них выразили согласие относительно введения специального курса по проблемам духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс.

Обсуждение результатов исследования. Проведённое исследование позволило выявить, с одной стороны, новые возможности развития личности в условиях информационно-цифрового общества (расширение информационного пространства, использование различных образовательных сайтов в образовательном процессе для самообразования и саморазвития, установление новых полезных контактов и связей в виртуальном пространстве); с другой стороны – обозначить проблемы негативного влияния новых информационных технологий на личностное развитие, здоровье и жизнь современного человека.

Технологический прогресс обуславливает особенности нашей жизни и является неизбежностью. В этой связи актуальна проблема духовно-нравственного воспитания личности в новых информационно-цифровых условиях. Для её успешного решения, с одной стороны, актуальным остаётся обращение и следование лучшим отечественным педагогическим традициям. С другой стороны, использование информационных технологий позволяет по-новому подойти к организации образовательного процесса, использовать современные технологические средства и формы для решения проблемы духовно-нравственного воспитания личности (видеолектория, телемостов, интернет-конференций и др.), создаёт новые возможности для расширения сотрудничества, обмена опытом и совместного обсуждения и решения различных вопросов.

Перед заместителями деканов по воспитательной работе и кураторами групп стоят нелёгкие задачи решения проблем духовно-нравственного воспитания обучающихся ЗабГУ и подготовки будущих педаго-

гов к реализации данного направления в образовательных организациях. Считаем, что подготовленный видеолекторий станет хорошим помощником в этом деле. Его преимущество перед очными лекциями заключается в возможности охвата многочисленной аудитории, экономии сил лекторов. Актуальным является также его использование в дистанционном режиме. В то же время мы понимаем значение личного эмоционального общения и обсуждения поставленных проблем. Без рефлексии и обратной связи трудно будет прийти к положительным решениям. Поэтому обязательным компонентом внедрения видеолектория в образовательный процесс должно стать обсуждение лекций в группе, с кураторами, постановка проблемных вопросов и дальнейшие встречи с лекторами на круглых столах и конференциях, телемостах и других формах взаимодействия.

Заключение. Проведённое исследование показало необходимость изучения проблемы духовно-нравственного воспитания личности в условиях информационно-цифрового общества; помогло определить, с одной стороны, возможности применения ИКТ для решения многих жизненно важных проблем, в том числе для решения проблем духовно-нравственного воспитания. Так, внедрение информационных технологий в образовательный процесс (включая видеолекции, использование информационно-цифрового пространства для проведения воспитательных мероприятий и совместного обсуждения проблем, обмена опытом, такие как телемосты, интернет-конференции и др.) позволяет расширить поле взаимодействия и сотрудничества в области духовно-нравственного воспитания. С другой стороны, важно понимать возникающие в условиях информационно-цифрового общества проблемы человека, связанные с его здоровьем, развитием, творческой самореализацией. Без сформированного духовного и нравственного стержня у современной молодёжи возникает опасность оказаться зависимым от негативного влияния информационно-коммуникационных технологий. В этой связи духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения приобретает ещё большую актуальность. Опора на лучшие педагогические традиции, в том числе на идеи культурологического и философско-антропологического подходов, поможет разработать и принять конструктивные

решения в области современных проблем воспитания. Перспективными и актуальными являются направления научных исследований, такие как изучение особенностей духовно-нравственного воспитания личности в

условиях информационно-цифрового общества на каждой возрастной ступени, а также подготовки будущих педагогов к реализации духовно-нравственного воспитания в этих условиях.

Список литературы

1. Орлов М. О. Религиозное образование как форма социализации: проблема влияния ценностей общества потребления на преподавание православной культуры // Манускрипт. 2020. Вып. 4. С. 140–143.
2. Дивногорцева С. Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2011. 39 с.
3. Козлова А. Г. Реализация магистерской программы «Духовно-нравственное воспитание» как ответ на вызовы современности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9. С. 93–99.
4. Метлик И. В., Галицкая И. А., Ситников А. В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории методологии и практики в российской школе / под ред. И. В. Метлика. М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. 264 с.
5. Новикова Н. Н. Подготовка будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2018. 26 с.
6. Синева Л. С. Формирование ключевых образовательных компетенций старшеклассников ресурсами сети Интернет: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тверь, 2018. 22 с.
7. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: АСТ, 2003. 557 с.
8. Кораблева Е. В. Информационная культура как фактор идентификации человека в цифровом пространстве // Цивилизация – общество – человек. 2018. № 6–7. С. 15–16.
9. Наумова О. С. Аксиологические аспекты применения интернет-технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и его ценности в современном мире. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 100–116.
10. Кугай А. И. «Цифровое поколение»: угрозы и надежды в эпоху информационно-цифровой цивилизации // Управленческое консультирование. 2019. № 7. С. 90–99.
11. Михайлов О. М., Щенина О. Г. «Человек коммуникативный» в цифровом обществе // Возможности и угрозы цифрового общества: сб. науч. ст. / под общ. ред. А. В. Соколова, А. А. Власовой. Ярославль: Аверс Плюс, 2018. С. 63–67.
12. Мороз В. В. Аксиологический ресурс использования информационных технологий для развития креативности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 1. С. 53–59.
13. Пустовалова И. В. Аксиологический аспект влияния высоких технологий на миропонимание человека: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Ростов н/Д., 2007. 27 с.
14. Семенова И. Д. Цифровое общество: новые вызовы // Наука, образование и культура. 2020. № 5. С. 33–37.
15. Хангельдиева И. Г. Образование в цифровую эпоху // Перспективы науки. 2018. № 9. С. 261–268.
16. Подгорная И. А. Волонтерское движение «Сёстры милосердия» как фактор подготовки будущих учителей начальных классов к духовно-нравственному воспитанию детей // Семья и школа в духовно-нравственном воспитании детей: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 120–124.

Статья поступила в редакцию 15.07.2021; принята к публикации 17.08.2021

Библиографическое описание статьи

Наумова О. С. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы, возможности, перспективы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 30–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-30-40.

Olga S. Naumova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0439-2198>

Spiritual and Moral Education of Students in the Conditions of Information and Digital Society: Problems, Opportunities, Prospects¹

The article reveals the problem of spiritual and moral education of students in the conditions of information and digital society. The purpose of the study was the disclosure of the spiritual and moral education peculiarities of students in the conditions of information and digital society, identifying problems and opportunities, the definition of prospects related to the use of information and communication technologies for spiritual and moral education of students. Theoretical research methods have been used in the work, such as comparison and comparison of various points of view of scientists for the role of information and communication technologies in the life and education of a person, the development of his personality, generalization and systematization of ideas that reveal the features of spiritual and moral education of the individual. In the process of empirical scientific research, students, pedagogical observation and conversation with telecom service were conducted. The author of the article comes to the conclusion that in the conditions of information and digital society, both new opportunities for spiritual and moral development and personality self-realization and problems requiring solutions: Internet addiction, clip thinking, manipulating consciousness, restriction of creative identity self-realization in closed information space and others. The attention is focused on the fact that the importance and relevance of the philosophical and anthropological and cultural approaches developed by scientists of past centuries and contemporaries are not lost in new conditions, and creates prerequisites for constructive solutions in the field of spiritual and moral education of the modern generation. An attempt was made to determine the possibilities of spiritual and moral education using the funds of information and communications technologies (video lectures), building prospects for cooperation with educational organizations of other cities of Russia using such forms such as teleconferencing (in particular, with the Novorossiysk Social and Pedagogical College and Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky). The introduction of information and communication technologies to the educational process (including video lectures, the use of information and digital space for educational events and joint discussion of problems, such as telecons, Internet conferences, etc.) will expand the field of interaction and cooperation in the field of spiritual and moral Education and Protect to Effective Solutions. The results of the study will be useful for solving the problem of the spiritual.

Keywords: spiritual and moral education, spirituality, morality, traditions, cultural approach, philosophical and anthropological approach, information and digital society, information and communications technologies, cooperation

References

1. Orlov, M. O. Religious education as a form of socialization: the problem of the consumption values' influence on the teaching of the Orthodox culture. Manuscript, Issue 4, pp. 140–143. 2020. (In Rus.)
2. Divnogortseva, S. Yu. Historical and pedagogical Orthodox pedagogical culture in Russia. Dr. sci. diss. Moscow, IFSU, 2011. (In Rus.)
3. Kozlova, A. G. Implementation of the master's program "Spiritual and moral education" as an answer to the challenges of modern. News of the Volgograd State Pedagogical University, no. 9, pp. 93–99, 2019. (In Rus.)
4. Metalik, I. V. Spiritual and moral education: questions of the theory of methodology and practice in the Russian school. M: Pro-press, 2012. (In Rus.)
5. Novikova, N. N. Preparation of the future teacher technology to professional activities in the information environment of technological education. Dr. sci. diss. M: MHPU, 2018. (In Rus.)
6. Sainva, L. S. Formation of key educational competencies of high school students network resources. Cand. sci. diss. abstr. Tver: Tver State University, 2018. (In Rus.)
7. Toffler, E. Shock of the future / Translated from English. M: AST, 2003. (In Rus.)

¹ The article was prepared with the support of the grant 326-GR "Spiritual and moral education of the individual in the conditions of an information-digital society", which received support in the competition of scientific grants of the Transbaikal State University in 2021.

8. Corableva, E. V. Information culture as a person identification factor in digital space. Civilization-society-person. Saratov: Publishing House "Cube", no. 6–7, pp. 15–16, 2018. (In Rus.)
9. Naumova, O. S. Axiological aspects of the Internet technologies' application in the training of future teachers / person and his/her values in the modern world. Chita: ZabGU, 2020: 100–116. (In Rus.)
10. Kugai, A. I. "Digital Generation": Threats and Hope in the Epoch of Information and Digital Civilization. Management consulting. no. 7, pp. 90–99, 2019. (In Rus.)
11. Mikhailov, O. M., Pucenina, O. G. "Communicative man" in digital society. Yaroslavl: Avers Plus, 2018: 63–67. (In Rus.)
12. Moroz, V. V. An axiological resource for the use of information technologies for the development of students' creativity. Bulletin of the Orenburg State University, no. 1, pp. 53–59, January. 2015. (In Rus.)
13. Emptyova, I. V. Axiology aspect of the influence of high technologies on human world image: a case on the sister Scientific step. Cand. sci. diss. abstr. Rostov by / d, 2007. (In Rus.)
14. Semenova, I. D. Digital Society: New Challenges. Science, Education and Culture, no. 5, pp. 33–37, 2020. (In Rus.)
15. Khangeldiev, I. G. Education in digital era. Prospects of science, no. 9, pp. 261–268, 2018. (In Rus.)
16. Podgorny, I. A. The volunteer movement "Sisters of Mercy" as a factor in the preparation of future primary school teachers to the spiritual and moral education of children / family and school in the spiritual and moral education of children: the materials of the All-Russian Scientific and Prac. conf., Chita, ZabGU, 2019: 120–124. (In Rus.)

Received: July 15, 2021; accepted for publication August 17, 2021

Reference to the article

Naumova O. S. Spiritual and Moral Education of Students in the Conditions of Information and Digital Society: Problems, Opportunities, Prospects // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 30–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-30-40.

УДК 373

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-41-55

Оксана Владимировна Трофимова,*кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: trofimova_ov@mail.ru**<https://orcid.org/0000-0002-0156-1382>*

Использование социальной сети «ВКонтакте» в учебно-воспитательной работе по русскому языку с учащимися старших классов

Цель данной статьи – на примере работы с учащимися старших классов лицея ЗабГУ описать приёмы учебно-воспитательной работы по русскому языку с использованием социальной сети «ВКонтакте». Положения коммуникативного, рефлексивного и системно-деятельностного подходов, идея субъекта учения стали методологической базой исследования. Автором описываются собственные, разработанные и апробированные на практике в период с 2018 г. по настоящее время, приёмы коллективной и индивидуальной работы со школьниками в российской социальной сети «ВКонтакте». В статье обосновывается эффективность данной работы как в режиме дистанционного обучения, так и в традиционном формате. Даны различные точки зрения современных учёных на проблему использования социальных сетей в процессе обучения и воспитания, подробно описаны виды постов – обращений/сообщений, помещённых на стене (часть личной страницы пользователя, расположенная ниже блока с фотографиями) социальной страницы, используемых с целью обучения, информирования, мотивации учащихся, регулирования их действий и т. п. Научная новизна исследования заключается в комплексном описании типологии использованных на практике приёмов учебно-воспитательной работы по русскому языку с использованием социальной сети «ВКонтакте». В результате исследования доказано, что использование данной методики в работе учителя целенаправленно и в системе даёт положительные результаты и не только позволяет сделать обучение русскому языку качественным и интересным, но и выполняет ряд важных воспитательных задач. Перспективы исследования видятся в расширении образовательных функций социальной сети путём создания бесед и сообществ с учащимися, посвящённых обсуждению вопросов, связанных, во-первых, с подготовкой к итоговой аттестации, во-вторых, с популяризацией русского языка и культуры речи в обществе.

Ключевые слова: социальная сеть «ВКонтакте», учебно-воспитательная работа, системно-деятельностный подход, субъект учения, пост

Введение. Современное обучение в школе требует обновления методов и приёмов учебно-воспитательной работы. Сегодня учитель обязан "идти в ногу" со временем, чтобы быть не только нужным, необходимым, но и интересным. Кроме того, первостепенной для школы по-прежнему является задача формирования ученика как субъекта учения, способного жить в меняющемся мире информационных технологий.

Отметим, что социальные сети не являются специальными образовательными ресурсами, они создавались с целью общения. Само название «социальная сеть» было введено Д. Барнсом в 1954 г. Первоначально сферу применения данного термина

составляла социология [1, с. 13]. Позднее данное понятие стало использоваться и в других отраслях. Исследователи¹ [2] считают прообразами социальных сетей гостевые книги, форумы, блоги. В определении социальных сетей мы будем опираться на определение В. М. Сазанова, который понимает социальные сети как средство массовой коммуникации и передачи знаний [3].

Использование социальных сетей в процессе обучения учащихся стало актуальным вопросом в педагогическом сообще-

¹ Кечинов М. Что такое социальные сети. История создания социальных сетей. – URL: <http://mkechinov.ru/article.social.html> (дата обращения: 12.09.2021). – Текст: электронный.

стве практически сразу в первые десятилетия после появления первых сетей. Сегодня учительство разделилось на тех, кто за, и тех, кто против такого использования социальных сетей. Однако нельзя отрицать, что, умея принимать новые вызовы информационного века технологий, учитель будет более интересен своим ученикам, ему будет легче решать задачи обучения и воспитания.

По мнению С. П. Ильиной и А. И. Казанцева, «интерес к социальным сетям связан с необходимостью для образовательных заведений установить прямую эффективную коммуникацию с участниками образовательного процесса и потребителями образовательных услуг. Сетевое сообщество служит дополнительным «неформальным мостиком» между преподавателем и учащимся» [4]. Так, О. А. Клименко отмечает, что социальная сеть Facebook уже давно признаётся одним из наиболее популярных инструментов обучения и развития и позволяет преподавателям университетов создавать курсы для студентов [5, с. 406]. Количество социальных сетей увеличилось, что даёт учителю ещё большие возможности для реализации своих идей. Тем не менее отношение учёных к этому вопросу можно охарактеризовать как настороженное: согласно мнению многих из них, применение социальных сетей в обучении требует тщательной подготовки со стороны преподавателя, а также хорошо обоснованной и проработанной методики работы с социальными сетями в процессе обучения [6, с. 124–126].

Существует ряд работ учёных-методистов и учителей-практиков¹ [7; 8], в которых сделаны попытки осмыслить опыт использования социальных сетей в педагогической деятельности. Так, О. М. Абрамова [9, с. 155–159] рассуждает об использовании в учебном процессе облачных технологий для организации контроля учебной деятельности, А. Гольцова, Е. А. Проценко [10], Е. А. Ковалёва [11], Ю. С. Мушников [12], М. В. Пласкина [13] рассматривают возможность использования социальных сетей в процессе обучения иностранному языку. Интересен этот вопрос и нашим иностранным коллегам [14–20]. Такая синхронность в проявлении интереса к данному вопросу

¹ Использование социальных сетей в образовательной среде. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-ispolzovanie-socialnih-setey-v-obrazovatelnoy-srede-439548.html> (дата обращения: 01.09.2021). – Текст: электронный.

учителей и методистов разных стран свидетельствует об актуальности данной темы и своевременности обсуждения проблемы использования новых приёмов в профессиональной деятельности учителя.

Думается, что современный российский учитель тоже не должен упускать возможности использования потенциала данных технологий для достижения целей обучения. Время работы в условиях пандемии (COVID-19) существенно изменило ситуацию: учителя вынуждены были перестроить подходы к обучению, освоить возможности дистанционного обучения, повысить собственную грамотность в аспекте использования ИКТ в собственной практике. Однако по разным причинам (нежелание обучаться новому, проблемы со здоровьем, материальные затраты на приобретение и обслуживание техники и выхода в интернет) не все учителя готовы продолжать такую работу. Поэтому считаем необходимым популяризировать данное направление в учительской работе и делимся своим опытом использования социальной сети «ВКонтакте» в учебно-воспитательной работе по русскому языку с лицеистами ЗабГУ.

Методология и методы исследования. В основу работы легли постоянно используемые автором данного исследования современные подходы к обучению [21; 22], к системе оценивания его результатов². Ведущим в обучении является системно-деятельностный подход [23]. Он определён нормативными документами, в частности, стандартами образования (ФГОС ООО³, ФГОС СОО⁴). Именно в них представлена концепция данного подхода, в основе которой находится теория деятельности. Ученик как субъект учения должен быть способен к самостоятельному поиску необходимых знаний, к постановке целей своей деятельности, к анализу полученной информации на предмет главного/второстепенного, истинного/ложного, известного/нового и т. д. Конкрет-

² Телеева Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. – Шадринск: Изд-во Шадринского пед. ин-та, 2009. – 116 с.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011. – URL: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.09.2021). – Текст: электронный.

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2012. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (дата обращения: 07.09.2021). – Текст: электронный.

ным результатом обучения должен стать набор так называемых УУД (универсальных учебных действий), являющихся продуктом обучения, так как в них сконцентрирована суть системно-деятельностного подхода. Именно наличие/отсутствие сформированных у учащегося УУД будет свидетельствовать о качестве образования. Современный выпускник школы готов к самостоятельной активной познавательной деятельности. Данный подход оперирует понятиями «деятельность», «этапы деятельности», «рефлексия», «УУД».

Рефлексивный подход, описанный Л. В. Черепановой [24], является опорным в реализации системно-деятельностного подхода, так как предполагает поэтапное и систематическое формирование у учащихся рефлексии, которая должна быть направлена, во-первых, на содержание обучения, во-вторых, на собственную учебно-познавательную деятельность. Без рефлексии собственных действий учащемуся не удастся осознать, оценить и скорректировать собственную деятельность. Данный подход помогает учителю организовать работу ученика. Индивидуально-дифференцированный подход позволяет работать, учитывая способности детей, их предпочтения и особенности характера и темперамента. Коммуникативно-деятельностный подход, основы которого были заложены в трудах психологов Л. С. Выготского [25], С. Л. Рубинштейна [26], А. Н. Леонтьева [27] и других и продолжены учёными-методистами И. А. Зимней¹, В. И. Капинос [28], Т. А. Ладыженской², Л. В. Черепановой [29–31], Е. С. Антоновой³ и других, позволяет развивать все виды речевой деятельности учащихся, что необходимо субъекту учения и является одним из его характеристик. Учёт этапов речевой деятельности (ориентировка в ситуации, планирование действия, реализация, контроль и корректировка результатов) также способствует качественному обучению и формированию у учащихся в первую очередь коммуникативных и регулятивных УУД.

¹ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

² Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.; Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.

³ Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. – М.: КноРус, 2007. – 460 с.

Идеи и принципы названных подходов являются для нас фундаментальными в педагогической деятельности, поэтому легли в основу описываемой в статье учительской практики.

Результаты исследования и их обсуждение. Пользуясь известной российской социальной сетью «ВКонтакте» с 2010 г., активно общаясь с учащимися, коллегами посредством данной сети, автор в период с сентября 2018 г. и по настоящее время осознанно и целенаправленно, в определённой системе использует данную сеть в учебно-воспитательной работе по русскому языку с учащимися 9–11-х классов Многопрофильного лицея ЗабГУ. Использование различных платформ, сайтов и социальных сетей в дистанционном обучении в период пандемии было описано автором ранее [32].

Все обращения к учащимся, используемые автором в социальной сети «ВКонтакте», можно разделить на группы по различным основаниям (по открытости/приватности сообщения, содержанию, цели).

1. По открытости/приватности сообщения для пользователей сети «VK» обращения к учащимся делятся на посты на стене VK, диалоги в беседе со старостами классов и личные сообщения учащимся.

Посты на стене «ВКонтакте». Их особенность в том, что они видны всем пользователям данной сети (рис. 1). Потенциально эту информацию могут видеть представители администрации лицея, классные руководители, родители учащихся, учителя, лицеисты всех классов и другие пользователи. Особенность данных обращений в том, что их могут не читать неподписанные на страницу учителя лицеисты, это абсолютно не обязательное условие для участников учебно-воспитательного процесса. Как правило, пост содержит текстовую информацию, которая сопровождается картинкой/фотографией/мемом в тему поста. Очень часто к записи прикрепляется аудиофайл/видеофайл, также соответствующий общей теме обращения.

Диалоги в беседах со старостами классов. В начале работы с новой параллелью учитель создаёт беседу со старостами всех классов одной параллели. В данной беседе даётся общая информация для всей параллели классов (рис. 2). Часто это диалог по рабочим моментам, требующим быстрого информирования и/или реагирования учащихся. Обращение к старостам даёт учителю гарантию, что информация будет передана в нужный срок всем уча-

щимся. Кроме того, староста выступает посредником между учителем и классом в том случае, когда у многих учащихся возникают одинаковые вопросы, необходимы какие-то уточнения. Использование данной беседы в таком случае экономит время учителя, так как учитель делегирует старостам зада-

чу разъяснить, уточнить, пошагово описать алгоритм действий или требования к работе. Автоматически отпадает необходимость писать каждому учащемуся с ответом. За годы учёбы учащиеся привыкают к такой системе работы и активно её используют в дальнейшем, в студенчестве.

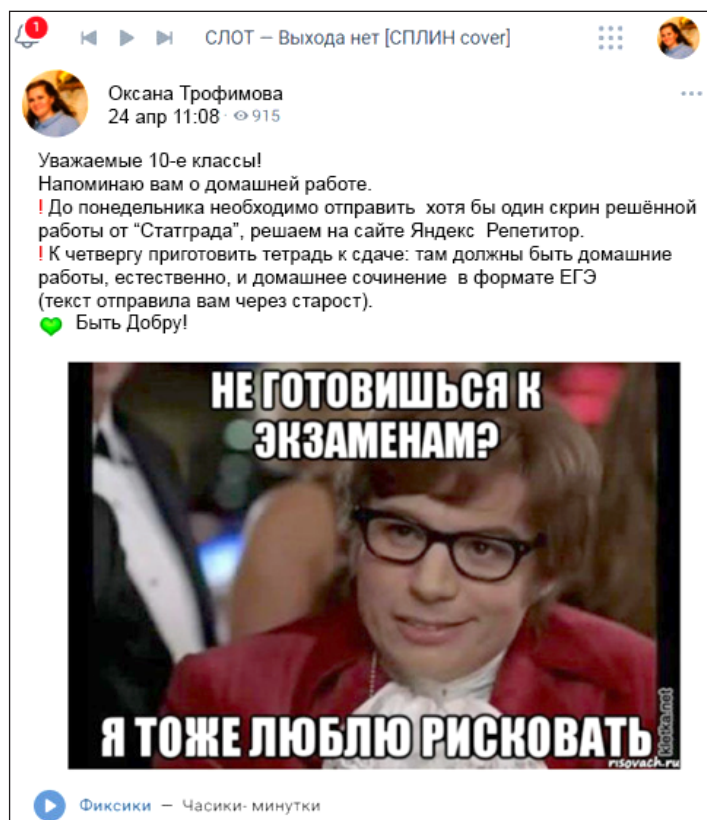


Рис. 1. Пример поста на стене в «VK»
Fig. 1. An example of a post on the wall in “VK”

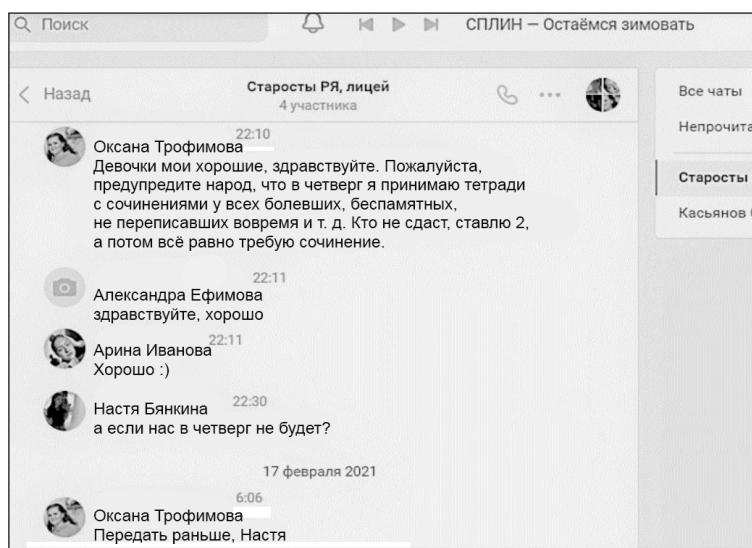


Рис. 2. Пример диалога в группе старост
Fig. 2. An example of a dialogue in the prefect group

Личные сообщения учащимся. Они используются в исключительных случаях, когда учителю необходимо взаимодействие с конкретным лицеистом (рис. 3, 4). Это может быть мотивирующее обращение, напоминание о чём-либо, ответ на вопрос, заданный в ходе общения на уроке ранее, диалог с воспитательной (ободряющей, укоряющей, заставляющей переосмыслить поведение) целью и т. п.). В таком общении учитель учитывает личные особенности учащегося. Персональное обращение учителя к учащемуся заставляет ученика серьёз-

нее отнестись к просьбе учителя, так как в таком случае отсутствует эффект «толпы», за которую можно спрятаться, отмолчаться. Учащиеся в таком случае думают, что ответить, как написать, следят за грамотностью своего текста. Самое главное – лицеист чувствует, что учитель подумал в этот момент именно о нём, о его вопросе, о случае, с ним произошедшем, и т. п. Этот приём является сильнейшим рычагом для поддержания неуверенных учащихся, стимулирования ленившихся, мотивирования к дальнейшей работе сильных и т. п.

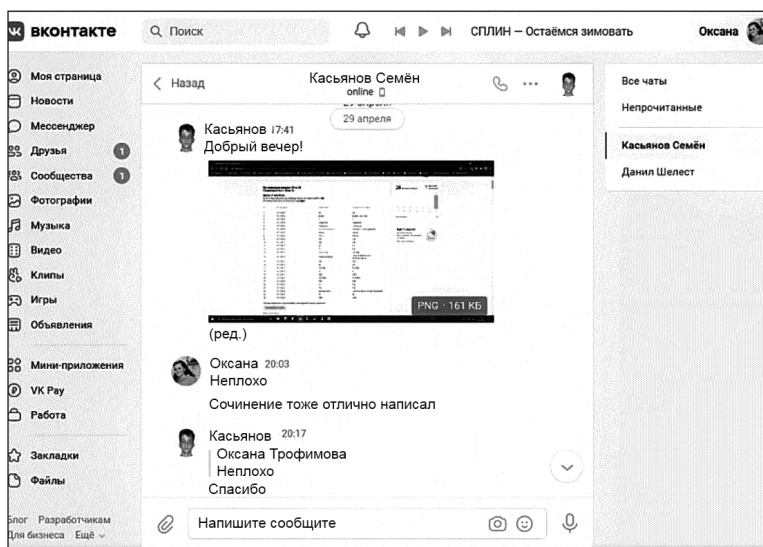


Рис. 3. Пример диалога в личных сообщениях с учащимся
Fig. 3. Example of a dialogue in private messages with a student

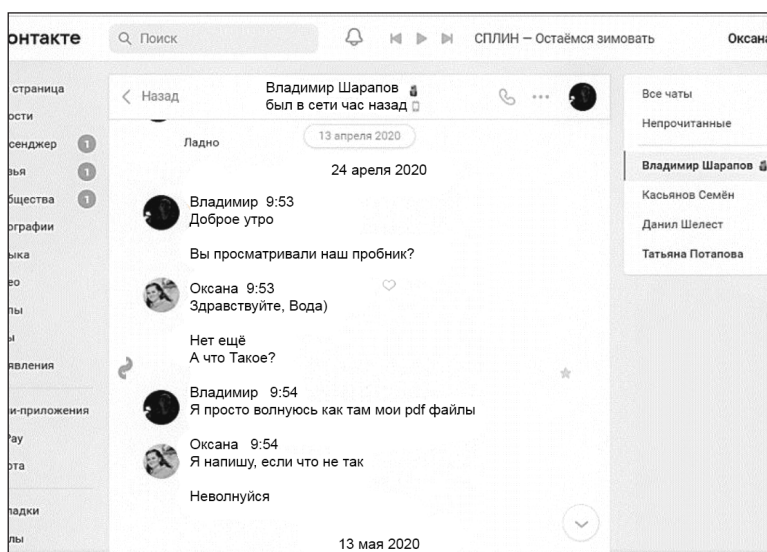


Рис. 4. Пример диалога в личных сообщениях с учащимся
Fig. 4. Example of a dialogue in private messages with a student

2. По содержанию. Обращения (посты и личные сообщения) могут быть предметные (к ним относятся образовательные и развивающие (занимательные)) и внепредметные.

Предметные:

Образовательные (по программе обучения). Прямая задача таких постов – повто-

рение, обобщение и углубление полученных знаний, закрепление формирования каких-либо УУД, связанных с предметной областью «Русский язык». Например, материал для повторения к уроку правописания корней и приставок (рис. 5) или в рамках подготовки к ЕГЭ – материал для решения заданий с паронимами (рис. 6).



Рис. 5. Пример предметного образовательного поста

Fig. 5. An example of a subject educational post

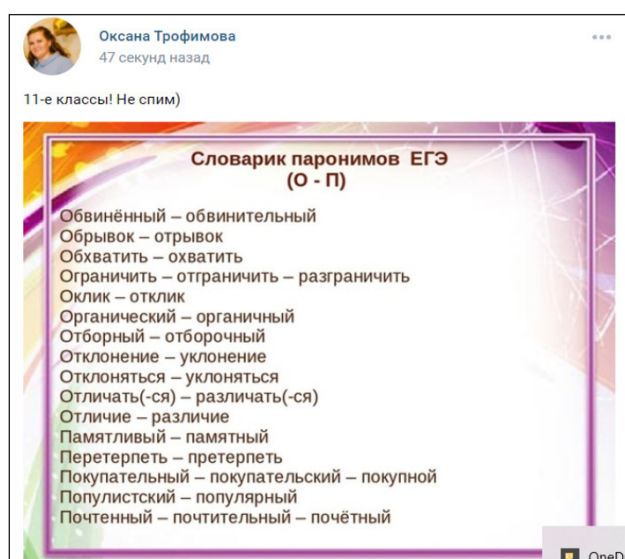


Рис. 6. Пример предметного образовательного поста

Fig. 6. An example of a subject educational post

Развивающие (занимательные). Данные посты направлены на расширение и углубление фоновых знаний о русском языке, которые в основном не связаны с программой обучения в данном классе, но способствуют воспитанию у учащихся чувства языка, познавательного интереса, любви к родному языку и культуре (рис. 7).

Посты *общей внепредметной направленности* призваны поддерживать интерес к странице учителя, формируют общее представление о его интересах и личности, что в целом всегда интересно учащимся и опосредованно привлекает их внимание к учебному предмету, который преподаёт данный учитель.

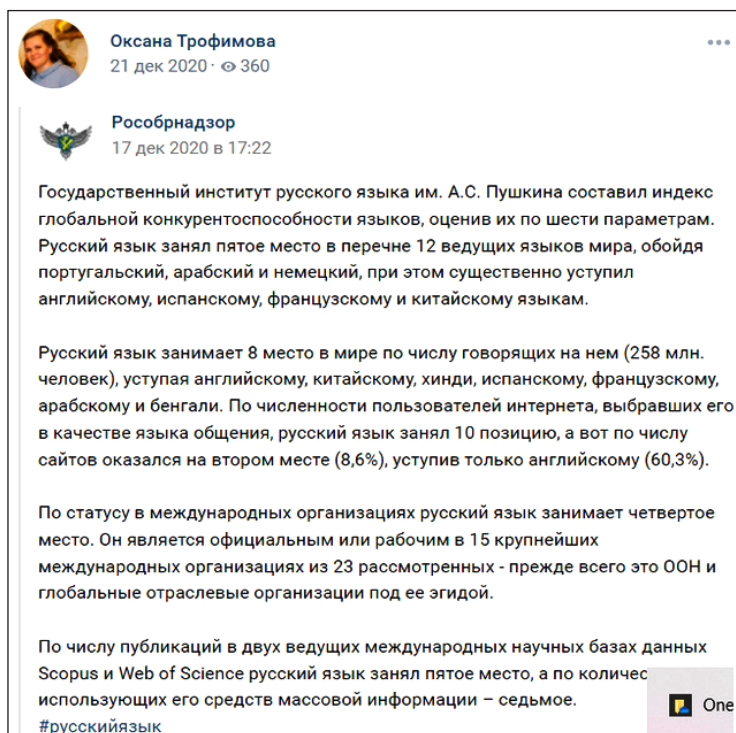


Рис. 7. Пример развивающего образовательного поста

Fig. 7. An example of a developing educational post

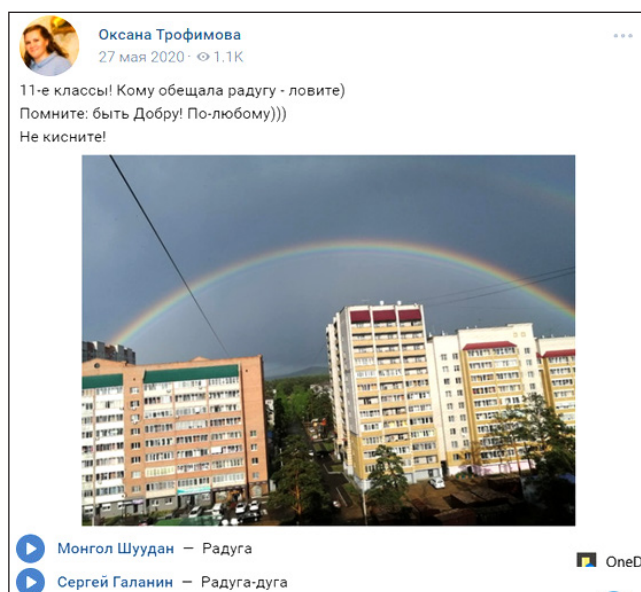


Рис. 8. Пример поста внепредметной направленности

Fig. 8. An example of a post of non-subject orientation

3. По цели посты и личные сообщения могут быть обучающими, воспитательными (поздравительными и мотивирующими: хвалебными и порицающими), организационными.

Обучающие посты направлены на формирование у учащихся знаний, умений и способов действия, в основном связанных с русским языком (рис. 9).

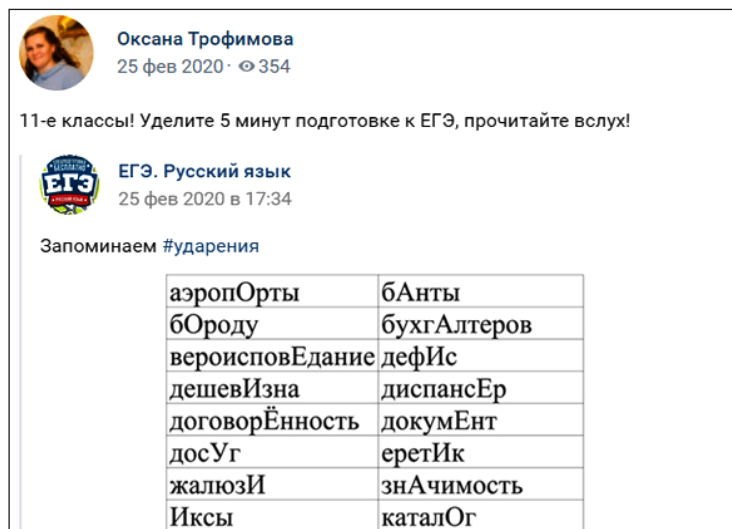


Рис. 9. Пример обучающего поста

Fig. 9. An example of a training post

Воспитательные посты (хвалебные, порицающие и поздравительные) играют важную роль в процессе общения с учащимися в социальных сетях. Так, например, можно порицать учащихся или одного из них (рис. 10) за какие-либо проступки или поощрять за хо-

рошие поступки (рис. 11). Как правило, в порицающем посте не надо даже называть имя. Лицеист, для которого делается пост, сам себя узнает и обязательно реагирует: анализирует ситуацию, рефлексировать, далее извиняется, если был не прав, исправляет ошибку и т. п.

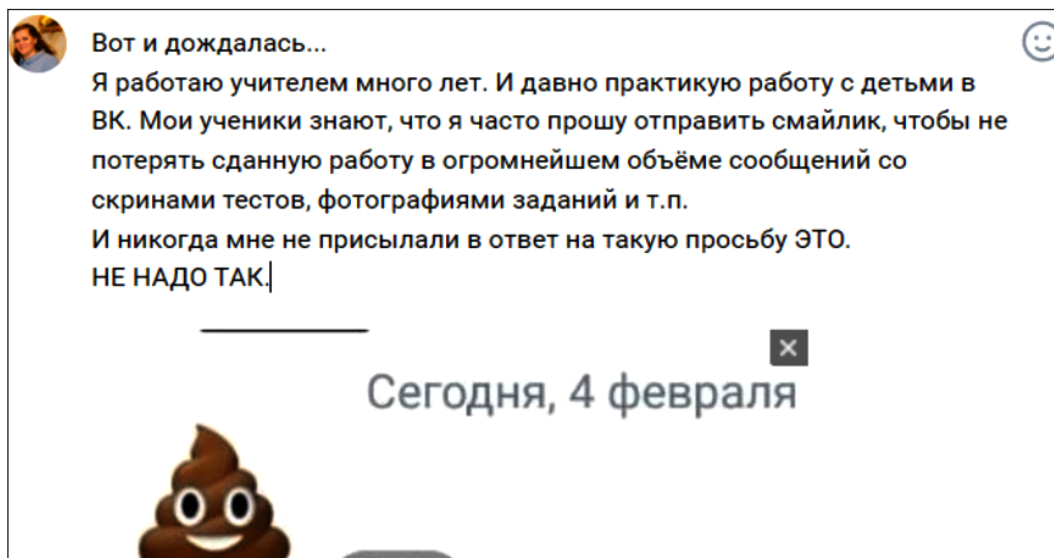


Рис. 10. Пример воспитательного порицающего поста

Fig. 10. An example of an educational blame fasting

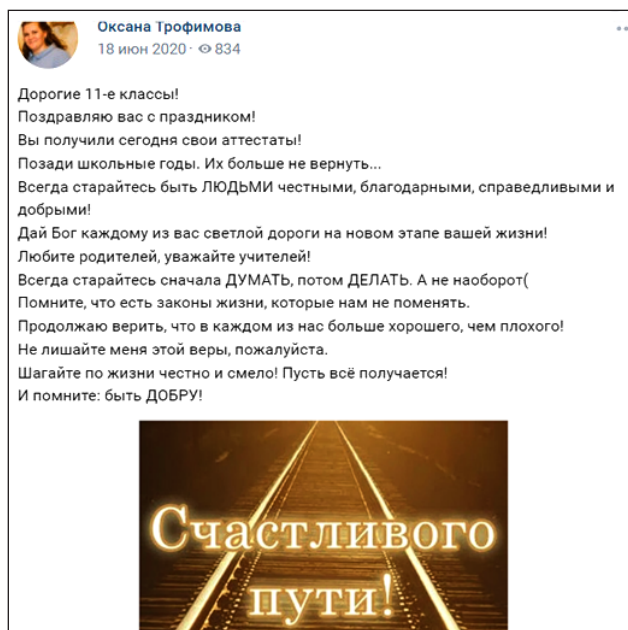


Рис. 11. Пример воспитательного хвалебного поста

Fig. 11. An example of an educational praising of praise

Важную роль играют и посты воспитательного поздравительного характера (рис. 12). Их лицеисты ждут с особым нетерпением.

Организационные посты содержат информацию по организации каких-либо мероприятий, занятий или учебного дня. Особенно актуальны были посты такого рода в

период пандемии, когда экзамены были перенесены на июль и работать приходилось вне традиционного учебного года (рис. 13). Такие посты используются для организации и сопровождения различных мероприятий в лицее (например, предметных недель, каких-либо конкурсов типа «Русский медвежонок» и т. п.).

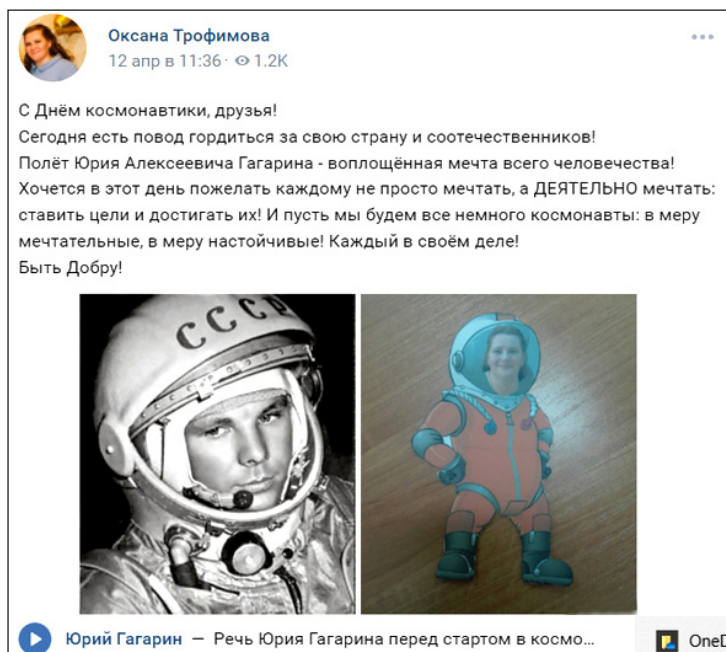


Рис. 12. Пример воспитательного поздравительного поста

Fig. 12. An example of an educational congratulatory post



Рис. 13. Пример организационного поста

Fig. 13. Example of an organizational post

Очень часто пост выполняет несколько функций (регулировать действия и воспитывать одновременно), тогда его можно отнести

к постам *комплексного характера*. Например, воспитательно-организационные или поздравительно-воспитательные посты (рис. 14).



Рис. 14. Пример поста комплексного характера

Fig. 14. An example of a post of a complex nature

За годы работы в данной системе сложился ряд правил для учителя по созданию постов в социальных сетях для работы с учащимися:

- подписка учащегося на страницу учителя не является обязательной, это происходит исключительно по желанию учащихся. Информация, которая является обязательной для всех, передаётся через старост или классного руководителя, что не требует подписки учащихся на страницу учителя;

- писать грамотно, проверять пост перед публикацией;

- не обидеть никого и не оскорбить ни словом, ни намёком, ни аллюзией;

- в воспитательных постах положительного характера обязательно стараться отмечать людей, которых хвалишь, в постах негативного характера – только подтекст, нельзя давать ссылки на людей, называть их, выставлять их работы без разрешения и т. п.;

- не забывать «чистить стену» от проходных и негативных постов (архивировать записи);

- не писать ничего в состоянии аффекта, обиды, восхищения и других сильных эмоций;

- помнить, что в подписках есть всё: администрация, родители учеников, ученики всех выпусков, студенты, родственники и т. п. Они могут увидеть ваш пост, значит, писать надо понятно, доступно, без возможности трактовать или использовать написанное нежелательным для вас образом;

- из личной жизни ничего не публиковать или публиковать минимум (только самое приятное и значимое) для привлечения внимания к странице;

- отвечать на все комментарии, какими бы они ни были;

- быть готовым к любой реакции и помнить: выставляешь на обозрение, будь готов к «штурму гнилыми помидорами»;

- обязательно выполнять то, что пообещал в посте;

- не заниматься «шпионажем» по данным репостов, лайков и т. д., выясняя авторство комментариев или поддержку.

Для оценки необходимости и результативности использования описанных приёмов работы в августе-сентябре 2021 г. был проведён опрос среди выпускников прошлых лет, прошедших обучение с использованием данных приёмов общения в

социальной сети. Для проведения опроса использовались беседы старост-выпускников прошлых лет, где было выставлено сообщение с просьбой распространить среди своих одноклассников данный опрос. Он содержал ряд вопросов открытого типа и с выбором ответа:

1. Как вы относитесь к использованию учителем русского языка социальной сети «ВК» в работе с лицеистами?

- отношусь положительно;

- отношусь отрицательно;

- отношусь нейтрально (мне без разницы, есть посты или нет).

2. Помогали ли вам посты и сообщения учителя русского языка в учебной деятельности, когда вы учились в лицее? Чем? _____

3. Надо ли продолжать такую работу учителю?

- да;

- нет.

4. Что можно бы было улучшить или изменить в постах учителя? _____

В опросе участвовало 36 человек, практически все из них в данное время являются студентами.

Анализ результатов опроса показал, что положительно к данной работе относится 100 % респондентов.

На второй вопрос о роли таких постов мы получили следующие ответы: в 19 ответах (52,8 %) написано, что посты «подстёгивали учиться», «напоминали про русский», «была нужная информация, не надо было ничего искать» и т. п., т. е. выпускники отмечают организационную, информационную и мотивирующую функции постов; в 12 ответах (33,3 %) отмечается, что посты «поднимали настроение», «веселили», «мы понимали, что учителю мы важны», т. е. на первом плане развлекательная и воспитательная функции постов и в пяти ответах (13,9 %) указано и то, и другое.

На третий вопрос о том, надо ли продолжать такую работу, все респонденты ответили положительно.

Четвёртый вопрос, заданный с целью определения для учителя перспектив развития в данной работе, содержал следующие ответы: 16 человек (44,4 %) написали, что надо оставить всё в таком же виде, в 20 ответах (55,6 %) были даны комментарии с советами типа «использовать больше

современных мемов и музыки», «придумать хэштеги», «научиться отмечать людей в посте», «сделать общую беседу со всей параллелью», «создание отдельного сообщества по подготовке к ЕГЭ».

Таким образом, результаты опроса показывают, что данная работа необходима и требует определённого развития в новых направлениях.

Заключение. Необходимость обновления и актуализации учебно-воспитательной работы по русскому языку заставляет современного учителя, соблюдая требования стандартов, обращаться к новым методикам и приёмам обучения, в частности, к использованию социальных сетей в данной работе.

Приёмы работы с использованием постов различных типов, представленные

выше, – это обобщение собственного опыта работы с целью, во-первых, рефлексии и определения дальнейших путей развития в данном направлении для самого автора, а во-вторых, попытка поделиться собственными наработками с коллегами и помочь учителям обновить приёмы учебно-воспитательной работы по русскому языку. Думается, что данный опыт может быть учтён в работе и учителя-предметниками других школьных дисциплин. Возможность использования социальных сетей в работе учителей-предметников позволит обновить учебно-воспитательную работу по предмету и наполнить её любым конкретным содержанием. Данные приёмы позволят учителю достичь целей обучения, реализуя ведущие подходы в обучении.

Список литературы

1. Сазанов В. М. Социальные сети – публичная сфера: в 2 т. М.: Лаборатория СВМ, 2012. Т. 1. 220 с.
2. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 176 с.
3. Сазанов В. М. Социальные сети – анализ и перспективы. Текст: электронный // Сайт С. П. Курдюмова. URL: <http://spkurdyumov.ru/biology/socialnye-seti-analiz-i-perspektivy> (дата обращения: 12.09.2021).
4. Ильина С. П., Казанцев А. И. Возможности социальных сетей в организации взаимодействия педагога и учащихся. Текст: электронный // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2017. № 4. URL: <https://izron.ru/articles/pedagogika-i-psikhologiya-tendentsii-i-perspektivy-razvitiya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh/sektsiya-1-obshchaya-pedagogika-istoriya-pedagogiki-i-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-01/vozmozhnosti-sotsialnykh-setey-v-organizatsii-vzaimodeystviya-pedagoga-i-uchashchikhsya> (дата обращения: 30.08.2021).
5. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. СПб.: Реном, 2012. С. 405–407.
6. Chin-His L., Warschauer M., Blake R. Language Learning Through Social Networks: Perceptions and Reality // Language Learning & Technology. 2016. Vol. 20, No. 1. Pp. 124–143.
7. Механизмы и возможности использования социальных сетей в образовании. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/470/1514> (дата обращения: 03.09.2021). Текст: электронный.
8. Применение социальных сетей в образовании. URL: <http://infojournal.ru/forums/topic/primeneniya-socialnykh-setej-v-obrazovanii> (дата обращения: 05.09.2021). Текст: электронный.
9. Абрамова О. М. Использование облачных технологий для организации контроля учебной деятельности // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 155–159. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10417.
10. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Использование блогов и социальных сетей в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 62–68. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10417.
11. Ковалева Е. А. Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // European Social Science Journal. 2016. № 12. С. 178–183.
12. Мушникова Ю. С. Социальные сети как интерактивная форма обучения иностранному языку в старшей школе // Молодой учёный. 2017. № 33. С. 62–63.
13. Пласкина М. В. Письменное иноязычное взаимодействие посредством блогов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5. С. 212–215.
14. Selan E. Sprachen lernen mit Hilfe von Social Media! Geht das? URL: <https://www.hrweb.at/2012/06/fremdsprachen-und-socialmedia> (дата обращения: 05.09.2021). Текст: электронный.
15. Social Media's Impact in an English Language Classroom. URL: <https://phys.org/news/2018-10-social-mediaimpact-english-language.html> (дата обращения: 05.09.2021). Текст: электронный.

16. Social Media Tools for Informal Language Learning: a Comprehensive Theoretical Framework. Текст: электронный // Asian Social Science. 2018. No. 4. URL: <https://doi.org/10.5539/ass.v14n4p46> (дата обращения: 05.09.2021).
17. Wie Sie Facebook & Co. Sinnvoll im Sprachunterricht Einsetzen Können. URL: <https://www.lecturio.de/magazin/sozialenetzwerke-sprachunterricht> (дата обращения: 05.09.2021). Текст: электронный.
18. Crystal D. Texts and Tweets: Myths and Realities. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Voj8VYzDAy8> (дата обращения: 24.09.2021). Текст: электронный.
19. McBride K. Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation. URL: https://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf (дата обращения: 06.09.2021). Текст: электронный.
20. Stevenson M. P., Liu M. Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. Текст: электронный // Calico Journal. 2010. Vol. 27, No. 2. URL: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033> (дата обращения: 12.09.2021).
21. Кудрявцева Т. С. Современные подходы к обучению речи // Русский язык в школе. 1996. № 3. С. 3–7.
22. Львова С. И. Основные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе её развития // Наука и культура России. 2013. № 1. С. 80–82.
23. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
24. Черепанова Л. В. Рефлексивный подход в обучении русскому языку // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 3. С. 202–215. DOI: 10.23683/1995-0640-2017-3-202-215.
25. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во «Смысл»: Эксмо, 2005. 1136 с.
26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
27. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
28. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. М.: ЛИНКА-пресс, 1994. 191 с.
29. Черепанова Л. В. Инновационные подходы в обучении русскому родному языку. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 120 с.
30. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому языку // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2010. № 6. С. 30–39.
31. Черепанова Л. В. Системно-деятельностный подход как методологическая основа компетентностного обучения русскому языку в контексте ФГОС основного общего образования // Учёные записки Орловского государственного университета. 2017. № 3. С. 354–359.
32. Трофимова О. В. Методика подготовки одиннадцатиклассников к ЕГЭ по русскому языку в режиме дистанционного обучения: из опыта работы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 5. С. 22–30. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-22-30.

Статья поступила в редакцию 19.09.2021; принята к публикации 21.10.2021

Библиографическое описание статьи

Трофимова О. В. Использование социальной сети «ВКонтакте» в учебно-воспитательной работе по русскому языку с учащимися старших классов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 41–55. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-41-55.

Oksana V. Trofimova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: trofimova_ov@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0156-1382>

**The Use of the Social Network “VKontakte” in the Upbringing
and Teaching Russian to High Students**

The aim of the article is to describe techniques of teaching Russian using social network “VKontakte” on the basis of the work experience at the lyceum of the Transbaikal State University. The rules of the communicative, reflective and systemic activity approaches, the idea of the educational subject have become the basis of the research. The author gives her methods of the team and individual work with lyceum students in the Russian social network “VKontakte” which she

has worked out and has tried since 2018. The article shows the value of this kind of practice during distance learning and at traditional form as well. The article introduces different points of view of the modern scientists on the social network usage problem in teaching and upbringing, describes various kinds of posts – addresses/messages, published on the wall (a part of the personal page of the user under the photos) of the social page which are used to teach, inform and motivate the students, regulating their activity and so on. The scientific originality includes complex description of the method of teaching Russian using the social network “VKontakte”. The research proves that this method gives positive results and not only allows to make teaching Russian qualified and exciting but performs a lot of upbringing aims. The prospects of the research are seen in the expansion of the educational functions of the social network by creating conversations and communities with students dedicated to discussing issues related, firstly, to the preparation for the final certification, and secondly, to the popularization of the Russian language and the culture of speech in society.

Keywords: social network “VKontakte”, teaching, systemic activity approach, educational subject, post

References

1. Sazanov, V. M. Social networks – public sphere: v 2-h t. M: Laboratoriya SVM, 2012. T. 1. (In Rus.)
2. Patarakin, E. D. Social interactions and Network Learning 2.0. M: NP «Sovremennye tekhnologii v obrazovanii i kul'ture», 2009. (In Rus.)
3. Sazanov, V. M. Social networks – analysis and prospects. Web.12.09.2021. <http://spkurdyumov.ru/biology/socialnye-seti-analiz-i-perspektivy/> (In Rus.)
4. Ilina, S. P., Kazantsev, A. I. The possibilities of social networks in the organization of teacher-student interaction. Pedagogy and Psychology: Trends and Development Prospects: Collection of Scientific Papers on the Results of an International Scientific and Practical Conference. Volgograd, 2017. No. 4. Web. 30.08.2021. <https://izron.ru/articles/> (In Rus.)
5. Klimenko, O. A. Social networks as a means of teaching and interaction of participants in the educational process. Theory and practice of education in the modern world: materials of the International correspondence scientific conference, 2012: 405-407. (In Rus.)
6. Chin-Khis L., Warschauer M., Blake R. Language learning through social networks: perceptions and reality. Language Learning & Technology, no. 1, pp. 124–143, 2016. (In Engl.)
7. Mechanisms and possibilities of using social networks in education. Web.03.09.2021. <http://www.scienceforum.ru/2014/470/1514>. (In Rus.)
8. The use of social networks in education. Web. 03.09.2021. <http://infojournal.ru/forums/topic/primeneniya-socialnyx-setej-v-obrazovanii/> (In Rus.)
9. Abramova, O. M. The use of cloud technologies for organizing the control of educational activities. Higher education in Russia, no. 7, pp. 155–159, 2015. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10417. (In Rus.)
10. Goltsova, T. A., Protsenko, E. A. The use of blogs and social networks in the process of teaching a foreign language. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 3, pp. 62–68, 2019. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10417. (In Rus.)
11. Kovaleva, E. A. Internet resources in teaching a foreign language. European social science Journal, no. 12, pp. 178–183, 2016. (In Rus.)
12. Mushnikova, Yu. S. Social networks as an interactive form of teaching a foreign language in high school. Young scientist, no. 33, pp. 62–63, 2017. (In Rus.)
13. Plaskina, M. V. Written foreign language interaction through blogs. Questions of teaching methodology at the university, no. 5, pp. 212–215, 2016. (In Rus.)
14. Selan, E. Sprachen lernen mit Hilfe von Social Media! Geht das? Web. 05.09.2021. <https://www.hrweb.at/2012/06/fremdsprachen-und-socialmedia/> (In Engl.)
15. Social media's impact in an English language classroom. Web. 05.09.2021. <https://phys.org/news/2018-10-social-mediaimpact-english-language.html>. (In Engl.)
16. Social Media Tools for Informal Language Learning: A Comprehensive Theoretical Framework. Asian Social Science, no. 4, 2018. <https://doi.org/10.5539/ass.v14n4p46>. (In Engl.)
17. Wie Sie Facebook & Co. sinnvoll im Sprachunterricht einsetzen können: Web. 05.09.2021. <https://www.lecturio.de/magazin/sozialenetzwerke-sprachunterricht/>. (In DEU)
18. Crystal D. Texts and Tweets: Myths and Realities: Web. 05.09.2021. <https://www.youtube.com/watch?v=Boj8VYzDAy8>. (In Engl.)
19. McBride K. Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation. Web. 06.09.2021. https://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf. (In Engl.)

20. Stevenson, M. P., Liu M. Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. *Calico Journal*, no. 2, 2010. Web. 06.09.2021. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033>. (In Engl.)
21. Kudryavtseva, T. S. Modern approaches to teaching speech. *Russian language at school*, no. 3, pp. 3–7, 1996. (In Rus.)
22. Lvova, S. I. The main problems of the methodology of teaching the Russian language at the present stage of its development. *Science and culture of Russia*, no. 1, pp. 80–82, 2013. (In Rus.)
23. Asmolov, A. G. System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy*, no. 4, pp. 18–22, 2009. (In Rus.)
24. Cherepanova, L. V. Reflexive approach in teaching the Russian language. *News of the Southern Federal University. Philological sciences*, no. 3, pp. 202–215, 2017. DOI: 10.23683/1995-0640-2017-3-202-215. (In Rus.)
25. Vygotsky, L. S. *Psychology of human development*. M: Publishing house Smysl; Eksmo, 2005. (In Rus.)
26. Rubinshteyn, S. L. *Fundamentals of general psychology*. Publishing house: Piter, 2002. (In Rus.)
27. Leontiev, A. N. *Activity. Conscience. Personality*. M: Politizdat, 1977. (In Rus.)
28. Kapinos, V. I. *Speech development: theory and practice of teaching*. M: LINKA-press, 1994. (In Rus.)
29. Cherepanova, L. V. *Innovative approaches in teaching Russian native language*. Chita: ZabGGPU, 2012. (In Rus.)
30. Cherepanova, L. V. Leading approaches of the modern paradigm of teaching the Russian language. *Scientific notes of the Transbaikal State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky*, no. 6, pp. 30–39, 2010. (In Rus.)
31. Cherepanova, L. V. System-activity approach as a methodological basis for competence-based teaching of the Russian language in the context of the federal state educational standard of basic general education. *Scientific notes of the Oryol State University*, no. 3, pp. 354–359, 2017. (In Rus.)
32. Trofimova, O. V. Methodology for preparing eleventh-graders for the Unified State Exam in the Russian language in the distance learning mode: from work experience. *Scientific notes of the Transbaikal State University*, no. 5, pp. 22–30, 2020. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-22-30. (In Rus.)

Received: September 19, 2021; accepted for publication 21 October, 2021

Reference to the article

Trofimova O. V. The Use of the Social Network “VKontakte” in the Upbringing and Teaching Russian to High Students // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 41–55. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-41-55.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-56-66

Светлана Иннокентьевна Десненко¹,

доктор педагогических наук, профессор,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: desnenkochita@rambler.ru

https://orcid.org/0000-0002-9243-049

Екатерина Яковлевна Зверева²,

старший преподаватель,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: deya81@list.ru

https://orcid.org/0000-0002-9079-649X

Подготовка будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности³

В статье на основе анализа исследований выделены проблемы, касающиеся выявления возможностей формирования у школьников функциональной грамотности, в том числе математической. Авторы выделяют структурные элементы математической грамотности. В статье обосновывается вывод о том, что необходима специальная подготовка будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности и её структурных элементов. На основе сравнительно-сопоставительного анализа компетенций, формируемых в вузе у студента как будущего учителя математики, и структурных элементов математической грамотности, формируемых у школьников при обучении математике, показывается взаимосвязь между компетенциями и структурными элементами математической грамотности. Делается вывод о достаточных возможностях формирования математической грамотности у студентов как будущих учителей математики и их подготовки к формированию у школьников математической грамотности и её структурных элементов при изучении специальных и методических математических дисциплин. Высказывается идея о пути формирования математической грамотности в высшей школе при подготовке будущего учителя математики на основе использования контекстного обучения и контекстных математических задач как специ-

¹ С. И. Десненко – основной автор, координатор исследования, определяла концепцию, осуществляла формулирование выводов исследования, оформление статьи.

² Е. Я. Зверева осуществляла организацию исследования, апробацию, оформление статьи.

³ Работа выполнена в рамках реализации научного гранта Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» № 318-ГР.

ального средства формирования математической грамотности будущих учителей математики. Рассматривается и характеризуется новый тип контекстных математических задач – профессиональные контекстные задачи. В табличном формате рассматриваются роль и место контекстных математических задач как специального средства формирования математической грамотности будущего учителя математики. Теоретической основой исследования выступает метод комплексного сравнительно-сопоставительного анализа. Авторы статьи видят перспективы дальнейшего исследования в выявлении и обосновании подходов к формированию компетентностей будущего учителя математики во взаимосвязи с математической грамотностью и её структурными элементами, формируемыми у школьников при обучении математике.

Ключевые слова: математическая грамотность, функциональная грамотность, подготовка учителя, контекстное обучение, контекстные математические задачи

Введение. В 2021 г. в соответствии с приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» был утверждён новый стандарт для основной школы¹. По поручению Минпросвещения России Институтом стратегии развития образования РАО были разработаны проекты примерных рабочих программ учебных предметов основного общего образования, соответствующие данному стандарту. Анализ содержания проектов примерных рабочих программ по математике, физике, информатике и другим предметам показал, что одной из основных является задача формирования у школьников функциональной грамотности. Так, в Проекте примерной рабочей программы основного общего образования по математике «приоритетными целями обучения математике в 5–9 классах являются: формирование функциональной математической грамотности: умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, проявления зависимостей и закономерностей, формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать и оценивать полученные результаты»².

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России: [от 31 мая 2021 г. № 287]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

² Примерная рабочая программа основного общего образования по математике (проект) (5–9 классы). 2021. – URL: <https://www.instrao.ru/index.php/primer/489-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obschego-obrazovaniya-po-matematike-proekt> (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

В 2022–2023 учебном году учитель должен будет внести коррективы в рабочие программы соответствующего учебного предмета, продумать методические подходы, приёмы, направленные на формирование у школьников функциональной грамотности. Однако в публикациях отмечают недостаточную готовность учителей к формированию у школьников функциональной грамотности. Это связано в том числе с отсутствием соответствующих учебно-методических материалов [1]. Как считают авторы, проблему формирования у школьников функциональной грамотности можно решить, если предпринять ряд шагов, связанных как с изменениями в учебной деятельности, так и с переориентацией системы образования на новые результаты, сопряжённые с «навыками XXI века» [Там же].

Анализ литературы по проблеме формирования у школьников функциональной грамотности, в том числе математической, позволяет сделать вывод, что в системе современного российского и зарубежного образования данная проблема является приоритетной [2–11]. Это связано в том числе с участием обучающихся основной школы Российской Федерации в международных исследованиях:

– PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся);

– ICCS (Международное исследование гражданского образования);

– TIMSS (Международное исследование качества математического и естественно-научного образования);

– PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) [12].

Данные исследования показывают уровень сформированности функциональной грамотности, в том числе математической грамотности обучающихся подросткового

возраста различных стран. Следует отметить, что российские школьники демонстрируют в среднем невысокие результаты [13].

Анализ научно-педагогических источников позволил выделить ряд проблем, касающихся выявления возможностей формирования у школьников функциональной грамотности, в том числе математической:

– понятие «функциональная грамотность» определено неоднозначно;

– нет взаимосвязи данного понятия в основополагающих нормативных документах РФ, регламентирующих образовательный процесс в школе (например, в Федеральном законе «Об образовании» данная терминология не употребляется; в действующих Примерных основных образовательных программах основного общего и среднего образования зафиксированы универсальные учебные действия);

– методических рекомендаций по реализации образовательного процесса, направленного на формирование у школьников функциональной грамотности, в том числе математической, крайне недостаточно. Следует отметить работу научного коллектива ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», опубликовавшего сборник эталонных заданий по формированию математической грамотности¹.

В настоящее время недостаточно исследований, касающихся подготовки будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности. Отметим статью Н. Д. Юсуповой, Г. Н. Скударёвой, в рамках которой авторы обосновывают непрерывное образование учителей математики как условие формирования математической грамотности школьников [14].

Сказанное позволяет определить цель представляемого в данной статье исследования – выявление и обоснование возможных путей подготовки будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности и её структурных элементов.

Методология и методы исследования. Теоретической основой исследования выступает метод комплексного сравнитель-

но-сопоставительного анализа использования понятия функциональной грамотности, в том числе математической грамотности и её структурных элементов. Обсуждаемые проблемы рассмотрены на основе анализа международных и российских исследований, а также нормативно-правовых документов. Также использовались такие методы исследования, как анализ научной, психолого-педагогической литературы, моделирование по проблеме исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Как отмечалось выше, математическая грамотность является одной из составляющих функциональной грамотности.

В исследовании PISA-2021 приоритетной является математическая грамотность [15; 16]. В Концепции направления «математическая грамотность» исследования PISA-2021 (далее – Концепция) математическую грамотность рассматривают как «способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах» [17].

В. С. Басюк, Г. С. Ковалева описывают модель, иллюстрирующую взаимосвязь между различными областями математической грамотности и навыками [1]. Данная модель представлена на рисунке.



Модель математической грамотности в исследовании PISA-2021 [18]

Model of mathematical literacy in the PISA-2021 study [18]

¹ Математическая грамотность: сборник эталонных заданий. Вып. 1: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 1 / Г. С. Ковалёва [и др.]; под ред. Г. С. Ковалёвой, Л. О. Рословой. – М.; СПб.: Просвещение, 2020. – 79 с.

В соответствии с данной Концепцией основополагающей составляющей понятия «математическая грамотность» является математическое рассуждение, здесь же рассматриваются соотношения между математическим рассуждением и тремя процессами цикла по решению задачи (формулирование, применение, интерпретация и оценивание) [19].

Сказанное позволяет выделить следующие структурные элементы математической грамотности:

- 1) способность рассуждать (СР);
- 2) способность формулировать (СФ);
- 3) способность применять (СП);
- 4) способность интерпретировать (СИ);
- 5) способность оценивать (СО).

Соответственно, учителю математики при формировании математической грамотности у школьников при обучении математике следует обращать внимание на структурные элементы математической грамотности.

Учитывая результаты ЕГЭ по математике у поступающих в вузы, в том числе в Забайкальском крае, можно говорить о недостаточной степени сформированности у них математической грамотности, в том числе её структурных элементов. Это позволяет предположить, что и у самого учителя математики в недостаточной степени сформированы компетентности, определяющие математическую грамотность.

В связи с этим можно сделать вывод, что при обучении в вузе необходимо специ-

ально готовить будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности и её структурных элементов. В первую очередь это касается подготовки студентов по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Математическое образование», 44.03.05. *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, профили «Математика и информатика», «Математика и физика».

Сопоставим в табл. 1 структурные элементы математической грамотности, которые должны быть сформированы у школьников при обучении математике, и компетенции, которые должны быть сформированы у студента как будущего учителя математики. С этой целью проведём сравнительно-сопоставительный анализ компетенций, формируемых у студентов как будущих учителей математики в соответствии с ФГОС ВО 3++¹ по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)* и основной профессиональной образовательной программой (ОПОП)² по данному направлению, профили «Математика и информатика» и «Информатика и физика», и структурных элементов математической грамотности. Вклад в формирование выделенных компетенций (см. табл. 1) могут внести такие математические дисциплины, как математический анализ, алгебра, геометрия, дискретная математика, методика обучения и воспитания (математика) и т. п.

Таблица 1

Сопоставление структурных компонентов математической грамотности и компетенций, применяемых во ФГОС 3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Компетенция	Структурные компоненты математической грамотности
УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач ³	СР, СФ, СП, СИ, СО

¹ ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

² ЗабГУ: [официальный сайт]. – URL: <http://www.zabgu.ru/php/index.php> (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

³ ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

<i>Компетенция</i>	<i>Структурные компоненты математической грамотности</i>
ОПК-3 Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов ¹	СР, СП, СО
ОПК-5 Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении ²	СР, СП, СО
ОПК-8 Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний ³	СР, СФ, СП, СИ, СО
ПК-1 Способен осваивать и использовать базовые научно-теоретические знания и практические умения по предмету в профессиональной деятельности ⁴	СР, СФ, СП, СИ, СО
ПК-2 Способен осуществлять обучение учебному предмету, включая мотивацию учебно-познавательной деятельности, на основе использования современных предметно-методических подходов и образовательных технологий ⁵	СР, СФ, СП, СИ, СО
ПК-3 Способен участвовать в проектировании содержания образования в предметной области в соответствии с требованиями ФГОС основного и среднего общего образования, с уровнем развития современной науки и с учётом возрастных особенностей обучающихся ⁶	СР, СФ, СП, СИ, СО

Из таблицы 1 видно, что структурные элементы математической грамотности проявляются в универсальной компетенции УК-1, во всех профессиональных компетенциях (ПК-1, ПК-2, ПК-3), в общепрофессиональной компетенции ОПК-8, которые необходимы обучающимся при изучении специальных и методических математических дисциплин. Частично структурные элементы математической грамотности проявляются в общепрофессиональных компетенциях ОПК-3 и ОПК-5. Можно сделать вывод, что в рамках изучения специальных и методических математических дисциплин

имеются достаточные возможности формирования математической грамотности у студентов как обучающихся и подготовки будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности и её структурных элементов.

По нашему мнению, один из путей формирования математической грамотности в высшей школе при подготовке будущего учителя математики может быть реализован через использование контекстного обучения [20]. Будем учитывать высказывание А. А. Вербицкого о том, что «в рамках контекстного обучения с помощью системы

¹ ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

² Там же.

³ ЗабГУ: [официальный сайт]. – URL: <http://www.zabgu.ru/php/index.php> (дата обращения: 22.07.2021). – Текст: электронный.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

проблемных ситуаций, учебных проблем и задач выстраивается сюжетная канва усвоения ведущих аспектов профессиональной деятельности будущих специалистов» [21, с. 42].

В статье Е. Е. Алексеевой обосновывается идея о том, что при формировании у школьников математической грамотности как составляющей функциональной грамотности необходимо разработать систему специальных контекстных заданий [22]. Е. И. Санина, И. В. Насикан утверждают, что «контекстные задачи способствуют развитию математической грамотности учащихся, при этом учебно-профессиональная направленность задач обеспечивает формирование творческого профессионального мышления, познавательной и профессиональной мотивации» [23, с. 309].

Считаем, что в процессе реализации контекстного обучения при подготовке будущих учителей математики к формированию у школьников математической грамотности и её структурных элементов следует использовать контекстные математические задачи как специальное средство такой подготовки.

Приведем во внимание определение контекстных задач, которое предлагают в своей статье О. В. Янушик, В. А. Далингер: «...под контекстными задачами применительно к изучению математики будем понимать такие задачи, целью которых является разрешение не только стандартных, но и нестандартных ситуаций (предметных, межпредметных или практических)» [24, с. 152].

В. А. Далингер выделяет следующие типы контекстных задач: 1) предметные

контекстные задачи; 2) межпредметные контекстные задачи; 3) практические контекстные задачи [25, с. 108].

Считаем целесообразным дополнительно ввести в существующую классификацию разработанный нами новый тип задач – *профессиональные контекстные задачи*. Раскроем более подробно специфику данного типа задач.

В профессиональных контекстных задачах представлена какая-либо производственная ситуация, требующая решения: 1) знания из разных предметных областей, предполагающих обязательное включение математики; 2) повседневный опыт обучаемого; 3) специфические профессиональные навыки. Данный тип задач может выступать как стимулятор решения профессиональной ситуации и способствовать формированию у обучающихся математической грамотности.

Использование контекстных математических задач при обучении в вузе студентов как будущих учителей математики будет способствовать тому, что математические понятия и теоремы для студента педагогического направления перестанут быть абстракцией. Это возможно, если использовать в процессе обучения контекстные математические задачи как определённую количественную модель жизненных объектов, явлений, процессов и отношений между ними.

Покажем роль и место контекстных математических задач, выступающих как специальное средство формирования математической грамотности будущих учителей математики (табл. 2).

Таблица 2
Роль и место контекстных математических задач при формировании математической грамотности будущего учителя математики

Виды контекстных задач				
	предметные	межпредметные	практические	профессиональные
Пример контекстной задачи	Цена на набор канцелярских товаров в начале учебного года была повышена на 5 %, затем ещё на 200 р., последнее повышение составило 10 %. На сколько процентов увеличилась первоначальная цена на набор канцелярских товаров, если она составляла на начало учебного года 1 000 р.?	«Растение в солнечный день поглощает примерно 5 г CO_2 каждый m^2 листовой поверхности. Рассчитайте, сколько граммов CO_2 поглотит дерево за один день. Учитывайте, что человек за сутки выдыхает $0,5 \text{ m}^3 \text{ CO}_2$. Вычислите, сколько деревьев клёна необходимо для поглощения CO_2 , который образуется в результате жизнедеятельности человека за один день (находясь в полном покое, человек выдыхает $0,19 \text{ л CO}_2$ в минуту)?» [26]	На автомобиле установлены колёса с новыми шинами. Шина на переднем колесе может выдерживать 20 000 км, а на заднем – 15 000 км. Какой максимальный путь можно проехать на автомобиле?	В кабинет к преподавателю к началу консультации по математическому анализу пришли три ученика (А, В, С). Предварительный разговор позволил учителю выявить, что для рассмотрения вопроса ученика А понадобится 5 мин, ученика В – 2 мин, ученика С – 7 мин. Как организовать консультацию, чтобы минимизировать общее время ожидания учеников?
Место контекстных задач (компетенции)	УК-1, ОПК-5, ПК-1, ПК-2	УК-1, ОПК-5, ПК-1, ПК-2	УК-1, ОПК-5, ПК-1, ПК-2	УК-1, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-8, ПК-1, ПК-2, ПК-3
Роль контекстных задач	Формирование математической грамотности будущего учителя математики			
Функции контекстных задач	<ul style="list-style-type: none"> – способствуют пониманию математических понятий и взаимосвязи между ними; – обеспечивают понимание специфических понятий; – повышают математическую культуру; – способствуют систематизации и структурированию знания 	<ul style="list-style-type: none"> – способствуют усвоению идеи функциональной зависимости; – способствуют реализации межпредметных связей; – развивают умения студентов, способствующих осознанному усвоению изучаемого материала; – способствуют обогащению знаний студентов новыми фактами, свойствами, закономерностями; – расширяют сферу применения полученных знаний 	<ul style="list-style-type: none"> – способствуют усвоению идеи применения функциональной зависимости; – способствуют формированию углублённых знаний у студентов по всему изучаемому материалу; – развивают кругозор студентов к изучаемым областям знаний и их применение; – демонстрируют интеллектуальный уровень развития мыслительных процессов и мотивацию студентов 	<ul style="list-style-type: none"> – участвуют в применении моделирования; – развивают у студентов способность анализировать, рассуждать, обосновывать; – развивают критическое мышление студентов; – развивают профессиональные способности студентов; – развивают стремление к познанию, потребность в контроле и самоконтроле и т. п.; – развивают профессиональный интерес и профессиональную деятельность

Заключение. Необходима специальная подготовка будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности, только в этом случае она будет эффективной. Одним из путей специальной подготовки является использование контекстного обучения, при котором следует учитывать контекст профессии учителя математики в осуществлении учебно-профессионального обучения будущего специалиста. При подготовке будущих учителей математики к формированию у школьников математической грамотности и её структурных компонентов следует использовать контекстные математические задачи как специальное средство такой подготовки. Различные типы контекстных мате-

матических задач, рассмотренные выше, необходимо использовать как при изучении специальных математических дисциплин (например, математический анализ, алгебра, геометрия и др.), так и при изучении методических математических дисциплин (например, методика обучения математике, практикум по решению математических задач и др.).

Дальнейшее исследование может быть продолжено в направлении выявления и обоснования подходов к формированию компетентностей будущего учителя математики во взаимосвязи с математической грамотностью и её структурными компонентами, формируемыми у школьников при обучении математике.

Список литературы

1. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4. С. 13–33.
2. Антоненко И. В. Формирование функциональной грамотности школьников в условиях обновления содержания образования // Методист. 2019. № 8. С. 21–23.
3. Асхадуллина Н. Н., Вильданова Д. Р. Формирование функциональной грамотности школьников как актуальная проблема российского образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–2. С. 27–31.
4. Лысова О. В., Абдуллина А. Ш., Нурихаметова Л. К. Особенности формирования рефлексии российских школьников в свете функциональной грамотности и стандартов XXI века // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. № 2. С. 22–27.
5. Шевченко Н. И., Махотин Д. А. Формирование функциональной грамотности школьников и студентов: исследование условий развития // Интерактивное образование. 2018. № 6. С. 43–49.
6. Cocchiarella C. What is Functional Literacy, and Why Does Our High-Tech Society Need It? URL: <https://mindfultechnics.com/what-is-functional-literacy> (дата обращения: 06.08.2021). Текст: электронный.
7. Irwin Kirsch, John T. Guthrie The Concept and Measurement of Functional Literacy? URL: <https://www.jstor.org/stable/747509?origin=crossref> (дата обращения: 06.08.2021). Текст: электронный.
8. Sari Sulkunen, A. Malin Literacy, Age and Recentness of Education Among Nordic Adults. Текст: электронный // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018. Vol. 62. Pp. 929–948. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1324898> (дата обращения: 06.08.2021)..
9. Rizki L., Priatna N. Mathematical literacy as the 21st Century Skill. Текст: электронный// Journal of Physics: Conference Series. 2019. Vol. 1157. Issue 4. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1157/4/042088> (дата обращения: 06.08.2021).
10. Lailiyah S. Mathematical Literacy Skills of Students' in Term of Gender Differences. URL: <https://aip.scitation.org/doi/abs/10.1063/1.4995146> (дата обращения: 06.08.2021). Текст: электронный.
11. Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264265387-en> (дата обращения: 06.08.2021). Текст: электронный.
12. Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И., Смирнов Е. С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования // Educational Studies Moscow. 2018. № 1. С. 79–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109.
13. Рослова Л. О., Краснянская К. А., Квитко Е. С. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4. С. 58–79.
14. Юсупова Н. Д., Скударёва Г. Н. Непрерывное образование учителя математики и качество по PISA: от профессиональной компетентности к математической грамотности школьников // Образование и саморазвитие. 2020. № 3. С. 203–214.
15. PISA 2021 Mathematics Framework Draft. URL: <https://pisa.e-wd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> (дата обращения: 22.07.2021). Текст: электронный.

16. PISA 2021 Mathematics Framework (First Draft). Stockholm: PISA, OECD Publishing, 2018. P. 46. URL: <https://www.google.com/search?q=Stockholm%3A+PISA%2C+OECD+Publishing%2C+2018.+P.+46.&oq=Stockholm%3A+PISA%2C+OECD+Publishing%2C+2018.+P.+46.&aqs=chrome..69i57j69i58.1715j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (дата обращения: 22.07.2021). Текст: электронный.
17. Kontsepsiya Napravleniya «Matematicheskaya Gramotnost'» Issledovaniya PISA-2021. URL: <https://www.oecd.org/pisa> (дата обращения: 22.07.2021). Текст: электронный.
18. Модель математической грамотности в исследовании PISA-2021. URL: http://iro23.ru/sites/default/files/kovaleva_g.s._funk_gram_fgos_logvinova_i.m.pdf (дата обращения: 22.07.2021). Текст: электронный.
19. Концепция направления «математическая грамотность» исследования PISA-2021. URL: <https://fio.ru/Contents/Item/Display/2201978> (дата обращения: 22.07.2021). Текст: электронный.
20. Зверева Е. Я. Роль контекстных задач по математике в формировании профессиональной деятельности будущего учителя математики // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Ростов н/Д., 2014. С. 28–30.
21. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
22. Алексеева Е. Е. Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4. С. 214–218.
23. Санина Е. И., Насикан И. В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся // Учёные записки Орловского государственного университета. 2019. № 1. С. 308–310.
24. Янущик О. В., Далингер В. А. Контекстные математические задачи и формирование ключевых компетенций // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 151–154.
25. Далингер В. А. Контекстные задачи как средство диагностики сформированности учебно-познавательной компетенции у обучающихся // International Journal of Experimental Education. 2012. № 7. С. 108.
26. Шалашова М. М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода. URL: <http://rud.exdat.com/docs/index-763262.html?page=5> (дата обращения: 10.07.2021). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 27.09.2021; принята к публикации 25.10.2021

Библиографическое описание статьи

Десненко С. И., Зверева Е. Я. Подготовка будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 56–66. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-56-66.

Svetlana I. Desnenko¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: desnenkochita@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>

Ekaterina Ya. Zvereva²,

Senior Lecturer,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: deya81@list.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9079-649X>

**Preparing the Future Teacher of Mathematics
to the Formation of Schoolchildren Mathematical Literacy³**

In the article, based on the analysis of studies highlighted the problems related to identifying opportunities for the formation of functional literacy in schoolchildren, including mathematical literacy. The authors highlight the structural elements of mathematical literacy. The article is sub-

¹ S. I. Desnenko – the main author, the coordinator of the research, has defined the concept, formulated the conclusions of the research, and formalized the text of the article.

² E. Ya. Zvereva – organized research, conducted approbation, prepared the text of the article.

³ The work is carried out within the framework of the scientific grant of the Council for Scientific and Innovative Activities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Transbaikal State University” No. 318-GR.

stantiated the conclusion that special preparation of the future mathematics teacher is necessary for the formation of mathematical literacy and its structural elements in schoolchildren. Based on a comparative and comparative analysis of the competencies formed at the university by a student as a future mathematics teacher, and the structural elements of mathematical literacy formed in schoolchildren in teaching mathematics, the relationship between competencies and structural elements of mathematical literacy is shown. It is concluded that there are sufficient opportunities for the formation of mathematical literacy in students as future teachers of mathematics and their preparation for the formation of mathematical literacy in schoolchildren and its structural elements in the study of special and methodological mathematical disciplines. An idea is expressed about the way of forming mathematical literacy in higher education in the preparation of a future mathematics teacher based on the use of contextual learning and contextual mathematical problems as a special means of forming mathematical literacy of future mathematics teachers. A new type of contextual mathematical problems is considered and characterized – professional contextual problems. The role and place of contextual mathematical problems as a special means of forming mathematical literacy of a future mathematics teacher are considered in a tabular format. The theoretical basis of the research is the method of complex comparative comparative analysis. The authors of the article see prospects for further research in identifying and substantiating approaches to the formation of the competencies of a future mathematics teacher in conjunction with mathematical literacy and its structural elements formed in schoolchildren in teaching mathematics.

Keywords: mathematical literacy, teacher training, contextual learning, contextual math problems

References

1. Basyuk, V. S., Kovaleva, G. S. Innovative project of the Ministry of Education «Monitoring the formation of functional literacy»: main directions and first results. Domestic and foreign pedagogy, no. 4, pp. 13–33, 2019. (In Rus.)
2. Antonenko, I. V. Formation of functional literacy of schoolchildren in the context of updating the content of education. Methodist, no. 8, pp. 21–23, 2019. (In Rus.)
3. Askhadullina, N. N., Vildanova, D. R. Formation of functional literacy of schoolchildren as an actual problem of Russian education. Problems of modern pedagogical education, no. 70–2, pp. 27–31, 2021. (In Rus.)
4. Lysova, O. V., Abdullina, A. Sh., Nurimkhametova, L. K. Features of the formation of reflection of Russian schoolchildren in the light of functional literacy and standards of the XXI century. International Journal of Medicine and Psychology, no. 2, pp. 22–27, 2020. (In Rus.)
5. Shevchenko, N. I., Makhotin, D. A. Formation of functional literacy of schoolchildren and students: a study of developmental conditions. Interactive Education, no. 6, pp. 43–49, 2018. (In Rus.)
6. Cocchiarella C. What is Functional Literacy, and Why Does Our High-Tech Society Need It? Web. 06.08.2021. <https://mindfultechnics.com/what-is-functional-literacy>. (In Engl.)
7. Irwin Kirsch, John T. Guthrie The Concept and Measurement of Functional Literacy? Web. 06.08.2021. <https://www.jstor.org/stable/747509?origin=crossref>. (In Engl.)
8. Sari Sulkunen, A. Malin Literacy, Age and Recentness of Education Among Nordic Adults. Scandinavian Journal of Educational, Research, vol. 62, pp. 929–948, 2018. Web. 06.08.2021. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1324898> (In Engl.)
9. Rizki, L., Priatna, N. Mathematical literacy as the 21st century skill. Journal of Physics: Conference Series, vol. 1157, is. 4, 2019, 042088. Web. 06.08.2021. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1157/4/042088>. (In Engl.)
10. Lailiyah, S. Mathematical literacy skills of students' in term of gender differences. Web. 06.08.2021. <https://aip.scitation.org/doi/abs/10.1063/1.4995146>. (In Engl.)
11. Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them. Web. 06.08.2021. <https://doi.org/10.1787/9789264265387-en>. (In Engl.)
12. Pentin, A. Yu., Kovaleva, G. S., Davydova, E. I., Smirnov, E. S. The state of natural science education in the Russian school based on the results of international studies TIMSS and PISA. Education Issues, no. 1, pp. 79–10, 2018. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109. (In Engl.)
13. Roslova, L. O., Krasnyanskaya, K. A., Kvitko, E. S. Conceptual foundations for the formation and assessment of mathematical literacy. Domestic and foreign pedagogy, vol. 1.4, pp. 58–79, 2019. (In Rus.)
14. Yusupova, N. D., Skudareva, G. N. Continuous education of a mathematics teacher and PISA quality: from professional competence to mathematical literacy of schoolchildren. Education and self-development, no. 3, pp. 203–214, 2020. (In Rus.)

15. PISA 2021 Mathematics Framework Draft. Web. 22.07.2021. <https://pisa.e-wd.org/files/PISA%202021%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>. (In Engl.)
16. PISA 2021 Mathematics Framework (First Draft). Stockholm: PISA, OECD Publishing, 2018. P. 46. Web. 22.07.2021 <https://www.google.com/search?q> (In Engl.)
17. Kontseptsiiyanapravleniya «matematicheskayagramotnost'» issledovaniya PISA-2021. Web: 22.07.2021. <https://www.oecd.org/pisa>. (In Engl.)
18. Model of mathematical literacy in the PISA-2021 study. Web. 22.07.2021: http://iro23.ru/sites/default/files/kovaleva_g.s._funk_gram_fgos_logvinova_i.m.pdf. (In Rus.)
19. The concept of the direction «mathematical literacy» of the research PISA-2021. Web: 22.07.2021. <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201978>. (In Rus.)
20. Zvereva, E. Ya. The role of contextual problems in mathematics in the formation of the professional activity of the future teacher of mathematics. Pedagogy, psychology and education: from theory to practice. Rostov on/D. 2014: 28–30. (In Rus.)
21. Verbitsky, A. A. Contextual training in a competence-based approach. Higher education in Russia, no. 11, pp. 39–46, 2006. (In Rus.)
22. Alekseeva, E. E. Methodological features of the formation of mathematical literacy of students as a component of functional literacy. World of science, culture, education, no. 4, pp. 214–218, 2020. (In Rus.)
23. Sanina, E. I., Nasikan, I. V. Contextual problems in mathematics as a means of developing students' functional literacy. Scientific notes of the Oryol State University, no. 1, pp. 308–310, 2019. (In Rus.)
24. Yanushchik, O. V., Dalinger, V. A. Contextual mathematical problems and the formation of key competencies. Higher education in Russia, no. 3, pp. 151–154, 2017. (In Rus.)
25. Dalinger, V. A. Contextual tasks as a means of diagnosing the formation of educational and cognitive competence in students. International journal of expertise, no. 7, pp. 108, 2012. (In Rus.)
26. Shalashova, M. M. New in the assessment of educational achievements of students on the basis of a competence-based approach. Web. 10.07.2021. <http://rud.exdat.com/docs/index-763262.html?Page=5> (In Rus.)

Received: September 17, 2021; accepted for publication 25 October, 2021

Reference to the article

Desnenko S. I., Zvereva E. Ya. Preparing of the Future Mathematics Teacher to the Formation of Schoolchildren's Mathematical Literacy // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 56–66. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-56-66.

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-67-76

Наталья Васильевна Кононенко¹,

кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: kononenko.52@list.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4500-6292>

Юлия Сергеевна Токарева²,

кандидат физико-математических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: jtokareva2@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0925-3624>

Галина Дмитриевна Тонких³,

кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: tonkih_g@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-2644-2179>

Светлана Ефимовна Старостина⁴,

доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: sestarost@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

Реализация интеграции фундаментальной и методической составляющих подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности у обучающихся

Сегодня каждому человеку важно знать и понимать роль математики в реальной жизни, а жизнь в XXI в. диктует новые подходы к математическому образованию. К ключевым вопросам современного образования относят формирование математической грамотности, которая оценивается в международном исследовании PISA. Проблема формирования математической грамотности приобретает всё большее значение и становится более острой, что требует её разрешения на разных уровнях математического образования, в том числе в подготовке учителей. Одним из путей повышения эффективности обучения будущих учителей математики является включение в содержание учебных дисциплин и практик, обеспечивающих методическую составляющую подготовки, заданий для формирования и проверки уровня сформированности математической грамотности. Цель данного исследования заключается в рассмотрении и обосновании интеграции фундаментальной и методической составляющих подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности у обучающихся. Отличительной чертой настоящей работы является использование таксономии Б. Блума для организации процесса подготовки будущих учителей математики к формированию математической грамотности у обучающихся. Исследование базируется на концепции и модели математической грамотности, которые представлены в PISA. Методологической базой исследования выступает системно-деятельностный подход. В статье описан положительный опыт реализации образовательных программ педагогического направления в Забайкальском государственном университете. Предлагаемый подход заключается в организации учебно-познавательной деятельности будущего учителя математики. Рассматри-

¹ Н. В. Кононенко – автор-разработчик теоретических подходов исследования, научный руководитель.

² Ю. С. Токарева – организатор исследования, осуществляла обзор литературы, оформляла статью.

³ Г. Д. Тонких осуществляла обзор литературы, систематизацию материалов исследования.

⁴ С. Е. Старостина осуществляла координацию исследования, формулировала выводы и обобщала итоги реализации исследовательского проекта.

ваемая деятельность направлена на создание системы необходимых профессиональных знаний, умений и способов действий по формированию математической грамотности у обучающихся.

Ключевые слова: математическая грамотность, подготовка учителя, обучение математике, таксономия целей обучения, методическая подготовка

Введение. Согласно Национальному проекту «Образование» одной из стратегических задач Российской Федерации является вхождение нашей страны в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования¹, одним из индикаторов которого являются результаты Международной программы оценки образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment).

Сегодня к важным направлениям образования можно отнести формирование функциональной грамотности, которое нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования и среднего общего образования. Одним из компонентов функциональной грамотности является математическая грамотность. Наивысшее достижение в области математической грамотности, по результатам исследования PISA, проводимого с 2000 г., наша страна показала в 2015 г., заняв 23-е место из 70. Такое положение дел требует выявления и анализа причин [1–4].

Кроме того, жизнь в XXI в. диктует новые подходы к математическому образованию. Каждому человеку важно знать и понимать роль математики в реальной жизни. Кардинально меняются требования работодателей к профессиональным качествам их работников. Профессионализм теперь определяется не только фундаментальными предметными знаниями, но и такими характеристиками личности, как способность к критическому мышлению, умение решать проблемы, реализация творческого и инновационного подходов, гибкость ума, умение адаптироваться к новым условиям и др. Владение математической грамотностью способствует развитию перечисленных характеристик, поэтому вопросы её формирования должны находиться в центре внимания учёных [5–8].

В связи с этим учёные в области математики и методики обучения математике

уделяют особое внимание проблеме формирования математической грамотности обучающихся. Некоторые исследователи для решения проблемы предлагают изменить подходы к изложению самого курса математики в школе, что уже нашло отражение в новом Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. В достаточно большом количестве работ выделяется особый аспект, связанный с активным использованием модельных схем и математического моделирования [6; 9; 10]. Труды ряда учёных посвящены идее выделения уровней сформированности математической грамотности, принятых в международном исследовании PISA, в том числе описанию того, что характеризует обучающихся, достигших данного уровня, а также специфике заданий, отвечающих этим уровням [4; 7].

Другие исследователи данной проблемы акцентируют внимание на подготовке учителей математики к формированию математической грамотности. От готовности педагога к формированию математической грамотности обучающихся (насколько сам педагог владеет математической грамотностью и как профессионально он может сформировать её у школьников) зависят результаты обучения [11–14]. Учёные обращают внимание на то, что сами учителя пока ещё не всегда однозначно понимают природу понятия «математическая грамотность» в силу её различных определений и аспектов и выделяют разные категории проблем на пути формирования математической грамотности [15–18]. Поэтому возникает необходимость корректировки содержания не только общеобразовательной программы по учебному предмету «Математика», но и образовательных программ профессиональной подготовки учителей математики по концептуальным, образовательным и системным направлениям [16; 19–22].

Цель данного исследования заключается в рассмотрении и обосновании интеграции фундаментальной и методической

¹ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ: [от 7 мая 2018 г. № 204].

составляющих подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности у обучающихся. Отличительной чертой настоящей работы является использование таксономии Б. Блума (знание → понимание → применение → анализ → синтез → оценка) для организации процесса подготовки будущих учителей математики к формированию математической грамотности у обучающихся (на примере выполнения задания PISA).

Методология и методы исследования. Исследование базируется на концепции и модели математической грамотности, которые представлены в PISA. Методологической базой исследования выступает системно-деятельностный подход, который позволяет организовать учебно-познавательную деятельность будущего учителя математики, направленную на создание системы необходимых профессиональных знаний, умений и способов действий по формированию математической грамотности у обучающихся.

Методы исследования: теоретические (сравнительный анализ педагогической и научно-методической литературы; изучение и обобщение отечественного и зарубежного передового педагогического опыта); эмпирические (наблюдение, беседа).

Авторы статьи являются педагогами ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», и предложенные в исследовании подходы активно внедряются ими в процесс обучения, реализуемый по образовательным программам высшего образования направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.04.01 Педагогическое образование.

Результаты исследования и их обсуждение. Система подготовки будущего учителя математики должна быть целостной и включать интеграцию предметных и профессионально значимых методических знаний и умений [23]. Поэтому подготовку будущих учителей математики к формированию математической грамотности у обучающихся можно реализовывать с учётом интеграции фундаментальной и методической составляющих на основе заданий из материалов PISA.

Рассмотрим процесс подготовки на примере одного из таких заданий.

Задача «Дом»

В городе *N* на улице, протяжённостью 3,5 км, расположен дом с участком, стоимостью 42 000 \$. Вокруг дома имеется прямоугольный газон, обнесённый изгородью, длина которой 30 м. Известно, что площадь дома в 2 раза меньше площади газона, площадь газона равна 56 м². *Хозяева дома хотят узнать:*

Задание 1. Какова ширина и длина участка? Варианты ответа: А. 4 и 7 м. В. 5 и 6 м. С. 6 и 7 м. D. 7 и 8 м.

Задание 2. Каким видом кирпича выгоднее выложить забор высотой 1,5 м? Для ответа воспользуйтесь данными таблицы.

Вид кирпича (размер)	Размеры, мм	Кол-во штук в 1 м ²	Кол-во на 1 м ² стены толщиной 120 мм	Стоимость кирпича 1 шт.	Стоимость забора
Одинарный	250×120×65	513	55	45 д. е.	
Полуторный	250×120×88	379	41	66 д. е.	
Двойной	250×120×138	242	27	72 д. е.	

Задание 3. Изменится ли количество кирпичей на 1 м² стены толщиной 120 мм, если кирпичи укладывать в ложок? Так называются стороны кирпича (рис. 1).



Рис. 1. Стороны кирпича

Fig. 1. Brick sides

Задание 4. Источники поступления радона в дом показаны на рис. 2. На рисунке также указаны мощности излучений радона от того или иного источника.

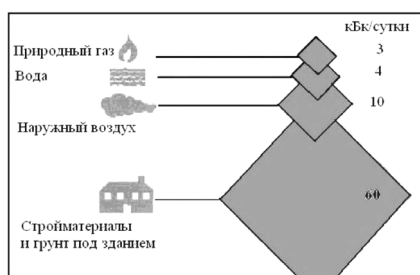


Рис. 2. Мощности излучений различных источников радона в типичном доме

Fig. 2. Radiation power of various radon sources in a typical house

Мощность излучения пропорциональна количеству радона. Рассчитайте, сколько процентов составляет наибольший источник излучения радона (%). Из рисунка видно, что основным источником поступления радона в дом являются стройматериалы и грунт под зданием. Как Вы думаете, количество выделяемого радона из грунта под зданием зависит от каких факторов? (от количества радиоактивных элементов в толще земли, строения земной коры, газопроницаемости и водонасыщенности верхних слоёв земли, климатических условий, конструкции здания).

Рассматриваемая задача имеет интегрированный характер и направлена на исследование математической грамотности, которая включает три структурных компонента:

1) контекст, в котором представлена проблема;

2) содержание математического образования, которое используется в заданиях;

3) мыслительная деятельность, необходимая для того, чтобы связать контекст, в котором представлена проблема, с математическим содержанием, необходимым для её решения.

Раскроем сущность каждого из представленных компонентов на примере данной задачи «Дом».

Контекст этой задачи является научным и в то же время имеет практико-ориентированный характер. С одной стороны, для решения требуется построить математическую модель предлагаемой ситуации. С другой стороны, требуется выявить современную экологическую проблему безопасности жизнедеятельности человека, решение которой в реальных условиях связано с интеграцией физики, химии, математики,

экологии и экономики, с умением читать информацию, представленную в текстовой, табличной и графической формах. Решение задачи «Дом» распадается на поиск ответов на четыре вопроса трёх типов: с выбором ответа; требующие краткого ответа; требующие развернутого ответа.

Содержание математического образования относится к двум областям: количество; пространство и форма. Обучающийся, выделяя геометрические фигуры, используемые в задании, должен знать их форму, основные элементы и соответствующие величины. Необходимый фундаментальный материал изучается в курсе геометрии 8-го и 9-го классов. В данном случае это понятия прямоугольника и прямоугольного параллелепипеда. На рисунке, дающем информацию о мощности излучения радона, обучающиеся должны обнаружить иные виды четырёхугольников. С формулой объёма прямоугольного параллелепипеда обучающиеся работают начиная с пятого класса.

Мыслительная деятельность представлена следующими действиями: воспроизведением известной информации, определением формы геометрического объекта, построением соответствующей модели и осуществлением необходимых вычислений. Для решения задачи надо построить две модельные ситуации:

1) изобразить два прямоугольника, один из которых расположен внутри другого. Затруднение может быть связано с выяснением вопроса: о площади какого из них идёт речь в условии задачи;

2) разбить прямоугольник на равные прямоугольники.

Чтобы научить 15-летних школьников решению задач интегрированного характера, особенно с неоднозначностью выбора ответа, требуется специальная подготовка студентов – будущих учителей математики. Такая подготовка предполагает формирование у студентов системы умений по разработке блока задач, включающей анализ целей решения блоков; характер связей между задачами; критерии оценивания решения каждой задачи и блока задач в целом.

При выполнении этих заданий приходится иметь дело со всеми степенями познавательной деятельности в соответствии с таксономией целей обучения по Б. Блуму, а именно: знание → понимание → приме-

нение → анализ → синтез → оценка¹, которые можно считать основными этапами формирования математической грамотности. Рассмотрим данные этапы на примере задачи «Дом» в разрезе фундаментальной и методической составляющих. Фундаментальная составляющая описана с позиции обучающегося (как обучающегося средней общеобразовательной организации, так и обучающегося организации высшего образования – будущего учителя математики). Методическая составляющая изложена с позиции будущего педагога.

1. «Знание».

Фундаментальная составляющая: обучающийся, читая текст, распознаёт область математики, в которой можно построить математическую модель конкретной ситуации, описываемой в тексте. В том числе на данном этапе происходит выявление сопутствующих математических понятий, выстраивание их в определённую систему (в нашем случае это конкретные геометрические фигуры: прямоугольник и прямоугольный параллелепипед), определение основных их элементов (вершины и стороны; вершины, ребра и грани) и нахождение сопутствующих величин (длина, ширина и высота). Обучающийся вспоминает необходимые формулы для вычисления площади прямоугольника и объёма геометрического тела и способ вычисления стоимости забора как стоимости покупки.

С позиции будущего учителя математики происходит выстраивание математических понятий в определённую систему и разработка приёмов актуализации учебного материала посредством системы вопросов.

2. «Понимание».

Изучая текст задания, обучающийся выделяет информацию, необходимую и достаточную для ответа на один из предложенных (ключевых) вопросов: что принять за длину, ширину и высоту кирпича в каждом возможном варианте построения забора. Дальнейшая работа с текстом приводит к выделению нужной, представленной в таблице, сопутствующей (расположение дома) и посторонней (название города, протяжённость улицы, стоимость дома и отношение площа-

ди участка к площади дома) информации. Практика показывает, что самым трудным для обучающихся основной школы является игнорирование посторонней информации.

Студент как будущий педагог осуществляет активизацию субъектного опыта обучающихся с учётом его структурных составляющих:

- содержательной (предметы, представления и понятия);
- процессуальной (операции, приёмы, правила выполнения действий);
- эмоционально-ценностной (смыслы, установки, нравственные стереотипы);
- коммуникационной (коммуникативные умения, стереотипы поведения в общении).

Студент должен установить, что содержание поставленной задачи относится к предметной области «геометрия» и направлено на прямое применение в практической деятельности человека: участок представляем в виде прямоугольника, забор как объединение прямоугольных параллелепипедов.

Интерпретируя известные формулы и организуя учебно-познавательную деятельность обучающихся, будущий учитель должен быть готов к поиску необходимых и достаточных условий логической структуры теоремы в каждом конкретном случае.

Особое место занимает понимание роли и места доказательства математических утверждений («ничто не принимай на веру» и «не верь своим глазам»). Студент должен понимать суть аксиоматического построения геометрии и суметь заложить основы для понимания этого всеми обучающимися.

Следует отметить, что основным приёмом решения рассматриваемой задачи «Дом» является построение математической модели.

3. «Применение».

Учебный материал (в данном случае теоретический), известный обучающемуся, встраивается в новые условия в форме указанных математических моделей.

Предлагаемый материал предстаёт как описание некоторой ситуации на естественном языке с требованием выявить и дать какую-либо количественную характеристику конкретного компонента этой ситуации, а также установить наличие или отсутствие некоторых отношений между отдельными компонентами. Студент – будущий учитель

¹ Мурзагалиева А. Е., Утегенова Б. М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»: Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

математики – должен провести анализ текста с целью выявления следующего: достаточна ли информация для ответа на поставленный вопрос или может оказаться, что она избыточна или противоречива. Кроме этого, необходимо определить метод её решения.

Фактически студент должен осуществить логический анализ учебного материала по конкретной теме. На данном этапе происходит поиск опорного геометрического материала для описания конкретной реальной ситуации и определение возможных областей применения известных математических формул.

4. «Анализ».

Выполняя анализ задачи, обучающийся разбивает текст на составные части и устанавливает связи между ними. В области математики он осуществляет поиск либо достаточных условий для выполнения предложенных заданий (восходящий анализ), либо выстраивает дерево следствий из предложенных условий (нисходящий анализ).

Будущий учитель математики разрабатывает формы представления:

- математического понятия с помощью треугольника Г. Фреге, выделяя термин, смысл (содержание) и значение (объём);
- процесса анализа решения для данного задания.

Так как рассматриваемая задача относится преимущественно к области геометрии, то анализ лучше представить с помощью граф-схемы восходящего анализа.

5. «Синтез».

На данном этапе обучающийся из разрозненных элементов осуществляет сбор единого целого с принципиально новыми свойствами. При решении подобных задач, как правило, обучающийся осуществляет синтез с опорой только на память, на готовый алгоритм.

Будущий педагог должен быть готов организовывать выполнение обратного действия – прохождения по граф-схеме восходящего анализа в обратном направлении (снизу вверх), и обращать внимание на широкое применение принципа парности (все операции в математике разбиты на пары: прямая и обратная).

6. «Оценка».

Обучающийся осуществляет оценку не только полученного результата (верен или неверен; реален или далёк от реального), но и самого процесса его получения (рациона-

лен или подлежит упрощению). Более того, на этом этапе может происходить прогнозирование по дальнейшему развитию идей, заложенных в выполненной деятельности. Осуществляя рефлексию, обучающийся судит о ценности выполненной работы, об изменениях, которые произошли с ним самим.

Будущий учитель организует деятельность обучающихся по формированию умения отстаивать свою точку зрения. Студент должен научиться разрабатывать критерии для оценки значимости полученного результата и выявлять ключевые позиции для проведения рефлексии.

Аналогичным образом любая задача из PISA, направленная на оценку уровня сформированности математической грамотности, может быть рассмотрена как с позиции решателя, так и с позиции педагога.

Кроме того, в документах PISA утверждается, что финансовые ситуации являются лишь контекстом для математической грамотности, а математика – инструментом для финансовой грамотности. Поэтому можно расширить спектр предлагаемых задач за счёт заданий на определение уровня сформированности финансовой грамотности [24; 25].

Заключение. Проблема формирования математической грамотности приобретает всё большее значение и становится более острой, что требует соответствующего разрешения на разных уровнях. На государственном уровне данную проблему пытаются решить разными способами: изменение законодательной базы в области образования, изменение содержания учебного предмета «Математика» и изменение технологий обучения математике. В образовательных организациях, реализующих программы высшего образования педагогического направления подготовки, корректируют образовательные программы по концептуальным, образовательным и системным направлениям. На уровне общеобразовательной организации усиливается практическая направленность задачного материала по математике.

Таким образом, математическое образование требует существенных изменений, в том числе в подготовке учителей, готовых работать в новых динамично-изменяющихся условиях. Одним из путей повышения эффективности обучения в вузе является

включение в содержание учебных дисциплин и практик, обеспечивающих методическую составляющую подготовки, заданий для формирования и проверки уровня сформированности математической грамотности

в соответствии с таксономией целей обучения. Такой подход к подготовке будущих учителей математики реализуется с 2013 г. в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет».

Список литературы

1. Браницкая Л. Л., Браницкая Г. А. PISA – за и против. Анализ результатов российских школьников на международных тестах // *Continuum. Математика. Информатика. Образование*. 2017. № 4. С. 73–79.
2. Дерябина В. В. Современный подход к мониторингу оценки качества математического образования // *Continuum. Математика. Информатика. Образование*. 2016. № 4. С. 61–70.
3. Ефремова-Шершукова Н. А., Минеев-Ли В. Е., Коллегов А. К., Султанова В. И. Международное исследование PISA как одно из эффективных средств оценки качества образования в школе // *Вопросы педагогики*. 2019. № 12–1. С. 83–86.
4. Лукичева Е. Ю. Математическая грамотность школьников: по следам международных исследований // *Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО*. 2020. № 2. С. 64–72.
5. Болотов В. А., Седова Е. А., Ковалева Г. С. Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование // *Проблемы современного образования*. 2012. № 6. С. 32–47.
6. Петракович Е. В. Математическая грамотность как условие развития общества // *Успехи современного естествознания*. 2008. № 1. С. 64–65.
7. Рослова Л. О., Квитко Е. С., Денищева Л. О., Карамова И. И. Проблема формирования способности «применять математику» в контексте уровней математической грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020. № 2. С. 74–99.
8. Rizki L. M., Priatna N. Mathematical Literacy as the 21st Century Skill // *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. Vol. 1157, Issue 4. DOI:10.1088/1742-6596/1157/4/042088.
9. Денищева Л. О., Савинцева Н. В., Сафуанов И. С., Ушаков А. В., Чугунов В. А., Семеняченко Ю. А. Особенности формирования и оценки математической грамотности школьников // *Science for Education Today*. 2021. № 4. С. 113–135. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.06.
10. Каскатаева Б. Р., Кокажаева А. Б., Казыбек Ж. Математическое моделирование как инструмент повышения математической грамотности учащихся // *Вестник Казахского национального женского педагогического университета*. 2021. № 1. С. 58–66. DOI: 10.52512/2306-5079-2021-85-1-58-66.
11. Марголина Н. Л., Налимова И. В. Математическая грамотность как важный компонент подготовки будущего учителя // *Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика»*. 2021. № 2. С. 149–153. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-2-149-153.
12. Рослова Л. О., Карамова И. И. О готовности учителей к формированию функциональной математической грамотности школьников // *Профильная школа*. 2020. № 4. С. 14–26. DOI: 10.12737/1998-0744-2020-14-26.
13. Murtafiah W., Lukitasari M., Lestari N. D. S. Exploring the Decision-Making Process of Pre-Service Teachers in Solving Mathematics Literacy Problems // *Jurnal Pendidikan Matematika*. 2012. No. 2. Pp. 145–160. DOI: 10.22342/jpm.15.2.13908.145-160.
14. Tambunan H. Analysis of Mathematics Teacher Performance in Building Resilience and Mathematical Literacy on Student Learning Outcomes // *Universal Journal of Educational Research*. 2021. No. 9. Pp. 108–115. DOI: 10.13189/ujer.2021.090112.
15. Bolstad O. H. Secondary Teachers' Operationalisation of Mathematical Literacy // *European Journal of Science and Mathematics Education*. 2020. Vol. 8. Pp. 115–135. DOI: 10.30935/scimath/9551.
16. Erbas A. K., Genc M. Secondary Mathematics Teachers' Conceptions of the Barriers to the Development of Mathematical Literacy // *International Journal on Teaching and Learning Mathematics*. 2020. No. 21. Pp. 143–173.
17. Genc M., Erbas A. K. Secondary Mathematics Teachers' Conceptions of Mathematical Literacy // *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*. 2019. No. 7. Pp. 222–237.
18. Umbara U., Suryadi D. Re-interpretation of Mathematical Literacy Based on the Teacher's Perspective // *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12. Pp. 789–806. DOI: 10.29333/iji.2019.12450a.
19. Лукичева Е. Ю. Математическая грамотность: обзор понятия и методики формирования // *Непрерывное образование*. 2020. № 3. С. 46–53.
20. Санина Е. И., Насикан И. В. Метапредметный уровень содержания образования как фактор развития математической грамотности // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60–4. С. 371–374.
21. Afifah A., Khoiri M., Qomaria N. Mathematics Preservice Teachers' Views on Mathematical Literacy // *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*. 2019. Vol. 1. Pp. 92–94. DOI: 10.33122/ijtmer.v1i3.45.

22. Jailani J., Retnawati H., Wulandari N. F., Djidu H. Mathematical Literacy Proficiency Development Based on Content, Context, and Process // *Problems of Education in the 21st Century*. 2020. No. 78. Pp. 80–101. DOI: 10.33225/pec/20.78.80.

23. Междисциплинарная интеграция в образовании: монография / С. И. Десненко [и др.]. Чита: ЗабГУ, 2018. 222 с.

24. Мирошин А. В., Конышева Т. В. Математическая грамотность как основной фактор формирования финансово-грамотного школьника в условиях инновационного образования // *Приоритетные направления развития науки и образования*. 2015. № 3. С. 327–329.

25. Ozkale A., Erdogan E. O. An Analysis of the Interaction between Mathematical Literacy and Financial Literacy in PISA // *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2020. Vol. 51. Pp. 1–21. DOI: 10.1080/0020739X.2020.1842526.

Статья поступила в редакцию 15.09.2021; принята к публикации 30.10.2021

Библиографическое описание статьи

Конonenко Н. В., Токарева Ю. В., Тонких Г. Д., Старостина С. Е. Реализация интеграции фундаментальной и методической составляющих подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности у обучающихся // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021. Т. 16, № 5. С. 67–76. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-67-76.

Natalya V. Kononenko¹,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University,

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: kononenko.52@list.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4500-6292>

Yulia S. Tokareva²,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor,

Transbaikal State University,

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: jtokareva2@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-0925-3624>

Galina D. Tonkikh³,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University,

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: tonkikh_g@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-2644-2179>

Svetlana E. Starostina⁴,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University,

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: sestarost@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

**Implementation of the Integration Fundamental
and Methodological Components of Preparing Future Teachers of Mathematics
for the Formation of Mathematical Literacy Among Students**

Today it is important for every person to know and understand the role of mathematics in real life, and life in the 21st century dictates new approaches to mathematics education. The main issues of modern education include the formation of mathematical literacy, which is evaluated in the international PISA study. The problem of the formation of mathematical literacy is becoming

¹ N. V. Kononenko – author-developer of theoretical research approaches, scientific supervisor.

² Yu. S. Tokareva – was the organizer of the study, carried out a literature review, prepared the article.

³ G. D. Tonkikh – carried out a literature review, systematization of research materials.

⁴ S. E. Starostina – coordinated the research, formulated conclusions and summarized the results of the research project.

increasingly important and becomes more acute. This requires permission at different levels of mathematical education, including teacher training. One of the ways to improve the effectiveness of training of future teachers of mathematics is to include in the content of academic disciplines and practices that provide a methodological component of training, tasks for the formation, and verification of the level of mathematical literacy. The purpose of this study is to consider and substantiate the integration of fundamental and methodological components of the preparation of the future teacher of mathematics for the formation of mathematical literacy among students. A distinctive feature of this work is the use of B. Bloom's taxonomy to organize the process of preparing future teachers of mathematics for the formation of mathematical literacy among students. The research is based on the concepts and models of mathematical literacy presented in PISA. The methodological basis of the research is the system-activity approach. The article describes the positive experience in the implementation of educational programs of the pedagogical direction at the Trans-Baikal State University. The proposed approach is to organize the educational and cognitive activities of the future teacher of mathematics. The activity under consideration is aimed at creating a system of necessary professional knowledge, skills and methods of action for the formation of mathematical literacy in students.

Keywords: mathematical literacy, teacher training, teaching mathematics, taxonomy of learning objectives, methodological training

References

1. Branitskaya, L. L. Branitskaya, G. A. PISA – pros and cons. The analysis of results of the russian school students on the international tests. Continuum. Maths. Computer science. Education, no. 4, pp. 73–79, 2017. (In Rus.)
2. Deryabina, V. V. Modern approach to monitoring quality assessment of mathematics education, Continuum. Maths. Computer science. Education, no. 4, pp. 61–70, 2016. (In Rus.)
3. Yefremova-Shershukova, N. A., Mineyev-Li, V. E., Kollegov, A. K., Sultanova, V. I. International PISA study as one of the effective means of assessing the quality of education at school. Pedagogical issues, no. 12–1, pp. 83–86, 2019. (In Rus.)
4. Lukicheva, E. Yu. Mathematical literacy of schoolchildren: in the footsteps of international studies. Education: development resources. LOIRO Bulletin, no. 2, pp. 64–72, 2020. (In Rus.)
5. Bolotov, V. A., Sedova, E. A., Kovaleva, G. S. The state of mathematics education in the Russian Federation: general secondary education. Problems of modern education, no. 6, pp. 32–47, 2012. (In Rus.)
6. Petrakovich, E. V. Mathematical literacy as a condition for the development of society. Advances in modern natural science, no. 1, pp. 64–65, 2008. (In Rus.)
7. Roslova, L. O., Kvitko, E. S., Denischeva, L. O., Karamova, I. I. The problem of forming the ability to “apply mathematics” in the context of levels of mathematical literacy. Domestic and Foreign Pedagogy, no. 2, pp. 74–99, 2020. (In Rus.)
8. Rizki, L. M., Priatna, N. Mathematical literacy as the 21st century skill. Journal of Physics: Conference Series, vol. 1157, is.4, 042088, 2019. DOI:10.1088/1742-6596/1157/4/042088. (In Engl.)
9. Denischeva, L. O., Savintseva, N. V., Safuanov, I. S., Ushakov, A. V., Chugunov, V. A., Semyachenko, Yu. A. Peculiarities of formation and assessment of schoolchildren's mathematical literacy. Science for Education Today, no. 11, pp. 113–135, 2021. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.06. (In Engl.)
10. Kaskataeva, B. R., Kokazhaev, A. B., Kazbek, Zh. Mathematical modeling as a tool for increasing the mathematical literacy of students. Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University, no. 1, pp. 58–66, 2021. DOI: 10.52512/2306-5079-2021-85-1-58-66. (In Kazakh)
11. Margolina, N. L., Nalimova, I. V. Mathematical literacy as an important component of preparing a future teacher. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, no.27, pp. 149–153, 2021. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-2-149-153. (In Rus.)
12. Roslova, L. O., Karamova, I. I. On the readiness of teachers to form functional mathematical literacy of schoolchildren. Profession-oriented School, no. 8, pp. 14–26, 2020. DOI: 10.12737/1998-0744-2020-14-26. (In Rus.)
13. Murtafiah, W., Lukitasari, M., Lestari, N. D. S. Exploring the Decision-Making Process of Pre-Service Teachers in Solving Mathematics Literacy Problems. Jurnal Pendidikan Matematika, vol. 15, no. 2, pp. 145–160, 2012. DOI: 10.22342/jpm.15.2.13908.145-160. (In Engl.)
14. Tambunan, H. Analysis of Mathematics Teacher Performance in Building Resilience and Mathematical Literacy on Student Learning Outcomes. Universal Journal of Educational Research, no. 9, pp. 108–115, 2021. DOI: 10.13189/ujer.2021.090112. (In Engl.)
15. Bolstad, O. H. Secondary Teachers' Operationalization of Mathematical Literacy. European Journal of Science and Mathematics Education, vol. 8, pp. 115–135, 2020. DOI: 10.30935/scimath/9551. (In Engl.)

16. Erbas, A. K., Genc, M. Secondary Mathematics Teachers' Conceptions of the Barriers to the Development of Mathematical Literacy. *International Journal on Teaching and Learning Mathematics*, no. 21, pp. 143–173, 2020. (In Engl.)
17. Genc, M., Erbas, A. K. Secondary Mathematics Teachers' Conceptions of Mathematical Literacy. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, no.7, pp.222–237, 2019. (In Engl.)
18. Umbara, U., Suryadi, D. Re-interpretation of Mathematical Literacy Based on the Teacher's Perspective. *International Journal of Instruction*, vol. 12, pp. 789–806, 2019. DOI: 10.29333/iji.2019.12450a. (In Engl.)
19. Lukicheva, E. Yu. Mathematical literacy: An overview of the concept and methodology of formation. *Lifelong Education*, no. 3, pp. 46–53, 2020. (In Rus.)
20. Sanina, E. I., Nasikan, I. V. Meta-subject level of content in education as a development factor of mathematical competence. *Problems of modern teacher education*, no. 60–4, pp. 371–374, 2018. (In Rus.)
21. Afifah, A., Khoiri, M., Qomaria, N. Mathematics Preservice Teachers' Views on Mathematical Literacy. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, vol. 1, pp. 92–94, 2019. DOI: 10.33122/ijtmer.v1i3.45. (In Engl.)
22. Jailani, J., Retnawati, H., Wulandari, N. F., Djidu, H. Mathematical Literacy Proficiency Development Based on Content, Context, and Process. *Problems of Education in the 21st Century*, no. 78, pp. 80–101, 2020. DOI: 10.33225/pec/20.78.80. (In Engl.)
23. Interdisciplinary integration in education. Chita: ZabSU, 2018. (In Rus.)
24. Miroshin, A. V., Konysheva, T. V. Mathematical literacy as the main factor in the formation of a financially literate schoolchild in the context of innovative education. *Priority directions of development of science and education*, no. 3, pp. 327–329, 2015. (In Rus.)
25. Ozkale, A., Erdogan, E. O. An Analysis of the Interaction between Mathematical Literacy and Financial Literacy in PISA. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, vol. 51, pp. 1–21, 2020. DOI: 10.1080/0020739X.2020.1842526. (In Engl.)

Received: September 15, 2021; accepted for publication 30 October, 2021

Reference to the article

Kononenko N. V., Tokareva Yu. S., Tonkikh G. D., Starostina S. E. Implementation of the Integration Fundamental and Methodological Components of Preparing Future Teachers of Mathematics for the Formation of Mathematical Literacy Among Students // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 67–76. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-67-76.

УДК 378:371

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-77-86

Елена Анатольевна Дьякова¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Армавирский государственный педагогический университет
(352900, Россия, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159),
e-mail: dja_e_an@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3699-2676>

Сюзанна Вагеевна Барсемян²,
аспирант,
Армавирский государственный педагогический университет
(352900, Россия, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159),
e-mail: galstyan.suzi@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5967-1234>

Модель процесса формирования готовности учителя физики к работе по технологии перевёрнутого класса

Внедрение инновационных методик и технологий в образовательный процесс всех уровней образования давно является предметом исследования в педагогической науке. Смешанное обучение относится к тем технологиям, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям современной цивилизации. Базируясь на системном, деятельностном, а в вузе ещё и компетентностном и контекстном подходах, реализация этих технологий обеспечивает развитие навыков самостоятельной деятельности, саморазвития, самообразования, работы в информационной цифровой среде. Проведённый анализ исследований и публикаций позволил сделать заключение о наличии внимания к технологиям смешанного обучения, но при этом при разработанности проблемы подготовки учителя к внедрению инновационных методик и технологий, отсутствию исследований по подготовке учителя к реализации этих технологий. Как одна из наиболее перспективных нами рассматривается технология перевёрнутого обучения и формирование готовности учителя к её реализации. Под готовностью к работе по технологии перевёрнутого класса мы понимаем интегративное качество личности, которое обеспечивает реализацию технологии перевёрнутого класса, включающую мотивационно-целевой, аналитико-прогностический, содержательно-деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты, через совокупность методических умений. В основу построения модели процесса формирования у будущего учителя физики готовности к работе по технологии перевёрнутого класса положены идеи обучения в опыте и инновационной образовательной среды; принципы осознанной деятельности и креативности; контекстности и средовой обусловленности; активности и интерактивности; цифровизации и технологичности; обратной связи и рефлексии, а также ряд условий. Модель объединяет взаимосвязанные компоненты концептуально-целевой, функционально-организационный, процессуально-технологический. Формирование готовности происходит в три этапа – фамилиаризации, теоретико-тренинговый и проектно-технологический. Апробация двух из них подтверждает эффективность предлагаемого подхода.

Ключевые слова: готовность, технология перевёрнутого класса, технология «обучения в опыте», образовательная среда

Введение. Вот уже более двух десятилетий идёт обновление системы образования, в том числе тех инструментов и средств, которые необходимы для реализации учебно-воспитательного процесса. Пе-

ренос акцентов на способы деятельности, обеспечивающие саморазвитие, самообразование и готовность личности к реализации собственной индивидуальности в условиях постоянно изменяющегося общества, акти-

¹ Е. А. Дьякова предложила одну из идей исследования, дала характеристику методологического аппарата, уточняла определение готовности и компоненты модели, осуществляла её апробацию в учебном процессе.

² С. В. Барсемян предложила вторую идею исследования, теоретически обосновала и разработала модель процесса формирования готовности, для оценки результатов апробации разработала диагностические материалы.

визировал поиск иных подходов к организации учебного процесса, новых технологий обучения на всех уровнях образования.

В полной мере это относится к школе, и потому необходима подготовка учителя к внедрению инноваций, о которой говорится в работах И. Б. Белявской, Е. Э. Воропаевой, В. С. Лазарева, В. А. Слестёнина, Л. С. Подымовой, А. В. Хуторского, L. Darling-Hammond и др. [1–7]. Но в большинстве исследований разработаны различные аспекты проблемы подготовки учителя к внедрению инновационных методик и технологий, формирования готовности, необходимых компетенций без учёта предметной специфики. В частности, технологиям смешанного обучения посвящена работа М. С. Медведевой [8]. В исследованиях С. И. Десненко, В. И. Земцовой, О. А. Крысановой, Л. А. Проянковой и других рассмотрены различные аспекты подготовки учителя физики, в том числе – формирования готовности к реализации конкретных методик и технологий, но среди них нет технологий смешанного обучения [9–12].

Е. Э. Воропаева определяет готовность педагога к инновационной деятельности как «совокупность личностно-профессиональных качеств, способствующих эффективному решению задач образования в области инноватики» [2, с. 30]. В. С. Слестенин рассматривает педагогическую готовность как интегративное качество личности, реализуемое мотивированно и осознанно через совокупность сформированных педагогических умений, а способность – как особенность личности, обеспечивающие условия, необходимые для успешного выполнения педагогической деятельности [4]. Хорошим учителем станет тот, у кого есть не только необходимое (готовность), но и достаточное (способности, талант). В период обучения в вузе у будущих учителей формируются компетенции, представляющие собой преимущественно готовность, например, к освоению, внедрению, разработке технологий обучения предмету, способностью они становятся по мере приобретения опыта, развития тех особенных черт, которые есть у педагога.

В последние годы активно обсуждаются и внедряются технологии смешанного обучения, заимствованные на Западе и адаптированные под российское образование [13–19]. На начальном этапе эти технологии

в своей практике применяли отдельные энтузиасты преимущественно в крупных городах, где оборудование позволяло обеспечить их реализацию. Рост интереса к ним был вызван необходимостью расширить дистанционное обучение или существенно сократить время контактов обучающихся (в связи с пандемией). Расширение практики происходило стихийно, многие учителя и преподаватели реализовывали технологии сообразно своим представлениям. Это позволило осознать те преимущества, которые предоставляет использование смешанных технологий, а именно: возрастание объёма самостоятельной работы обучаемых, перенос акцентов с освоения теории на овладение способами деятельности, умение решать проблемы. Смешанные технологии (представляющие собой интегративное единство онлайн-обучения и традиционного очного) отвечают требованиям стандарта и при правильной реализации обеспечивают эффективное достижение образовательных результатов. Одной из таких технологий является технология перевёрнутого обучения или «перевёрнутого класса».

Ряд исследований посвящён внедрению смешанного обучения (Е. К. Васин, Н. В. Ломоносова, М. С. Медведева, М. Н. Мохова и др.) [8; 20], оно активно обсуждается в публикациях (Н. В. Андреева, Т. И. Краснова, И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, В. А. Фандей, С. Dziuban, С. Graham и др.) [13; 14; 19 и др.], немало статей посвящено конкретно перевёрнутому обучению (перевёрнутому классу) (А. Е. Воробьев, Е. В. Карпова, Л. А. Ларченкова, В. В. Кравченко, Е. Н. Овчинникова, С. Ю. Кротова, Е. В. Соболева, К. А. Федулова, J. Bergmann, A. Sams, L. Tomas, N. Evans, F. Khonamri, M. Azizi, R. Kralik) [20–28], однако диссертационных исследований по реализации этой технологии при изучении конкретного предмета и подготовке к ней учителя практически нет. Возрастающая доступность информации, рост информационных умений снижает значимость учителя, преподавателя в передаче теоретических знаний, одновременно увеличивается потребность в возможно быстром овладении предметными и профессиональными умениями, т. к. именно по ним оценивается успешность обучаемого и специалиста. Таким образом, перспективы активного использования технологии перевёрнутого обучения велики, особенно в связи с прово-

димой цифровизацией образования. Поэтому актуальна подготовка учителя (физики) к реализации перевёрнутого обучения, необходима технология формирования готовности к этому.

В статье предложена и обоснована модель процесса формирования у будущего учителя физики готовности к работе по технологии перевёрнутого класса, намечены пути её реализации.

Методология и методы исследования. В качестве основных методологических подходов выбраны системный, компетентностный, личностно ориентированный, контекстный.

Для решения поставленных задач используется комплекс взаимодополняющих методов исследования – анализ педагогических и методических источников, проектирование, моделирование, анкетирование, изучение и обобщение опыта.

Мы опираемся на деятельностную теорию В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, исследования А. А. Вербицкого, М. П. Гурьяновой, Д. Колба – об обучении через опыт (в ходе приобретения опыта), а также О. А. Крысановой [11; 12; 29–32], в котором рассмотрена инновационная методическая деятельность учителя и предложена структура «профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной методической деятельности». Под такой деятельностью понимается готовность и способность к проявлению в такой деятельности профессиональных компетенций в области педагогической инноватики, реализации инновационных процессов обучения физике. О. А. Крысановой разработана модель методической системы подготовки будущего учителя физики к инновационной методической деятельности, на основе которой мы построим модель формирования у будущего учителя физики готовности к работе по технологии перевёрнутого класса.

Т. М. Гурьянова, опираясь на метод Колба (который фактически является адаптацией деятельностной теории к обучению взрослых), рассматривает подготовку социальных педагогов в их непосредственной деятельности, с последующим выделением её структуры и реализацией в конкретных ситуациях [30]. В модели О. А. Крысановой привлекает средовой подход, в рамках которого мы предлагаем учить «деятельности в аналогичной деятельности», контекстно (А. А. Вербицкий), т. е. создать инновацион-

ную обучающую среду, в которой студенты обучаются ряду дисциплин по технологии перевёрнутого обучения (в нашем случае среда не является только информационной и социальной, она моделирует профессиональную – ученическую). Мы полагаем, что изучение технологии «изнутри» будет способствовать более эффективному формированию готовности к её реализации.

Результаты исследования. В ходе исследования было дано определение готовности к реализации технологии перевёрнутого класса, для чего мы проанализировали сущность технологии и необходимую последовательность действий, выполняемую учителем при реализации этой технологии. Технология предполагает изучение теоретического материала учащимися до урока в удобном темпе – учитель должен *подготовить материал, представить его в различной форме для обеспечения разнообразной деятельности (с учётом имеющихся условий); подготовить задания для входного и выходного тестирования;* на уроке разбираются сложные вопросы теории и выполняются разнообразные задания под наблюдением учителя – *необходимо подготовить разнообразные по форме и содержанию, а также уровню сложности практические и исследовательские задания, продумать организацию деятельности учащихся (с учётом их индивидуальных особенностей), подобрать и разработать тесты и другие средства контроля;* в завершение *подводятся итоги, рефлексия, выставляются оценки, выдаётся домашнее задание (на закрепление умений, лучшее понимание теории)* – учитель должен подготовить материалы и к этому этапу, включая критерии (оценки).

В *состав готовности к реализации технологии перевёрнутого класса* мы включаем мотивационно-целевой, аналитико-прогностический, содержательно-деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты. Первый из них предполагает осознанную направленность на выполнение деятельности, второй – умение анализировать условия выполнения этой деятельности, планировать и прогнозировать её ход и результаты, третий – обеспечение её выполнения (знание её содержания, приёмов и средств, умение реализовывать деятельность), четвёртый – умение оценить результаты деятельности своей и обучаемых.

Если рассматривать образовательный процесс в вузе как развивающуюся педагогическую систему, то его организация в соответствии с современными требованиями должна быть ориентирована на использование современных технологий и создание такой образовательной среды, которая обеспечивала бы выполнение *следующих условий*:

- преобладание активной и интерактивной самостоятельной деятельности студентов;
- субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса, сочетающие обратную связь и самоанализ;
- включённость в проектно-исследовательскую деятельность;
- реализация одной или нескольких дисциплин по технологии перевёрнутого обучения.

Последнее условие является специфичным – в нашем случае в соответствии со средовым подходом необходима такая среда, которая предоставит обучаемым возможность опробовать «на себе» ту технологию, которой они должны овладеть. По А. А. Вербицкому, одним из условий развития профессионала должно быть его включение в разнообразные будущие контексты деятельности – как обучаемого, как обучающего, как управленца... Технология перевёрнутого обучения может быть полностью реализована при подготовке учителя в вузе на многих дисциплинах, сегодня она актуальна в связи с ограничениями для мест скопления людей. «Предопыт» – опыт до изучения самой технологии – отчасти компенсирует невозможность её полноценной апробации после изучения в школьных условиях, в лучшем случае студентам удастся провести один-два перевёрнутых урока в период практики.

Формирование готовности к реализации технологии перевёрнутого класса происходит в несколько этапов и базируется на *следующих принципах*:

- осознанной деятельности и креативности;
- контекстности и средовой обусловленности;
- активности и интерактивности;
- цифровизации и технологичности;
- обратной связи и рефлексии.

Этап фамилиаризации («близкого знакомства») – этап, на котором студенты знакомятся с технологией перевёрнутого обучения, находясь «внутри неё», т. е. обучаясь

с её использованием. Выполняя те формы работы, которые затем будут выполнять учащиеся, они глубже понимают суть технологии и могут оценить качество цифрового информационного контента и заданий к нему. На этом этапе формируются смысловая составляющая мотивационно-целевого и деятельностно-ориентационная составляющая аналитико-прогностического компонента готовности.

Теоретико-тренинговый (основной) этап целесообразно начать с самостоятельного построения студентами функциональной модели технологии. Она позже будет «подправлена», но сначала как бы конструируется ими, выделяются ключевые особенности, последовательность действий учителя. Далее проводится коррекция и чётко описывается содержание действий учителя, характеризуются разрабатываемые средства обучения, деятельность учащихся при работе с теоретическим материалом дома и при его практическом применении на уроке. На практических занятиях начинается формирование содержательно-деятельностного компонента готовности – проектируются элементы технологической цепочки.

Проектно-технологический этап предполагает формирование всех компонентов готовности (к реализации технологии перевёрнутого обучения) в процессе проектирования фрагментов технологического процесса перевёрнутого обучения (с акцентированием содержательно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов) на практических занятиях.

Модель формирования готовности к реализации технологии перевёрнутого обучения физике в качестве своей содержательной основы имеет материал школьного курса физики, структуру курса, формируемые при его изучении образовательные результаты, используемые методы, формы и средства обучения, а также компетенции, сформированные при изучении психолого-педагогических и методических дисциплин (формирование готовности не может предшествовать изучению основного курса методики обучения физике).

Мы определили три уровня сформированности готовности (базовый, оптимальный, высокий), т. к. реализуемая технология достаточно сложна и владеть ею на низком уровне нельзя (просто не будет реализации). Поэтому базовый уровень – это отча-

сти репродуктивный, но отчасти творческий, т. к. от учителя требуется самостоятельная подготовка информационного контента и подбор адекватных приёмов и средств.

Далее на рисунке показана модель процесса формирования готовности к реализации технологии перевёрнутого обучения физике.



Модель процесса формирования готовности к реализации технологии перевёрнутого обучения физике
 Model of the process of forming the readiness for the implementation of technology of inverted teaching of physics

Обсуждение результатов исследования. Процесс профессиональной подготовки будущих учителей должен быть выстроен таким образом, чтобы обучающиеся были вовлечены в процесс овладения профессиональными компетенциями, чтобы они имели возможность применять их, обмениваться опытом и рефлексировать. Так реализуется традиционное изучение методических дисциплин в вузе (похожим образом устроено и образование в школе). Мы предлагаем использовать включение в контекст будущей деятельности уже на стадии изучения вузовских дисциплин, «обучение в опыте» там, где это возможно (к подобным перевёрнутому обучению технологиям можно отнести проблемное, практико-ориентированное, модульное).

Апробация разработанной модели процесса формирования готовности к реализации технологии перевёрнутого обучения физике (этапов фамилиаризации и теоретико-тренингового) проведена в 2020–2021 учебном году, до этого в рамках констатирующего эксперимента был выявлен уровень освоения технологии перевёрнутого обучения пятикурсниками в рамках курса «Актуальные вопросы методики обучения физике». Для большинства студентов он оказался базовым, лишь 25 % показали оптимальный уровень при проектировании компонентов технологии. Трудности возникали и при подготовке заданий к теоретическому материалу, и при планировании работы учащихся в классе.

В 2020–2021 учебном году будущие учителя физики на IV курсе изучали дисциплины «Методика обучения физике» (часть курса) и «Современные технологии в обучении физике» по технологии перевёрнутого обучения (которая в рамках этого курса не рассматривалась), на последнем занятии курса, посвящённого технологиям, студентам предлагалось выявить особенности и этапы реализации технологии перевёрнутого обучения, проводилось обобщение и «создавалась новая технология». Затем на V курсе при изучении дисциплины «Актуальные вопросы методики обучения физике» эта технология изучалась более подробно и для школьного обучения, отрабатывались умения разрабатывать компоненты её реализации на школьном курсе физики, в двух школах на практике студенты провели по два урока по этой технологии. Апробация

показала, что собственный опыт оказывает существенное влияние на осознание сути технологии и её практическую реализацию – уже 58 % студентов достигли оптимального уровня и двое (8 %) – высокого, что подтверждает эффективность предлагаемого подхода. Вместе с тем следует отметить целесообразность использования перевёрнутого обучения, начиная с III курса, чтобы впоследствии изучение этой технологии проводить в курсе «Современные технологии в обучении физике», включая проектирование (третий этап – проектно-технологический).

Заключение. Развитие российского образования сопровождается обменом передовым опытом, полученным в других странах. Новый взгляд на «старые» отечественные методики, их трансформация в технологии или акцентуация каких-либо сторон, в том числе в связи с цифровизацией образования, существенно расширяет инструментарий учителя. Отличие отечественного подхода – в тщательности проработки алгоритмов и инструкций при реализации технологий. Поэтому наши учителя всегда ждут образцов, подробных рекомендаций, методических пособий, и поэтому так важна методико-технологическая подготовка будущего учителя.

В статье представлены теоретические основы и модель процесса формирования у будущего учителя физики готовности к работе по технологии перевёрнутого класса, показана возможность его построения на основе идеи «обучения в опыте» Д. Колба. Осваивая технологию перевёрнутого обучения через собственную подготовку по ней, будущие учителя выявляют и осознают особенности её реализации, что способствует освоению систем действий по подготовке теоретического контента для технологии (видеолекции, материалов и заданий для самостоятельной работы) и заданий для работы в классе, способов организации деятельности учащихся на уроке, а также выявлению возможных проблем реализации технологии. Выполненное проектирование её компонентов позволило уточнить их технологические цепочки.

Апробация модели и материалов к ней в учебном процессе продемонстрировала перспективность реализации идеи в методической подготовке студентов для реализации ряда технологий обучения. По-

лученные на основе анализа продуктов проектирования результаты оценки развития компонентов готовности к работе по технологии перевёрнутого класса подтверждают это. Таким образом, можно сделать вывод, что предлагаемый подход позволяет внести вклад в технологическую подготовку учителя физики.

Вместе с тем остаётся ряд нерешённых проблем, связанных со способами и средствами реализации этого подхода. Они связаны с неразвитостью электронного компонента информационно-образовательной среды школ, необходимого для гибкой реализации технологии перевёрну-

того класса, отсутствием достаточно разнообразных цифровых ресурсов по физике и ограниченностью возможностей образовательных платформ (находящихся в стадии становления). Учитель должен иметь возможность компоновать информационный контент из качественных готовых ресурсов, а ученик – свободу выбора дополнительного материала, дополнительных виртуальных лабораторий. Необходимо дальнейшее совершенствование процессуально-технологического компонента технологии, расширение возможных его решений. Технологии цифровой образовательной среды должны развиваться вместе с ней.

Список литературы

1. Белявская И. Б. Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Йошкар-Ола, 2010. 22 с.
2. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 28–38.
3. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42–49.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
6. Darling-Hammond L. Preparing Teachers for Deeper Learning. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief> (дата обращения: 06.07.2021). Текст: электронный.
7. Rodriguez M. J., Agreda M. M., Ortiz-Colón A. M. Changes in Teacher Training within the TPACK Model Framework: a Systematic Review. Текст: электронный // Sustainability. 2019. Vol. 11. № 7. URL: https://www.researchgate.net/publication/332075173_pdf (дата обращения: 06.07.2021).
8. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2015. 30 с.
9. Десненко С. И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 554 с.
10. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 1. С. 58–70. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-6-14.
11. Крысанова О. А. Формирование готовности студентов классического университета к преподаванию физики в школах и классах физико-математического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 226 с.
12. Крысанова О. А. Подготовка будущего учителя физики к инновационной методической деятельности в условиях реформирования образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2013. 529 с.
13. Андреева Н. В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента // Психологическая наука и образование. 2018. № 3. С. 20–28. DOI: 10.17759/pse.201823030.
14. Краснова Т. И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы. Текст: электронный // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 10–25. DOI: 10.12731/wsd-2014-11-1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22250596> (дата обращения: 06.07.2021).
15. Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 28 с.
16. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301.
17. Мишота И. Ю. Развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2018. № 3. С. 97–106. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-97-106.
18. Фандей В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. 2011. № 4. С. 115–125.

19. Dziuban C., Graham C., Moskal P., Norberg A., Sicilia N. Blended Learning. The New Normal and Emerging Technologies Текст: электронный // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. No. 3. Pp. 1–16. URL: <https://www.researchgate.net/publication/323200713> pdf (дата обращения: 06.07.2021).
20. Воробьев А. Е. Основы технологии «перевернутого обучения» в вузах // Вестник Бурятского государственного университета. 2018. Вып. 1. С. 18–30.
21. Ларченкова Л. А., Кравченко В. В. Технология «перевернутый класс» в обучении физике в школе // Инновационные технологии в медиаобразовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 20–21 мая 2016 г.). СПб.: СПбГИКиТ, 2016. С. 97–103.
22. Овчинникова Е. Н., Кротова С. Ю. Технология «перевернутого обучения» в условиях цифровизации образования // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2020. № 1. С. 118–120.
23. Федулова К. А. Интеграция технологии «перевернутого обучения» с мультимедийным сопровождением при организации преподавания специальных дисциплин в условиях дистанционного обучения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во: РГППУ, 2020. С. 320–322.
24. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Moorabbin, Victoria: Hawker Brownlow, 2015. 169 p. URL: <https://www.researchgate.net/publication/320729266> pdf (дата обращения: 06.07.2021). Текст: электронный.
25. Bishop J. L., Verleger M. A. The Flipped Classroom: a Survey of the Research // ASEE National Conference Proceedings. Atlanta, 2013. Vol. 30, No. 9. Pp. 1–18.
26. Tomas L., Evans N., Doyle T., Skamp K. Are First Year Students Ready for a Flipped Classroom? A Case for a Flipped Learning Continuum. Текст: электронный // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Art. № 5. URL: <https://www.researchgate.net/publication/331450909> pdf (дата обращения: 06.07.2021).
27. Djafarova N. A. Flipped Learning as the Key to Improving Education in Higher Education // Европейская наука. 2020. № 1. С. 12–14.
28. Khonamri F., Azizi M., Kralik R. Using Interactive E-based Flipped Learning to Enhance Efl Literature Students' Critical Reading // Science for Education Today. 2020. No. 1. С. 25–42. DOI: 10.15293/2658-6762.2001.02.
29. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
30. Гурьянова М. П. Обучение через опыт в профессиональной подготовке социальных педагогов // Социальная педагогика. 2018. № 4. С. 39–45.
31. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Текст: электронный // Englewood Cliffs. NJ.: Prentice-Hall, 1984. Vol. 1. URL: <https://www.researchgate.net/publication/235701029>pdf (дата обращения: 06.07.2021).
32. McLeod S. A. Kolb – Learning Styles. URL: <https://ru.scribd.com/document/441471208/simplypsychology-org.pdf> (дата обращения: 06.07.2021). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 15.08.2021; принята к публикации 30.09.2021

Библиографическое описание статьи

Дьякова Е. А., Барсегян С. В. Модель процесса формирования готовности учителя физики к работе по технологии перевернутого класса // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 77–86. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-77-86.

Elena A. Dyakova¹,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Armavir State Pedagogical University
(159 R. Luxemburg st., Armavir, 352900, Russia),
e-mail: dja_e_an@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3699-2676>

Suzanna V. Barseghyan²,
graduate student,
Armavir State Pedagogical University
(159 R. Luxemburg st., Armavir, 352900, Russia),
e-mail: galstyan.suzi@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5967-1234>

A Model of the Process of Forming the Readiness of a Physics Teacher to Work Using the Technology of an Inverted Classroom

The introduction of innovative methods and technologies into the educational process of all levels of education has long been the subject of research in pedagogical science. Mixed learning refers to those technologies that most closely correspond to the peculiarities of modern civilization. Based on the system, activity, and also in the university competency and context approaches, the implementation of these technologies ensures the development of skills for independent activity, self-development, self-education, work in the information digital environment. The analysis of the research and publications has led to the conclusion that there is attention to mixed learning technologies, but at the same time, when developing the problem of preparing a teacher for the introduction of innovative methods and technologies, there is no research to prepare a teacher for the implementation of these technologies. As one of the most promising we consider the technology of inverted learning and the formation of the teacher's readiness for its implementation. By readiness to work on the technology of the inverted class, the authors mean the integrative quality of a person, which ensures the implementation of the technology of the inverted class through a set of methodological skills and includes motivational-target, analytical-prognostic, content-activity and evaluation-reflexive components. The construction of a model for the formation of readiness for work on the technology of an inverted class by a future physics teacher is based on ideas of learning in experience and an innovative educational environment; principles of conscious activity and creativity; contextuality and environmental conditionality; activity and interactivity; digitalization and processability; feedback and reflections, as well as a number of conditions. The model combines interrelated components of conceptual-target, functional-organizational, procedural-technological. The stages of Readiness Formation take place in three stages – familization, theoretical-training and design-technological. The testing of two of them confirms the effectiveness of the proposed approach.

Keywords: readiness, inverted class technology, learning-in-experience technology, educational environment

References

1. Belyavskaya, I. B. Formation of the teacher's readiness for innovative activity in the system of methodological work of the school. Cand. ped. sci. diss. abstr. Ioshkar-Ola, 2010. (In Rus.)
2. Voropaeva, E. E. Structure and criteria of a teacher's readiness for innovative activity. Modern problems of science and education, no. 4, pp. 28–38, 2014. (In Rus.)
3. Lazarev, V. S. Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts. Pedagogika, no. 4, pp. 11–21, 2004. (In Rus.)
4. Slastenin, V. A., Podymova, L. S. Teacher's readiness for innovative activity. Siberian pedagogical journal, no. 1, pp. 42–49, 2007. (In Rus.)
5. Khutorskoy, A. V. Pedagogical innovation: methodology, theory, practice: Scientific publication. UNTS DO, 2005. (In Rus.)
6. Darling-Hammond L. Preparing Teachers for Deeper Learning. 2019. Web. 06. 07. 2021. <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief> (In Engl.)
7. Rodriguez, M. J., Agreda, M. M., Ortiz-Colón, A. M. Changes in Teacher Training within the TPACK Model Framework: A Systematic Review. Sustainability, vol. 11, no. 7, art. no. 1870, 2019. Web. 06.07.2021. <https://www.researchgate.net/publication/332075173> (In Engl.)

¹ E. A. Dyakova – has proposed one of the ideas, described its methodological apparatus, and specified the determination of readiness and components of the model, carried out its testing in the educational process.

² S. V. Barseghyan – has proposed the second idea of the study, carried out its theoretical justification and developed a model of the readiness formation process and the diagnostic materials to evaluate the results of testing.

8. Medvedeva, M. S. Formation of readiness of future teachers to work in conditions of blended learning. Cand. ped. sci. diss. abstr. N. Novgorod, 2015. (In Rus.)
9. Desnenko, S. I. Methodological preparation of pedagogical university students to solve the problem of student personality development when teaching physics at school. Dr.ped. sci. diss. M., 2007. (In Rus.)
10. Desnenko, S. I., Pakhomova, T. E. Features of the digital educational content for distance learning in vocational education. Scientific notes of ZabGU, no. 1, pp. 58–70, 2020. (In Rus.)
11. Krysanova, O. A. Formation of readiness of students of classics of the University to the teaching of physics in schools and school of physical and mathematical profile. Cand. ped. sci. diss. abstr. M., 2004. (In Rus.)
12. Krysanova, O. A. Preparation of a future physics teacher for innovative methodological activity in the conditions of education reform. Dr.ped. sci. diss. M., 2013. (In Rus.)
13. Andreeva, N. V. The practice of mixed learning: the history of one experiment. Pedagogical Science and Education, no. 3, pp. 20–28, 2018. DOI: 10.17759/pse.201823030 (In Rus.)
14. Krasnova, T. I. Mixed learning: experience, problems, prospects. In the World of Scientific Discoveries, no. 11, pp. 10–24, 2014. (In Rus.)
15. Lomonosova, N. V. The system of mixed education in the conditions of informatization of higher education. Cand. ped. sci. diss. abstr. M., 2018. (In Rus.)
16. Margolis, A. A. What mixes mixed learning? Psychological Science and Education, no. 3, pp. 5–19, 2018. DOI: 10.17759/pse.2018230301. (In Rus.)
17. Mishota, I. Yu. Development of mixed learning in the conditions of digitalization of the educational process. Vestnik RGGU, no. 3, pp. 97–106, 2018. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-97-106. (In Rus.)
18. Fandey, V. A. Mixed learning: the current state and classification of models of mixed learning. Informatization of education and science, no. 4, pp. 115–125, 2011. (In Rus.)
19. Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P., Norberg, A., Sicilia, N. Blended Learning. The New Normal and Emerging Technologies. International Journal of Educational Technology in Higher Education, no. 3, pp. 1–16, 2018. (In Engl.)
20. Vorobiev, A. E. Fundamentals of the technology of “inverted learning” in universities. Bulletin of the Buryat State University, vol. 1, pp. 18–30, 2018. (In Rus.)
21. Larchenkova, L. A., Kravchenko, V. V. Technology of flipped classroom in teaching physics in school. Innovative technologies in media education. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Sankt-Peterburg, 20–21 maya 2016. SPb: SPBGKIT, 2016: 97–103. (In Rus.)
22. Ovchinnikova, E. N., Krotova, S. Yu. Technology of “inverted learning” in the conditions of digitalization of education. Modern education: content, technology, quality, no. 1, pp. 118–120, 2020. (In Rus.)
23. Fedulova, K. A. Integration of the technology of “inverted learning” with multimedia support in the organization of teaching special disciplines in the conditions of distance learning. Innovations in vocational and pedagogical education. Proceedings of the 25 International Scientific and Practical Conference. Ekaterinburg, 2020. Yekaterinburg: Publishing house: RGPU, 2020: 320–322. (In Rus.)
24. Bergmann, J., Sams, A. Flipped learning: gateway to student engagement. Moorabbin, Victoria: Hawker Brownlow, 2015. (In Engl.)
25. Bishop, J. L., Verleger, M. A. The flipped classroom: A survey of the research. ASEE National Conference Proceedings. Atlanta, GA. 2013. Vol. 30. № 9: 1–18. (In Engl.)
26. Tomas, L., Evans, N., Doyle, T., Skamp, K. Are First Year Students Ready for a Flipped Classroom? A Case for a Flipped Learning Continuum. International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 16, art. no. 5, 2019. Web. 06.07.2021. <https://www.researchgate.net/publication/331450909>. (In Engl.)
27. Djafarova, N. A. Flipped learning as the key to improving education in higher education. European science, no. 1, pp. 12–14, 2020. (In Engl.)
28. Khonamri, F., Azizi, M., Kralik, R. Using interactive e-based flipped learning literature to enhance efl students’ critical reading. Science for education today, no. 1, pp. 25–42, 2020. DOI: 10.15293/2658-6762.2001.02. (In Engl.)
29. Verbitsky, A. A. Competence approach and the theory of contextual learning. M: ITS PKPS, 2004. (In Rus.)
30. Guriyanova, M. P. Training through experience in the professional training of social teachers. Social pedagogy, no. 4, pp. 39–45, 2018. (In Rus.)
31. Kolb, D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. Web. 06.07.2021. <https://www.researchgate.net/publication/235701029> (In Engl.)
32. McLeod, S. A. Kolb – learning styles. 2017, Oct 24. Web. 06.07.2021. <https://ru.scribd.com/document/441471208/simplypsychology-org>. (In Engl.)

Received: August 15, 2021; accepted for publication 30 September, 2021

Reference to the article

Dyakova E. A., Barseghyan S. V. A Model of the Process of Forming the Readiness of a Physics Teacher to Work Using the Technology of an Inverted Classroom // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 77–86. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-5-77-86.

УДК 378.011.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-87-95

Елена Александровна Титова,*старший преподаватель,**Луганский государственный педагогический университет**(91011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2),**e-mail: elena-titova2017.titova@yandex.ru**<https://orcid.org/0000-0003-0670-4263>*

Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности

В статье, исходя из задач подготовки квалифицированных рабочих и служащих, способных к эффективной работе в условиях модернизации производств и инновационного развития экономики, обоснована необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения организационно-технологической деятельности. Готовность осуществлять организационно-технологическую деятельность позволяет педагогу профессионального обучения грамотно организовывать учебно-профессиональный и производственно-технологический процессы, осуществлять руководство учебными и трудовыми коллективами, более эффективно реализовывать педагогические и производственные технологии. Приведены авторские формулировки организационно-технологической деятельности педагогов профессионального обучения и готовности к этому виду деятельности с характеристикой структурных компонентов. С учётом метода моделирования автором разработана структурно-функциональная модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. В модели выделены концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный блоки. Концептуально-целевой блок отражает цели, задачи, целевые ориентиры, методологические подходы (системно-синергетический, компетентностно-деятельностный и личностно ориентированный) и принципы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. Содержательно-технологический блок описывает подходы к формированию содержания организационно-технологической подготовки; этапы, формы, методы и средства этого процесса. Результативно-оценочный блок характеризует разработанные критерии, показатели и уровни, а также выбранные диагностические методики, которые используются для оценки результатов формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. Указано на возможность адаптации модели к специфике отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, организационно-технологическая деятельность, готовность к организационно-технологической деятельности, педагогическое моделирование, структурно-функциональная модель

Введение. Необходимость модернизации производств и большинства отраслей отечественной экономики, переход к высокотехнологичному производству как основы динамичного развития государства и общества, а также обеспечения его независимости и безопасности являются важными задачами социально-экономического и инновационного развития Российской Федерации, что нашло отражение в

Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года¹; Стратегии инновационного развития Российской Федерации до

¹ Об утверждении Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (с изм. на 28 сентября 2018 г.): распоряжение Правительства РФ: [от 17 ноября 2008 г. № 1662-р]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902130343> (дата обращения: 02.09.2021). – Текст: электронный.

до 2020 года¹, а затем и Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»². В контексте этих программных документов происходит модернизация инженерного, естественно-научного, экономического, педагогического, военного образования, обуславливающая качественно новую подготовку специалистов для этих сфер деятельности.

Однако реализация самих производственно-технологических процессов, непосредственное производство отечественной продукции на высокотехнологическом оборудовании, организация работы в малых трудовых коллективах для внедрения в жизнь новых проектов во многом зависит от компетентности квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, подготовка которых в системе среднего профессионального образования возложена на педагогов профессионального обучения.

В связи с этим возникает необходимость определённых изменений и в подготовке самих педагогов профессионального обучения, усиления её организационно-технологической составляющей, что и предопределило внедрение в 2018 г. новых образовательных стандартов «Профессиональное обучение (по отраслям)»³. Данный стандарт, с одной стороны, расширил область профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, фактически вернув ему возможность осуществлять инженерно-техническую деятельность в выбранной отрасли производства или сферы обслуживания. С другой стороны, указал в предлагаемом перечне видов деятельности только орга-

низационно-управленческий вид, что свело к минимуму производственно-технологический аспект подготовки педагогов профессионального обучения, их готовность к организации производственной деятельности, реализации отраслевых технологий и возможности на высоком уровне передать соответствующие знания будущим рабочим и служащим.

Организационно-технологическую деятельность педагога профессионального обучения мы рассматриваем как деятельность, направленную на планомерное руководство учебным и/или производственным коллективом, эффективную реализацию педагогических и производственных технологий при оптимальном использовании учебного и производственного оборудования, что обеспечит производительный труд обучающихся и квалифицированных работников [1].

Проблеме формирования готовности к различным видам профессиональной деятельности педагога профессионального обучения посвящены работы С. А. Белова, Н. П. Гамащенко, Е. А. Гнатышиной, М. В. Корчагиной, М. Р. Магомедалиевой, Н. Д. Машлыкиной, Г. Н. Репетуевой, С. М. Тихановской и др. Исследователи единодушны в том, что готовность к профессиональной деятельности является личностным качеством специалиста, отражённым в этой деятельности, и возникает не только на основе приобретённых знаний и умений, но и значимых для конкретной деятельности совокупности качеств, нацеленности на овладение выбранной профессией и продуктивную реализацию в ней.

Исходя из интегративности профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, учёные отмечают, что сформированная готовность к профессиональной деятельности проявляется в согласованности и упорядоченности всех структурных компонентов личности этого специалиста, последовательности и преемственности сущностного наполнения внутренних структур, а также их взаимного влияния. Именно это и позволяет педагогу профессионального обучения результативно решать профессиональные задачи как в образовательной, так и в производственной сферах, используя для этого новые, оригинальные подходы к организации учебно-производственной и производственно-технологической деятельности, а также эффективные технологии [2].

¹ Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ [от 8 декабря 2011 г. № 2227-р]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902317973> (дата обращения: 02.09.2021). – Текст: электронный.

² О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента РФ: [от 21 июля 2020 г. № 6474]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=3&rangeSize=1> (дата обращения: 02.09.2021). – Текст: электронный.

³ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям): приказ Министерства образования и науки РФ: [от 22 февраля 2018 г. № 124 (с изм. и доп. от 26 ноября 2020 г. № 1456)]. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-124> (дата обращения: 26.07.2021). – Текст: электронный.

Укажем, что зарубежные [3; 4] и отечественные [5; 6] учёные отмечают необходимость учитывать при подготовке педагогов профессионального обучения специфику задач современной производственной деятельности и тенденции инновационного развития мировых экономик.

На основе этого, а также с учётом результатов проведённой нами понятийно-терминологической идентификации дефиниций «деятельность», «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «организационно-технологическая деятельность педагога профессионального обучения» мы понимаем *готовность будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности* как интегративную систему свойств, качеств и опыта личности, необходимых будущему педагогу профессионального обучения для успешного руководства учебным и/или производственным коллективом, реализации педагогических и производственных технологий в учебно-технологическом и производственно-технологическом процессах в учебных мастерских, организациях и на предприятиях.

При этом, опираясь на подходы Т. И. Баниковой, Е. Ю. Бычковой, О. С. Богинской, Е. В. Выгузовой, Н. П. Гаманенко, Б. Н. Гузанова, И. Д. Дерновского, И. Ф. Кашлач, М. Н. Коныгиной, А. С. Кривоноговой, М. Р. Магомедалиевой, Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина и других исследователей, в структуре готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и личностно-рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент характеризует степень осознания будущим педагогом профессионального обучения ценности знаний и навыков организационно-технологической деятельности и необходимости их развития для полноценного и качественного осуществления профессиональной деятельности. Когнитивный компонент характеризуется совокупностью знаний будущего педагога профессионального обучения об организационно-технологической деятельности, а именно: сущности и специфике организации учебно-производственного и производственно-технологического процессов; производственных и педагогиче-

ских технологиях, средствах их реализации; структуре, содержании и организации учебно-технологической и производственно-технологической среды. Операционно-деятельностный компонент отражает совокупность умений и навыков организационно-технологической деятельности, а личностно-рефлексивный компонент – совокупность значимых для этой деятельности качеств, а также осознание будущим педагогом профессионального обучения совершаемых действий и мыслительных операций в процессе организационно-технологической деятельности, её результатов и оснований.

Необходимо отметить, что организационно-технологическая деятельность педагога профессионального обучения, а также формирование его готовности к этому виду деятельности исследованы сегодня аспектно, что и не позволяет перейти непосредственно к разработке педагогических условий. Кроме того, отметим отсутствие в образовательных стандартах требований по формированию у будущего педагога профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности, что входит в противоречие с требованиями профессиональных отраслевых стандартов и потребностями государства и общества, обуславливает необходимость внесения определённых коррективов в содержание подготовки этого специалиста в виде организационно-технологической компоненты. В свете этого считаем необходимым разработку структурно-функциональной модели формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности.

Методология и методы исследования. Методология данного исследования опирается на ведущие положения системно-синергетического, компетентностно-деятельностного и личностно ориентированного подходов, что позволяет учитывать сущность и структуру готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности при организации и педагогическом обеспечении процесса её формирования. Нами также использованы методы анализа и синтеза, моделирования, обобщения педагогического опыта при нахождении наиболее эффективных форм, методов и средств формирования исследуемого феномена и сущностного наполнения компонентов разрабатываемой модели.

Результаты исследования и их об- суждение. Моделирование используется в педагогике как объективный и универсальный гносеологический инструмент решения теоретических и практических педагогических задач [7], когда возникает необходимость объяснить и изучить педагогический объект или разработать и обосновать функционирование нового педагогического объекта с заранее заданными свойствами.

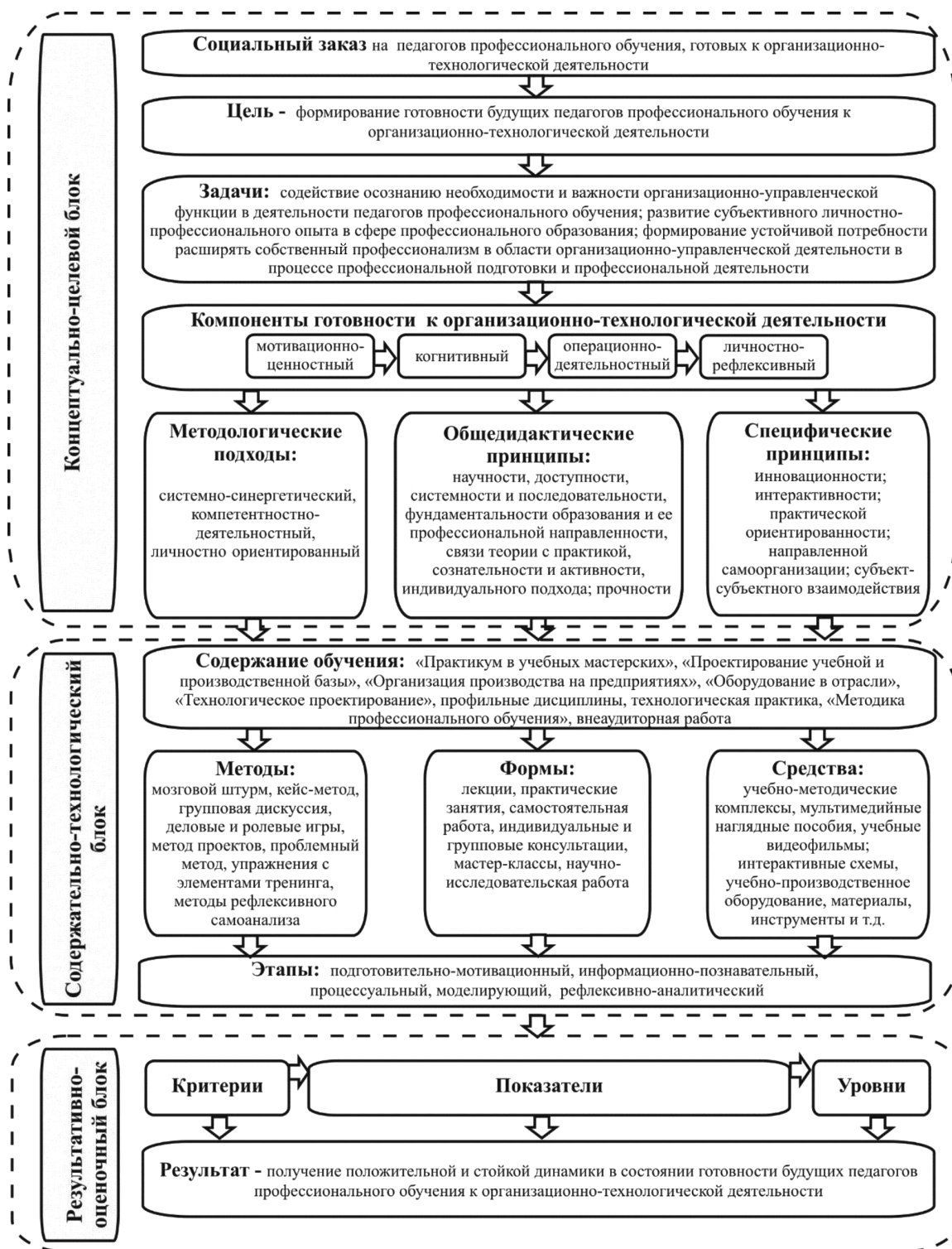
Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности рассматривается нами как обобщённая и графически представленная система процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, которая отражает существенные признаки, свойства, характеристики и связи объекта исследования с образовательной средой учебного заведения, представляет целостность его структурных компонентов, состоит из взаимосвязанных связанных инвариантных элементов: цели, задач, подходов, принципов, содержания, методов, форм, средств, этапов и результатов обучения.

Опираясь на подходы Т. И. Банниковой [8], Е. Ю. Бычковой [9], С. В. Калашниковой [10], А. В. Киселевой [11], Е. В. Савенковой [12], О. В. Царьковой [13], А. Е. Шестиной [14], Н. А. Ран [15] и других исследователей, а также учитывая содержание организационно-технологической деятельности, сущность и структуру готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, собственный опыт подготовки педагогов профессионального обучения и будущих квалифицированных рабочих в учреждения среднего профессионального образования, нами была разработана структурно-функциональная модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. Структура данной модели, представленная на рисунке, является взаимодействием концептуально-целевого, содержательно-технологического и результативно-оценочного блоков. Взаимосвязь и взаимное дополнение указанных структурных компонентов обеспечиваются за счёт

их содержательного наполнения и функционального назначения, исходя из специфики и функций исследуемого процесса, что и позволяет выстроить целостный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности.

Концептуально-целевой блок модели отражает социальный заказ и требования участников образовательного процесса (государства, общества, работодателей, личности обучающегося) к готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, что позволяет определить стратегические ориентиры (цель, задачи, результаты, методологию) подготовки этого специалиста к организационно-технологической деятельности как неотъемлемой составляющей его профессиональной подготовки.

Целью модели является формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности в процессе профессиональной подготовки, что обуславливает задачи по созданию мотивационно-ценностной основы овладения будущими педагогами профессионального обучения организационно-технологической деятельностью (посредством усвоения необходимых знаний, умений и навыков, развития профессиональных качеств, субъективного личностно-профессионального опыта и потребности самосовершенствования в области организационно-технологической деятельности). Цель и задачи данной модели определяют её результат – высокий уровень сформированной готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности в целом и каждого из её структурных компонентов, что обуславливает выбор методологических подходов (системно-синергетического, компетентностно-деятельностного и личностно ориентированного) и комплекса принципов (общедидактических и специфических: инновационности, интерактивности, практической ориентированности, направленной самоорганизации, субъект-субъектного взаимодействия) формирования готовности к организационно-технологической деятельности.



Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности

Model of the formation of the readiness of future teachers of vocational training for organizational and technological activities

Содержательно-технологический блок модели включает содержательную часть, определяющую особенности содержательно-смыслового наполнения аудиторной и внеаудиторной работы будущих педагогов профессионального обучения на разных этапах их профессиональной подготовки; а также раскрывает методы, формы, средства учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих эффективное формирование у студентов готовности к организационно-технологической деятельности.

Наполнение содержательной части данного блока модели связывается нами с использованием таких дисциплин, как «Практическое (производственное) обучение», «Практикум в учебных мастерских», «Организация производства на предприятиях», «Методика профессионального обучения», «Проектирование учебной и производственной базы», «Оборудование в отрасли», «Технологическое проектирование», производственные технологическая и педагогическая практики, а также потенциала тренингов, коучингов, круглых столов, мастер-классов, профориентационной работы и других форм внеучебной деятельности. Отметим, что с учётом специфики отраслевой подготовки можно вносить коррективы в предложенный перечень, отражая таким образом особенности как производственно-технологической деятельности педагога профессионального обучения, так и его учебно-производственной деятельности.

Используя активные и интерактивные методы обучения (проектные, игровые, кейсовые, ситуационные, дискуссионные, проблемные, ренинговые и др.), работу в малых группах, учебно-профессиональных командах, научно-исследовательскую работу, мастер-классы и другие формы обучения, а также специально подобранные средства (кейсы, ситуационные задачи, видеофильмы, мультимедийные презентации, производственное и учебное оборудование и инструменты, учебно-методические комплексы и пр.), на подготовительно-мотивационном, информационно-познавательном, процессуальном, моделирующем и рефлексивно-аналитическом этапах процесса профессиональной подготовки осуществляется формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности.

Результативно-оценочный блок модели был разработан с целью описания процедуры и инструментов оценивания результатов формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. Для этого нами разработан комплекс критериев и показателей, характеризующий готовность к организационно-технологической деятельности на низком, среднем и высоком уровнях при помощи диагностических методик.

Критерии готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности определялись с опорой на методологию компонентного подхода, а также разработки С. А. Белова [16], Е. Ю. Бычковой [9], Н. В. Галушко [17], Н. П. Гаманенко [2], Е. А. Гнатышиной [18], Н. А. Ран [15], Е. В. Савенковой [12], С. М. Тихановской [19], О. В. Царьковой [13], А. Е. Шастиной [14] и других исследователей, что позволило выделить мотивационно-ориентационный, информационно-содержательный, процессуальный, оценочно-рефлексивный критерии.

Мотивационно-ориентационный критерий оценивает степень осознания будущими педагогами профессионального обучения значимости организационно-технологической деятельности для осуществления продуктивной образовательной и производственной деятельности, наличие и характер мотивов овладения знаниями и навыками организации учебно-производственного и производственно-технологического процессов, сущностью педагогических и производственных технологий. *Информационно-содержательный критерий* характеризует уровень сформированной готовности будущего педагога профессионального обучения на основе оценки знаний студентов в сфере организационно-технологической деятельности. *Процессуальный критерий* позволяет выявить и оценить уровень сформированности гностических, проектных, технологических, организационных и коммуникативных умений и навыков. *Оценочно-рефлексивный критерий* предусматривает самооценку организационно-технологической подготовки и соответствие процесса решения профессиональных задач особенностям организационно-технологической деятельности педагога профессионального обучения.

Заключение. Исходя из значимости организационно-технологической деятельности в подготовке педагогами профессионального обучения квалифицированных кадров для решения задач модернизации и инновационного развития страны, а также недостаточной научно-методологической и методической разработанности проблемы формирования готовности к данному виду деятельности, нами была использована процедура моделирования и разработана структурно-функциональная модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. Структурно модель является взаимодействием концептуально-целевого, содержательно-технологического и результативно-оценочного блоков; методологически опирается на системно-синергетический, компетентностно-деятельностный и личностно ориентированный подходы, а также комплекс общедидактических и специфических принципов.

Модель является обобщённой, что позволяет (с учётом отраслевой специфики) корректировать содержание подготовки, выбирать из широкого перечня предложенных нами форм, методов и средств обучения такой дидактических инструментарий, который обеспечит поэтапное формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-тех-

нологической деятельности и способность к эффективному решению задач по подготовке квалифицированных кадров для разных отраслей экономики и осуществлению продуктивной инженерно-технической деятельности.

Таким образом, созданная нами модель отражает целостный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, раскрывает его алгоритм, содержит обобщённое представление содержания и методики экспериментально-исследовательской работы. Внедрение созданной модели в образовательную среду высшего учебного заведения обеспечит эффективность процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, успешность процесса их профессиональной подготовки. Не претендуя на абсолютную истину и оставляя поле для дискуссий, считаем предложенную модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности унифицированной для направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». Перспективами дальнейшего исследования являются экспериментальная апробация и доказательство эффективности разработанной модели.

Список литературы

1. Титова Е. А. Сущность организационно-технологической деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Донецкого национального университета. 2019. № 3. С. 187–193.
2. Гаманенко Н. П. Формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 259 с.
3. Qadir J., Yau K.-L. A., Ali Imran M., Al-Fuqaha A. Engineering Education, Moving into 2020s: Essential Competencies for Effective 21st // Century Electrical & Computer Engineers. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 2020. Pp. 1–9.
4. Feldstein M. Learning Engineering is Learning About Learning. We Need That Now More Than Ever. Текст: электронный // EdSurge. 2020. Apr. 16. URL: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-16-learning-engineering-is-learning-about-learning-we-need-that-now-more-than-ever> (дата обращения: 02.09.2021).
5. Fedorov A. A., Paputkova G. A., Ilaltdinova E. Y., Filchenkova I. F., Solovev M. Y. Model for Employer-sponsored Education of Teachers: Opportunities and Challenges // Man in India. 2017. Vol. 97, No. 11. Pp. 101–114.
6. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. No. 11. Pp. 9803–9818.
7. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143.
8. Банникова Т. И. Развитие готовности магистрантов-дизайнеров к транспрофессионализму в самообразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2021. 200 с.
9. Бычкова Е. Ю. Формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2020. 198 с.

10. Калашникова С. В. Формирование готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2009. 185 с.
11. Киселева А. В. Формирование готовности студентов – будущих архитекторов к профессионально-творческой деятельности в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2020. 25 с.
12. Савенкова Е. В. Развитие организационно-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации магистерских программ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2019. 212 с.
13. Царькова О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2009. 240 с.
14. Шастина А. Е. Развитие организационно-управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно-технических кадров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2014. 147 с.
15. Ран Н. А. Формирование организационно-управленческой компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2016. 213 с.
16. Белов С. А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к использованию инновационных образовательных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Невинномысск, 2013. 174 с.
17. Галушко Н. В. Формирование технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Луганск, 2020. 333 с.
18. Гнатышина Е. А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2008. 529 с.
19. Тихановская С. М. Производственная подготовка будущих педагогов профессионального обучения в условиях университетского комплекса «наука – образование – производство»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2009. 206 с.

Статья поступила в редакцию 5.09.2021; принята к публикации 10.10.2021

Библиографическое описание статьи

Титова Е. А. Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 87–95. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-87-95.

Elena A. Titova,
Senior Lecturer,
Lugansk State Pedagogical University
(2 Oboronnaya st., Lugansk, 91011),
e-mail: elena-titova2017.titova@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0670-4263>

**Model of Preparation of Future Teachers of Professional Training
for Organizational and Technological Activities**

In the article, proceeding from the tasks of training qualified workers and employees capable of effective work in the conditions of modernization of production and innovative development of the economy, the need for the formation of professional training in organizational and technological activities among future teachers is substantiated. The readiness to carry out organizational and technological activities allows the teacher of vocational training to competently organize educational and professional and production and technological processes, manage educational and labor collectives, more effectively implement pedagogical and production technologies. The author's formulations of the organizational and technological activities of teachers of vocational training and readiness for this type of activity with the characteristics of structural components are given. Using the modeling method, the author has developed a structural and functional model of the formation of the readiness of future teachers of vocational training for organizational and technological activities. In the model, conceptual-target, content-technological and productive-evaluative blocks are highlighted. The conceptual-target block reflects the goals, objectives, targets, methodological approaches (system-synergetic, competence-activity and personality-oriented) and the principles of forming the readiness of future teachers of vocational training for organizational and technological activities. The content-technological block describes approaches to the formation of the content of organizational and technological training; stages, forms, methods and means of this process. The

performance-evaluating block characterizes the developed criteria, indicators and levels, as well as the selected diagnostic methods, which are used to assess the results of the formation of the readiness of future teachers of vocational training for organizational and technological activities. The possibility of adapting the model to the specifics of the industry-specific training of vocational education teachers is indicated.

Keywords: teacher of professional training, organizational and technological activity, readiness for organizational and technological activity, pedagogical modeling, structural and functional model

References

1. Titova, E. A. The essence and structure of organizational-technological training of future teachers of vocational training. *Bulletin of Donetsk National University*, no. 3, pp. 187–193, 2019. (In Rus.)
2. Gamanenko, N. P. Formation of the readiness of college teachers to improve professional pedagogical activity. *Cand. ped. sci. diss.* Moscow, 2019. (In Rus.)
3. Qadir, J., Yau, K.-L. A., Ali Imran M., Al-Fuqaha A. Engineering Education, Moving into 2020s: Essential Competencies for Effective 21st Century Electrical & Computer Engineers. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) 2020: 1–9. (In Engl.)
4. Feldstein, M. Learning Engineering Is Learning About Learning. We Need That Now More Than Ever. *EdSurge*. Web. 02.09.2021. <https://www.edsurge.com/news/2020-04-16-learning-engineering-is-learning-about-learning-we-need-that-now-more-than-ever> (In Engl.)
5. Fedorov, A. A., Paputkova, G. A., Ilaltdinova, E. Y., Filchenkova, I. F., Solovev, M. Y. Model for Employer-sponsored Education of Teachers: Opportunities and Challenges. *Man in India*, no. 11, pp. 101–114, 2017. (In Engl.)
6. Fedorov, V. A., Tretyakova, N. V. The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Environmental and Science Education*, no. 11, pp. 9803–9818, 2016. (In Engl.)
6. Yadrovskaya, M. V. Models in pedagogy. *Bulletin of the Tomsk State University*, no. 366, pp. 139–143, 2013. (In Rus.)
8. Bannikova, T. I. Development of the readiness of master students-designers for trans professionalism in self-educational activities. *Cand. ped. sci. diss.* Ekaterinburg, 2021. (In Rus.)
9. Bychkova, E. Yu. Formation of the legal readiness of future artisans for professional activities. *Cand. ped. sci. diss.* Moscow, 2020. (In Rus.)
10. Kalashnikova, S. V. Formation of readiness for professional self-realization of a teacher of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Cand. ped. sci. diss.* Barnaul, 2009. (In Rus.)
11. Kiseleva, A. V. Formation of readiness of students – future architects for professional and creative activities in the process of independent work: author. *Cand. sci. diss. abstr.* Yekaterinburg, 2020. (In Rus.)
12. Savenkova, E. V. Development of organizational and managerial competence of education managers in the implementation of master's programs. *Cand. ped. sci. diss.* Orel, 2019. (In Rus.)
13. Tsarkova, O. V. Formation of the readiness of the future technician to solve innovative production problems. *Cand. sci. diss.* Orenburg, 2009. (In Rus.)
14. Shastina, A. E. Development of organizational and managerial competencies in the process of advanced training of engineering and technical personnel. *Cand. sci. diss.* Kazan, 2014. (In Rus.)
15. Ran, N. A. Formation of organizational and managerial competence of students of a technical university. *Cand. sci. diss.* Orenburg, 2016. (In Rus.)
16. Belov, S. A. Preparation of future teachers of vocational training for the use of innovative educational technologies. *Cand. sci. diss.* Nevinnomyssk, 2013. (In Rus.)
17. Galushko, N. V. Formation of technical and technological competence among future engineers-teachers in the process of professional training. *Cand. sci. diss.* Lugansk, 2020. (In Rus.)
18. Gnatyshina, E. A. Competence-oriented management of training teachers of vocational education. *Doct. sci. diss.* Chelyabinsk, 2008. (In Rus.)
19. Tikhonovskaya, S. M. Industrial training of future teachers of vocational training in the conditions of the university complex “science-education-production”: *Cand. ped. sci. diss.* Moscow, 2009. (In Rus.)

Received: September 5, 2021; accepted for publication 10 October, 2021

Reference to the article

Titova E. A. Model of Preparation of Future Teachers of Professional Training for Organizational and Technological Activities // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 87–95. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-87-95.

УДК 378-021.465

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-96-104

Лариса Витальевна Черепанова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7953-1864>

Case study в формировании у студентов-филологов универсальной компетенции при изучении методических дисциплин

Задача формирования у бакалавров и магистров педагогического образования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций актуализирует проблему выбора технологий, наиболее оптимально и комплексно решающих данную задачу в современной ситуации дистанционного и смешанного обучения. Одной из таких технологий, по мнению автора, является Case study. Для подтверждения интереса к ней обучающихся, положительных и отрицательных сторон работы с кейсами при изучении методических дисциплин в контактном и дистанционном форматах приведены статистические данные проведенного у бакалавров и магистров эмпирического исследования и их интерпретация. Для исследования выбрана УК-1. Цель статьи: обосновать целесообразность использования case-study как в контактном, так и в дистанционном формате для формирования у бакалавров и магистров педагогического образования УК-1 и представить образцы кейсов, используемых для этой цели при изучении методических дисциплин в магистерской программе «Методические технологии в филологическом образовании» по направлению 44.04.01 Педагогическое образование и бакалавриате по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности «Русский язык и литература». Исследование проводилось методами анализа и синтеза при описании состояния проблемы использования кейсов при формировании у бакалавров и магистров педагогического образования компетенций, в частности УК-1; при разработке кейсов – методами анализа, абстрагирования, конструирования. Кроме того, использовался системный метод. Выявлены требования к кейсам, которые могут быть использованы при обучении бакалавров и магистров педагогического образования методикам и технологиям обучения русскому языку и пути их корректировки; представлены откорректированные case study, даны к ним комментарии в аспекте их направленности на формирование УК-1.

Ключевые слова: case study, универсальная компетенция, дистанционное обучение, методические дисциплины, бакалавры, магистры педагогического образования

Введение. Одним из важнейших направлений подготовки бакалавров и магистров педагогического образования является формирование универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. Нынешняя ситуация пандемии предъявила новые требования к организации обучения студентов. Это привело к активному поиску эффективных технологий, позволяющих организовать направляемую и контролируруемую преподавателем самостоятельную работу обучающихся. Одной из таких технологий, на наш взгляд, является технология case-study.

Она не является новой. Появившись в конце XIX в. за рубежом [1–3], она начала

точно внедряться в отдельных университетах. В России о ней заговорили в конце 90-х гг. XX в. В тот период и в начале XXI в. было опубликовано немало работ, посвящённых исследованию и внедрению в практику обучения студентов этой технологии [4–13]. Однако в большей степени эти работы посвящены использованию case-study при подготовке экономистов, финансистов, бизнес-специалистов. Такой адресат обусловлен сущностью данной технологии. А. М. Долгоруков так определяет цель метода case-study – «совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое

решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы» [14]. Как видно из определения, данная трактовка касается case-study в контактном обучении, когда кейс-задача решается в аудитории, с применением «мозгового штурма», публичной защиты найденного решения. Однако данная технология, по нашим наблюдениям, не менее эффективна в дистанционном обучении. Размещённая в кейсе информация, формулировка проблемной задачи позволяют студенту самостоятельно изучить теорию, критически проанализировать сформулированную проблему, искать варианты её решения и обосновывать их. Такая работа развивает навыки критического мышления, аналитические и коммуникативные способности, приводит к критическому взгляду на профессиональные проблемы и их решение. Данные умения составляют УК-1: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (бакалавры)¹; способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (магистры)².

Всё это определило цель данного исследования: обосновать целесообразность использования case-study как в контактном, так и в дистанционном формате для формирования у бакалавров и магистров педагогического образования УК-1 и представить образцы кейсов, используемых для этой цели при изучении методических дисциплин в магистерской программе «Методические технологии в филологическом образовании» по направлению 44.04.01 *Педагогическое образование* и бакалавриате по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, направленности «Русский язык и литература».

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)* (с изм. и доп. от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 21.03.2021). – Текст: электронный.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 *Педагогическое образование* (с изм. и доп. от 17 июня 2021 г.). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf (дата обращения: 21.03.2021). – Текст: электронный.

Методология и методы исследования. Описание состояния проблемы использования кейсов при формировании у бакалавров и магистров педагогического образования компетенций, в частности УК-1, осуществлялось методами анализа и синтеза; разработка кейсов-анализа, абстрагирования, конструирования. Кроме того, использовался системный метод.

Результаты исследования. Разработка кейсов и их внедрение в практику формирования УК-1 как в контактном, так и в дистанционном формате обучения обусловили проведение промежуточного диагностического исследования. В нём принимали участие студенты, обучающиеся по магистерской программе «Методические технологии в филологическом образовании» по направлению подготовки 44.04.01 *Педагогическое образование*, и студенты, обучающиеся в бакалавриате по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, направленности «Русский язык и литература». Всего в исследовании приняли участие 63 человека. Исследование включало анкетирование, цель которого состояла в определении того, насколько работа с кейсами помогает обучающимся овладеть компетенциями. Анкета включала следующие вопросы: Нравится ли вам работать с кейсами? Что вам кажется удобным в работе с кейсами? В чём вы испытываете трудности, работая с кейсами? Как вы считаете, помогает ли работа с кейсами приобретать опыт профессиональной деятельности?

Анализ ответов респондентов показал следующее: 93 % ответили, что работать с кейсами им нравится, 7 % написали, что нет. Такой ответ можно объяснить тем, что работа с кейсом требует умений вдумчиво читать, критически осмыслять прочитанное и решать на основе полученной информации профессиональную проблему. Кроме того, анализировать её и обосновывать своё решение. На второй вопрос респонденты отвечали по-разному, их ответы можно объединить с группы: 1) *удобным кажется компактно представленная базовая информация, не нужно тратить время на её поиск. Это освобождает время на более вдумчивое, разновариантное решение поставленной профессиональной задачи (61 %)*; 2) *в дистанционном режиме в кейсе дано всё необходимое, приведённое в*

нём решение учителя даёт возможность оттолкнуться от него (32 %); 3) с кейсами по методике обучения русскому языку нравится работать потому, что предлагается критически проанализировать и оценить работу учителя. Тем самым проверить свою компетентность в той или иной области методики. Помимо этого, такая работа учит ответственному принятию решения, т. к. понимаешь, что от него зависит судьба ребёнка (22 %). Таким образом, студенты видят положительным в работе с кейсами экономию времени за счёт уже данной необходимой информации, в том числе образцов и готовых моделей. Ещё одним немаловажным фактором является создание положительной мотивации к профессиональной деятельности и овладение педагогическими компетенциями [15]. На вопрос о том, в чём студенты испытывают трудности, работая с кейсами, ответы сводились к тому, что в дистанционном обучении не с кем посоветоваться, не знаешь, как использовать информацию, на что обратить внимание, мучаешься сомнениями, правильно ли ты решил задачу или нет, т. к. не хочется выглядеть перед одногруппниками некомпетентным и т. п. Всё это свидетельствует о том, что студенты часто не готовы к самостоятельной творческой профессионально ориентированной деятельности, аргументации своих решений, к отстаиванию своего мнения. На последний вопрос анкеты (Как вы считаете, помогает ли работа с кейсами приобретать опыт профессиональной деятельности?) все респонденты ответили положительно. Примечательно то, что потенциал кейсов в профессиональном становлении видят даже те, кому работа с ними не нравится (7 % респондентов). Таким образом, анализ ответов на вопросы анкеты подтвердил обоснованность и необходимость использования кейсов в учебном процессе для формирования УК, ОПК и ПК.

Сделанные выводы позволили проанализировать разработанные нами кейсы и провести их корректировку с учётом высказанных студентами мыслей в аспекте формирования УК-1. Для этого приведём индикаторы данной компетенции.

Уровень бакалавриата:

УК-1.1. Выбирает источники информации, адекватные поставленным задачам и соответствующие научному мировоззрению. УК-1.2. Демонстрирует умение рассматри-

вать различные точки зрения на поставленную задачу в рамках научного мировоззрения и определять рациональные идеи. УК-1.3. Выявляет степень доказательности различных точек зрения на поставленную задачу в рамках научного мировоззрения.

Уровень магистратуры:

УК-1.1. Выявляет проблемную ситуацию в процессе анализа проблемы, определяет этапы её разрешения с учётом вариативных контекстов. УК-1.2. Находит, критически анализирует и выбирает информацию, необходимую для выработки стратегии действий по разрешению проблемной ситуации. УК-1.3. Рассматривает различные варианты решения проблемной ситуации на основе системного подхода, оценивает их преимущества и риски. УК-1.4. Грамотно, логично, аргументированно формулирует собственные суждения и оценки. Предлагает стратегию действий. УК-1.5. Определяет и оценивает практические последствия реализации действий по разрешению проблемной ситуации.

Данные индикаторы обуславливают следующие требования к кейсам:

- задача, на решение которой направлен кейс, должна быть проблемной, предусматривать несколько возможных вариантов решения, оптимальность которого должна быть доказана студентом аргументацией;
- размещённые в кейсе материалы должны быть достаточными для системного анализа ситуации и её решения;
- задание должно предусматривать определение преимуществ и рисков в случае использования в профессиональной деятельности неоптимального её решения.

Приведём примеры разработанных и апробированных в обучении дисциплинам «Методика обучения и воспитания (первый профиль)» (бакалавриат), «Инновационные лингводидактические технологии в филологическом образовании», «Методические технологии в высшем филологическом образовании», «Лингводидактические подходы в филологическом образовании» (магистратура) и откорректированных нами кейсов. Эти кейсы относятся к обучающим, т. к. отражают типовую профессиональную ситуацию. С подобными ситуациями будущий учитель русского языка должен быть не только знаком, но и уметь их решать с учётом разнообразных факторов, взвешивая все преимущества решений и риски. Кроме этого, он должен знать разные стратегии ре-

шения таких ситуаций в зависимости от тех реальных условий, в которых он окажется, и уметь действовать на основе нормативных документов, этических норм.

Кейс № 1. Проверка и оценивание диктантов как работ диагностики сформированности у обучающихся языковой компетенции.

Сущность задачи сводится к тому, что студент оказывается «третейским судьёй», устанавливающим, с одной стороны, компетентность учителя русского языка, а с другой, подтверждающим свою квалификацию не только как учителя, но и как эксперта. Это требует от него не только компетентности в области оценивания сформированности у обучающихся языковой компетенции, но и коммуникативных стратегий, которые позволят ему этически правильно выстроить разговор с учителем, показывая, в чём он ошибся при оценивании. Кейс состоит из задачи, теоретической и практической части.

Задача 1. Учитель проверил словарный диктант ученика. Вам как руководителю методического объединения учителей русского языка и литературы поручили проверить правильность выставленной отметки. Познакомьтесь с классификацией ошибок, нормами оценки диктантов и установите правомерность выставления отметки. Своё решение аргументируйте. Составьте текст разговора с учителем, в котором обоснуйте свои выводы.

I. Теоретическая часть:

1. Объём словарного диктанта:

5-й класс: 15–20 слов; 6-й класс: 20–25 слов; 7-й класс: 25–30 слов; 8-й класс: 30–35 слов; 9-й класс: 35–40 слов.

2. Нормы оценки:

«5» – нет ошибок; «4» – допущено 1–2 ошибки; «3» – допущено 3–4 ошибки; «2» – допущено до 7 ошибок; «1» – допущено больше 7 ошибок.

При подсчёте ошибок следуют учитывать следующее:

- несколько ошибок в одном слове считаются за одну;
- при наличии 5 исправлений оценка снижается на один балл;
- первые три однотипные ошибки считаются за одну ошибку, последующие – за самостоятельную.

II. Практическая часть.

Диктант № 1.

Целлофан, центнер, цилиндр, цыган, цыпки, цыпочки, /

часовня, четыреста, шаблон, шасси, шов, шпаргалка, щеколда, эвфимизм, экзамен, экспрессия, / эликсир, эпилог, юный, ядрёный, яство, аббревиатура, / аккуратный, аллея, алюминий, аннотация, аллегория, аппетит, альманах, акомпонимент, грипп, /// гуашь, гипербола, великоросс, вакуум, бухгалтер, бриллиант, бесспорный, бечева, батискаф, иллюзия.

5 ошибок. Оценка «2»

Решение: оценка «2» поставлена неверно, т. к. 3 ошибки в слове аккомпанемент по нормам оценки считаются за одну.

Диктант № 2.

Целлофан, центнер, цилиндр, цыган, цыпки, цыпочки, / часовня, четыреста, шаблон, шасси, шов, шпаргалка, / щеколда, эвфимизм, экзамен, экспрессия, / эликсир, эпилог, юный, ядрёный, яство, аббревиатура, аккуратный, аллея, алюминий, аннотация, аллегория, аппетит, альманах, аккомпанемент, грипп, гуашь, гипербола, великоросс, вакуум, бухгалтер, бриллиант, бесспорный, бечева, батискаф, иллюзия.

3 ошибки. Оценка «3»

Решение: оценка «3» поставлена неверно, т. к. ошибки в словах *цыпки, цыпочки* – однотипные. По нормам оценки 3 однотипные ошибки считаются за одну.

Диктант № 3.

Целлофан, центнер, цилиндр, цыган, цыпки, цыпочки, часовня, четыреста, шаблон, шасси, шов, шпаргалка, щеколда, эвфимизм, экзамен, экспрессия, / эликсир, эпилог, юный, ядрёный, яство, аббревиатура, / аккуратный, аллея, алюминий, аннотация, аллегория, аппетит, альманах, аккомпанемент, грипп, гуашь, гипербола, великоросс, вакуум, бухгалтер, / бриллиант, бесспорный, бечева, батискаф, иллюзия.

3 ошибки. Оценка «3»

Решение: оценка «3» поставлена верно.

Задача 2. Учитель проверил контрольный диктант ученика, оценка за который была учтена при выставлении оценки за четверть и привела к её снижению. Вам как руководителю методического объединения учителей русского языка и литературы поручили проверить правильность выставленной отметки. Познакомьтесь с классификацией ошибок, нормами оценки диктантов и установите правомерность выставления отметки. Своё решение аргументируйте. Составьте речь, в которой покажите, к каким негативным последствиям приведёт неверное оценивание работы ученика.

I. Теоретическая часть:

1. Объём диктанта:

5-й класс: 90–100 слов; 6-й класс: 100–110 слов; 7-й класс: 110–120 слов; 8-й класс: 120–150 слов; 9-й класс: 150–170 слов.

2. Классификация ошибок:

1) выделяют следующие виды орфографических ошибок: а) в корне безударные гласные (проверяемые, непроверяемые, чередующиеся); согласные (проверяемые, непроверяемые, непроизносимые, удвоенные); б) в приставке (не изменяемые на письме, оканчивающиеся на З (С); пре-, при-, ы после приставок); в) в суффиксах разных частей речи; г) в окончаниях склоняемых и спрягаемых частей речи; д) в правописании наречий; предлогов; союзов; частиц; е) НЕ и НИ с различными частями речи; ж) мягкий знак в конце и середине слова; прописная буква;

2) выделяют следующие виды пунктуационных ошибок: а) в конце предложения; б) между подлежащим и сказуемым; в) в простом осложнённом предложении (между однородными членами предложения; обособленными членами предложения, при обращениях, вводных конструкциях, уточняющих членах предложения); г) в предложениях с прямой и косвенной речью, диалоге и цитатах; при прямой речи; д) сложном предложении.

3. Рекомендации:

1) при оценке диктанта исправляются, но не учитываются следующие орфографические ошибки: в переносе слов; на правила, которые не включены в школьную программу; на ещё не изученные правила; в словах с непроверяемыми написаниями, над которыми не проводилась специальная работа; в передаче авторской пунктуации;

2) при проверке следует также учитывать характер ошибки. Они могут быть грубыми и негрубыми;

3) необходимо учитывать повторяемость и однотипность ошибок;

4) при подсчёте ошибок следуют учитывать следующее: несколько ошибок в одном слове считаются за одну; при наличии пяти исправлений оценка снижается на один балл; при наличии трёх исправлений не ставится оценка «отлично»; первые три однотипные ошибки считаются за одну ошибку, последующие за самостоятельную.

4. Нормы оценки: «5» – нет ошибок или 1 негрубая орфографическая или 1 негрубая пунктуационная; «4» – допущено 2 орфографических и 2 пунктуационных ошибки или: 1–3, 0–4 ошибки; «3» – допущено 4 орфографических и 4 пунктуационных или: 3–5, 4–6, 0–7 ошибок; «2» – допущено 7 орфографических и 7 пунктуационных или: 6–8, 5–9 ошибок; «1» – допущено больше 7 орфографических и 7 пунктуационных ошибок.

II. Практическая часть.

Текст № 1 (5-й класс): Весенний рассвет

Какое наслаждение выехать весной до зари! На небе мигают звёзды. Ветерок набегает лёгкой волной. Слышится шёпот ночи.

Перебираемся через дорогу. В саду мирно похрапывает сторож. Кучер запрягает телегу, вы садитесь и едете. Пруд едва начинает дымиться. Вам дремлет. Но вот вы отъехали от деревни. В берёзах просыпаются галки. Воробьи чирикают. Заря разгорается. Вот уже золотые полосы протянулись по небу. Предрассветный ветер подул, и тихо всплывает багровое солнце.

Сердце в вас вострепнётся. Далеко видно кругом. Вон за рощей деревня.

Вон другая с белою церковью. Вон берёзовый лесок на горе. Река вьётся и синееет сквозь туман. Какой вид! Как вольно дышит грудь!

Диктант ученика Весенний рассвет

Какое наслаждение выехать весной до зари! На небе мигают звёзды. Ветерок набегает лёгкой волной. Слышится шопот ночи. /

Перебираемся через дорогу. В саду мирно похрапывает сторож. Кучер запрягает телегу, вы садитесь и едете. Пруд едва начинаит дымиться. /

Вам дремлетя. Но вот вы отъехали от деревни. В берёзах просыпаются галки. Воробьи чирикают. Заря разгорается. Вот уже золотые полосы протянулись /

по небу. Предраассветный ветер подул и тихо всплывает багровое солнце. /

Сердце в вас встрепенётся. Далеко видно кругом. Вон за рощей деревня. Вон другая с белою церковью. Вон берёзовый лесок на горе. Река вьётся и синееет сквозь туман. Какой вид! Как вольно дышит грудь!

3 орфографических ошибки, 1 пунктуационная ошибка. Оценка «3»

Решение: оценка «3» поставлена неверно, т. к. ошибки в словах начинается, загорается однотипные и по нормам оценки считаются за одну. В тексте ученика 2 орфографических и 1 пунктуационная ошибка. Оценка «4».

Текст № 2 (8-й класс):

Синичка необыкновенная

Звонкоголосую и белощёкую нашу синицу называют большой или обыкновенной. Что большая, согласен: она больше других синиц. Но что обыкновенная – не могу согласиться! Она поразила меня с первой же встречи. А было это давно. Она попала в мой западок. Я взял её в руку, и она... умерла! Только что была живая и резвая и вот умерла. Я растерялся и разжал руку. Синичка неподвижно лежала на раскрытой ладони вверх лапками, и глаза затянулись белым. Я подержал её, подержал – и положил на пенёк. И только руку отвёл – синичка вскрикнула и улетела! Какая же она обыкновенная, если такая необыкновенная обманщица! Захочет – умрёт, захочет – воскреснет. Потом я узнал, что многие птицы впадают в какое-то странное оцепенение, если их положить спинкой вниз. Но у синички это получается лучше всех и часто спасает её от неволи.

(По Н. Сладкову) (132 слова)

Диктант Синичка необыкновенная

Звонкоголосую и белощёкую нашу синицу называют большой или обыкновенной. Что большая, согласен – она больше других синиц. Но что обыкновенная – не могу согласиться! Она поразила меня с первой же встречи. А было это давно. Она попала в мой западок. Я взял её в руку, и она... умерла! Только что была живая и резвая, и вот умерла. Я растерялся и разжал руку. Синичка неподвижно лежала на раскрытой

ладони вверх лапками, и глаза затянулись белым. Я подержал её, подержал – и положил на пенёк. И только руку отвёл, синичка вскрикнула и улетела! Какая же она обыкновенная, если такая необыкновенная обманщица! Захочет – умрёт, захочет – воскреснет. Потом я узнал, что многие птицы впадают в какое-то странное оцепенение, если их положить спинкой в низ. Но у синички это / получается лучше всех, и часто спасает её от неволи.

1 орфографическая ошибка, 4 пунктуационных. Оценка «3»

Решение: оценка «3» поставлена неверно, т. к. во втором предложении вместо двоеточия стоит тире (негрубая ошибка). В тексте ученика 1 орфографическая и 3 пунктуационных ошибки. Оценка «4».

Кейс № 2. Учебно-методический комплекс по русскому языку для основной школы.

Сущность задачи состоит в представлении студентам (будущим учителям) методической или учебной книги, входящей в один из существующих учебно-методических комплексов по русскому языку. Задача студента сводится к тому, чтобы грамотно, доступно, с комментариями и примерами представить книгу так, чтобы слушающие получили о ней полную информацию и поняли, когда и как они смогут с ней работать или, наоборот, не должны или не смогут её использовать. Решая задачу этого кейса, студент должен продемонстрировать аналитико-синтетические умения, критическое мышление, коммуникативные навыки. Кроме того, он должен продемонстрировать владение материалом и способность ответить на вопросы одногруппников, говорить убеждённо и заинтересованно.

Задача: Вам предстоит на методическом объединении учителей русского языка и литературы выступить с обзором новинок методической литературы. Познакомьтесь с методическим изданием и, используя кейс, составьте аннотацию. Выступите с ней перед одногруппниками. Помните: Вы должны так рассказать о книге, чтобы коллеги поняли, когда и в каком случае они могут к ней обратиться, или, наоборот, эту книгу использовать не стоит.

I. Теоретическая часть. Состоит из содержательных блоков. Первый блок включает сведения 1) об аннотации, её назначении, что она может включать в себя; 2) о типах

аннотаций по содержанию и целевому назначению (справочные, рекомендательные), по охвату содержания аннотированного документа и читательского назначения (общие, специализированные); 3) о том, что такое аннотирование, как оно осуществляется. Кроме того, в теоретической части приводятся примеры аннотаций каждого типа. Второй блок посвящён структуре, рекомендуемому объёму аннотации. В этой части даются сведения о том, какие позиции следует раскрыть в аннотации, рекомендации по созданию аннотаций, приводятся языковые средства, уместные в отдельных частях текста. Завершается эта часть кейса рекомендациями о том, с каком порядке и как работать над аннотацией.

II. Практическая часть. Она содержит модели, языковые образцы, которые студенты могут использовать как матрицу будущего текста.

Выводы. Анализ результатов проведённого диагностического исследования обучающихся показал, что студенты положительно относятся к работе с кейсами при изучении методических дисциплин, т. к. кейс содержит в компактной форме всё необходимое для решения предложенной в нём проблемной профессионально ориентированной ситуации (это особенно актуально в дистанционной форме обучения); сами проблемные задачи связаны с профессиональной педагогической деятельностью, с подобными они могли встречаться на производственных практиках и испытывать трудности в их решении либо решать их на интуитивном уровне (что важно при созда-

нии устойчивой положительной мотивации и интереса к педагогической деятельности). Возможность обсуждения, дискуссии при выборе наиболее оптимального, методически и педагогически грамотного решения задачи содействует формированию у студентов критического мышления, коммуникативных умений, навыков профессионального общения, соблюдению в нём этических норм.

Изучение технологии case-study, опыта использования кейсов в обучении студентов, наблюдения за решением кейсовых задач бакалаврами и магистрами педагогического образования в контактном и дистанционном обучении подтвердило выводы эмпирического исследования и определило пути корректировки используемых нами кейсов по методике обучения русскому языку. Так, предлагаемая для решения должна быть проблемной. Решение проблемы – многовариантно, что потребует от студента обоснования оптимальности найденного решения. Особенно дистанционная форма обучения определяет требование достаточности находящихся в кейсе материалов для системного анализа ситуации и оптимального её решения. Кроме того, решение кейсовой задачи должно включать анализ преимуществ решения и возможных рисков, которые могут возникнуть в реальной ситуации. Учёт данных требований позволил провести коррекцию кейсовых задач, что позволило организовать системную работу по формированию у бакалавров и магистров педагогического образования при изучении методических дисциплин УК-1.

Список литературы

1. The Case for the Business School Case Method. University of Michigan. 1996. URL: <http://online.wsj.com/public/resources/documents/bartonarticle.pdf> (дата обращения: 15.08.2021). Текст: электронный.
2. Garvin David A. Developing the Courage to Act. Текст: электронный // HBS Cases, 2003. September. URL: <http://hbswk.hbs.edu> (дата обращения: 15.08.2021).
3. Garvin David A. Making the Case. Текст: электронный // Harvard Magazine. 2003. September-October. URL: <http://harvardmagazine.com> (дата обращения: 15.08.2021).
4. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе: сб. науч. ст. / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. Вып. 5. С. 95–100.
5. Долгоруков А. М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44.
6. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (Case study). URL: <http://www.casemethod.ru> (дата обращения: 17.08.2021). Текст: электронный.
7. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж (альманах социальных исследований). 1997. № 10–11. С. 177–189.

8. Козырева Л. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения студентов-социологов. URL: <http://www.nwags.ru> (дата обращения: 17.08.2021). Текст: электронный.
9. Колесник Н. П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике. СПб.: Стратегия будущего, 2006. 198 с.
10. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. № 1. С. 109–117.
11. Смолянинова О. Дидактические возможности метода кейс-стади в обучении студентов. URL: <http://www.Lan.krasu.ru> (дата обращения: 17.08.2021). Текст: электронный.
12. Смолянинова О. Г. Информационные технологии и методика case-study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза // Образование XXI века: инновационные технологии, диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации: II Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск, 2000. С. 25–28.
13. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case study // Инновации в российском образовании. М.: ВПО, 2000. С. 32–35.
14. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. URL: <https://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 17.08.2021). Текст: электронный.
15. Вербицкий А. А., Кругликов В. А. Контекстное обучение: формирование мотиваций // Высшее образование в России. 1998. № 1. С. 101–107.

Статья поступила в редакцию 15.08.2021; принята к публикации 27.09.2021

Библиографическое описание статьи

Черепанова Л. В. Case study в формировании у студентов-филологов универсальной компетенции при изучении методических дисциплин // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 96–104. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-96-104.

Larisa V. Cherepanova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7953-1864>

Case Study in the Formation of Students-Philologists Universal Competence in the Study of Methodological Disciplines

The formation of universal, general professional and professional competencies for bachelor and master students of Pedagogical Education brings forward the problem of choosing technologies that deal with the issue in the current situation of e-learning and blended learning in the most optimal and comprehensive way. One of such technologies, according to the author, is Case study. The article interprets the statistics of the empirical research on bachelor and master students for confirmation their interest in Case study, the advantages and disadvantages of working with cases when studying methodic courses in contact and distance formats. The author focuses on UC-1 competence. The purpose of the article is to substantiate the relevance of Case study both in contact and distance formats for the developing UC-1 for bachelors and master students of Pedagogical Education, and to present samples of cases used for this purpose when studying methodic courses in the master program “Methodological Technologies in Philological Education” (44.04.01 *Pedagogical Education*) and bachelor program “Russian language and literature” (44.03.05 *Pedagogical Education*, with two profiles). Methods of the research are: analysis and synthesis when describing the state of the problem of using cases in the formation of competencies for bachelor and master students of Pedagogical Education, in particular UC-1; methods of analysis, abstraction, construction. In addition, the system method was used. The study identifies requirements for cases that can be used for bachelor and master students of Pedagogical Education methods and technologies of teaching Russian language and ways to correct them. The article presents corrected Case studies and the comments to them in the aspect of their orientation to the formation of the UC-1.

Keywords: case study, competence, distance learning, methodical disciplines, bachelors, masters of pedagogical education

References

1. The case for the Business School case method. University of Michigan. 1996. Web. 15.08.2021. <http://online.wsj.com/public/resources/documents/bartonarticle.pdf>. (In Engl.)
2. Garvin, David A. Developing the Courage to Act / HBS Cases, September 2003. Web. 15.08.2021. <http://hbswk.hbs.edu>. (In Rus.)
3. Garvin, David A. Making the Case. Harvard Magazine, September-October 2003. Web. 15.08.2021. <http://harvardmagazine.com>. (In Engl.)
4. Goncharova, M. V. Case method in teaching foreign language communication for managers // Student and educational process: foreign languages in higher education. Collection of scientific articles / ed. Yu. B. Kuzmenkova. M: Center for the Study of the Interaction of Cultures of the Faculty of Physics of the Moscow State University, no. 5, pp. 95–100, 2004. (In Rus.)
5. Dolgorukov, A. M. Case study as a way of understanding. A Practical Guide for a Tutor of the Open Education System Based on Distance Technologies. M: Center for Intensive Technologies of Education. 2002: 21–44. (In Rus.)
6. Case method. Window into the world of situational teaching methods (Case study). Web. 17.08.2021. <http://www.casemethod.ru>. (In Engl.)
7. Kozina, I. Case study: some methodological problems. Rubezh (almanac of social research), no. 10–11, pp. 177–189, 1997. (In Rus.)
8. Kozyreva, L. The case study method and its application in the process of teaching socionom students. Web. 17.08.2021. <http://www.nwags.ru>. (In Rus.)
9. Kolesnik, N. P. Case studies in interactive teaching pedagogy. SPbNP: Strategy of the Future, 2006. (In Rus.)
10. Mikhailova, E. A. Case and case method: general concepts. Marketing, no. 1, pp. 109–117, 1999. (In Rus.)
11. Smolyaninova, O. Didactic possibilities of the Case study method in teaching students. Web. 17.08.2021. <http://www.Lan.krasu.ru>. (In Rus.)
12. Smolyaninova, O. G. Information technologies and case-study methodology in vocational training of students of the Ped. University. II All-Russian scientific method. conference “Education of the XXI century: innovative technologies, diagnostics and management for the purpose of informatization and humanization. Krasnoyarsk. 2000: 25–28. (In Rus.)
13. Smolyaninova, O. G. Innovative technologies for teaching students based on the Case study method. Innovations in Russian education. M: VPO, 2000: 32–35. (In Rus.)
14. Dolgorukov, A. M. The case-study method as a modern technology of vocational education. Web. 17.08.2021. <https://evolkov.net/case/case.study.html>. (In Rus.)
15. Verbitsky, A. A., Kruglikov, V. A. Contextual learning: the formation of motivations. Higher education in Russia, no. 1, pp. 101–107, 1998. (In Rus.)

Received: August 15, 2021; accepted for publication 27 September, 2021

Reference to the article

Cherepanova L. V. Case Study in the Formation of Students-Philologists Universal Competence in the Study of Methodological Disciplines // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 96–104. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-96-104.

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-105-114

Любовь Тимофеевна Ткач¹,*кандидат педагогических наук, доцент,**Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко**(3300, Приднестровье, Молдова, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, 128),**e-mail: tkacht@mail.ru**<https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>***Татьяна Анатольевна Гелло²,***кандидат педагогических наук, доцент,**Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко**(3300, Приднестровье, Молдова, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, 128),**e-mail: tatgel@yandex.ru**<https://orcid.org/0000-0002-3087-1857>*

Активизация способностей студентов к саморазвитию средствами поликультурного содержания непрерывного педагогического образования

Использование непрерывности в качестве принципа организации образовательного процесса в вузе направлено на создание условий, регулирующих процессы самообразования и самоорганизации студентов, обеспечивающие становление их субъектной позиции и возможности полноправного участия в диалоге с преподавателем по проблемам изучаемого содержания дисциплин основной профессиональной образовательной программы. На основе анализа становления теории и практики непрерывного образования авторы пришли к выводу о возможности применения основных его идей и принципов в проектировании поликультурного содержания педагогического образования и разработке технологий его освоения, позволяющих косвенно управлять процессом формирования способностей обучающихся к саморазвитию, которое понимается нами как непрерывная деятельность по самосовершенствованию и выработке личностных профессионально значимых качеств, основанная на желаниях получения нового знания и обусловленная собственным выбором в контексте цели и задач учебной дисциплины и требований основной профессиональной образовательной программы по профилю подготовки. Авторы считают, что поликультурное содержание педагогического образования включает сведения, относящиеся к различным культурным группам и этносам, проживающим на территории региона, и их освоение позволит осуществлять взаимодействие в педагогическом процессе на основе сотрудничества с учётом индивидуальных особенностей и культурных различий воспитанников и их родителей (законных представителей). Непрерывность обеспечивается через систему аудиторной и внеаудиторной работы по изучению дисциплины «Поликультурное образование» и самостоятельной работы студентов в проекте «Народоведение Приднестровья», который является составной частью курса. Включение студентов в проектную деятельность осуществляется на основе их самостоятельного выбора (тема, виды деятельности и др.) и направлено на развитие гуманистической направленности, позитивного отношения к себе и представителям других культурных групп, ответственности, принятие общечеловеческих ценностей и формирование других качеств, которые в целом характеризуют способность к саморазвитию.

Ключевые слова: саморазвитие, способность, поликультурное образование, непрерывность, содержание педагогического образования, проект

Введение. К. Д. Ушинский писал о необходимости воспитания потребности в учении. По его мнению, важно «пробудить

умственные способности учеников и сообщить им привычку к учёбе», развивать в них «желание и способность самостоятельно,

¹ Л. Т. Ткач – основной автор, организатор исследования, осуществляла анализ, систематизацию и оформление статьи.

² Т. А. Гелло осуществляла сбор данных, анализ и систематизацию материалов исследования, формулировку выводов.

без учителя приобретать новые знания». Он считал, что благодаря этим способностям «человек будет учиться всю жизнь» [1, с. 500]. Выдвигаемые требования и идеи относительно непрерывного образования в ту эпоху были утопическими, так как не отвечали общественно-экономическим условиям, но, вне всякого сомнения, они опережали своё время и носили прогрессивный характер.

Современные исследователи непрерывного образования в качестве точки отсчёта начала становления научно обоснованных подходов к решению его проблем обозначают доклад П. Летгранта на конференции ЮНЕСКО в 1965 г., в котором было представлено концептуально-теоретическое оформление идей непрерывного образования. В 1972 г. ЮНЕСКО был опубликован доклад Международной комиссии под председательством министра образования Франции Э. Фора «Учиться быть», в котором вносилось предложение принять как «руководящую концепцию» так называемое «непрерывное образование» для будущих нововведений во всех странах мира [2].

Главная идея «учения на протяжении всей жизни» состояла в необходимости изменения характера взаимоотношений между обществом, образованием и воспитанием на основе механизма взаимопроникновения различных жизненных аспектов: социальных, политических, экономических и образования личности. При этом в понятие «образование» включались все воздействия (естественные и специально организованные), влияющие на личность, её становление и развитие. Признавался приоритет процесса образования над результатом, переносился главный акцент с обучения на учение, расширялась трактовка системы образования путём включения в неё неинституциональных форм: средства массовой информации, учреждения культуры и т. д.

Возникновение этих подходов было обусловлено неудовлетворённостью существующей образовательной системой, находившейся в состоянии кризиса. В дальнейшем стали предприниматься попытки выработать концептуальные характеристики непрерывного образования. Одна из них принадлежит Р. Дейву. Его теория включала ряд фундаментальных положений, таких как:

- непрерывное образование охватывает всю жизнь личности и не предполагает его окончание после получения диплома;

- начинается непрерывное образование в условиях семейного воспитания;

- возникновение непрерывного образования как системы выступает ответом социуму на обновляющиеся требования и запросы;

- непрерывное образование предполагает преемственность в вертикальном измерении, а также обуславливает интеграцию в горизонтальном измерении на каждой стадии жизни человека;

- характеристиками непрерывного образования выступают гибкость и многообразие содержания, средств, методов и времени обучения;

- непрерывное образование следует рассматривать как динамический подход к системе, располагающий широкими возможностями для варьирования;

- через непрерывное образование реализуются адаптивные и инновационные функции личности и общества;

- совокупность всех образовательных форм и ступеней представляет операциональный уровень непрерывного образования;
- непрерывное образование служит организующим принципом всего образования [3].

В материалах ЮНЕСКО под руководством Р. Дейва были систематизированы разнообразные положения относительно непрерывного образования и определена его структура: формальное, неформальное, информальное [4].

В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза (2000) в качестве формального образования определено то, которое осуществляется в структурированной образовательной системе «начальная школа – высшее учебное заведение» и завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата. Неформальное образование обычно не сопровождается выдачей документа. Информальное образование – это индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер, непрерывный процесс самообразования путём постижения социокультурного опыта и приобретения знаний, умений и навыков из разнообразных источников.

Континуум непрерывного образования делает неформальное и информальное образование равноправными участниками процесса профессионального обучения и

в своей совокупности с формальным направлены на формирование личности обучающихся, обладающих гибким и глубоким мышлением, способностью к самообучению и самореализации. Цель проводимого этапа исследования состоит в отборе и апробации поликультурного содержания педагогического образования, направленного на активизацию способности студентов к саморазвитию.

Методология и методы исследования. В качестве методологического основания проводимого исследования определены концептуальные основы личностно ориентированного образования (И. С. Якиманская) [5] культурологического типа (Е. В. Бондаревская) [6], исследования в области поликультурного образования (В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, Дж. А. Бэнкс, К. Грант и др.) [7–9], компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) [10; 11], контекстная модель обучения (А. А. Вербицкий) [12]. Для написания статьи использованы материалы, полученные на основе сравнительного анализа определения непрерывного образования, анкетирования, обобщения и систематизации результатов исследования, проектирования и реализации поликультурного содержания образовательного проекта «Народоведение Приднестровья».

Результаты исследования и их суждение. Широкими возможностями в формировании профессионализма современного педагога обладает поликультурное содержание непрерывного педагогического образования [13] при условии принятия им позиции активного субъекта процесса самосовершенствования профессиональной компетентности [14]. Справедливо мнение К. Д. Ушинского о том, что педагог живёт до тех пор, пока учится.

Непрерывное педагогическое образование следует рассматривать в качестве основы личностного формирования и развития педагога. Ведущей идеей непрерывного образования выступает необходимость подчинения системы образования задачам развития обучающихся, предполагающим их активное саморазвитие. В ходе непрерывного образования приоритетной задачей становится формирование способности к постоянному поиску нового знания, обеспечивающего актуальность и конкурентоспособность специалиста. Следовательно, в качестве цели непрерывного педагогического

образования должна быть определена необходимость создания условий, обеспечивающих развитие педагогической инициативы, влияющих на формирование критического мышления и самостоятельности суждения.

Важнейшей закономерностью профессионального роста педагогических кадров является возможность постоянного совершенствования профессионального мастерства, обновления содержательной и организационной сторон их деятельности, изменения форм, методов и технологий организации учебно-воспитательного процесса в контексте социальных преобразований [15].

В этой связи уместно высказывание В. А. Сластенина о том, что «педагог оправдывает социальные ожидания только в том случае, если его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами по отношению к подрастающему поколению и основной массе трудящихся», и указание им на противоречие между «типовой системой подготовки педагога и индивидуально-творческим характером его деятельности». Он справедливо называл педагога ключевой фигурой XXI в., доминирующим действующим лицом в реализации стратегий и концепций современного образования [16, с. 51–184]. В качестве средства и условия успешного становления компетентного педагога выступает непрерывное педагогическое образование. Его принципиальными особенностями является то, что оно выступает интегративным элементом всей жизни человека, направлено на обогащение его творческого потенциала, создаёт возможности для самореализации. Его интегративная функция проявляется в возможности соотнесения человеком разнообразных сторон социального и индивидуального опыта в целях обогащения и развития последнего» [17].

Философское осмысление проблем образования предполагает изучение его непрерывности с позиций социальной потребности в нём как актуальной личностной проблемы. Понятие непрерывности относительно личности означает, по мнению А. М. Новикова, «что человек учится постоянно: либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием» [18]. Учёный определяет три вектора движения человека в образовательном пространстве: совершенствование профессиональной подготовки без изменения формального обра-

зовательного уровня; постепенное освоение образовательных уровней получаемой квалификации; смена образовательного профиля [18, с. 177–178].

В проводимом нами исследовании *непрерывность* выступает как качественная характеристика профессионально-личностной культуры педагога, а «непрерывное образование как педагогический процесс, направленный на формирование у будущих педагогов способности к постоянному самостоятельному поиску и “добыванию” актуального знания, способствующего становлению и совершенствованию их профессионально-педагогических компетенций, что, в свою очередь, повышает в целом качество педагогического образования» [17]. Становление педагога-профессионала обусловлено его отношением к непрерывному образованию (во времени и пространстве) и потребностью в освоении и творческом применении современных достижений науки и практики. И в этом контексте педагогический менеджмент должен выстраиваться на основе дифференцированного подхода [19; 20] и учитывать субъектный опыт обучающихся.

Можно констатировать, что общественное признание необходимости создания условий для непрерывного образования граждан уже сформировалось. Практически созданы государственные образовательные системы, позволяющие достичь разного уровня образования в соответствии с потребностями, возрастом, требованиями профессии, личным выбором и т. д.

Периодическое повышение квалификации педагогических кадров реализуется посредством системы курсов, прохождение которых предполагает обновление базовой подготовки через ознакомление с новым содержанием и современными технологиями его реализации. В соответствии с нормативными требованиями прохождение курсов повышения квалификации является обязательным. Этот факт недостаточно мотивирует практических работников к самостоятельному ознакомлению и внедрению новшеств в педагогический процесс, и это утверждение подтверждается регулярно проводимыми опросами студентов, обучающихся по заочной форме, на предмет отношения к самообразованию.

Появление новых требований, связанных с понятием соответствия профиля под-

готовки виду выполняемых задач профессиональной деятельности, повлекло за собой развитие системы дополнительного образования, ориентированного на совершенствование имеющегося и переподготовку, связанную с получением другой квалификации в сжатые сроки и формированием готовности профессионала к деятельности по другому профилю.

Применительно к педагогическому образованию это сопряжено с формированием потребности в постоянном непрерывном получении нового знания и развитием у студентов состояния сублимации, предполагающего переход их энергии неудовлетворённости (непонимания) в созидание, творчество. В условиях образовательной практики вуза – это переход от незнания к знанию и преобразование его содержания в профессионально значимые умения путём включённости обучающихся во все виды учебно-познавательной деятельности с помощью технологии погружения в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя (Л. Т. Ткач) [21, с. 117–121].

Считаем, что в основу профессиональной подготовки студентов и совершенствования профессионализма педагога должен быть положен принцип непрерывности, подразумевающий не только обязательный для специалиста переход от одной образовательной ступени к другой при условии подтверждения им соответствующего уровня квалификации, но и мотивацию к самостоятельному освоению нового знания, сопровождающего процесс саморазвития. В этом контексте мы солидарны с мнением учёных (М. В. Кларин, В. В. Краевский, М. И. Махмутов, А. М. Новиков и др.) о том, что *непрерывность* следует рассматривать в качестве системного принципа профессионального педагогического образования.

В нашем исследовании непрерывность выступает как один из ведущих принципов конструирования целостного педагогического процесса, обеспечивающего развитие творческих способностей обучающихся, может рассматриваться в качестве интегративной составляющей профессионально-педагогической культуры, условия постоянного совершенствования индивидуального педагогического опыта и стиля деятельности, освоения компетенций, обеспечивающих выполнение трудовых функций.

Как компонент образовательного процесса поликультурное содержание педагогического образования, организованного в целях освоения квалификации педагога, способного к деятельности в поликультурном образовательном пространстве [22], проектируется на основе современных достижений науки и практики, включает освоение теоретических и специально-дидактических знаний, предполагает расширение спектра умений и навыков, углубление понимания и установления взаимосвязи между наукой и образовательной практикой. В качестве целевого ориентира отбора содержания и организации педагогического процесса выступает необходимость установления соответствия между уровнем профессиональной подготовленности будущего педагога к решению педагогических задач и уровнем современных научных знаний, составляющих основу его деятельности, что делает необходимым создание условий, обеспечивающих профессиональное развитие и мотивацию к самореализации и способствующих самоутверждению в педагогической деятельности [23].

Отдельно следует обратить внимание на тот факт, что непрестижность педагогической профессии среди современной молодёжи не позволяет получить вузу мотивированных студентов. Однако особую роль в становлении педагогической идентичности студентов первого курса приобретает мотивационно-ориентировочное основание выбора психолого-педагогического направления подготовки [24]. Для его выявления нами используются закрытые анкеты, в которых респондентам предлагается выбрать один из возможных вариантов ответа на вопрос «Что повлияло на выбор Вами педагогической профессии?». На основании ответов можно констатировать, что преобладающими являются внешне положительные и внешне отрицательные мотивы выбора – 86 %, и только 14 % опрошенных обозначают в качестве мотива желание работать педагогом, призвание, продолжение профессиональной династии, что соответствует внутренней положительной мотивации. Такие результаты значительно затрудняют учебно-воспитательную деятельность по формированию у студентов первого курса устойчивого интереса к педагогической профессии, и становятся востребованными те педагогические средства, которые активи-

зируют личностно-смысловое отношение к информации, представленной в содержании учебных курсов, и направлены на формирование способностей студентов к саморазвитию.

Учитывая, что именно мотивация к достижению желаемого результата заставляет человека действовать, в структуру учебной дисциплины «Поликультурное образование» включен образовательный проект «Народоведение Приднестровья», основанный на диалогичной природе педагогической культуры [25], является открытым и состоит из ряда дидактических проектов, основной целью которых является освоение и распространение культуры народов Приднестровья, самостоятельная конверсия студентами когнитивного опыта, приобретённого в ходе изучения содержания дисциплины, в трудовые умения в соответствии с профессиональными требованиями. Самостоятельная работа предполагает решение студентами заранее определённых преподавателем познавательных задач, последовательность которых раскрывает логику разработки и освоения учебного проекта:

1) выявить сущность основных понятий: на основе изучения первоисточников раскрыть основные понятия выбранной темы учебного проекта и подготовить краткое сообщение, которое при представлении проекта составит содержание вступления;

2) изучить психолого-педагогическую литературу и систематизировать: личностные качества, которые можно формировать в процессе использования материалов проекта в педагогическом процессе образовательного учреждения; название и содержание народных подвижных игр, малые жанры фольклора и т. д. Решение данной задачи позволит студентам разработать содержание интеллектуальной разминки, кроссворда и др.;

3) осуществить подбор дидактического материала, овладеть технологиями его использования в педагогическом процессе образовательного учреждения.

Выполнение этих задач основано на самостоятельном нахождении научно достоверной информации, направлено на формирование исследовательской компетенции и достижение субъектного результата через принятие смысловых аспектов педагогической деятельности.

Работа над проектом на начальном этапе сочетает свободу выбора студентов

(тема и содержание дидактического проекта, формы представления материалов и др.) и учёт их культурно-этнических, личностных интересов с рядом ограничений (педагогическая направленность, временные рамки, регулярная отчётность в режиме текущей аттестации) и гарантирует возможность успешной сдачи промежуточной аттестации по дисциплине, что выступает действенным мотивационным стимулом к самообразованию как важному компоненту непрерывного образования. По окончании работы в проекте в качестве мотива обучающиеся выделяют желание продемонстрировать свои достижения, возможность использовать ранее приобретённые умения и на старших курсах выбирают активные формы освоения дисциплин.

В 2017–2018 учебном году студенты были участниками дидактического проекта «Путешествие в мир народного творчества». Освоение когнитивного опыта осуществлялось на основе ознакомления с традиционными промыслами народов, проживающих на территории Приднестровья, отбора и заучивания пословиц и поговорок о труде, стихотворений об орудиях труда, чтения народных (молдавских, украинских, русских) сказок, изучения технологии организации выставок в детском саду, изготовления игрушек, демонстрации различных видов театров и т. д. Становлению культуры творческой деятельности способствовало проведение конкурса по выразительному чтению, рисование лабиринта и станций, выполнение творческих заданий для успешного прохождения лабиринта. Результатом проекта стало содержание квест-игры для детей старшего дошкольного возраста и организация мастер-класса по её проведению, в ходе которого каждый студент мог продемонстрировать трудовые умения, уровень сформированности когнитивного опыта и опыта творческой деятельности в соответствии с самостоятельным выбором и индивидуальными возможностями и способностями.

Реализуя цели и задачи учебной дисциплины в 2018–2019 учебном году, студенты работали в проекте «Педагог в мире культуры». Цель проекта – создание одноименного устного журнала. Профессионально-педагогическая задача – «проиллюстрировать» страницу журнала результатами практической деятельности, демонстрирующими

сформированные профессиональные навыки и умения студентов в возможных видах деятельности в организации дошкольного образования.

Содержание разрабатываемого журнала должно было отразить разнообразные качества личности педагога, его роль в развитии этнокультуры, всевозможные варианты ролевого поведения, предъявляемые требования к нему и т. д. В качестве образца студенты были ознакомлены с журналами «Дошкольное образование», «Детский сад от А до Я» и др., после этого им было предложено определить направление, тему, которую они хотели бы изучить и представить как рубрику или страницу устного журнала.

На первом этапе проектной деятельности работа велась над содержанием журнала, студенты совместно с преподавателем определили требования к макету страницы: название рубрики, тема страницы, фото автора (студента), его Ф.И.О. и указание группы, желательно эпиграф (цитата, афоризм, пословица и др.), затем текст (основное понятие рассматриваемой проблемы, как соотносится с педагогической профессией), вывод и ссылка на использованный источник. Наряду с этим были обсуждены критерии оценки качества выполняемых студентами работ.

Второй этап проекта сопряжён с необходимостью поиска вариантов «иллюстрирования» содержания страницы. В качестве иллюстраций студенты могли использовать самостоятельно подготовленные памятки-буклеты, презентации, выступить с чтением, пением и т. д. или разработать сценарий (игры, показа фрагментов непосредственно образовательной деятельности, театрализованной сцены и др.) и договориться с курсниками о совместной деятельности.

Третий этап проектной деятельности – консультативный. Здесь преподаватель оказывал помощь студентам, ориентировал их в направлении поиска, корректировал содержание. Студенты согласовывали возможные варианты страницы журнала и иллюстрации к ней, уточняли последовательность представления, изготавливали пособия, демонстрационный и раздаточный материал и др.

Заключительный этап – представление устного журнала.

В дидактическом проекте «Педагог в мире музейной педагогики» студенты само-

стоятельно изготавливали народную куклу, продумывали варианты её использования в современном педагогическом процессе, например: кукла Зерновушка оберегала посевы, которые получились в результате организации трудовых действий по посеву семян. В проекте «Хлеб всему голова» была представлена система работы с детьми дошкольного возраста по воспитанию бережного отношения к хлебу, одинаковые подходы к использованию каравая и особенности хлебобулочных изделий у разных народов. В дидактическом проекте «Подвижные игры народов Приднестровья» студентами осуществлён отбор хороводных молдавских, русских, украинских подвижных игр для использования в работе с детьми.

Заключение. Использование проекта как формы образовательной деятельности позволяет в условиях формального образования в вузе сочетать информальное и неформальное образование обучающихся, направленное на становление их способностей к самообразованию, самоорганизации и самовоспитанию, что составляет основу саморазвития и характеризует готовность

к непрерывному образованию в целом. Работа в проекте в сочетании с традиционной лекционно-семинарской системой обучения активизирует самостоятельную когнитивно-исследовательскую деятельность студентов по отбору научно-методической информации, поиску средств её представления. В материалах проектной деятельности находит отражение поликультурное содержание педагогического образования, студенты демонстрируют его понимание через систему трудовых действий, адекватных профилю подготовки. Положительная динамика способности к саморазвитию, регулярно выявляемая с помощью анкетирования и тестирования, и демонстрируемые результаты позволяют сделать вывод о целесообразности использования проекта как средства организации учебно-воспитательной работы в вузе, метода совершенствования культурной идентичности студентов, способа управления их саморазвитием с учётом дифференцированного подхода в выборе средств освоения поликультурного содержания педагогического образования.

Список литературы

1. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 2. 600 с.
2. Faure E. Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris, 1972. 313 p.
3. Dave R. Lifelong Education and School Curriculum. Hamburg, 1973. P. 14–25.
4. Митусова О. А. Архитектура и логико-смысловое содержание языкового образовательного пространства: формальное, неформальное, информальное образование студентов // Учёные записки СКАГС. 2011. № 3. С. 171–176.
5. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. 95 с.
6. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Булат, 2000. 351 с.
7. Борисенков В. П., Гукаленко О. В. Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург, 2019. С. 59–74.
8. Banks J. A. A Content Analysis of the Black American in Textbooks // Social Education. 1969. No. 33. Pp. 954–957.
9. Grant C. A. Challenging the Myths About Multicultural Education // History of Multicultural Education. Vol. 2 / ed. by C. A. Grant, T. K. Chapman. N. Y.: Routledge. 2008. Pp. 316–325.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Вербицкий А. А. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 334 с.
13. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: монография. Ростов н/Д.: Рост. гос. пед. ун-т, 2003. 512 с.
14. Гукаленко О. В., Ткач, Л. Т., Панова Л. Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 3. С. 153–163.
15. Гукаленко О. В., Ткач, Л. Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 4. С. 99–106. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.

16. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: МАГИСТР ПРЕСС, 2000. 488 с.
17. Ткач Л. Т., Скитская Л. В. Реализация принципа непрерывности в научно-практической подготовке магистрантов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5. С. 78–81.
18. Профессиональное образование в России: (Перспективы развития) / А. М. Новиков; Рос. акад. образования, Исслед. центр проблем непрерыв. проф. образования. М.: ИЦПНПО, 1997. 253 с.
19. Tomlinson C. A. Mapping a Route Toward a Differentiated Instruction // Educational Leadership. 1999. Vol. 57. Pp. 12–16.
20. Tulbure C. The Effects of Differentiated Approach in Higher Education: an Experimental Investigation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 76. Pp. 832–836.
21. Ткач Л. Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя // Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 117–121.
22. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданственности и патриотизма // Педагогика. 2018. № 2. С. 44–51.
23. Бондаревская Е. В., Карпова Н. К. Становление и развитие национальной школы в России // Инновационная школа. 2000. № 1. С. 78–89.
24. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.
25. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V. Tkach L. T. Pedagogical Culture Dialogics as a Factor in Competent Teacher Training // EUROPEAN PROCEEDINGS OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES: Conference Proceedings Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: From Conflicting to Understanding (Moscow, 23–25 April, 2020). London: European Publisher, 2020. Pp. 184–189.

Статья поступила в редакцию 12.08.2021; принята к публикации 25.09.2021

Библиографическое описание статьи

Ткач Л. Т., Гелло Т. А. Активизация способностей студентов к саморазвитию средствами поликультурного содержания непрерывного педагогического образования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 105–114. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-105-114.

Lyubov T. Tkach¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko
(128, 25 October st., Tiraspol, 3300, Pridnestrovie, Moldova),
e-mail: tkacht@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>*

Tatiana A. Gello²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko
(128, 25 October st., Tiraspol, 3300, Pridnestrovie, Moldova),
e-mail: tatgel@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3087-1857>*

**Activation of Students' Abilities for Self-Development by Means
of the Multicultural Content of Continuous Pedagogical Education**

The use of continuity as a principle of organizing the educational process at a university is aimed at creating conditions that regulate the processes of self-education and self-organization of students, ensuring the formation of their subject position and the possibility of full participation in a dialogue with the teacher on the problems of the studied content of the disciplines of the main professional educational program. Based on the analysis of the formation of the theory and practice of lifelong education, the authors came to the conclusion that it is possible to apply its main ideas and principles in the design of the multicultural content of pedagogical education and the development of technologies for its development, which allow to indirectly control the process of formation of students' abilities for self-development, which we understand as continuous activity

¹ L. T. Tkach – the main author, the organizer of the research, who formulates the concept of the article, analyzes and interprets fact, formulates conclusions.

² T. A. Gello – conducted fact collection, analysis and systematization of research materials, formulated conclusions.

in self-improvement and the development of personal professionally significant qualities, based on the desire to acquire new knowledge and due to one's own choice in the context of the goal and objectives of the discipline and the requirements of the main professional educational program for the profile of training. The authors believe that the multicultural content of pedagogical education includes information related to various cultural groups and ethnic groups living in the region and their development will allow interaction in the pedagogical process on the basis of cooperation, taking into account the individual characteristics and cultural differences of pupils and their parents (legal representatives). Continuity is ensured through the system of classroom and extracurricular work on the study of the discipline "Multicultural education" and independent work of students in the project "Ethnology of Pridnestrovie", which is an integral part of the course. The inclusion of students in project activities is carried out on the basis of their independent choice (topic, types of activities, etc.) and is aimed at the development of a humanistic orientation, a positive attitude towards oneself and representatives of other cultural groups, responsibility, acceptance of universal human values and the formation of other qualities, which in general characterize the ability for self-development.

Keywords: self-development, ability, multicultural education, continuity, teacher education content, project

References

1. Ushinsky, K. D. Collected works: In 11 volumes. M: Publishing house of the APN of the RSFSR, 1950. (In Rus.)
2. Faure, E. Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris, 1972. (In Engl.)
3. Dave, R. Lifelong Education and School Curriculum. Hamburg, 1973. P. 14–25. (In Engl.)
4. Mitusova, O. A. Architectonics and the logical and semantic content of the linguistic educational space: formal, informal, informational education of students. Scientific notes of SKAGS, no. 3, pp. 171–176, 2011. (In Rus.)
5. Yakimanskaya, I. S. Personality-oriented education in a modern school. M: Publishing house of the firm "September", 1996. (In Rus.)
6. Bondarevskaya, E. V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don: Bulat, 2000. (In Rus.)
7. Borisenkov, V. P., Gukalenko, O. V. Multicultural education – a new pedagogical paradigm. Conceptual apparatus of pedagogy and education. Yekaterinburg, 2019: 59–74. (In Rus.)
8. Banks, J. A. A content analysis of the Black American in textbooks. *Social Education*, no. 33, pp. 954–957, 1969. (In Engl.)
9. Grant, C. A. Challenging the myths about multicultural education. *History of multicultural education. V. 2* / ed. by C. A. Grant, T. K. Chapman. N. Y.: Routledge. 2008: 316–325. (In Engl.)
10. Zimnaya, I. A. Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education. M: Research. centre. probl. quality of training. specialists, 2004. (In Rus.)
11. Khutorskoy, A. V. Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm of education. *National education*, no. 2, pp. 58–64, 2003. (In Rus.)
12. Verbitsky, A. A. Personal and competence approaches in education: problems of integration. M: Logos, 2009. (In Rus.)
13. Gukalenko, O. V. Multicultural education: theory and practice: Monograph. Rostov-on-Don: publishing house of the Russian State Pedagogical University, 2003. (In Rus.)
14. Gukalenko, O. V., Tkach, L. T., Panova, L. D. Preparation of future teachers for professional activity in a multicultural educational space. *Domestic and foreign pedagogy*, no. 3, pp. 153–163, 2018. (In Rus.)
15. Gukalenko, O. V., Tkach, L. T. Organizational forms of implementation of the multicultural content of pedagogical education. *Domestic and foreign pedagogy*, no. 4, pp. 99–106, 2021. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106. (In Rus.)
16. Slastenin, V. A. Formation of teacher identity in the process of professional training. M: Publishing house MAGISTRIS, 2000. (In Rus.)
17. Weaver, L. T., Skete, L. V. implementation of the principle of continuity in the scientific and practical training of undergraduates // *World of science, culture, education. Scientific journal*, no. 5, pp. 78–8, 2016. (In Rus.)
18. Professional education in Russia: (Prospects for development) / A. M. Novikov; Research Center for Problems of Continuing Professional Education. M: ICPNPO, 1997. (In Rus.)
19. Tomlinson, C. A. Mapping a route toward a differentiated instruction. *Educational Leadership*. 1999, vol. 57, pp. 12–16, 1999. (In Engl.)
20. Tulbure, C. The effects of differentiated approach in higher education: an experimental investigation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, no. 76, pp. 832–836, 2013. (In Engl.)
21. Tkach, L. T. Immersion in professional and pedagogical activity through culture with the support of a teacher. *Educational technologies*, no. 1, pp. 117–121, 2011. (In Rus.)

22. Borisenkov, V. P., Gukalenko, O. V., Pustovoirov, V. N. Multicultural educational space of the university as an environment for the formation of citizenship and patriotism. *Pedagogy*, no. 2, pp. 44–51, 2018. (In Rus.)

23. Bondarevskaya, E. V., Karpova, N. K. Formation and development of the national school in Russia. *Innovative school*, no. 1, pp. 78–89, 2000. (In Rus.)

24. Mitina, L. M. Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. (In Rus.)

25. Borisenkov, V. P., Gukalenko, O. V. Tkach, L. T. Pedagogical culture dialogics as a factor in competent teacher training. EUROPEAN PROCEEDINGS OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES. Conference proceedings Dialogue of cultures – culture of dialogue: from conflicting to understanding Moscow, 23–25 April, 2020. London, 2020: 184–189. (In Engl.)

Received: August 12, 2021; accepted for publication 25 September, 2021

Reference to the article

Tkach L. T., Gello T. A. Activation of Students' Abilities for Self-Development by Means of the Multicultural Content of Continuous Pedagogical Education // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 105–114. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-105-114.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ THEORY AND TEACHING METHODS

УДК 372.882

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-115-125

Вероника Николаевна Димитриева¹,

кандидат филологических наук,

Лицей «Престиж»,

(443063, Россия, г. Самара, ул. Вольская, 13),

e-mail: dimver2006@yandex.ru

https://orcid.org/0000-0001-9871-8819

Екатерина Владимировна Фёдорова²,

старший преподаватель,

Забайкальский государственный университет,

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: katzaz@bk.ru

https://orcid.org/0000-0001-8156-119X

Алёна Владимировна Размахнина³,

ассистент, аспирант,

Забайкальский государственный университет,

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: alena.razmakhnina.00@mail.ru

https://orcid.org/0000-0002-8942-8630

Христианский культурный код в рождественском рассказе второй половины XX века: педагогический аспект (на материале рассказов В. Белова, Р. Анайя, Н. С. Момадзэ)

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования подходов к проблеме формирования ценностно-смысловых установок и воспитания гармоничной личности учащихся в процессе литературного образования. Авторы статьи обращаются к христианским ценностям, заложенным в жанре рождественского рассказа. Для анализа выбраны рассказы второй половины XX в.: «Даня» Василия Белова (Россия), «Рождественские фаролитос» Рудольфо Анайя (США), «Дивный круг: индейская рождественская история» Наварра Скотта Момадзэ (США). Выявление знаков христианского культурного кода в рождественских рассказах позволяет реализовать педагогический потенциал произведений названного жанра в рамках востребованного культурологического личностно ориентирован-

¹ В. Н. Димитриева – основной автор, обосновывала методологию исследования, осуществляла анализ данных, интерпретацию результатов, написание статьи, формулировала выводы.

² Е. В. Фёдорова осуществляла сбор, систематизацию и анализ данных, интерпретацию результатов, написание и оформление статьи.

³ А. В. Размахнина осуществляла сбор, систематизацию и анализ данных, интерпретацию результатов, написание статьи.

ного образования. В ходе исследования использованы методы литературоведческого анализа текста, предполагающие обнаружение основных смыслообразующих образов и мотивов произведений с применением аксиологического подхода, и сравнительно-типологический метод, который даёт возможность выделить общие сущностные черты рождественского рассказа и типологические особенности репрезентации христианских ценностей в тексте. В результате исследования выявлены традиционные для жанра рождественского рассказа образы и мотивы, представляющие единицы христианского культурного кода. Установлено, что ключевую роль в идейно-художественном содержании рождественского рассказа играют образы ребёнка, дома, семьи, ёлки, совместной трапезы; мотивы испытания, чуда, исцеления, обретения радости и любви. Благодаря репрезентации в художественном тексте христианского культурного кода писатели утверждают базовые ценности христианского мира. Материалы исследования могут быть использованы при проектировании урочных и внеурочных форм детского чтения в соответствии с принципами и целями современного личностно ориентированного культурологического образования. Авторами разработан проект занятия по внеклассному чтению по заявленной теме, основанный на принципе диалога культур и ориентированный на формирование готовности обучающихся к ценностному самоопределению в контексте культуры.

Ключевые слова: культурологическое личностно ориентированное образование, христианские ценности, культурный код, христороцентризм, рождественский рассказ, образ, мотив

Введение. Усвоение личностью культурных ценностей – важнейшее условие образования человека. Формируя культурные коды: национальные, государственные, религиозные и другие, – ценности претворяются в разных сферах человеческой деятельности, из которых искусство является одним из наиболее выразительных и суггестивных, на чём основывается его значительный педагогический потенциал. В связи с этим представляет научный и практический интерес выявление духовно-нравственных ценностей в жанре рождественского рассказа, давно и прочно утвердившегося в детском чтении. Обращаясь к малоисследованному периоду истории названного жанра – второй половине XX в., – авторы ставят задачу рассмотреть благодаря христианскому культурному коду реализацию базовых духовно-нравственных ценностей, заложенных в рассказах «Даня» В. Белова, «Рождественские фаролитос» Р. Анайя, «Дивный круг: индейская рождественская история» Н. С. Момадэя. Обращение к писателям, чьё творчество формируется в различных социально-исторических и культурных условиях (русские, чиканос/мексикано-американцы, индейцы кайова), вместе с тем базируется на идеях христианского мира, продиктовано гипотезой исследования: в жанре рождественского рассказа через христианский культурный код воплощаются общие для воспитания будущих поколений духовно-нравственные ценности, христороцентричные в своей основе. Посредством анализа проявлений христороцентричности в текстах рассказов на уровне выявления об-

разов и мотивов, связанных с Рождеством Христовым, определяется мировоззренческая позиция авторов, свидетельствующая о «встроенности» творчества писателей в общий контекст культуры христианской цивилизации. Христороцентризм миропонимания авторов выражается через культурный код и репрезентацию в художественном тексте духовных ценностей.

Методология и методы исследования. Исходя из культурно-исторической теории развития поведения и психики человека (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.), психическое развитие есть процесс приобщения к культуре. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и его учеников реализуется сегодня в новом, культурологическом личностно ориентированном типе образования, важнейшая идея которого такова: педагог выступает посредником между учащимся и культурой, он вводит его в мир культуры и оказывает поддержку личности учащегося в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей [1].

Методологически важным принципом культурологического личностно ориентированного образования является принцип диалога культур. Согласно диалоговым концепциям М. М. Бахтина и В. С. Библера, необходимо учитывать факт диалогичности самих явлений культуры в том смысле, что они могут быть поняты только в диалогическом общении «культура – человек».

Теоретики и практики культурологического личностно ориентированного образования основываются на аксиологическом

подходе к культуре, который предполагает, с одной стороны, что трансляция духовных ценностей должна осуществляться в контексте культуры, с другой, что в качестве результатов образования должны выступать интериоризированные во внутренний мир личности ценности культуры. Публикации последних лет в рейтинговых журналах подтверждают интерес исследователей к аксиологическому подходу в области литературного образования в школе и университете [2–6].

Духовно-нравственные ценности выступают в жизни общества и как эталон в определении отношения к чему-либо, и как руководство к действию, оставаясь при этом категорией сознания. Чтобы успешно выполнять свою роль, они «овеществляются» в различных формах, например, в системе символических образов-знаков, в том числе художественных, которые способствуют переводу текста в «смысловую христоцентрическую структуру» [7, с. 187]. Указанные качества ценностей могут быть переданы посредством использования термина «культурный код», поскольку принципиально значимыми аспектами культурных кодов признаны в науке и регулятивная их функция, и семиотическая (знаковая), и системная: «Культурные коды – упорядоченное множество взаимосвязанных предписаний, ограничений, стандартов и установок по отношению к различным видам деятельности <...>, центральное звено которых составляет множество знаков (символов), смыслов и их комбинаций» [8, с. 34]. В отношении литературы как вида искусства правоммерным и продуктивным с точки зрения выявления ценностей, воплощённых в культурных кодах, следует признать метод анализа системы образов и мотивов в произведении [9].

Христианские ценности базируются прежде всего на Евангелии, заповедях Иисуса Христа, словах евангелиста Иоанна «Бог есть Любовь» [10, 1 Ин. 4:16]. С Рождеством Христовым в мир приходит любовь. Традиционный рождественский (святочный) рассказ обычно пронизан любовью, как правило, имеет светлый и радостный финал, содержит призыв к человечности, добру и справедливости.

Канон рождественского (святочного) рассказа освещён в работах исследователей Е. В. Душечкиной [11], Н. Н. Старыгиной [12]. Исследователи XXI в. обращаются к изуче-

нию вопросов генезиса жанра (М. И. Бондаренко [13], Т. Н. Козина [14], С. Г. Макеева [15] и др.) и особенностей развития жанрового канона в современной литературе (И. О. Гибизова, О. С. Кравчук [16], Е. П. Берёзкина [17]). В рождественском рассказе, берущем начало в XIX в. (Ч. Диккенс, Г. Х. Андерсен, Э. Т. А. Гофман, Ф. М. Достоевский, Н. С. Лесков), сохраняющем популярность на рубеже XIX–XX вв. (А. Франс, Ги де Мопассан, М. Метерлинк, А. Куприн, Л. Андреев, А. Чехов и др.) и продолжающем свои традиции в XX в. (Г. Честертон, А. Гайдар, В. Каплан, Н. Ключарёва, С. Лукьяненко, Л. Петрушевская, Е. Санин, С. Серова, Е. Чудинова), христианские заповеди о любви к Богу и ближнему «кодируются», согласно канону жанра, в образы ребёнка, дома и семьи, рождественской ёлки и праздничной трапезы, помощника (человека или предмета), в мотивы испытания, чуда (чудесной помощи свыше, от Бога), обретения счастья (благополучия, здоровья, единения с семьёй, природой, миром), любви.

Педагогический потенциал жанра рождественского рассказа в условиях современного отечественного образования может быть обоснован с опорой на новейшие образовательные документы. Так, в Примерной программе воспитания, разработанной Институтом стратегии развития образования РАО в 2020 г. и рекомендованной для образовательных организаций в России, среди ценностных отношений, которые должны формироваться у школьников, названы семья, природа, мир, культура, здоровье, окружающие люди¹. Показательно, что данные ценности совпадают с христианским культурным кодом. Продемонстрируем это на материале рождественских рассказов писателей второй половины XX в.

Результаты исследования и их обсуждение. В русской литературе советского периода рождественский рассказ в связи с антицерковной политикой потерял связь с религиозными реалиями и трансформировался в рассказ новогодний. От прежних внешних атрибутов в нём сохранились ёлка и праздник, при этом неизменной осталась духовно-нравственная проблематика, связанная с высшими человеческими ценно-

¹ Примерная программа воспитания / Институт стратегии развития образования РАО. 2020. 21 с. – URL: <https://instrao.ru> (дата обращения: 05.07.2021). – Текст: электронный.

стями: уютом дома, счастьем семейной жизни, заботой и любовью. Рассказ «Даня» Василия Белова (1932–2012), автора, писавшего о традиционной культуре российской деревни, о сохранении её духовных истоков, формально является новогодним рассказом. Однако по сути произведение несёт в себе христианский культурный код, соответствующий канону рождественского рассказа, что можно проследить на уровне сюжетно-композиционной и пространственно-временной организации текста, образов и мотивов.

Действие рассказа происходит в день перед наступлением Нового года. Главный герой – ребёнок, маленький мальчик Даня. Папа везёт его на санках из детского сада домой. Для такого малыша становятся настоящими испытаниями простые вещи: самому идти ножками по снегу к дому, затем Даня, как взрослый, пытается обмести снег со своих новых валенок, ему предстоит дотянуться до ручки входной двери и открыть её. Наградой за пройденные испытания становится встреча с мамой, ожидающей его дома.

Образ дома в литературе соцреализма включается в систему «дом – семья – общественность». Так, с малых лет Даня уже является членом коллектива – он ходит в «совхозный детсадик». Однако в рассказе В. Белова образ дома ключевой и несёт архетипическую смысловую нагрузку. Это сакральное место, организующее начало, символ духовного роста, спокойствия, уюта и тепла: «Хорошо дома. Половики настланы по белому полу, кот Жмурик спит. Лапы свои вытянул и знай себе спит. Новые занавески мама повесила, печка топится и трещит, а Даня сидит у печки и ест пряник»¹.

Образ дома неразрывно связан с образом семьи. Автор воссоздаёт модель традиционной русской семьи. Отец – глава семейства, он в меру строг, много работает и заботится о семье. Даня старается подражать папе, запоминая папины слова и его поведение. Мама добрая, у неё тёплые руки, она рассказывает сказки и поёт колыбельные. Во всём её существовании заложена безусловная любовь к сыну. Также Данилка в разговоре с мальчиком Борисом вспоминает о своей бабушке: «Моя бабушка – это мамина мама. Когда я большой буду, я ей

¹ Белов В. И. Рассказы о всякой живности: повесть и рассказы. – М.: Дет. лит., 2013. – С. 90.

заводные тапки куплю»². Таким образом, в рассказе представлена семья, в которой ребёнок растёт добрым, чутким, готовым сопереживать ближнему.

Советский Новый год негласно продолжал традиции праздника Рождества Христова в том смысле, что воспринимался как семейный праздник и предполагал совместную подготовку к нему всех членов семьи. В рассказе Белова мама приносит ёлочку из кладовки. Даня рассматривает ёлочные игрушки: петух с красной бородой, лиса на верёвочке, бусы. Предновогодняя суэта завораживает мальчика. Он с нетерпением ждёт чего-то необычного, что должен был принести Новый год. В результате праздничная обстановка рождает метафизическое ощущение чуда.

Предвестниками чудесного события в рассказе выступают тревожный сон мальчика, его внезапное пробуждение, одиночество (его ненадолго оставили дома одного), отчаяние. Возвращение мамы домой для малыша – настоящее чудо. Отметим, что мотив чуда в рождественской прозе по своей природе не является сказочным: чудеса свершаются самыми обыкновенными людьми.

Важно имя героя и то, что он вынесено автором в заглавие рассказа – Даня, Данилка, Даниил. Имя Даниил имеет библейское происхождение. Буквальный перевод: «Бог – мой судья», «Бог есть судья».

Таким образом, в рассказе «Даня» В. Белова реализации христианского культурного кода служат следующие элементы поэтики: имя героя, образы дома, семьи, ёлки, мотивы испытания, подготовки к празднику и его ожидания, одиночества, сна, чуда, радости, домашнего уюта, тепла, семейной любви.

К жанру рождественского рассказа обращается известный американский писатель Рудольфо Анайя (*Rudolfo Anaya*, 1937–2020), «патриарх (*godfather*) англоязычной литературы чикано» [18, с. 170], популярный романист [19], эссеист, детский писатель [20, с. 266]. Действие рассказа «Рождественские фаролитос» (*Farolitos of Christmas*, 1987) происходит в 1940-е гг. В нём повествуется о рождественской традиции украшения домов и улиц множеством бумажных фонариков – «фаролитос» (*farolitos*), распространённой в Нью-Мексико [21, с. 221].

² Там же.

Примечательно, что перевод на русский язык рождественского рассказа Анайя осуществлён профессором Татьяной Викторовной Воронченко с экземпляра книги *“The Farolitos of Christmas”* (New York, 1995)¹, полученной ею в дар от Рудольфо Анайя накануне Рождества 1996 г., в период стажировки в Университете Нью-Мексико. На русском языке рассказ впервые появился в журнале «Переводчик» Забайкальского государственного университета в 2020 г.

Мотивно-образная структура и сюжетное построение текста Рудольфо Анайя² органичны канону рождественского рассказа, жанровые основы которого закрепились в масштабе мировой литературы благодаря Чарльзу Диккенсу. Главным героем рассказа Анайя выступает девочка-подросток по имени Лус. Она живёт с мамой и бабушкой – Абуэло (с исп. *abuelo* – «дедушка») в небольшом селении – пуэбло, штат Нью-Мексико на Юго-Западе США. Имя героини имеет символическое значение: с испанского языка слово *“luz”* буквально переводится как «свет, луч, сияние», что непосредственно связано с явлением рождественского чуда и ассоциируется с торжеством света, любви и радости.

Время развития событий по сюжету рассказа охватывает три дня перед Рождеством и непосредственно рождественскую ночь. Лус с семьёй и подругой Рейной готовится к празднованию Рождества. По традиции, накануне в пуэбло организуется костюмированное шествие, представляющее, согласно библейской истории, путь пастухов, идущих поклониться новорождённому Иисусу. Процессия обычно движется по дороге к церкви; участники останавливаются у тех домов, которые украшены большим количеством рождественских огней, и исполняют песнопения во славу Рождества. Из-за простуды Абуэло изготовление традиционных огоньков-фонариков из дерева становится невозможным. Лус и дед переживают, что процессия пройдёт мимо их дома. Отец Лус, который ушёл добровольцем в армию и воевал на одном из фронтов Второй мировой, под Рождество был ранен и находился в госпитале где-то далеко от дома. Девочка и её дед возносят молитвы Иисусу и просят о возвращении отца и сына домой живым и здоровым. Для них особенно важно соблюсти сложившиеся

традиции празднования Рождества Христового в пуэбло. Праздничные фаролитос призваны осветить ночную тьму и указать процессии дорогу к храму, а в символическом плане – путь домой. Лус изобретает неординарный способ создания фонариков из бумажных пакетов с песком и размещёнными внутри свечами. Лус и Абуэло верят: если фонарики привлекут внимание процессии и «пастухи» остановятся у дома, чтобы восславить рождение «младенца Иисуса», то их желания обязательно исполнятся.

Мотив радости и единения людей с особой силой звучит в эпизоде, посвящённом описанию того, как шествие, постепенно продвигаясь к церкви с песнопениями и прославляя рождение младенца Иисуса, останавливается у дома Лус: «Вокруг поющих пастухов собрались почти все жители предместья. Лус и Рейна стояли рядом, сияя от счастья. В их глазах отражались огоньки. Абуэло стоял неподалёку – счастливый, как ребёнок»³. Особый рождественский дух, предвкушение чуда объединяют жителей поселения и участников шествия, которые собираются в доме Лус у тёплого очага на праздничную трапезу. Неслучайно антитезой холодной, неприветливой природе («холодное декабрьское небо», «голые ветки тополя», «вершины затянуты тёмными тучами») выступают домашнее тепло и уют («тёплый хлеб», «на кухне вкусно пахло»), что мастерски передано при переводе. Счастлирое ощущение рождественского праздника усиливается тем, что неожиданно возвращается отец Лус: «“Слава младенцу Иисусу!” – произнёс Абуэло и обнял сына»⁴. Радость приносит исцеление всем: Лус избавляется от уныния, связанного с тревогой за отца; бабушка преодолевает лёгочную болезнь; отец девочки, восстановившись от ранения, чудесным образом возвращается домой в ночь Рождества. Приезд отца является ключевым сюжетным поворотом, знаменующим раскрытие мотива чуда, который соединяется в финале рассказа с мотивами единения, радости и любви: «Фаролитос де Лус (фонарики Лус), – сказал Абуэло, – будут светить каждое Рождество, пока в наших сердцах живёт любовь»⁵.

¹ Anaya R. *The Farolitos of Christmas*. – New York: Nupreion Books, 1995. – 32 p.

² Анализ рассказа осуществляется с переведённого на русский язык текста (пер. Т. В. Воронченко).

³ Анайя Р. Рождественские фаролитос / пер. с англ. Т. В. Воронченко // Переводчик: научно-художественный журнал. – Чита: ЗабГУ, 2020. – Вып. 20. – С. 178.

⁴ Там же. – С. 179.

⁵ Там же.

Христианский культурный код обнаруживает себя на различных уровнях организации текста: жанровом (рождественский рассказ), образном (образы ребёнка, дома, праздника), мотивном (мотивы испытания, исцеления, радости, единения, любви). Мотивы рождественского чуда, исцеления, радости, любви и единения, воплощённые в рассказе Рудольфо Анайя, позволяют говорить о репрезентации в тексте духовно-нравственных ценностей, христоцентричных в своей основе, что свидетельствует о большом воспитательном потенциале использования рассказа в детском чтении. Обращение писателя к изображению великой силы веры, надежды и любви в атмосфере рождественского праздника делает рассказ «Рождественские фаролитос», несомненно, эффективным для анализа в практике литературного образования с позиций личностно ориентированного воспитания.

Наварр Скотт Момадэй – поэт, прозаик, драматург, художник из племени кайова; основоположник литературы коренных американцев (Пуллитцеровская премия 1969 г. за роман «Дом, из рассвета сотворённый»). Разносторонним творчеством, педагогической и общественной деятельностью Н. С. Момадэй внёс большой вклад в сохранение и популяризацию культуры индейцев США. Отличительной чертой его художественного мастерства является синтез традиций классической американской литературы (мэйнстрим) и этнической литературы [22]. В частности, органичное соединение христианских образов и мотивов с мифопоэтическим мировосприятием индейцев, отражающее культурные реалии жизни коренных американцев в XIX–XX вв. (сплав традиционных верований с христианством), обнаруживается в иллюстрированной самим писателем детской книге «Дивный круг: индейская рождественская история» (*Circle of Wonder: A Native American Christmas Story*, 1994)¹.

Название рассказа “*Circle of Wonder: A Native American Christmas Story*”² (выделено нами – авт.) подразумевает, что христианский культурный код, естественный для

¹ Momaday N. S. *Circle of Wonder: A Native American Christmas Story*. – Santa Fe: Clear Light Publishers, 1994. – 42 p. – URL: <https://archive.org/details/circleof-wonderma00moma> (дата обращения: 16.04.2021). – Текст: электронный.

² Анализ рассказа осуществляется с оригинала текста, написанного на английском языке.

рождественской истории, «продублирован» в тексте образами и символами традиционной культуры кайова (мотивы инициационного испытания, дарения, вещего сна и вещей песни, антропоморфные и зооморфные образы помощников – духов-покровителей).

В центре повествования – индейский мальчик Толо и его семья (мать, отец и дедушка, доброта и любовь которого к Толо особо отмечены автором). С образом ребёнка в рассказе связан мотив недуга, болезни: Толо – немой, он охарактеризован как “*poor mute boy*” в значении «бедный, несчастный»³. Автор акцентирует внимание на одиночестве ребёнка после смерти деда, на невозможности поделиться с кем-либо, даже с родителями, своими чудесными воспоминаниями и снами.

Антитезой одиночеству героя и смысловым ядром рассказа служит образ круга, который декодируется в идею единства человека и природы, человека и других людей. В тексте образ круга возникает многократно: это Большой Луг и Равнина как символы целостного мира, полёт орла по кругу, круглое солнце, совершающее суточный круговорот, и наконец круг света и тепла вокруг костра, который становится для мальчика главным рождественским чудом – «дивным кругом» (“*circle of wonder*”), преображающим Толо. В финале его сердце полно радости (“*never before had Tolo’s heart been so full of joy*”), одиночество побеждено и немота исцелена (“*his loneliness was borne*”, “*he was no longer poor and mute*”) благодаря пережитым в этом круге состояниям единства с миром в чуде и добре (“*the boy, the bird and the beasts made a circle of wonder and good*”), сострадания (животные и птица ранены), жертвенной любви (Толо щедро делится с животными даром огня). Закономерно, что следствием переживаний становятся мысли героя о младенце Христе, чей образ является в христианском культурном коде знаком любви, радости, счастья.

В соответствии с канонами рождественского рассказа в «Дивном круге...» Н. С. Момадэя важен мотив испытания: ребёнок многократно физически преодолевает себя (усердная помощь родителям в подготовке

³ Momaday N. S. *Circle of Wonder: A Native American Christmas Story*. – Santa Fe: Clear Light Publishers, 1994. – 42 p. – URL: <https://archive.org/details/circleof-wonderma00moma> (дата обращения: 16.04.2021). – Текст: электронный.

к общей праздничной трапезе, посещение ночной службы в храме, путешествие на Большой Луг сквозь зимнюю стужу и ночную тьму). «Чудесный помощник» как персонаж рождественского жанра представлен в образе деда, явившегося мальчику в храме. Неожиданное пробуждение Толо праздничным рождественским утром в своей постели логически завершает произведение – мотивами чуда (чудесного сна) и дома. Используя традиционные для рождественского рассказа образы и мотивы, Н. С. Момадэй обращается к христианскому культурному коду для передачи важнейших общечеловеческих ценностей: дома, семьи, единства с людьми и миром, любви.

На основе представленных выше литературоведческих выводов разработан проект занятия по внеклассному чтению для 6–7-х классов. Форма занятия – «Литературная гостиная» – обеспечивает создание воспитывающей образовательной среды, в которой ученики знакомятся с основополагающими христианскими ценностями. В ходе беседы о прочитанных рождественских рассказах русских и зарубежных писателей они осуществляют обмен личными впечатлениями, мнениями и ведут совместный поиск ответов на проблемные вопросы. Это способствует осмыслению самой сути христианских ценностей, которые заложены в рождественском рассказе и являются ориентирами в поведении современного молодого человека. Согласно онтологическому подходу, принципиально значимому в культурологическом личностно ориентированном образовании, важнейшие общечеловеческие ценности включаются в бытие (реальную жизнь) учеников и, как следствие, личностно осмысливаются и усваиваются для будущей жизни.

Материалом для беседы служат рождественские рассказы «Мальчик у Христа на ёлке» Ф. М. Достоевского, «Девочка со спичками» Г. Х. Андерсена, «Даня» Василия Белова, «Рождественские фаролитос» Рудольфо Анайя, «Дивный круг: индейская рождественская история» Наварра Скотта Момадэя. Доступность названных произведений для понимания обучающимися 6–7-х классов подтверждается фактом их включения в школьные программы («Девочка со спичками» в 3 классе, «Мальчик у Христа на ёлке» в 6 классе) и опытом их публикации в изданиях для детей (все перечисленные произведения).

Ученикам заранее даётся задание выбрать и прочитать два из пяти предложенных рассказов. Во вступлении к занятию учитель обращается к характеристике жанра рождественского рассказа, рассказывает о традициях празднования Рождества Христова, об исторической (евангельской) основе этого праздника. Затем ученики делятся своим впечатлением от прочитанных рассказов. Вопросы и комментарии учителя направлены на то, чтобы подвести ребят к мысли о том, что финал рождественского рассказа может быть как счастливым («Даня», «Рождественские фаролитос», «Дивный круг...»), так и грустным («Девочка со спичками», «Мальчик у Христа на ёлке»), в связи с чем учитель формулирует основной проблемный вопрос: «Зачем писатели в рождественских рассказах пишут о несчастьях и трудностях в жизни ребёнка, если праздник Рождества Христова и само это событие радостные, светлые?». Для поиска ответа на него ученики делятся на группы и сравнивают рассказы русских и зарубежных писателей, отвечая на вопросы: *Что общего и что отличного в сюжетах прочитанных рассказов? Кто является героями рассказов? Чему рассказ учит читателей?*

Целесообразно раздать группам карточки, в которых названы основные образы и мотивы жанра рождественского рассказа. Ребятам даётся задание сгруппировать карточки, подобрав ответы на наводящие вопросы. После работы в группах ученики вновь объединяются для диалога. Важно организовать и поддерживать конструктивный диалог, направляя внимание ребят на христианские общечеловеческие ценности, присущие рождественскому рассказу (любовь, доброта, забота, единение с семьёй, людьми, миром), в соответствии с которыми обеспечивается счастливый конец (*happy end*) рассказа. С другой стороны, необходимо показать представленные авторами проявления зла в текстах (жестокость, равнодушие, разобщённость, одиночество), которые обуславливают рассказы с печальным концом. Следует акцентировать внимание на светлых нравственных уроках, которые можно извлечь из рождественских рассказов, поскольку праздник Рождения Христа символизирует победу Любви и Добра. К таким важным выводам должен подвести учеников их диалог в ходе анализа рождественских рассказов писателей разных стран и эпох, утверждающих ценности христианской культуры.

Выводы. Осуществлённое исследование подтвердило гипотезу: обращаясь к жанру рождественского рассказа, писатели второй половины XX в.: В. Белов, Р. Анайя, Н. С. Момадэй, – используют традиционные для этого жанра образы и мотивы в качестве единиц христианского культурного кода. Христоцентричность исследуемых рассказов, под которой понимается подчинение всех смыслов произведения «высшему смыслу Творца» [23, с. 16], определяет целостность духовного содержания текста. Социально-исторические, национальные, культурно-географические реалии составляют своеобразие каждого из рассказов: вынужденное смещение времени действия с Рождества Христова на Новый год (В. Белов), насыщенность текста яркими реалиями самобытной культуры Нью-Мексико (Р. Анайя), синтез христианского и традиционного индейского кодов (Н. С. Момадэй). Обращаясь к мотивам и образам Рождества, писатели вступают в культурный диалог на «языке» христианского культурного кода, понять который читателю позволяет знакомство с жанром

рождественского рассказа, а итогом включения его в данный диалог становится приобщение к базовым ценностям христианского мира. Перспективы исследования составляет разработка методик включения рождественских рассказов В. Белова, Р. Анайя, Н. С. Момадэя в детское чтение с учётом задач востребованного в современных условиях лично ориентированного культурологического образования. Полученные результаты могут послужить основой для разработки уроков по программам углублённого изучения литературы и факультативных курсов в рамках внеурочной деятельности, в которых чтение рассказов В. Белова, Р. Анайя и Н. С. Момадэя создавало бы культурный и «ценностный» диалог с уже включёнными в программу отечественными и зарубежными произведениями рождественского жанра («Чудесный доктор» А. И. Куприна, «Ночь перед Рождеством» Н. В. Гоголя, «Чёрная курица, или Подземные жители» А. Погорельского, «Мальчик у Христа на ёлке» Ф. М. Достоевского, «Девочка со спичками» Г. Х. Андерсена, «Дары волхвов» О. Генри).

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской начальной школе // Известия Южного федерального университета. 2011. № 1. С. 21–30.
2. Voronchenko T., Korovina S. Literary Education: Christian Values and Confucian Concepts in Upbringing of Students // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 2017. No. 3. Pp. 379–386.
3. Carr D. Literature, Rival Conceptions of Virtue, and Moral Education // The Journal of Aesthetic Education. 2017. No. 51. Pp. 1–16. DOI:10.5406/jaesteduc.51.2.0001.
4. Van Vaerenewyck L. Aesthetic Readings of Diverse Global Literary Narratives for Social Justice. Текст: электронный // The English Journal. 2017. No. 107. Pp. 61–65. URL: <http://www.jstor.org/stable/26359519> (дата обращения: 10.05.2021).
5. Casale C., Thomas C., Simmons T. Developing Empathetic Learners. Текст: электронный // Journal of Thought. 2018. No. 52. Pp. 3–18. URL: <https://www.jstor.org/stable/90026734> (дата обращения: 10.05.2021).
6. Belgibayeva G., et al. Pedagogical Conditions for the Formation of Moral Education of Elementary Schoolchildren by Means of Didactic Literature Works // Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment. 2020. No. 3. Pp. 421–429. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.19>.
7. Камедина Л. В. Христоцентризм поэтического творчества Бориса Макарова // Православие и общество: грани взаимодействия: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 186–191.
8. Аванесова Г. А., Купцова И. А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы XLVII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2015. № 4. С. 28–37.
9. Савицкий В. М. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. № 1–4. С. 68–77.
10. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета с параллельными местами и приложениями. В синодальном переводе. М.: Никая, 2021. 1600 с.
11. Душечкина Е. В. Русский святочный рассказ: становление жанра. СПб.: Языковой центр СПбГУ, 1995. 256 с.
12. Старыгина Н. Н. Святочный рассказ как жанр // Проблемы исторической поэтики. 2013. № 2. С. 113–127.
13. Бондаренко М. И. Развитие «рождественского текста»: от журнала «Зритель» до «рождественских повестей» Ч. Диккенса // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2019. № 4. С. 8–14.

14. Козина Т. Н. Жанровое своеобразие рождественского и святочного рассказов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2017. № 4. С. 137–144.
15. Макеева С. Г. Жанровые мотивы святочного и календарного рассказа // Традиции русской литературы и преемственность их изучения в вузовской и школьной методике. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2018. С. 100–113.
16. Гибизова И. О., Кравчук О. С. Традиции святочного рассказа в современной литературе // Актуальные исследования. 2020. № 10–1. С. 85–88.
17. Берёзкина Е. П. Современный рождественский рассказ // Вестник Бурятского государственного университета. 2019. № 1. С. 54–62.
18. Воронченко Т. В. Мексикано-американский дискурс в литературе США. Чита: ЗабГУ, 2019. 256 с.
19. Voronchenko T. V. American Studies in Russia: Learning Chicana/o Literature in Chita (Siberia) // International Perspectives on Chicana/o Studies. New York: Routledge, 2013. Pp. 70–87. DOI: org/10.4324/9780203486832.
20. Lomelí F. A. A Tribute recordando a Rudolfo A. Anaya: From Aztlán to Mictlán. Текст: электронный // Revista Canaria de Estudios Ingleses. 2020. Vol. 81. Pp. 265–268. URL: <https://doi.org/10.25145/j.recaesin.2020.81.18> (дата обращения: 10.05.2021).
21. Harris V., Yokota J., Johnson G., Garza De Cortes O. Bookalogues: Multicultural Literature. Текст: электронный // Language Arts. 1993. Vol. 70, No. 3. Pp. 215–24. URL: <http://www.jstor.org/stable/41482085> (дата обращения: 10.04.2021).
22. Димитриева В. Н. Мифологизм художественного сознания Н. Скотта Момадэя. Чита: ЗабГГПУ, 2008. 193 с.
23. Камедина Л. В. Феномен духовного смысла в русской культуре (на материале художественной словесности). М.: Русаки, 2011. 199 с.

Статья поступила в редакцию 17.06.2021; принята к публикации 25.08.2021

Библиографическое описание статьи

Димитриева В. Н., Фёдорова Е. В., Размахнина А. В. Христианский культурный код в рождественском рассказе второй половины XX века: педагогический аспект (на материале рассказов В. Белова, Р. Анайя, Н. С. Момадэя) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 115–125. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-115-125.

Veronika N. Dimitrieva¹,

*Candidate of Philology,
Lyceum "Prestige"*

(13 Volskaya st., Samara, 443063, Russia),

e-mail: dimver2006@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0001-9871-8819>

Ekaterina V. Fyodorova²,

Senior Lecturer,

Transbaikal State University,

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: katyaz@bk.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8156-119X>

Alena V. Razmakhnina³,

Assistant, Postgraduate,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: alena.razmakhnina.00@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-8942-8630>

**The Christian Cultural Code in the Christmas Story
of the 2nd Half of the 20th Century: Pedagogical Point of View
(based on V. Belov, R. Anaya and N. S. Momaday's short stories)**

The article deals with the urgent problem of improving approaches to the formation of students' value system and upbringing of a harmonious personality in the literary education process. The authors refer to the Christian values inherent in the genre of the Christmas story and fix upon the

¹ V. N. Dimitrieva – the main author, developed research methodology, carried out data analysis, interpreted the results, wrote the article, formulated conclusions.

² E. V. Fyodorova – collected, systematized and analyzed data, interpreted the results, wrote and formatted the article.

³ A. V. Razmakhnina – collected, systematized and analyzed data, interpreted the results, wrote the article.

short stories of the 2nd half of the 20th century: “Danya” by V. Belov (Russia), “Farolitos of Christmas” by R. Anaya (USA), “Circle of Wonder: A Native American Christmas Story” by N. S. Momaday (USA). Revealing the signs of the Christian cultural code in Christmas stories provides means for realization the pedagogical potential of the literary works within the framework of culturological personality-oriented education. In the course of the study, the methods of literary analysis of the text were used for revealing main sense-making images and motives within the axiological approach, and the comparative-typological method, which enables to highlight the general essential features of the Christmas story and the typological features of Christian values’ representation in the text. The results highlight the images and motives, traditional for the genre of the Christmas story, representing the units of the Christian cultural code. The study evidences that the images of a child, home, a family, a Christmas tree, a joint meal; motives of trial, miracle, healing, finding joy and love play the key role in the ideological content and imaginative expression of the Christmas story. Due to the representation of the Christian cultural code in a literary text, writers assert the basic values of the Christian world. The research materials might be suitable for the design of lesson and extracurricular forms of children’s reading in accordance with the goals of modern personality-oriented culturological education. The authors develop a project of extracurricular reading lesson, based on the principle of a dialogue of cultures and focused on the formation of children’s readiness for value self-determination in the context of culture.

Keywords: personality-oriented culturological education, Christian values, cultural code, Christocentrism, Christmas story, image, motive

References

1. Bondarevskaya, E. V. Methodology for the development of a modern theory of education in the Rostov scientific school. *Bulletin of the Southern Federal University*, no. 1, pp. 21–30, 2011. (In Rus.)
2. Voronchenko, T., Korovina, S. Literary Education: Christian Values and Confucian Concepts in Upbringing of Students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, no. 3, pp. 379–386, 2017. (In Eng.)
3. Carr, D. Literature, Rival Conceptions of Virtue, and Moral Education. *The Journal of Aesthetic Education*, no. 51, pp. 1–16, 2017. DOI: 10.5406/jaesteduc.51.2.0001. (In Eng.)
4. Van Vaerenewyck L. Aesthetic Readings of Diverse Global Literary Narratives for Social Justice. *The English Journal*, no. 107, pp. 61–65, 2017. URL: <http://www.jstor.org/stable/26359519>. (In Eng.)
5. Casale, C., Thomas C., Simmons T. Developing Empathetic Learners. *Journal of Thought*, no. 52, pp. 3–8, 2018. URL: <https://www.jstor.org/stable/90026734>. (In Eng.)
6. Belgibayeva, G., et al. Pedagogical Conditions for the Formation of Moral Education of Elementary Schoolchildren by Means of Didactic Literature Works. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, no. 3, pp. 421–429, 2020. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.19>. (In Eng.)
7. Kamedina, L. V. Christ-centered poetic creativity of Boris Makarov. *Orthodoxy and Society: Facets of Interaction: Materials of the IV International Scientific and Practical Conference*. Chita: ZabGU, 2020: 186–191. (In Rus.)
8. Avanesova, G. A., Kuptsova, I. A. Codes of culture: understanding the essence, functional role in cultural practice. In *the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies: Sat. articles on the materials of the XLVII international scientific and practical conference*. Novosibirsk: Siberian academic book, no. 4, pp. 28–37, 2015. (In Rus.)
9. Savitsky ,V. M. Cultural codes: essence, composition and functioning in the process of communication. *Professional communication discourse*, no. 1–4, pp. 68–77, 2019. (In Rus.)
10. *Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments with parallel passages and appendices. In synodal translation*. M: Nikeya, 2021. (In Rus.)
11. Dushechkina, E. V. *Russian Christmas story: the formation of the genre*. SPb: Language Center SPbSU, 1995. (In Rus.)
12. Starygina, N. N. Christmas story as a genre. *Problems of Historical Poetics*, no. 2, pp. 113–127, 2013. (In Rus.)
13. Bondarenko, M. I. Development of the “Christmas text”: from the magazine “Spectator” to the “Christmas stories” of Ch. Dickens. *Bulletin of the State Social and Humanitarian University*, no. 4, pp. 8–14, 2019. (In Rus.)
14. Kozina, T. N. Genre originality of Christmas and Christmas stories. *News of the Ural Federal University. Ser. 1. Problems of education, science and culture*, no. 4, pp. 137–144, 2017. (In Rus.)
15. Makeeva, S. G. Genre motives of the Christmastide and calendar story. *Traditions of Russian literature and the continuity of their study in high school and school methods*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 2018: 100–113. (In Rus.)

16. Gibizova, I. O., Kravchuk, O. S. Traditions of the Christmas story in modern literature. Actual studies, no. 10–1, pp. 85–88, 2020. (In Rus.)
17. Berezkina, E. P. Modern Christmas story. Bulletin of the Buryat State University, no. 1, pp. 54–62, 2019. (In Rus.)
18. Voronchenko, T. V. Mexican American discourse in the U. S. literature. Chita: ZabGU, 2019. (In Rus.)
19. Voronchenko, T. V. American Studies in Russia: Learning Chicana /o Literature in Chita (Siberia). International Perspectives on Chicana /o Studies. New York: Routledge, 2013: 70–87. DOI:10.4324/9780203486832. (In Engl.)
20. Lomelí, F. A. A Tribute recordando a Rudolfo A. Anaya: From Aztlán to Mictlán. Revista Canaria de Estudios Ingleses, vol. 81, pp. 265–268, 2020. URL: <https://doi.org/10.25145/j.recaesin.2020.81.18>. (In Engl.)
21. Harris, V., Yokota, J., Johnson, G., Garza, De Cortes, O. Bookalogues: Multicultural Literature. Language Arts, no. 3, pp. 215–24, 1993. URL: <http://www.jstor.org/stable/41482085>. (In Engl.)
22. Dimitrieva, V. N. Mythologism of the artistic consciousness of N. Scott Momaday. Chita: ZabGGPU, 2008. (In Rus.)
23. Kamedina, L. V. Phenomenon of spiritual meaning in Russian culture (based on literature). M: Rusaki, 2011. (In Rus.)

Received: June 17, 2021; accepted for publication 25 August, 2021

Reference to the article

Dimitrieva V. N., Fyodorova E. V., Razmakhnina A. V. The Christian Cultural Code in the Christmas Story of the 2nd Half of the 20th Century: Pedagogical Point of View (based on V. Belov, R. Anaya and N. S. Momaday's Short Stories) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 115–125. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-5-115-125.

УДК 378.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-126-134

Лариса Владимировна Скорова¹,
кандидат психологических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: larisa.skorova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

Леонид Вадимович Донской²,
магистрант,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: arsten13@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

Роль художественной литературы в развитии ценностно-смыслового компонента психологической культуры старшеклассников

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, снижением читательского интереса к классической художественной литературе со стороны подростков, что может сказаться по уровню как общей, так и психологической культуры целых поколений, во-вторых, недостаточной изученностью возможностей литературы как инструмента формирования у школьников психологической культуры и, в-третьих, недостаточной разработанностью диагностического инструментария по выявлению уровня развития ценностно-смыслового компонента психологической культуры. Основными методами исследования выступили теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, позволяющих рассматривать художественную литературу как инструмент развития психологической культуры и её составляющих, опрос, выявляющий предпочитаемый литературный жанр, показатели привлекательности книги при её выборе и чтении, и контент-анализ, позволяющий оценить частотное распределение слов, фраз, словосочетаний, характеризующих составляющие ценностно-смыслового компонента психологической культуры. В статье представлен инструментарий для выявления у школьников ценностно-смыслового компонента психологической культуры: «разговор» с героем литературного произведения и анализ фрагмента произведения. Определены составляющие ценностно-смыслового компонента психологической культуры школьников при работе с текстом по анализу героя: когнитивный (формулируют цели совершения героем действий, понимают, какие ценности/убеждения их детерминируют, описывают отношение героя к себе, другим людям, ситуации, предстоящему действию), эмоциональный (описывают эмоциональные состояния героя, его переживания в конкретной ситуации) и мотивационный (дают оценку сделанного героем выбора или принятого решения, объясняют причины и последствия совершённых действий/поступков). Выявлено их неравномерное представление при анализе героя по фрагменту произведения и «разговора» с героем в формате эссе. Обнаружено наличие соответствия выделенных компонентов при написании эссе и анализе фрагмента произведения: школьники, которые при написании эссе обращали внимание на эмоциональную составляющую психологической культуры, при анализе фрагмента успешнее определяли её в тексте, школьники, которые обращали внимание в эссе на когнитивную составляющую ценностно-смыслового компонента, в ходе анализа фрагмента литературного произведения показали, что им одинаково хорошо удаётся определить эмоциональную и мотивационную составляющие ценностно-смыслового компонента психологической культуры.

Ключевые слова: психологическая культура, художественная литература как инструмент развития, ценности, отношение, контент-анализ

¹ Л. В. Скорова – основной автор, разработывала дизайн исследования, осуществляла анализ и обобщение материалов, написание, редактирование статьи.

² Л. В. Донской осуществлял сбор эмпирического материала, обработку и анализ данных, написание статьи.

Введение. В современной образовательной науке и практике отмечается снижение читательского интереса подростков к классической художественной литературе. Это может сказаться на уровне как общей, так и психологической культуры целых поколений. В связи с этим недооценёнными представляются возможности литературы как инструмента формирования у школьников психологической культуры. Актуальность представленного исследования обуславливается и недостаточной разработанностью диагностического инструментария по выявлению уровня развития ценностно-смыслового компонента психологической культуры.

В обществе проблеме формирования ценностей у молодёжи, её духовно-нравственному развитию уделяется особое внимание. Результатом духовного развития представляется психологическая культура [1]. Она является составляющей индивидуальной культуры человека, способствует всестороннему развитию личности¹, формируется в процессе онтогенеза и рассматривается как показатель нормального развития человека [2]. Именно «взаимодействие воспитания и культурного развития способствует развитию человека как человека» [1, с. 27].

В научной литературе представлено несколько направлений в изучении психологической культуры, определении её содержания, структуры и механизмов развития у школьников и взрослых [2–5]. Психологическая культура рассматривается как системное образование, представленное тремя основными компонентами: когнитивный – как система психологических процессов и знаний, которые позволяют ориентироваться во всём многообразии психических явлений, ценностно-смысловой – как отношение человека к другим людям, которое зависит от того, какое место в системе ценностей занимают люди, практический – представленный практическими умениями и навыками, позволяющими использовать психологические знания на практике [1].

Основу психологической культуры образует комплекс эмоциональных переживаний человека перед обществом за совершаемые им поступки, который получает своё развитие через организацию работы семьи, школы и общества с ребёнком [7].

¹ Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. – М.: Академия, 2007. – 610 с.

Психологическая культура определяется и как система, отдельная от общей культуры человека, которая представляется как инструмент взаимодействия человека с человеком, как социальный навык. Так, Г. А. Винокурова, М. С. Дементьева определили психологическую культуру как некоторую систему процессов и свойств человека, позволяющих ему успешно взаимодействовать с другими людьми, понимать их и самого себя [8].

В рамках данного исследования наибольший интерес представляет подход Л. С. Колмогоровой, которая рассматривает психологическую культуру как составную часть общей культуры человека, многокомпонентное образование, представленное психологическими знаниями, умениями, психологической компетентностью, ценностно-смысловым, рефлексивно-оценочным и культуротворческими компонентами, с одной стороны, активно взаимодействующими друг с другом, с другой – являющимися самостоятельной характеристикой, выполняющими свои функции [3]. Значимость ценностно-смыслового компонента отмечается многими авторами, рассматривающими его как ядерное образование психологической культуры, которое воздействует на поведение школьника в целом в любой ситуации, обуславливая тем самым общую направленность его личности [1], выступает регулятором целей личности, определяющей формы, способы и условия осуществления активности для достижения поставленной цели [9], является системой личностно значимых ценностей, убеждений, идеалов, взглядов, верований, отношения к себе и окружающим людям [7].

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры не появляется в личности сам по себе, он представляет собой настоящую иерархически выстроенную систему приоритетов личности, которая определяется в процессе индивидуальной жизнедеятельности [10]. Под жизнедеятельностью понимается результат «столкновения» человека с окружающим миром. Прежде чем стать частью иерархической структуры психологической культуры, ценности, с необходимостью, проходят через индивидуальную призму жизнедеятельности, внутренний мир индивида, проходят процесс интериоризации [Там же].

Заслуживает внимание опыт зарубежных коллег в исследовании психологической культуры. Так, М. Foucault, рассуждая о формировании этического субъекта, предлагает строить философскую жизнь через работу мысли над собой, присвоение системы правил, составляющих человека, и придание им нового смысла [11].

Таким образом, ценностно-смысловой компонент можно считать показателем отношения человека к другим и самому себе через систему личностно значимых ценностей, поскольку смысл психологической культуры строится именно на взаимоотношениях человека с человеком. От его сформированности будет зависеть качество нашего взаимодействия с окружающими, поэтому важно определить механизмы формирования тех ценностей, принципов, жизненной позиции, которые бы в основе своей имели уважение к самому себе и понимание окружающих.

Одним из инструментов формирования нравственных ценностей, инструментом, который способен победить человеческую безграмотность и безнравственность, может стать литература [12]. Художественные произведения поднимают такие вопросы, как: «Что есть добро и зло?», «В чём смысл человеческого существования?» Периодом активного поиска ответов на вечные проблемы, анализа и осмысления художественной литературы, нравственной оценки действий и поступков героев, личностного самоопределения, самопознания и саморазвития является подростковый возраст. Особую важность подросткового возраста в развитии ценностно-смыслового компонента психологической культуры отмечает О. В. Грищенко. Это обусловлено тем, что качество сформированной психологической культуры в этом возрасте на всю жизнь определяет отношение человека к самому себе, другим людям и обществу в целом. Развитие ценностно-смыслового компонента происходит за счёт накопления подростком жизненного опыта, через переживание разного рода жизненных ситуаций. Подросток совершает выбор, принимает череду решений, что в дальнейшем и определяет его жизненный путь [13].

А. Н. Федоренко отмечает, что без правильного подхода к изучению литературного произведения необходимый результат может быть не достигнут [14]. Поэтому важным представляется понимание художественной

литературы как инструмента культурного развития общества и человека [15] и формирования ценностно-смыслового компонента психологической культуры.

Именно художественная литература способна с невообразимой точностью воссоздавать миры и людей, которые в них живут, их личности и образы, ситуации взаимодействия между ними. В процессе чтения школьник невольно погружается в эти ситуации и переживает тот же опыт общения, что и персонажи. Таким образом, человек способен получить опыт общения, не вступая с людьми в непосредственный контакт.

И. В. Дубровина отмечает, что художественная литература выступает механизмом развития духовности, она способна в изобилии представить множество характеров и судеб, которые не просто ограничиваются элементарными человеческими чертами, а передают человека как целого, во всей его сложности и противоречиях. Как результат, у читателя обогащается его духовный опыт, происходит осознание и понимание сложности и уникальности внутреннего мира человека, приобретается опыт сочувствия и сопереживания другим людям [16]. Автор отмечает, что современные школьники не хотят читать классическую литературу, отчего у них в лучшем случае страдает только их словарный запас [17]. В этом смысле возникает вопрос: «Насколько широко в образовательной практике литература используется как инструмент развития? Насколько сами школьники готовы к самостоятельному анализу поведения, поступков, действий литературных персонажей, их отношений, мотивов, целей, эмоций, чувств?»

Направленность художественной литературы на познание человека и его места в мире и её роль в формировании моральных качеств личности отмечает Н. А. Полякова [15]. Преимущество гуманитарных дисциплин в формировании жизненно-ценностных ориентаций обосновали Т. А. Belova, Yu. V. Vardanyan, R. D. Chumanina, N. P. Kondratyeva, O. V. Kudashkina, T. V. Savinova [18].

Важным представляется понимание прочитанного. Пусковым механизмом понимания и объяснения реальной действительности может служить знание, полученное на основе определённых примеров [19]. S. Benelli отмечает, что именно конкретная ситуация, конкретный случай является уникальным, поскольку содержит важную ин-

формацию об основных характеристиках явления, которое человек пытается понять, и о процессах, которые в нём происходят. Для этого необходимо использовать новые методы развития психологической культуры [19]. В зарубежных исследованиях доказывалось, что художественная литература и научно-популярные тексты понимаются по-разному подростками девочками и мальчиками: девочки демонстрируют преимущества в понимании прочитанной художественной литературы, а мальчики в понимании научно-популярной. Обосновано, что чтение художественной литературы является единственной привычкой к чтению, которая внесла надёжный и уникальный вклад в развитие навыков понимания более высокого уровня при умении делать выводы [20]. Авторы доказали связь между привычкой чтения и понимания текста (цифрового и обычного) и обращают внимание на необходимость изучения понимания последовательности связанных событий в расширенной структуре текста и связи частоты чтения с прогностической ценностью фоновых знаний.

Ещё один момент (отмеченный W. Hart, K. Richardson, G. K. Tortoriello & A. Earl) представляется важным: выбор и отображение информации в читаемом тексте имеет отношение к идентичности, демонстрации собственных убеждений, ценностей и целей [21].

Методология и методы исследования. В исследовании мы исходили из основных положений теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского, в частности, объясняющих возникновение психических функций сначала как интерпсихических, возникающих между людьми, затем как интрапсихических, возникающих внутри ребёнка. Это положение указывает направление формирования психологической культуры у школьников средствами художественной литературы. Основными методами исследования выступили теоретический анализ и обобщение научной литературы, опрос, контент-анализ.

Исследование было направлено на выявление в ходе работы с литературными произведениями характеристик ценностно-смыслового компонента психологической культуры школьников. Важным было определение умения анализировать текстовую информацию – литературных героев в контексте ситуации, их мотивы, эмоциональные состояния и отношение.

На первом этапе исследования осуществлялся опрос старшеклассников, направленный на выявление предпочитаемого литературного жанра и того, что их привлекает, на что они обращают внимание при чтении и выборе книг, а также почему они считают необходимым чтение книг этого жанра. Опрос позволил установить эмоциональную, когнитивную, мотивационную и практическую составляющие выбора литературных произведений. На втором этапе, с целью выявления представленности ценностно-смыслового компонента психологической культуры личности, школьникам предлагалось посмотреть на себя глазами близкого по духу (или понравившегося по взглядам, действиям и поступкам) литературного героя и написать эссе «Если бы я встретился со своим литературным героем, то он ...» с предъявлением следующей инструкции: «Представьте, что он решил поделиться с Вами своим мнением о Вас: что он к Вам чувствует, какие эмоции Вы у него вызываете, какие мысли у него возникают, когда он смотрит на Вас, что ему кажется в Вас интересным, на что бы он обратил Ваше внимание, что он хотел бы о Вас узнать, чему он бы мог у Вас научиться, как он относится к Вашему поведению, Вашей жизненной позиции, что он мог бы Вам пожелать». Школьники не ограничивались выбором героя, объёмом и видом эссе. Полученные результаты обрабатывались с использованием контент-анализа, позволяющего оценить частотное распределение слов, фраз, словосочетаний, характеризующих составляющие ценностно-смыслового компонента психологической культуры в текстах эссе. На третьем этапе исследования школьникам предлагалось проанализировать поступки героев, представленных в трёх фрагментах/ситуациях, включающих в себя описание действий, поведения, высказываний героев, из трёх произведений «Кавказский пленник» (Л. Н. Толстой), «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевский), «В списках не значился» (Б. Л. Васильев). Критериями выбора этих произведений были: а) известность автора; б) вхождение произведения в школьную программу по литературе; в) понятность (даже без прочтения остальной части произведения), ясность и полнота контекста; г) наличие чётких границ фрагмента: начало действия или размышлений и их конец; д) наличие диалога/разговорной речи. После каждого фрагмента

школьникам предлагалось ответить на вопросы и обозначить слова, фразы, словосочетания, характеризующие эмоциональное состояние героя(ев), отношение к герою(ям) и (или) отношение между героями и (или) отношение к предстоящему действию, мотивы поступков героя, а также «урок», который мог вынести для себя герой в сложившейся ситуации. Подобная структура позволила сформировать представления о выраженности у школьников составляющих ценностно-смыслового компонента психологической культуры: эмоциональный, когнитивный, мотивационный.

Исследование проводилось на базе образовательных организаций общего образования г. Иркутска, а также в сети Интернет с использованием «Google. Документ». В исследовании принимали участие школьники в возрасте 15–17 лет ($n = 100$).

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании мы исходили из представленности в структуре ценностно-смыслового компонента психологической культуры трёх составляющих, проявляющихся у школьников при работе с текстом по анализу героя: когнитивный (формулируют цели совершения героем действий, понимают какие ценности/убеждения их детерминируют, описывают отношение героя к себе, другим людям, ситуации, предстоящему действию), эмоциональный (описывают эмоциональные состояния героя, его переживания в конкретной ситуации, сопереживают ему) и мотивационный (дают оценку сделанного героем выбора или принятого решения, объясняют причины и последствия совершённых действий/поступков, прогнозируют возможные последствия принятого решения).

Мы исходили из предположения о том, что, во-первых, ценностно-смысловой компонент психологической культуры может развиваться не только в процессе накопления жизненного опыта, но и в процессе работы с текстом, во-вторых, при анализе героя по фрагменту произведения и «разговора» с героем в формате эссе у школьников неравномерно представлены составляющие ценностно-смыслового компонента «психологическая культура».

Опрос школьников показал, что при чтении произведений школьники в большей степени ориентированы на получение положительных эмоций, нежели на познание

чего-то нового, решение практических задач и возможность получить ответы на волнующие вопросы; при выборе книг – популярность книги в настоящий момент, советы друзей, нежели на своё впечатление после прочтения описания/аннотации. Сам процесс чтения книги, как отметили школьники, прежде всего, должен быть захватывающим, приносить эмоциональное удовольствие; когнитивная составляющая (приносить знание, опыт, ответы на волнующие вопросы) является вторичной.

Контент-анализ эссе «Если бы я встретился со своим литературным героем, то он ...» осуществлялся путём подсчёта слов, фраз, словосочетаний, включённых в выделенные нами элементы анализа: «его/её отношение к чему-либо или кому-либо», «могу быть в контексте отношения/состояния», позволяющие определить эмоциональную составляющую ценностно-смыслового компонента психологической культуры, «хотелось бы узнать», «найти ответ» – когнитивную составляющую, и «стремиться к чему-либо», «действовать», «не опускать руки» – мотивационную. Частота встречаемости слов, превышающей медиану (4,5), включённых в когнитивный компонент, составляет 61, в эмоциональный – 22, в мотивационный – 16.

Таким образом, можно констатировать, что старшеклассники чаще обращают внимание к себе со стороны любимого героя на необходимость приобретения новых знаний, познания себя, осмысления своих поступков, понимания своего места в мире и обществе, оценку нравственных ценностей, поиск ответа для себя на жизненно важные вопросы. Вместе с тем школьники меньше обращают внимание на отношение героя к ним, своё отношение к его словам, переживаниям и чувствам. В эссе школьники редко отмечают пожелание/«рекомендацию» своего героя, направленную на необходимость действовать, проявлять себя. Тем самым можно предположить, что называемые школьниками слова/фразы значимы для них, характеризуют себя настоящего и будущего глазами героя, признавая собственные недостатки и желание к изменению и улучшению, а значит, определяют содержание своей культуры в целом и психологической культуры в частности. Это даёт возможность говорить о недостаточной сформированности у них составляющих ценностно-смыслового компонента психологической культуры.

Анализ школьниками фрагмента художественного произведения показал более точные (поскольку фразы приводились из текста) ответы на вопросы, описывающие эмоциональные состояния персонажей и их отношение(я). Трудности возникали при поиске фраз, свидетельствующих о мотивах (смыслах) действий героев. Обнаружено наличие соответствия выделенных компонентов при написании эссе и анализе фрагмента произведения: школьники, которые при написании эссе обращали внимание на эмоциональную составляющую психологической культуры, при анализе фрагмента успешнее определяли её в тексте, школьники, которые обращали внимание в эссе на когнитивную составляющую ценностно-смыслового компонента, в ходе анализа фрагмента литературного произведения показали, что им одинаково хорошо удаётся определить и эмоциональную, и мотивационную составляющие ценностно-смыслового компонента психологической культуры.

Таким образом, результаты исследования показали, что школьники стремятся обнаружить в литературе, прежде всего, эмоциональную составляющую ценностно-смыслового компонента психологической культуры. Это можно объяснить склонностью к гипертрофированному переживанию возникающих чувств и эмоций; подростки обращаются к той литературе и тем героям, которые оказываются в схожих жизненных обстоятельствах.

Полученные результаты послужили основанием для разработки рекомендаций педагогам и родителям по анализу литературного произведения с целью развития у школьников психологической культуры.

Заключение. Художественная литература выступает своеобразным инструмен-

том в развитии психологической культуры, представляя «живого человека», со своим неповторимым характером, привычками, эмоциями, переживаниями, манерами речи, общения, отношениями. Подобная детализация побуждает воображение воссоздать героя произведения в сознании, вызывая ощущения «живого общения» с ним и позволяя его моделировать. Художественные произведения, как правило, поднимают вопросы и проблемы общечеловеческого характера, которые свойственны не только разным поколениям, но и разным эпохам, выступая универсальным путеводителем по основным жизненным вопросам. И поскольку книга может повторять эпизод столько раз, сколько мы её читаем, важным представляется обучение навыкам работы с текстом (анализ, аргументация своего мнения и позиции, постановка проблемных вопросов и пр.) и подборка произведений, соответствующих возрасту и направляющих читателя на поиск способов решения проблем в трудные периоды жизни.

В статье представлен инструментальный для выявления у школьников ценностно-смыслового компонента психологической культуры: «разговор» с героем литературного произведения и анализ фрагмента произведения. Продемонстрирована возможность использования «разговора» с героем и анализа текста в качестве инструмента формирования ценностно-смыслового компонента психологической культуры школьников через их проникновение в персонажей и события. Перспективным представляется подборка литературных произведений с выделением фрагментов, способствующих формированию у школьников психологической культуры.

Список литературы

1. Дубровина И. В., Лубовский Д. В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 2, № 6. С. 25–33. DOI: 10.17759/pse.2017220602.
2. Дубровина И. В., Лубовский Д. В. Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 49–57. DOI: 10.17759/pse.2017220407.
3. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования: монография. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. пед. ун-та, 2013. 237 с.
4. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография. СПб., 2002. 155 с.
5. Скорова Л. В. Развитие психологической культуры взрослых // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4. С. 36–38.
6. Алаева М. В., Дементьева Е. В., Канакова О. В. Результаты формирования практического компонента психологической культуры подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2016. № 2. С. 73–77.

7. Кочисов В. К. Формирование психологической культуры как условия социализации подростков // *Инновационное развитие*. 2018. № 10. С. 140–142.
8. Винокурова Г. А., Дементьева М. С. Формирование психологической культуры у учащихся младшего школьного возраста // *Наука вчера, сегодня, завтра*. 2016. № 4. С. 103–110.
9. Почтарева Е. Ю. Ценностно-смысловая компонента в психологической структуре педагогической деятельности // *Научная система повышения квалификации кадров*. 2016. № 3. С. 40–46.
10. Пилипчевская Н. В., Зырянова Е. В. Ценностно-смысловые ориентации будущих менеджеров образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 53–7. С. 161–167.
11. Foucault M. *A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro, 1982.
12. Потанина Л. Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности на разных этапах онтогенеза // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2011. № 4. С. 85–90.
13. Грищенко Н. А. Формирование ценностно-смысловой личности будущего учителя начальной школы средствами притчи // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2016. № 4–2. С. 46–56.
14. Федоренко А. Н. Духовно-нравственное воспитание в рамках учебной дисциплины литература // *Наука и образование: новое время*. 2016. № 2. С. 360–363.
15. Полякова Н. А. Литература как средство формирования гуманистической культуры студентов // *Научное образование. Педагогические науки*. 2016. № 5. С. 61–62.
16. Дубровина И. В. Психологическая культура личности как фактор психологического здоровья // *Психологическое здоровье и психологическая культура в современном школьном образовании*. Барнаул: Алтайский гос. пед. ун-т, 2013. С. 56–61.
17. Дубровина И. В. Отечественная классическая литература в контексте культурного развития школьников // *Гуманизация образования*. 2017. № 4. С. 4–10.
18. Belova T. A., Vardanyan Yu. V., Chumanina R. D., Kondratyeva N. P., Kudashkina O. V., Savinova T. V. Developmental Peculiarities of Value and Life-Purpose Orientations in the Structure of Psychological Culture in Adolescence // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018. Vol. 8. Pp. 388–395.
19. Benelli S. J. The Psychological Culture in the Contemporary Mental Health Marketplace // *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 2009. Vol. 26. Pp. 515–536. DOI: 10.1590/S0103-166X2009000400012.
20. Duncan L. G., McGeown S. P., Griffiths Y. M., Stothard S. E., Dobai A. Adolescent Reading Skill and Engagement with Digital and Traditional Literacies as Predictors of Reading Comprehension // *British Journal of Psychology*. 2015. Vol. 107. Pp. 209–238. DOI: 10.1111/bjop.12134.
21. Hart W., Richardson K., Tortoriello G. K., & Earl A. “You Are What You Read”: Is Selective Exposure a Way People Tell us who they Are? // *British Journal of Psychology*. 2019. Vol. 111. DOI: 10.1111/bjop.12414.

Статья поступила в редакцию 20.07.2021; принята к публикации 10.09.2021

Библиографическое описание статьи

Скорова Л. В., Донской Л. В. Роль художественной литературы в развитии ценностно-смыслового компонента психологической культуры старшеклассников // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021. Т. 16, № 5. С. 126–134. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-126-134.

Larisa V. Skorova¹,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: larisa.skorova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

Leonid V. Donskoy²,
student,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: arsten13@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

The Role of Literature in the Development of Psychological Culture Among High School Students

The relevance of the study is determined, firstly, by a decrease in the reader's interest in classical fiction on the part of adolescents, which can affect the level of both general and psychological culture of entire generations, and secondly, insufficient study of the possibilities of literature as a tool for the formation of psychological culture in schoolchildren, and, thirdly, the lack of diagnostic tools to identify the level of development of the components of psychological culture. Basic research methods: theoretical methods aimed at creating theoretical generalizations that allow us to consider fiction as a tool for the development of psychological culture and its components; a survey identifying the preferred literary genre, indicators of the attractiveness of the book when choosing and reading it; content analysis, allowing to assess the frequency distribution of words, phrases, word combinations that characterize the components of psychological culture. The paper presents a toolkit for identifying the value-semantic component of psychological culture in schoolchildren: "conversation" with the hero of a literary work and analysis of a fragment of the work. The article identifies the components of the value-semantic component of the psychological culture of schoolchildren when working with a text on the analysis of the hero: cognitive (they formulate the goals of the hero's actions, understand what values/beliefs determine them, describe the attitude of the hero towards himself, other people, the situation, the upcoming action), emotional (describe the emotional states of the hero, his experiences in a specific situation) and motivational (assess the choice made by the hero or the decision made, explain the reasons and consequences of the actions/actions taken). Revealed their uneven presentation in the analysis of the hero by a fragment of the work and "conversation" with the hero in the format of an essay. It was found that there was a correspondence between the selected components when writing an essay and analyzing a fragment of the work: schoolchildren who, when writing an essay, paid attention to the emotional component of psychological culture, when analyzing a fragment, they more successfully determine it in the text, schoolchildren who paid attention in an essay to the cognitive component of the semantic component, during the analysis of a fragment of a literary work, showed that they are equally good at determining both the emotional and motivational components of the value-semantic component of psychological culture.

Keywords: psychological culture, literature as an instrument of development, values, attitudes, content analysis

References

1. Dubrovina, I. V., Lubovsky, D. V. Developing Psychological Culture of Schoolchildren as a Means of Supporting Implementation of Basic Education Standards. *Psychological science and education*, no. 22, pp. 25–33, 2017. (In Rus.)
2. Dubrovina, I. V., Lubovsky, D. V. Role of Psychological Culture of Teachers in Supporting Implementation of Basic Education Standards *Psychological science and education*, no. 22, pp. 49–57, 2017. (In Rus.)
3. Kolmogorova, L. S. Formation of psychological culture of students in the conditions of education. Barnaul: Izd-vo Altayskiy gos. ped. un-t, 2013. (In Rus.)
4. Semikin, V. V. Psychological culture in human education. SPb., 2002. (In Rus.)
5. Skorova, L. V. Development of the psychological culture of adults. *Psychopedagogy in law enforcement*, no. 4, pp. 36–38, 2012. (In Rus.)

¹ L. V. Skorova – the main author, research design development, analysis and generalization of materials, article writing and editing.

² L. V. Donskoy – has made collection; of empirical material, prepared the text of the article.

6. Alaeva, M. V., Dement'eva, E. V. Kanakova, O. V. The results of the formation of the practical component of the psychological culture of adolescents. *Togliatti State University Science Vector*, no. 2, pp. 73–77, 2016. (In Rus.)
7. Kochisov, V. K. Formation of psychological culture as a condition for the socialization of adolescents. *Innovative development*, no. 10, pp. 140–142, 2018. (In Rus.)
8. Vinokurova, G. A., Dement'eva, M. S. Formation of psychological culture among students of primary school age. *Science yesterday, today, tomorrow*, no. 4, pp. 103–110, 2016. (In Rus.)
9. Pochtareva, E. Yu. Value-semantic component in the psychological structure of pedagogical activity. *Scientific system of professional development*, no. 3, pp. 40–46, 2016. (In Rus.)
10. Pilipchevskaya, N. V., Zyryanova, E. V. Value-semantic orientations of future education managers. *Problems of modern pedagogy*, no. 53–7, pp. 161–167, 2016. (In Rus.)
11. Foucault, M. *A Vontade de saber*. Rio de Janeiro, 1982. (In Engl.)
12. Potanina, L. T. Development of the value-semantic sphere of personality at different stages of ontogenesis. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, no. 4, pp. 85–90, 2011. (In Rus.)
13. Grishchenko, N. A. Formation of the value-semantic personality of the future primary school teacher by means of a parable. *Bulletin of the Pushkin Leningrad State University*, no 4–2, pp. 46–56, 2016. (In Rus.)
14. Fedorenko, A. N. Spiritual and moral education in the framework of the academic discipline literature. *Science and education: modern times*, no. 2, pp. 360–363, 2016. (In Rus.)
15. Polyakova, N. A. Literature as a means of forming the humanistic culture of students. *Science education. Pedagogical Sciences*, no 5, pp. 61–62, 2016. (In Rus.)
16. Dubrovina, I. V. Psychological culture of personality as a factor of psychological health. *Psychological health and psychological culture in modern school education*. Barnaul: AGPU, 2013: 56–61 (In Rus.)
17. Dubrovina, I. V. Russian classical literature in the context of the cultural development of schoolchildren. *Humanitarization of education*, no. 4, pp. 4–10, 2017. (In Rus.)
18. Belova, T. A., Vardanyan, Yu. V., Chumanina, R. D., Kondratyeva, N. P., Kudashkina, O. V., Savinova, T. V. Developmental Peculiarities of Value and Life-Purpose Orientations in the Structure of Psychological Culture in Adolescence. *Modern journal of language teaching methods*, vol. 8, pp. 388–395, 2018. (In Rus.)
19. Benelli, S. J. The psychological culture in the contemporary mental health marketplace. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, vol. 26, pp. 515–536, 2009. DOI: 10.1590/S0103-166X2009000400012. (In Engl.)
20. Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., Dobai, A. Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, no. 107, pp. 209–238, 2015. DOI: 10.1111/bjop.12134. (In Engl.)
21. Hart, W., Richardson, K., Tortoriello, G. K., & Earl, A. "You Are What You Read:" Is selective exposure a way people tell us who they are? *British Journal of Psychology*, 2019. DOI: 10.1111/bjop.12414. (In Engl.)

Received: July 20, 2021; accepted for publication 10 September, 2021

Reference to the article

Skorova L. V., Donskoy L. V. The Role of Literature in the Development of Psychological Culture Among High School Students // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 126–134. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-126-134.

УДК 37'012

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-135-143

Николай Иванович Степыкин¹,*кандидат филологических наук, доцент,
Юго-Западный государственный университет
(305040, Россия, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94),
e-mail: nick1086@mail.ru
https://orcid: 0000-0002-2802-5686***Диана Михайловна Миронова²,***кандидат филологических наук,
Юго-Западный государственный университет
(305040, Россия, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94),
e-mail: mir-lina@yandex.ru
https://orcid: 0000-0003-1450-515X*

К вопросу об эффективности привлечения материала ассоциативных словарей в рамках обучения иностранным языкам (на материале русского и итальянского языков)³

В статье проводится анализ эффективности использования ассоциативного материала в процессе иноязычного образования. Предметом изучения является эффективность и целесообразность использования ассоциативных словарей в рамках обучения иностранному языку. Рассматривается лингвометодический аспект ассоциативно-вербального потенциала лексики в рамках обучения иностранным языкам возрастной группы 20–25 лет. Актуальность исследования объясняется необходимостью поиска новых подходов в обучении иностранным языкам с целью повышения его результативности. Авторы подчёркивают, что последняя измеряется также преодолением межкультурных различий, которые способны вызывать трудности как в ходе обучения языку, так и в процессе его практического использования. Необходима разработка таких методов, которые обеспечат эффективную коммуникацию представителей разных лингвокультур. Цель исследования – выявление лингвометодического потенциала ассоциативного материала на примере анализа психологически реально значимых лексем «помощь» в сознании представителей русской и итальянской лингвокультур. Новизна исследования определяется идеей применения ассоциативных словарей в обучении иностранным языкам не только специалистов лингвистического профиля, но широкого круга обучающихся. Материал исследования составляют данные толковых словарей русского и итальянского языков, а также данные свободного ассоциативного эксперимента. Основными методами исследования явились описательный и сравнительно-сопоставительный методы, дефиниционный анализ, а также метод ассоциативного эксперимента. Сделан вывод об уместности и повышении эффективности обучения иностранному языку при использовании ассоциативных данных на этапе освоения лексики. Ассоциативные словари несут культурно-маркированную информацию, отсутствующую в словарях других типов, и тем самым способствуют уточнению лексикографических сведений, существенных при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: ассоциативно-вербальное поле, концепт, ассоциативно-вербальный потенциал, семантика, обучение иностранному языку, толковый словарь, ассоциативный словарь

Введение. Обучение иностранному языку является долгим и сложным по своей структуре процессом и на любом этапе его освоения требует расширения словарного запаса иностранных слов. Главным запросом обучающихся является возможность

¹ Н. И. Степыкин – основной автор, осуществлял написание разделов «Методология и методы исследования», «Результаты исследования», «Список литературы».

² Д. М. Миронова осуществляла написание разделов «Введение», оформление аннотации и ключевых слов.

³ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-012-00160 «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости как платформа межкультурной коммуникации и интеграции языковых сообществ».

последующей коммуникации с носителями изучаемого языка или же использование последнего в качестве языка-посредника. Одним из условий эффективной коммуникации является прежде всего необходимый словарный запас, за недостатком которого неизбежно следуют трудности, вплоть до невозможности построения грамматических структур, следовательно, невозможности коммуникации. Н. Д. Гальскова отмечает существование тенденции активного обращения методической науки в область «смысла, содержания, общечеловеческих и педагогических ценностей» [1]. Действительно, в настоящее время происходит переориентация современной системы обучения языкам на развитие и совершенствование личности обучающегося, на приобщение данной личности к культурным ценностям через знакомство с культурами других стран и народов.

Однако, помимо необходимого словарного запаса, по мнению некоторых учёных, необходимо также соблюдение других условий. Так, Е. Ф. Тарасов доказал, что одним из главных условий успешной коммуникации является общность картины мира коммуникантов. В частности, он подчёркивает: «Для достижения взаимопонимания необходимо, чтобы коммуниканты обладали общностью знаний об используемом языке, а также общностью знаний о мире в форме образов сознаний» [2, с. 9]. В «Common European framework of reference...» подчёркивается важность межкультурного посредничества (*cross-cultural mediation*), которое подразумевает не просто передачу сообщений, но и представление идей в словесной оболочке (*language*) [3, с. 105–128]. Следовательно, овладение образами сознания и является одной из ключевых целей при изучении языка. Таким образом, согласно современным исследованиям в области лингвокультурологии, базовыми единицами репрезентации этих образов являются концепты. Исследованиями в рамках проблемы соотношения вербализованных концептов и их восприятия представителями разных лингвокультур занимались многие отечественные и зарубежные учёные [4–13]. В условиях глобализации не только формируется постоянное взаимодействие различных лингвокультурных сообществ, но и повышается риск возникновения межнациональных конфликтов, как в масштабе межличностного общения, так и в масштабах нескольких государств или культур.

Отмеченные факты позволяют заключить, что актуальность настоящего исследования определяется возрастающей в условиях глобализации потребностью имплементации культурологического подхода в процесс изучения и преподавания иностранного языка.

Методология и методы исследования. Лексикографический анализ, сравнительно-сопоставительный метод, свободный ассоциативный эксперимент.

В методике обучения как иностранному, так и родному языку получило всеобщее признание положение о том, что в процессе изучения языка существует необходимость включения в образовательный процесс элементов страноведения, сведений о культуре народа, говорящего на изучаемом языке. В результате происходит вхождение учащегося в культуру и формирование образов, определяющих принадлежность говорящего к данной культуре; формирующих его национальную и культурную идентичность. Можно сказать, что национальная и культурная идентичность формируются в результате освоения разделяемых в данной общности образов языкового сознания. Носитель языка и культуры, как правило, осваивает данные образы в процессе непрерывного нахождения в определённой культуре посредством выполнения повторяющихся повседневных действий. В условиях изучения иностранного языка в сознательном возрасте такая возможность отсутствует, в результате у обучающегося формируется определённая неполнота образов или искажённое их восприятие, спровоцированное интерференцией родной лингвокультуры. В связи с этим возникает необходимость восполнения этого «пробела» вспомогательными средствами. В большинстве методик, ориентированных на восполнение лингвокультурных лакун в процессе обучения иностранному языку, преподавателям рекомендуется прибегать к использованию в образовательном процессе справочной информации об интересующем феномене культуры, выраженном в языке, однако такой метод, по нашему мнению, не позволяет полностью исключить интерференцию родного языка и культуры в процесс восприятия и усвоения новой культурологически значимой информации. Наиболее эффективными в сегодняшних условиях, на наш взгляд, являются данные ассоциативных словарей. В подобных усло-

виях у обучающихся будет возможность непосредственно столкнуться с восприятием того или иного феномена носителя языка с возможностью сравнения этого восприятия со своим собственным. Несмотря на уже доказанную эффективность использования метода сравнительно-сопоставительного анализа концептов родной и изучаемой лингвокультур, ни в одной методике использование данных ассоциативных словарей так и не закрепилось официально. Вместе с тем активная разработка ассоциативных словарей на базах различных языков¹ [15] уже создала хороший фундамент для теоретической разработки и последующей методической апробации ассоциативного подхода в обучении иностранным языкам.

«Всякая деятельность исходит из личности как её субъекта, и, таким образом, на каждом этапе личность является исходным, начальным...» [16, с. 634]. Усиливающейся тенденции включения в содержание обучения методически осмысленных особенностей обыденного языкового сознания носителей изучаемого языка должно предшествовать исследование ассоциативно-вербальных полей, отражающих важнейшие представления носителей языка об окружающем мире [4; 17; 18]. Широко известно утверждение Ю. Н. Караулова: «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [19, с. 7].

О важности учёта особенностей существования и взаимодействия иностранных культур в процессе освоения иностранного языка писали многие учёные (Б. М. Верещагин, В. В. Воробьев, Д. Б. Гудков, В. Г. Костомаров, В. И. Карасик, В. В. Колесов, В. В. Красных, В. А. Маслова, О. Д. Митрофанова, Ю. С. Сорокин, Е. И. Стернин, В. Н. Телии, С. Г. Тер-Минасова, А. Д. Шмелёв, Е. Е. Юрков). Как отмечают многие исследователи, задача описания национальной самобытности прямо связана с проблемой взаимопонимания, которая особенно остро ощущается в наше время, когда, с одной стороны, как пишет Г. Гачев, «народы мира максимально сближаются по образу жизни, быту, производству, культуре, а с другой стороны, обостряется национальная чувстви-

тельность» [20]. Очевидно, что самой «насыщенной» на культурные различия является сфера лексики и лексических значений. Уже на этапе сравнения базовых для любого языкового сознания единиц (таких как термины родства, приветствия, предметы первой необходимости и явления погоды) обнаруживаются множественные расхождения в смысловой нагрузке. Эти различия в значительной мере могут способствовать конфликтам на почве межнациональных различий в восприятии мира. Несмотря на попытки словарей зафиксировать данные различия, лексика, являясь особенно подвижной сферой человеческого языка в условиях глобализации, постоянно «обрастает» новыми значениями и неизбежно теряет или изменяет прежние. Данный процесс происходит со скоростью, не позволяющей толковым словарям фиксировать актуальные значения вовремя.

Современные тенденции развития общества, глобализация, «стирание» политических границ и активное сближение стран и культур приводит не столько к сглаживанию культурных различий или поглощению более крупной культурой других, более слабых культур, сколько к пересмотру и корректировке образовательных систем. Это связано с потребностью в успешной коммуникации на общемировом пространстве, к максимальному исключению межнациональных конфликтов, связанных с коммуникативными ошибками и искажённым пониманием участников-коммуникантов друг друга. Продолжает развиваться и система образования в России, «вектор развития которой сориентирован на вхождение в мировое образовательное пространство»², что влияет на цели, задачи, методы и подходы в обучении.

ный словарь школьников Саратова и Саратовской области: база данных на платформе MS Office Access. Версия 1.05.00 / сост. В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартыанов. – Саратов, 1998–2008; РАС – Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Ок. 7000 стимулов / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М.: Астрель: АСТ, 2002; Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови. – Львів: Вища школа: Вид-во при Львівському ун-ті, 1979. – 120 с.; Дмитрюк Н. В. Казахско-русский ассоциативный словарь (КАС–1978). – Чимкент, 1978. – 246 с.; Дмитрюк Н. В., Молдалиева Д. А., Нарожная В. Д., Молданова Ж. И., Мезенцева Е. С., Сандыбаева Н. А., Абрамова Г. И. Қазақша ассоциациялық сөздік. Казахский ассоциативный словарь (КАС–2014). – Алматы; М.: Медиа-ЛогоС, 2014. – 330 с.

² Храпченкова И. В. Педагогическая инноватика. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 35 с.

¹ Тарасов Е. Ф., Дронов В. В., Ощепкова Е. С. Ассоциативный словарик русского языка. Представляю и понимаю: пособие для учащихся начальной школы. – М.: Дрофа, 2010. – 190 с.; АСШС – Ассоциатив-

Сегодняшняя тенденция в изучении иностранного языка в рамках российского образования характеризуется тремя методами:

- 1) метод Литвинова;
- 2) метод заучивания;
- 3) метод дриллинга.

Выделяют также три принципа, введённые новозеландским психологом и педагогом К. Лонсдейлом:

- 1) фокусируйтесь на языковом содержании, важном для вас самих, так как это превращает язык в инструмент;
- 2) используйте с самого первого дня язык как инструмент, полезный в коммуникации;
- 3) как только вы осознаете, что понимаете сообщение, считайте, что овладели языком на подсознательном уровне¹.

На наш взгляд, первый принцип, выделенный К. Лонсдейлом, является достаточно спорным. Ведь, как мы уже отмечали, носители разных лингвокультур вкладывают совершенно различные смыслы в одни и те же концепты. Чрезмерная интерференция родной лингвокультуры в процесс освоения лингвистических единиц может сильно мешать адекватной коммуникации впоследствии. Очевидно, что исключить интерференцию родного языка невозможно, однако с помощью внедрения ассоциативных словарей в образовательный процесс её можно значительно снизить.

Современный процесс обучения иностранному языку в рамках увеличения словаря опирается на методику многократного повторения (устного и в письменной форме) иностранного слова и его первого или первых указанных значений в словаре. Тем не менее подобный метод изучения, по нашему мнению, не гарантирует успешную коммуникацию, поскольку словарные статьи значительно отстают от реальных значений, которые вкладывают в лексему носители языка. Именно поэтому в процессе обучения иностранному языку на этапе изучения лексики необходимо ввести использование ассоциативных словарей как одного из основных справочных материалов.

Ассоциативный словарь на материале любого языка строится на вербальных

реакциях, которые носители языка выдают на слово-стимул. Таким образом, исследователь получает реальную картину семантических процессов конкретной лексики. Полученные в результате эксперимента данные анализируют и сравнивают с данными толковых словарей, в результате чего исследователь получает наиболее полное и актуальное на время проведения исследования семантическое поле конкретной лексики – концепт.

Ввиду того, что «национальное можно постичь только в сравнении с другим национальным», основным направлением нашего анализа избран сопоставительный подход. Предметом анализа в данной статье являются ассоциативно-вербальные поля, соответствующие стимулу «помощь» и аналогичному стимулу «aiuto» на итальянском языке, зафиксированные в данных свободного ассоциативного эксперимента, и соответствующие словарные статьи в толковых словарях русского и итальянского языков.

Результаты исследования. Предварительно, с целью выявления семантического объёма лексики «помощь», были привлечены данные толковых словарей русского языка. Так, например, в материалах «Словаря русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой (далее – МАС)² и данных свободного ассоциативного эксперимента зафиксированы следующие определения и характеристики лексики «помощь». В свою очередь, в результатах ассоциативного эксперимента содержатся реакции, которые значительно расширяют лингвокультурологический (в частности, оценочный) и лингвометодический потенциал лексики по сравнению с дефиниционным минимумом:

Значение слова (МАС)	Ассоциативный ряд (экспериментально собранные данные)
1. Содействие кому-н. в чём-н., участие в делах, дающее облегчение, выход кому-н. <i>Своевременная, запоздалая п. Оказать, принять п. Рассчитывать на п. Обойтись без помощи. Просить о помощи. Позвать на п. Отказать</i>	Доброта, семья, тепло, поддержка, милосердие, забота, люди, внимание, лечение, медицина, больница, психика, друг, рука, доктор, проблема, аптека, скорая, благотворительность, бескорытность, спасение, Божья, искренность, доброволь-

¹ Lonsdale C. How to learn any language in 6 months. TEDx, 2013. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=d0y-GdNEWdn0> (дата обращения: 05.09.2021). – Текст: электронный.

² Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.

<p><i>кому-н. в помощи. Броситься на п. Надеяться на п. Крик о помощи. На п.! (призыв помочь, спасти).</i></p> <p>2. Действия, деятельность, направленные на непосредственную поддержку кого-чего-н., на оказание услуг. Врачебная, юридическая п. П. беженцам, раненым</p>	<p>ная, жизнь, лекарство, окружающая среда, взаимовыручка, беда, надежда, женщина, необходимость, старание, пострадавший, перелом, сочувствие, слабость, материальная</p>
---	---

С целью выявления семантического объёма лексемы итальянского языка “aiuto”- были привлечены данные толковых словарей итальянского языка. Так, например, в материалах словаря издательства “Garzanti Linguistica” зафиксировано два основных значения лексемы “aiuto”:

Значение слова (Garzanti Linguistica)	Ассоциативный ряд (экспериментально полученные данные)
<p>1. Opera che si presta in favore di qualcuno in difficoltà; appoggio, collaborazione: chiedere, invocare, porgere aiuto; correre, venire in aiuto; essere d'aiuto; dare un aiuto [aiuto!, invocazione di soccorso.</p> <p>2. Persona che presta aiuto in un lavoro o in ufficio; in alcune organizzazioni professionali, ruolo con mansioni specifiche: aiuto regista in particolare, negli ospedali, vecchia denominazione, ancora in uso al di fuori della terminologia ufficiale, del medico di più alto grado dopo il primario</p>	<p>mano, pericolo, bisogno, amico, help, emergenza, amore, necessità, soccorso, cartello, collaborazione, sos, paura, mai, carità, ambulanza, migranti, chiamata, recipro, chiedere, indispensabile, amici, annegamento, compagno, assistenza, coraggio, polizia, croce rossa, servile, cura, altro, dare una mano, macchina, debolezza, mamma, difficoltà, mare, disgrazia, necessario, solidarietà, nuoto, sostegno, bisogno, problema, accorrere, rosso, aiutare chi ne ha, bisogno, altruismo, favore, grido, disponibile, supporto, disponibilità, dottore, economico</p>

В результате, опираясь на данные словарных статей концепта ПОМОЩЬ в русском и итальянском языках, можно сделать вывод, что закреплённые в них толкования отличаются в незначительной степени. Однако при сравнении данных на материале ассоциативного эксперимента становится очевидным некоторое расхождение в наполнении вербально-семантических полей рассматриваемого нами концепта.

В русском языковом сознании «помощь» связана преимущественно с межлич-

ностными отношениями, например с семьёй или друзьями. Похожая тенденция наблюдается в итальянском языковом сознании. Кроме того, в русском языковом сознании отличительной является ассоциация «Божья помощь», отсутствующая в числе реакций итальянских респондентов. Отметим, что сегодня в связи с политико-экономическими событиями в мире, в частности в Европейском союзе, концепт AIUTO также «оброс» политическим наполнением (помощь беженцам). Всё это, несомненно, накладывает отпечаток на последующую коммуникацию в рамках взаимодействия русской и итальянской культур, если не делая невозможной, то существенно затрудняя её.

У изучающих иностранные языки основной потребностью является не возможность перевода художественных и различных письменных текстов и аудиосообщений (что было свойственно методикам, применяемым во времена Советского Союза), а коммуникация с носителями языка или же использование его как языка-посредника. В связи с этим можно сделать вывод о необходимости включения материалов ассоциативных словарей в образовательный процесс. При этом не стоит забывать о классическом подходе к обучению иностранным языкам. Мы предлагаем использовать различные виды словарей при изучении лексики иностранного языка: семантические, идеографические, толковые, толково-комбинаторные, словари синонимов и антонимов, фразеологические, словари омонимов и паронимов, словообразовательные, грамматические – различные лексикографические разработки, содержащие сведения о системе лексикона. Рекомендуем включать в учебный процесс также данные ассоциативных словарей, создаваемых на основе свободных ассоциативных экспериментов. Например, в образовательном процессе, построенном таким образом, могут быть следующие виды заданий:

Работа с толковым словарём:

1. Знакомство со значением изучаемого слова в толковых словарях родного и иностранного языков. К примеру, задание, предъявляемое учащимся, может звучать следующим образом: изучите словарную статью лексемы «помощь» и “aiuto” в толковом словаре русского и итальянского языков. Определите количество значений, представленных в нём, и их отличия.

2. Определение значения изучаемой лексемы в контекстах. В частности, преподавателем могут быть предложены следующие упражнения: а) найдите и проанализируйте примеры использования лексемы «помощь» и “aiuto” в контексте, представленные в толковом словаре русского и итальянского языков; б) изучите примеры контекстуального использования лексемы «помощь» и “aiuto” в текстах, выбранных преподавателем или учащимися.

3. Конструирование собственных примеров употребления изучаемого слова в каждом из найденных в толковом словаре значений. Например, инструкция преподавателя может заключаться в том, чтобы в опоре на проанализированные словарные статьи и примеры употребления в конкретных контекстах обучающиеся составили собственные словосочетания с лексемами «помощь» и “aiuto”.

Работа с ассоциативным словарём:

1. Написание собственных ассоциаций на стимул изучаемой лексемы и сопоставление их с данными ассоциативных словарей: напишите 3–5 первых ассоциаций на лексему «помощь» и “aiuto”; соотнесите ваши реакции со значениями, данными в толковом словаре; определите и попытайтесь объяснить сходства и различия.

2. Составление предложений с наиболее частотными реакциями на стимул изучаемой лексемы, зафиксированными в ассоциативных словарях. С этой целью проводится работа с ассоциативными словарями русского и итальянского языков с тем, чтобы определить 2–5 наиболее частотных реакций, далее соотнести их со значениями, представленными в толковых словарях. Затем предлагается составить собственные предложения с опорой на данные ассоциативного словаря, после чего сопоставить их с употреблениями аналогичных лексем в текстах, предоставленных преподавателем или отобранных учащимися самостоятельно.

3. Определение оценки, содержащейся в результатах ассоциативного эксперимента, включающих оценочные реакции, с последующим сравнением данных на материале ассоциативных словарей двух языков. Эта задача может быть достигнута, в частности, путём распределения реакций в зависимости от их принадлежности к группе (положительная, отрицательная, нейтральная оценочная интерпретация).

4. Нахождение в ассоциативном поле «помощь» и “aiuto” антонимических реакций. Составление предложений с этими реакциями. Предлагается следующее задание: при помощи антонимических словарей русского и итальянского языков определите антонимические и синонимические единицы лексем «помощь» и “aiuto”. Составьте предложения с этими реакциями.

5. Самостоятельное нахождение и анализ энциклопедической информации о прецедентных именах, содержащихся в ассоциативном поле «помощь» и “aiuto”. Определение оценки, выражаемой рассматриваемым прецедентным именем, выявление его частотности. Одна из возможных инструкций преподавателя может звучать следующим образом: определите прецедентные имена ассоциативных полей лексем «помощь» и “aiuto”; самостоятельно найдите примеры употребления выявленных прецедентных имён, сделайте предположения об их употребительности.

Заключение. Проведённый анализ показал, что на сегодняшний день не существует одобренных программ обучения иностранному языку, в которых были бы предложены чёткие рекомендации к использованию данных ассоциативных словарей. В методике иноязычного образования данное положение дел наблюдается несмотря на признание информационной ценности ассоциативных словарей, в том числе ассоциативных словарей русского языка, и существование ряда работ, в которых определились различные точки зрения на специфичность и значимость ассоциативного материала (ср., например, [21]). Результаты проведённого исследования можно обобщить в виде следующих положений:

- необходимость и эффективность использования ассоциативных словарей в рамках лингвокультурологии доказана многими исследователями;

- ассоциативные словари несут культурно-маркированную информацию, отсутствующую в словарях других типов;

- анализ ассоциативных полей способствует уточнению и дополнительной верификации данных, содержащихся в различных лексикографических источниках;

- использование ассоциативных словарей в учебном процессе потенциально позволяет исключить образование лингвокультурологических лакун, последствиями которых являются коммуникативные неудачи;

– использование данных ассоциативных словарей в образовательном процессе даёт возможность обучающимся учитывать особенности картины мира носителей изучаемого языка в случае отсутствия реального жизненного опыта, что развивает не только собственно языковую, но лингвокультурологическую и речевую компетенции;

– в более глобальном масштабе опыт привлечения ассоциативных словарей на-

равне со словарями других типов в учебном процессе может способствовать снижению политических и межкультурных конфликтов на межкультурном уровне;

– привлечение ассоциативных данных содействует снижению уровня тревоги у изучающих язык в связи с большим погружением в культуру носителей изучаемого языка, а это в свою очередь способствует уменьшению языкового и психологического барьеров.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. О взаимодействии инноваций и традиций в теории обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2018. № 11. С. 2–10.
2. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7–22.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 05.09.2021). Текст: электронный.
4. Васильева Г. М., Ян Х. Лексема интеллигент в толковых словарях русского и китайского языков: сопоставительное описание // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 184. С. 44–50.
5. Дмитриева Н. М. Морально-нравственные концепты (добродетели) в этической концептосфере русской языковой картины мира: монография. Оренбург: ОГУ, 2017. 196 с.
6. Авдеева А. Е., Дмитриева Н. М. Особенности преподавания этических концептов русских сказок иностранцам // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 2. С. 53–60.
7. Макшанцева Н. В., Королева С. Б. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка // Язык и культура. 2019. № 47. С. 231–244.
8. Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: современное состояние и вектор развития // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 3. С. 16–25.
9. Штырлина Е. Г. Концепт как лингводидактическая единица в обучении русскому языку как иностранному // Филология и культура. 2019. № 4. С. 147–150.
10. Литовкина А. М. Этнолингвистические основы мировосприятия носителей русского и китайского языков // Global & Regional Research. 2019. No. 1. Pp. 157–160.
11. Пруцких Т. А., Скобелкина Н. М. Языковая интерференция в лингводидактическом аспекте // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Т. 11, № 3. С. 71–78.
12. Безкоровая Г. Т. Понятие «джентльмен» в английской и французской лингвокультурах: сопоставительный анализ // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3. С. 61–65.
13. Ефимова А. Д. Использование метода концептуального анализа при обучении иностранному языку в вузе (на примере лингвокультурного концепта «джентльмен») // Преподаватель XXI век. 2020. № 4. С. 126–135.
14. Дебрэнн М. Проект «Французский Ассоциативный словарь 2.0» // Вопрос психолингвистики. 2018. № 35. С. 150–166.
15. Дмитриук Н. В. Ассоциативные словари в Казахстане и казахстанские психолингвистические исследования // Вопросы психолингвистики. 2020. № 1. С. 140–161.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.
17. Бурмистрова Т. А. Ассоциативно-вербальный потенциал лексемы деревня: лексикографическая кодификация и текстовые реализации // Учёные записки Орловского государственного университета. 2014. № 5. С. 192–195.
18. Васильева Г. М., Виноградова М. В. Динамика ассоциативно-вербального поля «книжка» в сознании носителей русского языка // Воспитание личности в современном культурном пространстве: опыт работы образовательной организации: материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2015. С. 152–156.
19. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
20. Гачев Г. Д. Космо-Психо-Логос: национальные образы мира. М.: Прогресс: Культура, 2007. С. 10–11.

21. Мартинович Г. А. Текст и эксперимент: исследование коммуникативно-тематического поля в русском языке. СПб.: СПбГУП, 2008. 256 с.

Статья поступила в редакцию 20.07.2021; принята к публикации 30.09.2021

Библиографическое описание статьи

Степыкин Н. И., Миронова Д. М. К вопросу об эффективности привлечения материала ассоциативных словарей в рамках обучения иностранным языкам (на материале русского и итальянского языков) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 135–143. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-135-143.

Nikolay I. Stepykin¹,

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Southwest State University
(50 let Oktyabrya st., 94, Kursk, 305040, Russia),
e-mail: nick1086@mail.ru
[https://orcid: 0000-0002-2802-5686](https://orcid.org/0000-0002-2802-5686)*

Diana M. Mironova²,

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Southwest State University, Kursk, Russia
(50 let Oktyabrya st., 94, Kursk, 305040, Russia),
e-mail: mir-lina@yandex.ru
[https://orcid: 0000-0003-1450-515X](https://orcid.org/0000-0003-1450-515X)*

**The Effectiveness to Use the Material of Associative Dictionaries
in the Framework of Teaching Foreign Languages
(based on the Material of Russian and Italian)³**

The article analyzes the effectiveness of the use of associative material in the process of foreign language education. The subject of the study is the effectiveness and expediency of using associative dictionaries in the process of teaching a foreign language. The article considers the linguometodic aspect of the associative-verbal potential of vocabulary in the process of teaching foreign languages to the age group of 20–25 years. The relevance of the study is explained by the need to find new approaches in teaching foreign languages in order to increase its effectiveness. The authors emphasize that the latter is also measured by overcoming cross-cultural differences, which can cause difficulties both during language learning and in the process of its practical use. It is necessary to develop such methods that will ensure effective communication of representatives of different linguistic cultures. The purpose of the study is to identify the linguistic and methodological potential of associative material by analyzing the psychologically real meanings of the lexeme “но-мощь” in the minds of representatives of Russian and Italian linguistic cultures. The novelty of the research is determined by the idea of using associative dictionaries in teaching foreign languages not only to linguistic specialists, but also to a wide range of students. The research material includes data from explanatory dictionaries of the Russian and Italian languages, as well as data from a free associative experiment. The main research methods were descriptive and comparative methods, definitional analysis, as well as the method of associative experiment. The authors come to the conclusion about the relevance and effectiveness of teaching a foreign language by using associative data at the stage of vocabulary development. Associative dictionaries carry culturally marked information that is not present in other types of dictionaries, and thereby contribute to the clarification of lexicographic information essential for teaching a foreign language.

Keywords: associative-verbal field, concept, associative-verbal potential, semantics, teaching a foreign language, explanatory dictionary, associative dictionary

¹ N. I. Stepykin – the main author, carried out the writing of the sections “Methodology and research methods”, “Research results”, “Literature”.

² D. M. Mironova carried out the writing of the “Introduction” sections, the design of the abstract and keywords.

³ The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 20-012-00160 “Multilingual Associative Thesaurus of Politeness as a Platform for Intercultural Communication and Integration of Language Communities”

References

1. Gal'skova, N. D. On the interaction of innovations and traditions in the theory of teaching foreign languages. *Foreign languages at school*, no. 11, pp. 2–10, 2018. (In Rus.)
2. Tarasov, E. F. Intercultural communication – a new ontology of the analysis of language consciousness. *Ethnocultural specificity of language consciousness / ed. by N. V. Ufimtsev*. M.: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 1996: 7–22. (In Rus.)
3. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors, council of Europe. 2018. Web. 05.09.2021. <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787>. (In Engl.)
4. Vasil'eva, G. M., Yan, Kh. Vasilyeva, G. M., Yan H. Lexeme intellectual in explanatory dictionaries of Russian and Chinese languages: comparative description. *Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, no. 184, pp. 44–50, 2017. (In Rus.)
5. Dmitrieva, N. M. Moral concepts (virtues) in the ethical conceptual sphere of the Russian language picture of the world. Orenburg: OSU, 2017. (In Rus.)
6. Avdeeva, A. E., Dmitrieva, N. M. Features of teaching ethical concepts of Russian fairy tales to foreigners. *Bulletin of the Orenburg State University*, no. 2, pp. 53–60, 2020. (In Rus.)
7. Makshantseva, N. V., Koroleva, S. B. Teaching RCT through the prism of concept theory: culture, mentality, aspects of language. *Language and culture*, no. 47, pp. 231–244, 2019. (In Rus.)
8. Mishatina, N. L. Methodological linguoconceptology: the current state and vector of development. *Actual problems of philology and pedagogical linguistics*, no. 3, pp. 16–25, 2018. (In Rus.)
9. Shtyrlina, E. G. Concept as a linguodidactic unit in teaching Russian as a foreign language. *Philology and Culture*. *Philology and Culture*, no. 4, pp. 147–150, 2019. (In Rus.)
10. Litovkina, A. M. Ethnolinguistic foundations of the world perception of native speakers of Russian and Chinese languages. *Global & Regional Research*, no. 1, pp. 157–160, 2019. (In Rus.)
11. Prutskikh, T. A., Skobelkina, N. M. Language interference in the linguodidactic aspect. *Pedagogical IMAGE*, no. 3, pp. 71–78, 2018. (In Rus.)
12. Bezkorovaynaya, G. T. The concept of "gentleman" in English and French linguocultures: a comparative analysis. *Bulletin of the Cherepovets State University*, no. 3, pp. 61–65, 2014. (In Rus.)
13. Efimova, A. D. The use of the method of conceptual analysis in teaching a foreign language at a university (on the example of the linguistic and cultural concept "gentleman"). *Teacher of the XXI century*. 2020: 126–135. (In Rus.)
14. Debrenn, M. Project "French Associative dictionary 2.0". *Question of psycholinguistics*, no. 35, pp. 150–166, 2018. (In Rus.)
15. Dmitryuk, N. V., Associative dictionaries in Kazakhstan and Kazakhstani psycholinguistic studies. *Questions of psycholinguistics*, no. 1, pp. 140–161, 2020. (In Rus.)
16. Rubinshteyn, S. L., *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter, 2008. (In Rus.)
17. Burmistrova, T. A., Associative-verbal potential of the village lexeme: lexicographic codification and textual implementations. *Scientific notes of the Orel State University*, no. 5, pp. 192–195, 2014. (In Rus.)
18. Vasil'eva, G. M., Yan, Kh. Lexeme intellectual in explanatory dictionaries of Russian and Chinese languages: a comparative description. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University*. A. I. Herzen, no. 184, pp. 44–50, 2017. (In Rus.)
19. Karaulov, Yu. N. *Russian language and language personality*. M: Nauka, 1987. (In Rus.)
20. Gachev, G. D., *Cosmo-Psycho-Logos: national images of the world*. M, 2007: 10–11. (In Rus.)
21. Martinovich, G. A., *Text and experiment: the study of the communicative and thematic field in the Russian language*. St. Petersburg: Publishing House of SPbGUP, 2008. (In Rus.)

Received: July 20, 2021; accepted for publication 30 September, 2021

Reference to the article

Stepykin N. I., Mironova D. M. The Effectiveness to Use the Material of Associative Dictionaries in the Framework of Teaching Foreign Languages (based on the Material of Russian and Italian) // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 135–143. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-135-143.

УДК 8113

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-144-150

Халида Сиями Эйдлак,
кандидат филологических наук,
Боджнордский университет
(9453155111, Иран, Северный Хорасан, г. Боджнорд),
e-mail: kh.siyami@ub.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0001-9466-7428>

Текст как источник формирования межкультурной коммуникации на занятиях РКИ в Иране

На современном этапе развития русско-иранских взаимовыгодных отношений остро стоит вопрос качественной подготовки студентов не только в области грамотности, но и в сфере лингвокультурного общения. В условиях отсутствия языковой среды лингвокультурные знания могут быть сформированы посредством использования текстов для чтения. В статье рассматривается актуальный вопрос использования текстов лингвокультурного характера как источника знаний о культуре и быте русского народа на занятиях по русскому языку как иностранному в высших учебных заведениях Исламской Республики Иран. Автором поднимается вопрос критериев отбора текста для лингвокультурного воспитания параллельно с методикой проведения занятий, ориентированных на воспитание лингвострановедческих знаний или знаний культурного характера русского социума. Предложен возможный вариант работы в иранской аудитории (из личного преподавательского опыта автора) на примере текста по теме «Русские народные промыслы. Хохлома». В рамках данного научного исследования, которое основывалось на эмпирических методах, выявлено, что выбор текстов, как источника пополнения знаний лингвострановедческого характера, имеет неопределимое значение в процессе обучения и воспитания студентов РКИ в Исламской Республике Иран в силу культуры и менталитета граждан религиозного государства и должен проходить путём тщательного отбора со стороны преподавателя. Доказано, что текст в условиях правильно организованной поэтапной работы является ценным источником лингвокультурного воспитания учащихся. На предтекстовом этапе проходит подготовительная работа с текстом как ценным средством погружения учащихся РКИ в атмосферу культуры и быта русского народа. На притекстовом этапе осуществляется работа с самим текстом, способствующая развитию навыков чтения и перевода. Послетекстовый этап работы с текстом способствует обогащению словарного запаса учащихся, активизирует навыки построения монологической и диалогической связной речи, выполнение заданий сопоставительного характера.

Ключевые слова: чтение, текст, принцип отбора текстов, лингвокультура, русский язык как иностранный, межкультурная коммуникативная компетенция

Введение. В связи со складывающимися отношениями между дружественными государствами Россией и Исламской Республикой Иран, в практике преподавания РКИ в Иране наметился заметный подъём интереса учащихся к данному предмету. Обучение студентов Ирана русскому языку в вузах Ирана имеет различные практические прикладные цели: потенциальные преподаватели, переводчики в различных отраслях государственной межкультурной, политической, военной, атомной деятельности и т. д. Таким образом, русский язык для студентов, обучающихся на базе высших учебных заведений Ирана, является не

только целью обучения, но и средством их профессиональной подготовки.

Актуальность статьи обусловлена тем, что социум в Иране, в результате социально-экономического взаимовыгодного сотрудничества, предъявляет новые требования к процессу обучения. Исходя из этого, наряду с языковым подходом в обучении языку, возникла необходимость более качественной подготовки в сфере лингвокультурного воспитания и общения взаимодействующих языков, их сходств и расхождений, углубления посредством границ обучения и оптимизации самого процесса общения между представителями разных культурных традиций.

С развитием взаимовыгодно складывающихся долгосрочных стратегических отношений между Россией и Ираном большинство преподавателей РКИ стали отдавать предпочтение не языковому принципу обучения (основное количество времени и усилий затрачивалось преподавателем на обучение грамматике, а развитие в области культуры и истории русского народа оставалось его слабым звеном), а коммуникативному.

Наше исследование нацелено на описание обоснований и возможностей включения в методические разработки занятий преподавателями РКИ в иранских вузах специально отобранных материалов в виде текстов для чтения, направленных на формирование и расширение лингвокультурных знаний. Для достижения обозначенной цели необходимо обозначить преимущества использования текстов как средств знакомства с культурой и бытом русского народа и способа частичного погружения в него студентов-русистов в условиях отсутствия языковой среды. Помимо того, в задачи исследования входит и описание возможных вариантов работы с текстом на основных этапах, направленных на выявление лингвострановедческих сходств и расхождений двух взаимодействующих языков и культур.

«Для того чтобы обеспечить диалогическое взаимодействие... культур, следует включать социокультурный компонент в практику преподавания РКИ. В основе его освоения лежит “принцип формирования у иностранных студентов позитивной установки к народу-носителю изучаемого языка”» [1, с. 305]. Объектом исследования является учебный процесс с использованием текста с целью формирования лингвострановедческой компетенции как неотъемлемой части профессионально-коммуникативной подготовки обучающихся студентов РКИ в Иране. Согласно программе преподавания РКИ в вузах Ирана, чтение является одним из неотъемлемых направлений в обучении. Преподавание на основе лингвострановедения стало его неотъемлемой частью. Для того чтобы владеть фоновыми знаниями о России, студенты-иностранцы должны получить этнокультурный минимум [2]. При составлении учебной программы обучения РКИ в Иране предусмотрена лишь одна дисциплина, специально направленная на формирование культурно-исторической стра-

новедческой компетенции учащихся – «Знакомство с культурой и историей России». Обучение РКИ в Иране исходит из принципа параллельного формирования языковой и межкультурной компетенции. Для более углублённого знакомства с культурой и бытом изучаемого языка в распоряжении преподавателей имеется большое количество дисциплин, посредством которых можно осуществлять лингвокультурную работу со студентами. К примеру, это такие предметы, как «Чтение и понимание простых текстов», «Чтение и понимание продвинутых текстов», «Устный пересказ простых текстов», «Устный пересказ продвинутых текстов», «Знакомство с фразеологией». Кроме того, большое количество единиц выделено на литературное чтение и перевод художественных текстов. Все эти дисциплины предполагают чтение текстов, а приобретение знаний о культуре, истории народа той страны, язык которой изучают студенты, в условиях отсутствия языковой среды осуществляется через литературные произведения, средства массовой информации, письменное и устное общение.

В 2012 г. в одном из крупных университетов Ирана, а именно в университете имени Фирдоуси г. Мешхед был открыт «Кабинет русского мира» под руководством фонда «Русский мир». Основная задача «Кабинета...» – ознакомление студентов РКИ данного университета с современными реалиями и элементами русской культуры, быта и русского языка. Однако в задачи проекта не входит сотрудничество со всеми университетами Ирана, в которых действуют кафедры русского языка. В связи с этим студенты РКИ других университетов не получают поддержку, оказываемую фондом в плане изучения культурологии, межкультурной коммуникации, русистологии, лингвокультурологии и других дисциплин. Наблюдается рост интереса студентов к России. Отметим, что преподаватели РКИ других университетов также нуждаются в методической помощи Фонда. В связи с этим преподавателям приходится своими силами подбирать материал лингвострановедческой направленности. Основным подспорьем в данном случае является текст как источник информации культурно-гуманитарного и духовного взаимодействия. М. Вугат указывает на первоочередную необходимость формирования лингвострановедческой

компетенции (как неотъемлемой части профессионально-коммуникативной подготовки) у преподавателей иностранного языка. В нашем случае преподаватель РКИ в Иране должен владеть информацией о культуре и особенностях русского менталитета и направлять свой выбор в первую очередь на текстах, содержащих лингвострановедческую информацию [3].

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования послужили труды психологического, лингвистического и методического характера, посвящённые проблемам методики преподавания русского как иностранного, отечественных и зарубежных исследователей. Данные работы подверглись теоретическому анализу со стороны автора. На важность чтения указывают практически все отечественные и зарубежные методисты: А. Н. Щукин, Е. И. Литневская, Т. М. Балыхина, М. Р. Ахмади, Дж. Баба-заде и т. д. Чтение текста в условиях отсутствия языковой среды является одним из основных источников лингвокультурного и межкультурного воспитания учащихся на занятиях по овладению иностранным языком.

Исследование проводилось на основе следующих методов: 1) систематическое накопление данных в результате наблюдения за процессом обучения русского как иностранного в высших учебных заведениях Ирана; 2) педагогический эксперимент, раскрывающийся путём описания возможных вариантов работ на предтекстовом, притекстовом и послетекстовом этапе работы с текстом как источником лингвокультурного воспитания учащихся и, следовательно, постепенного погружения в национальную культуру России; 3) попутное аннотирование и интервьюирование студентов и преподавателей на базе кафедр русского как иностранного в высших учебных заведениях Ирана.

Результаты исследования и их обсуждение. В связи с тем, что имеющиеся в арсенале преподавателей РКИ в Иране универсальные учебники и пособия ориентированы на вьетнамскую, китайскую, корейскую, англоязычную и другие аудитории и, следовательно, разработаны без учёта коммуникативно-функционального и национально-ориентированного подхода двух взаимодействующих культур (а именно специфики религиозно-мусульманской мен-

тальности народа Ирана и иранского языка), преподаватель РКИ в Иране с особой тщательностью и ответственностью подходит к отбору аутентичного материала.

В практике преподавания РКИ в вузах Ирана единственным оптимальным и эффективным инструментом лингвоэтнокультурологического метода погружения учащихся в приближительную атмосферу культуры и быта русского народа является чтение текстов с частичным сопровождением видео- и аудиофайлов.

«Лингвострановедческая работа служит связующим звеном между фоновыми знаниями и их применением в практической деятельности. Студенты изучают русские традиции и обычаи, знакомятся с образом жизни, особенностями речевого поведения русского народа. Отметим, что этот вид работы проводится как в урочное, так и во внеурочное время. Студенты получают уникальную возможность обогащать свои знания не только на занятиях, но и в процессе самостоятельной работы» [4, с. 195]. Известно, что «главным стимулом чтения является познавательный интерес: стремление через русскую литературу получить сведения о стране изучаемого языка, о жизни народа – носителя языка. Для обеспечения устойчивого интереса к чтению художественных произведений необходимо отбирать художественные тексты, учитывая запросы учащегося, его вкусы, желания, потребности. Текст должен быть таким, чтобы учащийся захотел его прочитать и понять» [5, с. 317].

Работа над текстом лингвокультурного характера включает три этапа: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый. Рассмотрим модель собственной разработки работы с текстом К. С. Жегаловой под названием «Хохлома»¹, который был использован автором на занятиях по предмету «Чтение и понимание простых текстов» из пособия «Практикум по культуре речевого общения на русском языке» Томского политехнического университета. Автор, по причине отсутствия в Иране учебников и пособий, включающих тексты лингвострановедческой направленности, использует его в практике преподавания чтения как наиболее оптимальный для знакомства с культурой и бытом русского народа на ранних стадиях обучения РКИ.

¹ Жегалова К. С. Росписи хохломы. – М.: Дет. лит., 1991. – 48 с.

Как правило, работу по чтению текста предваряет выполнение предтекстовых заданий. Известно, что предтекстовая работа ориентирована на выполнение упражнений, предшествующих тексту, с целью предотвращения лексико-грамматических трудностей. Авторы пособия О. А. Казакова и Т. Б. Фрик предлагают задание с целью найти в словаре значение некоторых слов: *зарождение, орнамент, узы, расходиться, роспись, жилище*¹. Однако предтекстовая работа – это система заданий и упражнений, ориентированных на то, чтобы вызвать у учащихся интерес к тексту, его прочтению и восприятию изложенной в нём информации, и потому не должна ограничиваться только работой со словарём. Мы предлагаем дополнить предтекстовую работу краткой информацией о русских промыслах (гжель, палеха и т. д.) как неотъемлемой и составной части русской культуры и истории. Считаем, что обучающимся легче и интереснее будет воспринята информация из текста, если изначально будет понятна сама суть изучаемого вопроса и ситуации.

Притекстовая работа сводится непосредственно к чтению самого текста. Поэтому особенно важно, чтоб текст был небольшого размера и предрасполагал к чтению в аудитории. Ряд исследователей и методистов рекомендуют, чтобы чтение текста осуществлялось преподавателем или в форме аудиозаписи. Однако упомянутый способ работы с текстом приемлем более на уроках по формированию навыков аудирования. Мы же рекомендуем, чтобы чтение текста осуществлялось непосредственно самими учащимися в поочередном порядке, чтобы активизировать максимальное количество студентов на притекстовом этапе работы с текстом. Исходя из текста, учащиеся на этапе притекстовой работы познакомятся с историей появления хохломской росписи, техникой её изготовления, особенностями раскраски и разнообразием художественных орнаментов. Помимо этого они получают информацию о способах и традициях использования изделий с хохломской росписью в быту и её роли в культуре русского народа.

Преподаватель принимает активное участие в проведении этапа притексто-

вой работы. С целью своевременного и углублённого понимания учащимися информации лингвокультурного характера преподаватель может вводить элементы комментированного чтения текста, осуществлять своевременный перевод непонятных для учащихся элементов и отрывков текста. Своевременным также окажется использование преподавателем (наряду с текстом) всех имеющихся у него знаний и возможностей применения вспомогательных средств: ТСО, видео- и аудиофайлы, презентации и т. д., являющихся дополнительным способом формирования лингвострановедческой компетенции. Использование таких средств параллельно с текстом способствует лучшему формированию представлений того, о чём излагается в тексте.

Послетекстовая работа включает задания на обобщение материала, содержащегося в тексте. Ю. В. Пешков отмечает, что в задачи данного этапа работы с текстом входит использование ситуации текста в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития умений речи [6, с. 111], значит, она должна включать в себя работы по проверке преподавателем и демонстрации учащимися степени усвоения информации из материала текста.

Задания, которые преподаватель использует на этапе послетекстовой работы, ориентированы на активизацию студентов и привлечение их к участию в беседе или дискурсе, и потому не должны сводиться к форме простого пересказа прочитанного текста. Наиболее оптимальными формами работы здесь могут стать приём «вопрос-ответ» или свободная беседа.

Примерные вопросы для беседы:

1. *Чем славилось село Хохлома?*
2. *С какой целью художники стали использовать олово?*
3. *Что изображали на хохломской посуде?*
4. *Кто занимался хохломской росписью?*
5. *Что включает в себе хохломская роспись?*

В методике преподавания РКИ рекомендовано использование заданий, направленных на сопоставление отождествлений и различий изучаемых элементов двух взаимодействующих языков. Данный тип заданий позволяет глубже вникнуть в процесс межкультурной коммуникации. Так, на наш взгляд, именно на послетекстовом эта-

¹ Казакова О. А., Фрик Т. Б. Практикум по культуре речевого общения на русском языке. – URL: https://www.studmed.ru/kazakova-oa-frik-tb-praktikum-po-kulture-rechevogo-obscheniya-na-russkom-yazyke_0db2b5acd6f6.html (дата обращения: 13.05.2021). – Текст: электронный.

пе работы представляется правомерным с точки зрения воспитания лингвокультурной компетенции у учащихся вводить задания, направленные на сопоставление материала текста с элементами родной, а в нашем случае – иранской культуры. В зависимости от материала текста и анализируемого материала учащимся предлагается самостоятельно выполнить исследовательскую работу на основе сопоставления и синтеза в виде небольшого сообщения или обзора обычаев и традиций и т. д., отталкиваясь от своих личных наблюдений, знаний и опыта. Задания сопоставительного лингвокультурного характера определённо вызывают максимальный интерес и тем самым повышают заинтересованность студентов в неоднократном обращении к материалу текста, его пониманию, способствуют развитию мышления, воображения и коммуникации.

Послетекстовая работа с текстом «Хохлома» заключалась в сопоставлении видов русского народного промысла с народными промыслами культуры Ирана: *«Расскажите об иранских национальных сувенирах: минакари, хатамкари, фирузекуби и т. д. Сопоставьте, чем схожи и различны русские и иранские народные промыслы».*

В результате выполнения заданий сопоставительной направленности по тексту преподаватель способен добиться эффективных результатов лингвокультурного воспитания персоязычной аудитории в условиях отсутствия языковой среды.

Заключение. Итак, текст является определяющим элементом как в формировании навыка чтения, так и становлении многоязычной личности, вбирающей в себя ценности родной культуры и культуры страны изучаемого языка и готовой к межкультурному общению. Качественно отобранный учебный текст в сочетании с правильно выбран-

ном приёмом его подачи и работы на всех трёх этапах с ним способствует успешному развитию многоязычной личности и обеспечивает совершенствование коммуникации. Неоспорима и роль преподавателя РКИ в освоении фоновых знаний о России. Именно под его контролем и благодаря его усилиям должен проходить отбор материала.

При подборе текстов и организации его как учебного материала в Иране необходимо особо учитывать национальные особенности обеих взаимодействующих культур. Текст, отобранный преподавателем для использования в качестве аутентичного материала получения нужной лингвострановедческой информации, должен отвечать следующим принципам:

- должен быть небольшого объёма, что позволит осуществлять его чтение непосредственно в течение занятия;

- должен способствовать обогащению и накоплению словарного запаса и его активизации;

- должен служить цели ознакомления и демонстрации культурных и исторических особенностей и аспектов страны;

- должен активизировать рецептивные и перцептивные умения и навыки учащихся.

Используя текст и выполняя упражнения поэтапного характера, учащиеся не только получают информацию лингвострановедческого содержательного характера. Тексты с поэтапным выполнением заданий к нему представляют реальную возможность использования и развития приобретённых речевых и языковых навыков, активизируют грамматические знания учащихся. Задания данного типа можно использовать на всех уровнях обучения. В задачи преподавателя при работе с текстом входит активизация всего вышеуказанного в нужном направлении.

Список литературы

1. Долгих А. Н. Взаимосвязь языка и культуры в методике преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка: материалы междунар. науч.-практ. конф. Тула: ТулГУ, 2009. С. 305–310.
2. Иванова Т. М. Применение (учебных лингвострановедческих) текстов в преподавании русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2010. № 3. С. 70–76.
3. Byram M., Zarate G. Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. Текст: электронный // Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1998. Pp. 9–43. URL: <https://www.worldcat.org/title/definitions-objectives-and-assessment-of-socio-culturalcompetence/oclc/222766296> (дата обращения: 25.04.2021).

4. Сеченкова Е. В. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции иностранцев в процессе лингвострановедческой работы в медицинском вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3, ч. 1. С. 195–197.
5. Федуллова Е. Г. Внеаудиторное чтение на уроках РКИ в военном вузе // Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (18–20 апреля 2017 г.) / Высший институт языков Туниса; Университет Карфагена. Тунис, 2017. С. 316–319.
6. Пешков Ю. В. Особенности работы с публицистическими текстами на занятиях по иностранному языку в студенческой аудитории // Альманах современной науки и образования. 2009. № 2. С. 110–112.
7. Подколзина Т. В. Лингвокультурологическая ценность литературного произведения на уроке РКИ // Наука и школа. 2019. № 2. С. 110–117.
8. Олейникова Е. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе изучения регионов Франции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8. С. 190–193.
9. Ревкова Е. В., Санькова И. М. Проблемные аспекты обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе // Инновации в образовании: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Орёл: Модуль-К, 2013. С. 162–165.
10. Romanov Yu. A., Snegurova T. A. Intercultural Communication and Teaching Russian to International Students at Language Summer Courses // Integration of Education. 2017. No. 21. Pp. 371–384.
11. Safavid Cyrus. From Linguistics to Literature. Tehran: Cheshmeh Publications, 1994.

Статья поступила в редакцию 27.04.2021; принята к публикации 30.05.2021

Библиографическое описание статьи

Халида Сиями Эйдлак. Текст как источник формирования межкультурной коммуникации на занятиях РКИ в Иране // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 144–150. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-144-150.

Khalida Siyami Eidlak,
Candidate of Philology,
University of Bojnord
(Bojnord, North Khorasan, 9453155111, Iran),
e-mail: kh.siyami@ub.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0001-9466-7428>

**Text as a Source of the Formation of Intercultural Communication
of Russian as a Foreign Language in Iran**

At the present stage of the development of Russian-Iranian mutually beneficial relations, there is an acute issue of high-quality training of students not only in the field of literacy, but also in the field of linguocultural communication. Linguocultural learner in the absence of a linguistic environment can be formed through the use of texts for reading. The article discusses the topical issue of using texts of a linguocultural nature as a source of knowledge about the culture and life of the Russian people in classes in Russian as a foreign language in higher educational institutions of the Islamic Republic of Iran. The author raises the question of criteria for selecting a text for linguocultural education, in parallel with the methodology for conducting classes focused on the education of linguistic and cultural knowledge or knowledge of the cultural nature of the Russian society. In the paper, a possible variant of work in an Iranian audience was proposed, from the author's personal teaching experience, using the example of a text on the topic "Russian folk crafts. Khokhloma". Our scientific work is based on the methods of empirical research. It was revealed that the choice of texts as a source of replenishment of knowledge of a linguistic and cultural nature is invaluable in the process of teaching and educating students of RFL in the Islamic Republic of Iran due to the culture and mentality of citizens of a religious state, and must be carefully selected by the teacher. It is proved that the text in the conditions of properly organized step-by-step work is a valuable source of linguocultural education of students. At the pre-textual stage, preparatory work takes place with the text as a valuable means of immersing the students of the Russian language studies in the atmosphere of the culture and life of the Russian people. At the during the text stage, work

with the text itself takes place, contributing to the development of reading and translation skills. The post-text stage of working with the text contributes to the enrichment of the vocabulary of students, activates the skills of constructing monologue and dialogical coherent speech, performing tasks of a comparative nature.

Keywords: reading, the text, the principles of selection of texts, Russian as foreign language, intercultural communicative competence

References

1. Dolgih, A. N. The relationship between language and culture in the methodology of teaching Russian as a foreign language. Linguoculturological and linguistic-cultural aspects of the theory and methods of teaching the Russian language: materials of the international. scientific-practical conf Tula: TulGU. 2009: 305–310. (In Rus.)
2. Ivanova, T. M. Application of (educational linguistic and regional) texts in teaching Russian as a foreign language in the aspect of intercultural communication. Scientific notes of the Trans-Baikal State University, no. 3, pp. 70–76, 2010. (In Rus.)
3. Byram, M., Zarate, G. Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1998. Web. 25.04.2021. <https://www.worldcat.org/title/definitions-objectives-and-assessment-of-socio-cultural-competence/oclc/222766296>. (In Engl.)
4. Sechenkova, E. V. Development of intercultural communicative competence of foreigners in the process of linguistic and cultural work in a medical university. Philological sciences. Questions of theory and practice, no. 3, pp. 195–197, 2017. (In Rus.)
5. Fedulova, E. G. Out-of-class reading at the lessons of RFL at a military university. Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Tunisia, April 18-20, 2017 / Higher Institute of Languages of Tunisia; Carthage University: 316–319. (In Rus.)
6. Peshkov, Yu. V. Features of working with publicistic texts in foreign language classes in the student audience. Almanac of modern science and education, no. 2, pp. 110–112, 2009. (In Rus.)
7. Podkolzina, T. V. The linguoculturological value of a literary work at the lesson of RFL. Science and school, no. 2, pp. 110–117, 2019. (In Rus.)
8. Oleinikova, E. A. formation of foreign language communicative competence in the process of studying regions of France. Philological sciences. Questions of theory and practice, no. 8, pp. 190–193, 2017. (In Rus.)
9. Revkova, E. V., Sankova, I. M. Problematic aspects of teaching a foreign language in a non-linguistic university. Innovations in education: a collection of materials of the V international scientific and practical conference. Oryol: Module-K, 2013: 162–165. (In Rus.)
10. Romanov, Yu. A., Snegurova, T. A. Intercultural communication and teaching Russian to international students at language summer courses. Integration of Education. Saransk, no. 21, pp. 371–384, 2017. (In Eng.)
11. Safavid Cyrus. From Linguistics to Literature. Tehran. Cheshmeh Publications, 1994. (In Persian)

Received: April 27, 2021; accepted for publication 30 May, 2021

Reference to the article

Khalida Siyami Eidlak. Text as a Source of the Formation of Intercultural Communication of Russian as a Foreign Language in Iran // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 144–150. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-144-150.

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ DOMESTIC PEDAGOGY: HISTORY AND MODERNITY

УДК 378.046

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-151-158

Розалия Еремеевна Герасимова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университета им. М. К. Аммосова
(677001, Россия, г. Якутск, ул. Ленина, 2),
e-mail: rosa_ger@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5066-3174>

Варвара Гаврильевна Абрамова²,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Майинская СОШ им. В. П. Ларионова
(678070, Россия, Якутия, Мегино-Кангаласский улус, с. Майя, ул. Самсонова, 16),
e-mail: varya.abramova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2828-2727>

Ирина Степановна Алексеева³,
кандидат педагогических наук,
Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университета им. М. К. Аммосова
(677001, Россия, г. Якутск, ул. Ленина, 2),
e-mail: alekseevais2010@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4572-3363>

Контекстные факторы формирования национальной системы учительского роста

В статье авторы рассматривают теоретические и практические вопросы реализации национальной системы учительского роста, где особенно актуальным становится создание оптимальных условий с учётом требований профессиональных стандартов, а также методика введения национальной системы учительского роста как совокупность элементов и отношений, закономерно связанных друг с другом в единое целое. Приоритетной целью статьи является раскрытие некоторых особенностей управления профессиональным ростом педагога в условиях реализации проекта национальной системы учительского роста на основе анализа и обобщения трудов отечественных и зарубежных учёных в области образования взрослых. Авторы отмечают, что отсутствие единых подходов и единого понимания в повышении профессиональной компетентности педагогических кадров, в целом их профессионального и карьерного роста, может стать основной проблемой в повышении качества образования.

¹ Р. Е. Герасимова разрабатывала концепцию статьи, осуществляла систематизацию и написание статьи.

² В. Г. Абрамова осуществляла сбор, анализ и обработку материалов исследования.

³ И. А. Алексеева осуществляла редактирование статьи.

В связи с этим в данной статье особое внимание уделяется проблемам дополнительного профессионального образования педагогов, а также некоторым его механизмам системного обеспечения непрерывного профессионального образования. Анализ и обобщение педагогических трудов, нормативных и правовых документов, а также анализ и обобщение практического опыта и т. д. позволили разработать некоторые локальные документы, которые способствовали повышению профессионального уровня педагогических кадров, их компетентности. В статье приводятся результаты реализации разработанной программы «Учитель будущего», а также «Положение о распределении процентных надбавок (коэффициент финансирования) за агропрофильную деятельность педагога», обеспечивающие педагогические условия для удовлетворения потребностей педагогических кадров. Таким образом, на результативность и качество деятельности педагогов эффективно влияет не только введение эффективного контракта с конкретными показателями на основании положения, но и создание организационно-педагогических условий, в том числе формирование условий для системного повышения квалификации педагогов, а при необходимости переквалификации посредством дополнительных профессиональных программ.

Ключевые слова: национальная система учительского роста, профессиональный стандарт, новая модель аттестации учителя, повышение квалификации, эффективный контракт, дополнительное профессиональное образование

Введение. В настоящее время идёт широкое обсуждение педагогической общественностью различных моментов внедрения национальной системы учительского роста (далее – НСУР), которая учитывает трудовые функции и действия педагога, входящие в профессиональный стандарт.

Профессиональный стандарт, включающий характеристику квалификации для определённого вида специальности педагога, становится одним из основных направлений кадровой политики в непрерывной системе образования.

Сегодня нужно единое понимание стратегических направлений развития системы образования, учитывающих потребности не только общества, но социально-экономического развития страны. В этом случае НСУР выступит приоритетным механизмом реализации государственной образовательной политики, направленной на создание условий для повышения профессионального и карьерного роста, что обеспечит высокое качество школьного образования.

Модель стратегического управления профессиональным ростом педагога, прежде всего, предполагает оказание им эффективной практической помощи в повышении уровня профессионального мастерства с учётом современных требований, диссеминации и реализации в практику их педагогического опыта.

Педагог всегда был и будет основным субъектом, обеспечивающим качество образования, поэтому надо создать такую модель, которая обеспечивала бы его системное, непрерывное личностное и про-

фессиональное развитие посредством системы дополнительного профессионального образования.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования явилась идея образования взрослых, принадлежащая американскому педагогу Дж. Дьюи, который писал, что образование не должно закончиться с окончанием школы, каждому человеку даётся право на обучение в течение всей жизни. Э. Линдемман, ученик Дж. Дьюи, развил идеи своего учителя, и в 1926 г. была опубликована работа «Значение образования для взрослых» [1, с. 21].

Процесс образования взрослых основывается на системном и компетентностном подходе, позволяющем рассматривать профессиональное образование как один из уровней непрерывной системы образования на принципе соответствия, дополнительно между компонентами: субъект образования, непрерывный образовательный процесс, профессиональное развитие, единое образовательное пространство. В практической деятельности были использованы:

– исследования методологии образования взрослых (С. Г. Вершловский, С. И. Змеёв, Г. С. Сухобская, В. Г. Онушкин, Э. М. Никитин и др.) [2, с. 171];

– развитие компетентностного подхода в образовании (Е. Ф. Зеер, Е. С. Зимняя, В. А. Козырев, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, А. А. Вербицкий и др.) [3, с. 3790].

Методами исследования по данному направлению стали теоретические (анализ и обобщение педагогических трудов, нормативных и правовых документов и т. д.);

интерпретационные (комплексное изучение объекта исследования, анализ и обобщение практического опыта и т. д.), эмпирические (отслеживание результатов профессиональной деятельности педагогических кадров).

Результаты исследования и их обсуждение. Программы курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки разрабатываются с учётом требований профессиональных стандартов и ФГОС (среднее или высшее профессиональное образование) и должны учитывать индивидуальные потребности педагогических кадров [4, с. 149]. Программы курсов повышения квалификации также должны обеспечить дальнейшее профессиональное развитие обучающегося, а программы профессиональной переподготовки должны способствовать получению востребованного нового вида деятельности [5, с. 268].

За 2018–2020 гг. в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова по дополнительным профессиональным программам обучено 23 369 чел. Из них по программам курсов повышения квалификации обучение прошли 20 210 чел., по программам профессиональной переподготовки – 3 159 чел.

Показатель заинтересованности педагогических работников в повышении своей квалификации и получении нового вида деятельности/квалификации в СВФУ за последние 5 лет можно считать достаточно стабильным (колебания 3921–4934). С 2015 по 2019 г. получили документы СВФУ установленного образца 23 037 чел. системы образования. Из них повышения квалификации составляет – 21 191 педагогических работников, профессиональной переподготовки – 1 846 педагогических работников.

Принципиально важным становится необходимость гибкого реагирования системы ДПО на происходящие изменения, которые способствуют постоянному развитию научно-методического и информационного обеспечения её деятельности, позволяющей оперативно удовлетворять растущие запросы потребителей.

Например, направление «агропрофилированные школы». Агрошколы – инновационные общеобразовательные учреждения, реализующие программы основного общего и среднего (полного) образования, обеспечивающие подготовку обучающихся по предметам агротехнологического профиля.

Агрошколы могут реализовывать образовательные программы профессиональной подготовки и начального профессионального образования сельскохозяйственного профиля. Сегодня агропрофилированных школ в республике 102, деятельность которых регламентируется ст. 11 «Общеобразовательные организации, реализующие образовательные программы агротехнологической направленности» закона РС (Я) «Об образовании в РС (Я)» от 15 декабря 2014 г. 1401-3 № 539 [6, с. 4].

В образовательных программах (5–11-е классы) внедрены компоненты и ведутся элективные курсы агротехнологической направленности. Следует отметить, что агрокомпонент реализуется во многих школах (67 %) во всех предметных областях (1–11-е классы).

В связи с этим появляется необходимость в реализации новых дополнительных профессиональных программ, которые способствуют карьерному росту педагогических кадров и формированию кадрового резерва.

Рассмотрим подробнее МБОУ «Майинская средняя общеобразовательная школа имени В. П. Ларионова с углубленным изучением отдельных предметов» МР «Мегино-Кангаласский улус», где разработано Положение о распределении процентных надбавок (коэффициент финансирования) за агропрофильную деятельность педагога, которое является основным показателем результативности по выполнению условий эффективного контракта педагогами.

Согласно данному положению процентные надбавки распределяются педагогам по шести направлениям (учебная деятельность агрошколы, качество результатов обучения и воспитания, профессиональная компетентность педагогов, профессиональная компетентность педагогов, организация трудового воспитания обучающихся, производственная деятельность агрошколы).

Если взять направление «Профессиональная компетентность педагогов», то условиями распределения процентных надбавок являются: 20 % – участие в агроотечениях, конкурсах, семинарах, мастер-классах по агро-, бизнес-направлениям и т. д.; 25 % – распространение опыта работы, проведение мастер-классов, открытых уроков, занятий по агротехнологическому, бизнес- и IT-направлениям (указать какие); 30 % – наличие диплома курсов переподготовки или

удостоверений повышения квалификации по агротехнологическому и бизнес-направлениям (раз в три года); 35 % – наличие публикации и распространение авторских разработок по агротехнологическому и бизнес-направлениям (брошюры, пособия, книги и т. д. – указать какие); 40 % – наличие публикаций статей на региональном, российском, международном уровнях; в журналах, одобренных УМСМО и НРС(Я), в журнале ЯГСХА «Сельский консультант»; разработка учебно-методических пособий; проведение авторских семинаров по агротехнологической, бизнес- и IT-направленным (указать какие).

Таким образом, сказанное даёт результативность введения эффективного контракта как одного из этапов формирования национальной системы учительского роста, который связан с конкретными показателями профессиональной деятельности педагога. Контракт оформляется в виде ежегодного дополнительного соглашения к трудовому договору, который становится эффективным механизмом, мотивирующим на системное повышение профессионального уровня посредством дополнительных профессиональных программ. Следует отметить, что программы курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки должны разрабатываться на основе изучения и учёта индивидуальных потребностей педагогов [7].

В целях качественной реализации идей НСУР школа также разработала локальную программу «Учитель будущего». Основная идея программы заключается в том, что только активная, сумевшая реализовать свой творческий потенциал и постоянно развивающаяся личность может воспитать успешного ученика [8, с. 175].

Ожидаемыми результатами программы и индикаторами для оценки их достижения являются:

- повышение педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагогов ОУ;
- создание банка «мастер-классов», базы инновационных продуктов учителей школы, «Папки успеха» учителей;
- непрерывное профессиональное образование педагогов;
- своевременное прохождение аттестации;
- обновление образовательного процесса инновационными технологиями;

– включение учителей в непрерывное педагогическое образование;

– разработка программ внеурочных занятий;

– повышение профессионализма учителей школы посредством диссеминации передового опыта, разработки авторских краткосрочных курсов;

– отсутствие оттока из ОУ молодых специалистов, поступление на работу молодых специалистов;

– формирование банка данных авторских методик и программ, инновационных технологий;

– издание научно-методических материалов по приоритетным направлениям деятельности системы образования школы;

– осмысление педагогами школы своего места и роли в реализации образовательной Программы школы.

Как мы знаем, для успешного управления деятельностью школы необходимо организовать непрерывную обратную связь, получение своевременной информации об успешности продвижения каждого участника образовательного процесса [9].

Для того чтобы объективно оценить рост деятельности учителя, необходим непрерывный процесс отслеживания изменений в профессиональной деятельности педагогов в течение всего учебного года [10, с. 82].

С этой целью разработана система мониторинга профессиональной компетентности педагогов.

Циклограмма мониторинговой деятельности по отслеживанию уровня компетентности учителей имеет следующее содержание:

1. «Самоанализ успешности учебной работы» в октябре проводится для всех учителей школы заместителем директора по УВР.
2. «Определение успешности педагога» в конце декабря тоже для всех учителей школы.
3. «Влияние стимулов на труд» в марте.
4. Анкетирование «Оценка успешности учебной работы учителя с точки зрения учащихся» проводится для учителей среднего и старшего звеньев в конце учебного года психологом школы.
5. И каждую четверть мы проводим рейтинг профессиональных достижений педагогов.

Рейтинг подсчитывается и складывается из таких параметров, как:

- педагогическая технология (какая, предмет, класс);
- самообразование педагога;
- публикации (дата, название статьи, разработки, уровень);
- распространение опыта (форма, тема, уровень);
- курсы повышения квалификации (место, тема, вид, дата);
- работа с одарёнными детьми;
- индивидуальные планы с отстающими учащимися (Ф.И.О. учащегося, класс, предмет);
- ИКТ-компетентность (наличие сайта, уровень пользователя: низкий, средний, высокий);
- общественная работа педагога (в какой организации состоит, участие в общественной жизни школы, улуса);
- участие, вклад своей работы во всех направлениях школы;
- взаимодействие с родителями, общественностью [11, с. 187];
- прохождение аттестации.

Результаты рейтинга профессиональных достижений педагогов обобщаются в виде таблицы, которая позволяет отследить рейтинговую оценку, отражает уровень профессиональной компетентности педагогов.

По итогам рейтинговой оценки каждого учителя-предметника выявляется результат деятельности методических объединений и коллектива в целом.

Расчёт рейтинга учителя должен мотивировать учителей на поиск новых решений, выявленных с помощью данной технологии, ориентирующей на дальнейшее саморазвитие.

Реализация технологии мониторинга по отслеживанию профессиональной деятельности педагогов позволяет учителю:

- увидеть ситуацию «успеха», что способствует отслеживанию изменений в процессе его профессионального становления;
- реально представить результаты своей педагогической деятельности и их место в коллективе;
- осуществлять поиск возможностей наиболее полной самореализации в профессии;
- ориентироваться на профессиональный рост;
- иметь стимул к непрерывному самосовершенствованию, профессиональному росту;
- постоянно повышать квалификацию.

Эта технология также позволяет администрации школы:

- осуществлять непрерывную диагностику результатов профессиональной деятельности каждого педагога и коллектива школы;
- организовать процесс повышения квалификации учителей на индивидуальной и дифференцированной основе;
- корректировать программу «Учитель будущего».

Сегодня на профессионально высоком уровне учитель должен решать в процессе трудовой деятельности непредвиденные социальные и профессиональные задачи, в связи с чем образовательными организациями проводится большая работа по поиску и реализации эффективных путей развития личности учителя, в том числе его профессионального уровня [12].

Проведённая работа дала положительный результат. Улучшились результаты профессиональной деятельности педагогических работников. С каждым годом увеличивается количество педагогов, соответствующих уровням квалификации, предъявляемым к квалификационным категориям (первой и высшей), что представлено в таблице.

Мониторинг прохождения аттестации за 2017–2021 гг.

№	Обеспеченность кадрами	Количество педагогов			
		2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
1	Всего педагогов	96	96	95	98
2	Учителя без категории	26 (27,1 %)	23 (24 %)	20 (21 %)	14 (14 %)
3	Учителя с первой категорией	26 (27,1 %)	23 (24 %)	24 (25 %)	26 (26,5 %)
4	Учителя с высшей категорией	44 (45,8 %)	50 (52 %)	51 (54 %)	58 (59,2 %)

Заключение. Анализ факторов формирования системы учительского роста позволяет утверждать, что национальная система учительского роста (НСУР) – это единое образовательное пространство, обеспечивающее профессиональное развитие учителя и способствующее повышению качества образования, а также интенсивному развитию системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Следует отметить, что система дополнительного профессионального образования в целях удовлетворения индивидуальных потребностей педагогов должна:

– обеспечить единое сетевое образовательное пространство для профессионального роста учителей. Сетевое образование позволит перейти на другой уровень развития непрерывной системы образования, который станет необходимым условием повышения качества образовательного процесса (цифровая дидактика) [13];

– использовать различные формы повышения квалификации (практико-ориентированные курсы, научно-образовательные и учебно-методические конференции, предметные олимпиады для педагогов, формирование портфолио, проведение учителями авторских курсов/семинаров и т. д.);

– учитывать индивидуальные интересы и мотивы профессионального роста учителя,

своевременно стимулируя их за хорошие системные показатели вне зависимости от стажа работы;

– разработать и внедрить постоянную оценку профессиональной деятельности педагога, его компетенций в целях оказания своевременной помощи и коррекции (ежегодный мониторинг профессиональной деятельности педагогов). Качественное использование мониторинга позволяет выявить потребность педагогических кадров в новых образовательных услугах, включая содержание, методы и приёмы, технологии работы, тем самым способствуя дальнейшему развитию системы дополнительного профессионального образования [14].

Таким образом, национальная система учительского роста предусматривает создание единых подходов к результатам профессиональной деятельности педагогических кадров, способствующих их личностному, профессиональному и карьерному росту.

Список литературы

1. Коршунов И. А., Гапонова О. С., Пешкова В. М. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / под ред. И. Д. Фрумина, И. А. Коршунова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Высшая школа экономики, 2019. 310 с.
2. Лебединская Н. Г. Образование взрослых в России и Швеции: сравнительно-сопоставительный анализ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Пятигорск, 2014. 222 с.
3. Струминская Л. М., Богданчикова Е. Н. Компетентностный подход и проблемы его реализации в высшей школе // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 2. С. 3788–3797. DOI: 10.15372/PEMW20.200216.
4. Герасимова Р. Е. Дополнительное профессиональное образование в условиях интегративной системы непрерывного педагогического образования // Концепт. 2016. Т. 30. С. 148–150.
5. Герасимова Р. Е. Потребность в дополнительном профессиональном образовании в современных условиях // Концепт. 2017. Т. 32. С. 268–270.
6. Федоров Г. М. Особенности организации образовательной деятельности в агрошколах, расположенных в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов севера Республики Саха (Якутия) // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–9. С. 2068–2074.
7. Джахбаров М. А. Индивидуализация дополнительного педагогического образования на основе самопроектирования программ повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Невинномысск, 2019.
8. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 233 с.
9. Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Система оценки качества российского образования. URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.phparticle=150> (дата обращения: 09.07.2021). Текст: электронный.
10. Галушка М. А., Закарлюка Д. С. Развитие независимой оценочной системы качества образования в России // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 1. С. 82–82.
11. Матюшкова Е. А. Динамика уровня профессиональной компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся в зависимости от стажа работы в школе // Молодой учёный. 2009. № 5. С. 186–189.
12. Gerasimova R. E., Solomonova G. S., Struchkov V. G. The Social Role of Continuing Professional Education in Lifelong Professional and Personal Development of Educators. Текст: электронный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. IFTE 2019: Vth International Forum on Teacher Education. URL: <http://www.researchgate.net/publication> (дата обращения: 16.09.2021).

13. Chorosova O. M., Protodyakonova G. Yu., Aetdinova R. R., Gerasimova R. E. & Zakharov N. T. Qualimetric Approach to Assessing Digital Competencies Among Teachers // The Bulletin the national academy of sciences of the republic of Kazakhstan. 2020. No. 6. Pp. 181–187.

14. Larsen B. Educational Outcomes after Serving with Electronic Monitoring: Results from a Natural Experiment // Journal of Quantitative Criminology. 2017. No. 33. Pp. 157–178. DOI: 10.1007/s10940-016-9287-8.

Статья поступила в редакцию 15.06.2021; принята к публикации 15.08.2021

Библиографическое описание статьи

Герасимова Р. Е., Абрамова В. Г., Алексеева И. А. Контекстные факторы формирования национальной системы учительского роста // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 151–158. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-151-158.

Rozalia E. Gerasimova¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Pedagogical Institute of the North-Eastern
Federal University named after M. K. Ammosov
(2 Lenin st., Yakutsk, 677001, Russia),
e-mail: rosa_ger@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5066-3174>*

Varvara G. Abramova²,

*Deputy Director for Teaching and Educational
Work Mayinskaya Secondary School Named after V. P. Larionova
(16 Samsonov st., Maya village, Megino-Kangalassky ulus, Yakutia, 678070, Russia),
e-mail: varya.abramova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2828-2727>*

Irina S. Alekseeva³,

*Candidate of Pedagogy,
Pedagogical Institute of the North-Eastern
Federal University named after M. K. Ammosova
(2 Lenin st., Yakutsk, 677001, Russia),
e-mail: alekseevais2010@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-4572-3363>*

Contextual Factors Formation of a National Teacher Growth System

In the article, the authors consider the theoretical and practical issues of the implementation of the national system of teacher growth, where it becomes especially important to create optimal conditions, taking into account the requirements of professional standards, as well as the method of introducing the national system of teacher growth as a set of elements and relationships that are naturally connected with each other into a single whole. The priority goal of the article is to reveal some of the features of managing the professional growth of a teacher in the context of the implementation of the project of the national system of teacher growth based on the analysis and generalization of the works of domestic and foreign scientists in the field of adult education. The authors note that the lack of common approaches and common understanding in improving the professional competence of teaching staff, in general, their professional and career growth, can become the main problem in improving the quality of education. In this regard, this article pays special attention to the problems of additional professional education of teachers, as well as some of its mechanisms for the systematic provision of continuous professional education. Analysis and generalization of pedagogical works, regulatory and legal documents, as well as analysis and generalization of practical experience, etc. allowed the development of some local documents, which contributed to the improvement of the professional level of teaching staff, their competence. The article presents the results of the implementation of the developed program “Teacher of the Future”, as well as “Regulations on the distribution of percentage allowances (funding ratio) for the

¹ R. E. Gerasimova – development of the concept of the article, systematization and writing of the article.

² V. G. Abramova – collection, analysis and processing of research materials.

³ I. A. Alekseeva – editing the article.

agro-profile activities of a teacher”, providing pedagogical conditions to meet the needs of teaching staff. Thus, the effectiveness and quality of teachers’ activity is effectively influenced not only by the introduction of an effective contract with specific indicators based on the provision, but also by the creation of organizational and pedagogical conditions, including the formation of conditions for systematic advanced training of teachers, and, if necessary, retraining through additional professional programs.

Keywords: national system of teacher growth, professional standard, new model of teacher certification, professional development, effective contract, additional professional education

References

1. Korshunov, I. A., Gaponova, O. S., Peshkova, V. M. Live and learn: continuous education in Russia / ed. I. D. Frumin, I. A. Korshunova; Nat. issled. un-t “Higher School of Economics”, Institute of Education. M: Izd. House of the Higher School of Economics, 2019. (In Rus.)
2. Lebedinskaya, N. G. Adult Education in Russia and Sweden: Comparative Analysis. Cand. sci. dis. Pyatigorsk, 2014. (In Rus.)
3. Struminskaya, L. M., Bogdanchikova, E. N. Competence approach and problems of its implementation in higher education. Professional education in the modern world, no. 10, pp. 3788–3797, 2020. (In Rus.)
4. Gerasimova, R. E. Additional professional education in the context of an integrative system of continuous pedagogical education. Scientific-methodical electronic journal “Concept”, vol. 30, pp. 148–150, 2016. (In Rus.)
5. Gerasimova, R. E. The need for additional professional education in modern conditions. Scientific and methodological electronic journal “Concept”, vol. 32, pp. 268–270, 2017. (In Rus.)
6. Fedorov, G. M. Features of the organization of educational activities in agricultural schools located in places of traditional residence and economic activity of the indigenous peoples of the north of the Republic of Sakha (Yakutia). Fundamental research, no. 10–9, pp. 2068–2074, 2013. (In Rus.)
7. Dzhakhbarov, M. A. Individualization of additional pedagogical education on the basis of self-design of advanced training programs. Cand. sci. dis. Nevinnomyssk, 2019. (In Rus.)
8. Pecherkin, A. A. Development of the teacher’s professional competence: theory and. Ural. State Ped. Un-ty. Yekaterinburg, 2011. (In Rus.)
9. Bolotov, V. A. Efremova, N. F. System for assessing the quality of Russian education. 2005. Web. 09.07.2021: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150>. (In Rus.)
10. Galushka, M. A., Zakarlyuka, D. S. Development of an independent assessment system for the quality of education in Russia. International student scientific bulletin, no. 1, pp. 82–82, 2018. (In Rus.)
11. Matyushkova, E. A. Dynamics of the level of professional competence of teachers in the field of pedagogical interaction with the parents of students, depending on the length of service at school. Young scientist, no. 5, pp. 186–189, 2009. (In Rus.)
12. Gerasimova, R. E., Solomonova, G. S., Struchkov, V. G. The Social Role of Continuing Professional Education in Lifelong Professional and Personal Development of Educators. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. IFTE, 2019: Vth International Forum on Teacher Education. (In Engl.)
13. Chorosova, O. M., Protodyakonova, G. Yu., Aetdinova, R. R., Gerasimova, R. E. & Zakharov, N. T. Qualimetric approach to assessing digital competencies among teachers. The Bulletin the national academy of sciences of the republic of Kazakhstan, no. 6, pp. 181–187, 2020. (In Engl.)
14. Larsen, B. Educational Outcomes After Serving with Electronic Monitoring: Results from a Natural Experiment. Journal of Quantitative Criminology, no. 33, pp. 157–178, 2017. DOI: 10.1007/s10940-016-9287-8. (In Engl.)

Received: June 15, 2021; accepted for publication 15 August, 2021

Reference to the article

Gerasimova R. E., Abramova V. G., Alekseeva I. A. Contextual Factors Formation of a National Teacher Growth System // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 151–158. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-151-158.

УДК 178.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-159-166

Евгения Владиславовна Коротаева¹,*доктор педагогических наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),
e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>***Ирина Григорьевна Чугаева²,***кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),
e-mail: irinachugaeva555@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3358-8010>*

Педагогическое взаимодействие: вопросы методологии и методики

Актуальность обращения к проблеме педагогического взаимодействия обусловлена востребованностью данного явления для образовательной системы. Основу его изучения составляет методология, раскрывающая взаимодействие как значимую категорию философии с соответствующими характеристиками (фундаментальность, непрерывность, стабильность, реактивность и т. д.), которые проявляются в различных сферах, в том числе и в образовании. В результате сопоставительного анализа публикаций, посвящённых педагогическому взаимодействию, было отмечено редуцирование данного понятия, что упрощает представления о самом явлении, и закрепляется в нормативно-методической базе. В УрГПУ была поставлена задача актуализировать теорию и практику педагогики взаимодействия через последовательное её раскрытие в ряде дисциплин («Педагогика», «Основы профессионального взаимодействия», «Теория и практика профессионального взаимодействия»). Тематика занятий посвящалась тактике и стратегии совместной деятельности участников образовательных отношений, проблемам формирования субъектности обучающихся, профессионально-педагогической культуре педагога и др. Студенты выступали в роли обучающихся и обучающихся, оцениваемых и оцениваемых, организаторов, консультантов, экспертов и т. д., организуя «профессиональное» взаимодействие с разнообразными «участниками образовательных отношений». Эти занятия были позитивно оценены ими за практическую ориентированность, сочетание теоретических и прикладных аспектов, проблематизацию как альтернативу обычному изложению материала, продуктивность, диалогичную форму занятия и т. д. В качестве итоговых результатов был сделан вывод о необходимости дальнейшей проработки педагогики взаимодействий с тем, чтобы методический (инструментальный) подход стал основанием для раскрытия методологического основания с дальнейшей продуктивной реализацией в практике образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, виды педагогических взаимодействий, инструментальный и сущностный подходы, методология педагогики взаимодействий, методика образовательных взаимодействий в процессе вузовского обучения, взаимодействие участников образовательных отношений

Введение. Эффективность и продуктивность любого явления во многом зависит от верного понимания его сущности на методологическом уровне и, соответственно, воплощения на уровне методическом, практическом. Однако в наш «период опережающей практики» эти уровни не всегда

гармонично увязаны между собой. Так, к примеру, происходит с педагогическим взаимодействием.

Можно утверждать, что количество обращений к этому понятию в сфере образования заметно выросло: взаимодействие в информационно-образовательной среде [1],

¹ Е. В. Коротаева осуществляла концептуальную проработку содержания, описание методологии проблемы, определение методического базиса образовательной практики.

² И. Г. Чугаева проводила анкетирование, количественный и качественный анализ полученных данных.

продуктивное взаимодействие [2], педагогическое взаимодействие [3; 4], взаимодействие участников образовательных отношений [5; 6], социально-профессиональное взаимодействие [7], сетевое взаимодействие [8; 9], синхронное и/или асинхронное взаимодействие в вузе [10; 11] и др. Это свидетельствует об определённой трансформации в переосмыслении взаимодействия как особого явления образовательной сферы.

Но порой такая трансформация приводит к редукции в понимании объёмности самого явления взаимодействия. В педагогических словарях и энциклопедиях первого десятилетия XXI в. педагогическое взаимодействие трактовалось однозначно, с точки зрения методологии не вполне корректно. Большая часть трактовок сводилась к следующему: «личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок»¹. В зарубежных исследованиях взаимодействие также рассматривается как обмен информацией, чувствами, мыслями между учителем и учеником или между учениками, в результате которого происходит их взаимное воздействие друг на друга [14; 15], или как взаимовлияние учителя и учеников друг на друга в процессе коммуникации [16–18].

Почему данные определения рассматриваются как редуцированные (т. е. суженные, упрощённые)? Дело в том, что они не включают в процесс взаимодействия контакты и действия коллективных субъектов (педагогов, родителей, общественности и др.); как очевидный факт в нём указывается на «*взаимные изменения* (курсив наш – Е. К., И. Ч.) их поведения, деятельности, установок» (что случается далеко не всегда); обойдено вниманием взаимодействие педагогических систем внутри одного образовательного учреждения и взаимодействие педагогических систем различных государств;

¹ Новгородцева И. В. Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 378 с. Текст: электронный // ЭБС «Консультант студента»: [сайт]. – URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976512801.html> (дата обращения: 14.08.21); Педагогический словарь по темам: учеб. пособие / сост. Л. П. Русинова. – Саранск, 2010. – 143 с.

не учитываются взаимовлияния системы образования с другими социальными институтами и т. д. Очевидно, что «педагогическое взаимодействие» начала века в основном рассматривалось как просто контакт «воспитателя и воспитанников».

Методология и методы исследования. Однако в таком подходе нивелируется методологическое понимание сущности взаимодействия. Напомним, что оно представляет одну из основных философских категорий, которая отражает как процессы воздействия объектов друг на друга, так и их взаимную обусловленность в порождении и развитии; при этом взаимодействие является объективной и универсальной формой движения и развития, благодаря чему осуществляется связь всех структурных уровней бытия².

С учётом этого методологического основания педагогическое взаимодействие – как и многие ведущие понятия и категории в педагогической науке – необходимо рассматривать в широком и узком смыслах.

В первом случае педагогическое взаимодействие представляет собой интегративную основу системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы (от низшей ступени к высшей), так и её содержание (с учётом преемственности, метапредметности и др.), обеспечивает связь образования с другими социальными институтами, а также предопределяет направленность и способы реализации контактов субъектов, включённых в образовательную деятельность. В более конкретном (узком) варианте педагогическое взаимодействие можно трактовать как детерминированную познавательную ситуацию, опосредуемую социально-психологическими процессами *связь* субъектов (и объектов) образования, приводящую к их количественным и/или качественным изменениям.

Иными словами, педагогическое взаимодействие можно исследовать как цель, основу (в широком смысле) и как инструмент, средство (в узком смысле). Отметим, что в подавляющем большинстве публикаций педагогическое взаимодействие представлено именно в инструментальной трактовке: «Педагогическое взаимодействие в обучении иноязычному чтению в неязыко-

² Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – URL: <https://gufo.me/dict> (дата обращения: 14.08.2021). – Текст: электронный.

вом вузе» [10]; «Модель педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения» [11]; «Взаимодействие семьи и школы в формировании гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде» [12]; «Личность и культура в школе XXI века: конфликт и взаимодействие» [13] и др.

То же можно сказать и о нормативно-методической документации, которая является основой организации образовательного процесса. В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования имеются обращения к взаимодействию, которые носят уточняющий (т. е. инструментальный) характер:

– в общих требованиях к реализации программы: сетевое взаимодействие, взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе посредством сети Интернет, дистанционное взаимодействие всех участников образовательных отношений и т. д.;

– в требованиях к результатам освоения образовательной программы по конкретным учебным предметам: речевое взаимодействие; взаимодействие общества и природы, человека и общества, приобретение опыта взаимодействия с людьми другой культуры; взаимодействие тел, магнитов и др.¹

Похожая картина обнаруживается и в ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование*. Для нас данное направление имеет особое значение, так как речь идёт о подготовке тех кадров, которые в будущем должны реализовать программу общего образования.

В предыдущих стандартах высшего звена по педагогическому образованию обязательно имелись многочисленные ссылки на взаимодействие: в описании квалификационной характеристики выпускника, в различных дисциплинах (социальная психология, практическая педагогика, методика воспитательной работы и др.). Тогда как в стандартах 2015, 2018 гг., где содержательная компонента разрабатывается каждым вузом самостоятельно, педагогическое вза-

имодействие всё же представлено (что уже радует), но достаточно дискретно (см. таблицу).

О взаимодействии в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (2015, 2018)

ФГОС ВО (2015)	ФГОС ВО (2018)
<i>Характеристика профессиональной деятельности выпускника</i>	
Организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями (законными представителями) обучающихся	–
<i>Требования к результатам освоения программы бакалавриата</i>	
– Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4). – Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ
<i>Требования к реализации программы бакалавриата</i>	
Взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействия посредством сети «Интернет»	

Сопоставительный анализ показывает, что в стандарте 2015 г. взаимодействие в большей степени соотносится с образовательной деятельностью, тогда как в стандарте 2018 г. оно становится более социализированным, что актуально для универсализации (учитывая формируемые компетенции, сопряжённые со стандартом профессии), востребовано для современной ситуации развития общества, образования и т. д. Однако при этом в определённой степени нивелируется конкретная профессиональная направленность, т. е. подготовка педагогов, которые в свою очередь должны подготовить своих учеников и воспитанников к социальному взаимодействию в современном, динамично меняющемся мире, выстроенном в самых различных формах и вариантах взаимодействий.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ: [от 31 мая 2021 г. № 287]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 14.08.2021). – Текст: электронный.

Результаты исследования. Анализ структуры образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование* свидетельствует, что в базовой части только «Педагогика» и частично «Профессиональная этика» могут служить ресурсом для формирования у обучающихся полноценного представления о педагогическом взаимодействии. В вариативной части программы представлены различные предметные методики, что необходимо в системе подготовки будущего педагога. Но в итоге у студента так и не складывается цельное понимание и восприятие образовательного процесса, в котором постоянно происходит «воздействие объектов друг на друга, обеспечивая их взаимную обусловленность в порождении и развитии».

В Уральском государственном педагогическом университете было принято решение не просто усилить внимание к педагогическому (образовательному) взаимодействию, а реализовать определённую стратегию, которая бы раскрывала потенциалы, имеющиеся в данном научно-практическом направлении. Эта стратегия воплотилась в линейке дисциплин: «Введение в профессию», «Педагогика», «Основы профессиональных взаимодействий с участниками образовательных отношений», «Преимущества в образовательном процессе» – для бакалавриата и «Теория и практика профессиональных отношений» – для магистратуры.

Тематика занятий по указанным дисциплинам связана со спецификой взаимодействий в образовательном пространстве, с тактикой и стратегией совместной деятельности участников образовательных отношений, с познанием как специфическим видом труда, с формированием субъектности в обучающем процессе, с теорией и практикой учебного диалога, с профессионально-педагогической культурой педагога, с постижением современных реалий и актуальных возможностей воспитывающей среды и др.

На этих занятиях поднимаются вопросы взаимосвязи и взаимодействия различных компонентов образовательного процесса. Так, студенты открывают для себя обусловленность системы образования с государственными социальными институтами, анализируя методы обучения, они осознают (в том числе и через собственный опыт) не только номинальную, но и реальную связь

методов мотивации и методов контроля в обучении, учатся совмещать задачи урока и методы обучения с коммуникативными функциями (информативной, интерактивной, перцептивной) и др.

Большую часть занятий можно соотносить с такой моделью обучения, как «перевёрнутый класс», но усиленной тематической проблематизацией, постоянной трансформацией позиций обучающихся. Они оказываются не только в роли обучающихся, но и обучающихся, обучаемых, оценивающих и оцениваемых, ведущих и ведомых, организаторов, консультантов, экспертов и т. д. При этом занятия происходят в группах сменного состава, поэтому каждый будущий педагог вступает в «профессиональное» взаимодействие не только с желаемыми, но и с другими, самыми разнообразными «участниками образовательных отношений», как это и бывает в реальной педагогической практике.

Обсуждение результатов исследования. Мы провели опрос студентов с тем, чтобы получить обратную связь, что является одним из условий продуктивного взаимодействия.

В опросе участвовали 120 студентов различных направлений подготовки. На вопрос «Как Вы оцениваете информационность учебного материала по курсу «Основы профессионального взаимодействия с участниками образовательных отношений»? 100 % студентов дали высокую оценку. Они отметили сочетание фундаментальных и прикладных аспектов взаимодействия, обратили внимание на обращение к современным проблемам образовательного процесса и вариативность в решении этих проблем: «на занятиях давались не только теоретические знания, но и практические, которые пригодятся нам в педагогической деятельности», «были даны полные и развёрнутые ответы на возникающие вопросы» и т. п. 92 % студентов отметили проблемность как некую позитивную альтернативу обычному изложению лекционного материала, его связь с практическими занятиями. 98 % респондентов обратили внимание на продуктивность диалогичной формы, возникающей не только между преподавателем и обучающимися, но и между самими студентами: «интересно обсуждать и разбирать реальные кейсы»; «рассматриваются жизненные ситуации, которые нельзя решить по конспекту, только на практике в процессе

групповой работы, диалога»; «есть диалог, возможность высказать своё мнение и быть услышанным», «это открытая и свободная коммуникация» и др.

Такое отношение студентов к этим занятиям было особенно значимо для нас с учётом того, что часть образовательного процесса проходила в дистанционном формате, в определённой степени затрудняющем педагогическое взаимодействие. Мы согласны с зарубежными коллегами, что метод кейсов является хорошим способом сбалансировать практические занятия с теорией, позволяет развивать умение студентов рассуждать, быть ответственным в подготовке к диалогу [14].

Поэтому мы признательны нашим преподавателям, которые стремились сделать каждое занятие ярким, актуальным, запоминающимся; также благодарны нашим студентам, которые не просто приняли этот «вызов», но активно и творчески включились в совместную деятельность, направленную на освоение и присвоение траекторий педагогических взаимодействий.

Эпоха стремительной цифровизации образования, особенно в период пандемии, вызванной коронавирусом, актуализирует ряд проблем, связанных с педагогическим взаимодействием. К ним можно отнести отсутствие прямых контактов обучающихся на занятиях, преимущественную ориентацию на индивидуализацию, а не совместность обучения, нивелирование перцептивной составляющей, вынужденный дисбаланс между функциями контроля и мотивации и пр. Напомним, что в нашем случае речь идёт о подготовке будущих педагогов, которые, возможно, в своей профессиональной деятельности должны быть готовы обеспечить качественное педагогическое взаимодействие участников образовательной деятельности вне зависимости от учебной ситуации.

Заключение. В качестве итога отметим следующее. Обращаясь к педагогике взаимодействий, следует рассматривать её це-

лостно, учитывая не только методическую составляющую, но и методологическую. Об этом пишут и зарубежные исследователи: «Интерактивное обучение – это целостная методология, включающая как онлайн-, так и офлайн-компоненты, которые вместе составляют полноценный образовательный опыт» [19]. Методологический подход базируется не на одном каком-либо принципе, но на их совокупности: фундаментальность (многозначность и сложность явлений и процессов); непрерывность и внутренняя стабильность (при котором внутреннее единство оказывается «больше, чем просто сумма его частей»); причинная обусловленность (чувствительность к внешним изменениям) и др.

Методическая, т. е. инструментальная, составляющая педагогики взаимодействий оказывается более подвижной, трансформируемой в соответствии с социокультурной ситуацией, с ценностными ориентирами общества: от методов принуждения, воздействия к методам актуализации субъектной, инициативной позиции учащихся в процессе обучения, познания. Однако на данный момент методика – как условие продуктивного педагогического взаимодействия – заметно отстаёт и в содержательной части (учебники и учебные пособия не успевают «перестраиваться» под реалии злободневной ситуации образования; и дело не только в «электронном учебнике»), и в организационной форме, которая во многом определяется нормативным, дистанционным, цифровым форматом, но не сущностным, содержательно-ценностным, наполнением.

Опыт обучения, представленный в данной статье, стоит рассматривать в ряду подобных – пока дискретных – практик, но они уже имеют место быть в образовательном процессе. И мы полагаем, что осмысление потенциалов педагогики взаимодействий и проработка её методических основ на ближайшее будущее должны стать одной из приоритетных задач для теории и практики отечественной системы образования.

Список литературы

1. Абдуразаков М. М. Взаимодействие субъектов образования в информационно-образовательной среде: культура знаний, познания и информационной коммуникации // Педагогика. 2018. № 9. С. 39–46.
2. Ерофеев С. Е., Хвостов Н. В., Шайкин С. В. Понятие взаимодействия и характеристики продуктивного взаимодействия в образовательном процессе // Инновационные технологии в высшем образовании: материалы Национальной науч.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава (г. Ульяновск, 21–22 декабря 2017 г.). Ульяновск, 2018. С. 74–84.

3. Ершова О. В. Способы организации педагогического взаимодействия // Педагогика. 2021. № 6. С. 80–89.
4. Коротаяева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М.: Национальный книжный центр: ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с.
5. Казанцева В. А., Погосян А. Ю. Стиль взаимодействия в педагогическом коллективе как основа взаимодействия учителя и младших школьников // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3–11. С. 61–64.
6. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Национальное образование, 2017. 495 с.
7. Пайгина Е. С. Теоретические основы формирования компетенции социально-профессионального взаимодействия у будущих бакалавров социальной работы // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием (24 марта 2021 г.). Чебоксары, 2021. С. 54–59.
8. Сазонова А. Н., Ахаян А. А., Кравцов В. В. Представленность феноменов «Сетевое образовательное взаимодействие» и «Сетевая личность» в педагогическом сознании // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 39–49.
9. Ульзутуева А. И., Ульзутуева О. Д., Курганская А. В. Опыт реализации сетевого взаимодействия в подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 6. С. 61–70.
10. Максаева А. Э., Ершова О. В. Педагогическое взаимодействие в обучении иноязычному чтению в неязыковом вузе // Педагогика. 2018. № 8. С. 96–103.
11. Гребенюк Т. Б., Булан И. Г. Модель педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 11. С. 7–14.
12. Попова М. Н., Полушкина С. А. Взаимодействие семьи и школы в формировании гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде // Педагогика. 2018. № 10. С. 91–94.
13. Пугач В. Е. Личность и культура в школе XXI века: конфликт и взаимодействие // Педагогика. 2019. № 2. С. 46–55.
14. Christian Voigt, Paula M. C. Swatman. Learning Through Interaction: Improving Practice with Design-based Research // Interactive Technology and Smart Education. 2006. Vol. 3. Pp. 207–224.
15. Mohammad Mahbubur Rahman. Learning English Through Interaction in an EFL Classroom // International Journal of Languages and Literatures. 2014. Vol. 2, No. 2. Pp. 203–217.
16. Gordon Wells. Learning Through Interaction. The study of Language Development. Cambridge University Press, 2012. Pp. 306.
17. Knapen R. 20 Interactive Teaching Activities for in the Interactive Classroom. URL: <https://www.bookwidgets.com/blog/2018/06/20-interactive-teaching-activities-for-in-the-interactive-classroom> (дата обращения: 01.08.2021). Текст: электронный.
18. Mohammad Abraham Akbar Eisenring, Margana Margana. The Importance of Teacher – Students Interaction in Communicative Language Teaching (CLT) // PRASASTI Journal of Linguistics. 2019. Vol. 4, No. 1. Pp. 46–54.
19. Nugent A., Lodge J. M., Carroll A., Bagraith R., MacMahon S., Matthews K. E. & Sah P. An Evidence-informed Model for University Learning. URL: https://drive.google.com/file/d/1yiGzclEG_1LQUsB7kWrRnhSPqGC9rhYI/view (дата обращения: 01.08.2021). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 30.08.2021; принята к публикации 27.09.2021

Библиографическое описание статьи

Коротаяева Е. В., Чугаева И. Г. Педагогическое взаимодействие: вопросы методологии и методики // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 159–166. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-159-166.

Evgeniya V. Korotaeva¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>*

Irina G. Chugaeva²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: irinachugaeva555@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3358-8010>*

Pedagogical Interaction: Questions of Methodology and Teaching Techniques

The relevance of addressing the problem of pedagogical interaction is due to the demand for this phenomenon for the educational system. The basis of its study is the methodology that reveals interaction as a significant category of philosophy with corresponding characteristics (fundamental, continuity, stability, reactivity, etc.), which are manifested in various spheres, including education. As a result of a comparative analysis of publications devoted to pedagogical interaction, it was noted that this concept is reduced, which simplifies the idea of the phenomenon itself, and is fixed in the normative and methodological base. The task was set at USPU to update the theory and practice of interaction pedagogy through its consistent disclosure in a number of disciplines (“Pedagogy”, “Fundamentals of professional interaction”, “Theory and practice of professional interaction”). The topics of the classes were devoted to the tactics and strategies of joint activities of participants in educational relations, the problems of forming the subjectivity of students, the professional and pedagogical culture of the teacher, etc. Students acted as students and trainers, evaluators and evaluators, organizers, consultants, experts, etc., organizing “professional” interaction with various “participants in educational relations”. These classes were positively evaluated by them for their practical orientation, a combination of theoretical and applied aspects, problematization as an alternative to the usual presentation of the material, productivity, dialogical form of the lesson, etc. As the final results, it was concluded that it is necessary to further study the pedagogy of interactions so that the methodological (instrumental) approach becomes the basis for revealing the methodological basis with further productive implementation in the practice of the educational process.

Keywords: pedagogical interaction, types of pedagogical interactions, instrumental and essential subtype, methodology of interaction pedagogy, methods of educational interactions in the process of university education, interaction of participants in educational relations

References

1. Abdurazakov, M. M. Interaction of subjects of education in the information and educational environment: culture of knowledge, cognition and information communication. *Pedagogy*, no. 9, pp. 39–46, 2018. (In Rus.)
2. Erofeev, S. E., Khvostov, N. V., Shaikin, S. V. The concept of interaction and characteristics of productive interaction in the educational process / Innovative technologies in higher education. Materials of the National Scientific and Methodological Conference of the teaching staff (Ulyanovsk, December 21–22, 2017). Ulyanovsk. 2018: 74–84. (In Rus.)
3. Yershova, O. V. Ways of organizing pedagogical interaction. *Pedagogy*, no. 6, pp. 80–89, 2021. (In Rus.)
4. Korotaeva, E. V. Organization of interaction in the educational process of the school. M: National book centre, AIP September, 2016. (In Rus.)
5. Kazantsev, V. A., Pogosyan, A. Yu. A Style of interaction in teaching staff as the basis of interaction between teachers and Junior high school students. *Modern trends in the development of science and technology*, no. 3–11, pp. 61–64, 2016. (In Rus.)
6. Hattie John, A. S. Visible learning: synthesis of the results of more than 50,000 studies covering more than 86 million schoolchildren. Moscow: National Education, 2017. (In Rus.)

¹ E. V. Korotaeva – conceptual elaboration of the content, methodological description of the problem, definition of the methodological basis of educational practice.

² I. G. Chugaeva – conducting the survey, quantitative and qualitative analysis of the data obtained.

7. Paigina, E. S. Theoretical foundations of the formation of competence of social and professional interaction among future bachelors of social work. Development of modern education in the context of pedagogical competence. Materials of the All-Russian Scientific Conference with international participation (March 24, 2021). Cheboksary, 2021: 54–59. (In Rus.)
8. Sazonova, A. N., Akhayan, A. A., Kravtsov, V. V. Representation of the phenomena “Network educational interaction” and “Network personality” in the pedagogical consciousness. Pedagogical education in Russia, no. 3, pp. 39–49, 2021. (In Rus.)
9. Ulzytueva, A. I., Ulzutueva, O. D., Kurganskaya, A. V. The experience of implementing network interaction in the training of future teachers of preschool education. Scientific notes of ZabGU, no. 6, pp. 61–70, 2018. (In Rus.)
10. Maksayeva, A. E., Yershova, O. V. Pedagogical interaction in teaching foreign language reading in a non-linguistic university. Pedagogy, no. 8, pp. 96–103, 2018. (In Rus.)
11. Grebenyuk, T. B., Bulan, I. G. Model of pedagogical interaction of a teacher and students in the conditions of distance learning. Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Series: Philology, pedagogy, psychology, no. 11, pp. 7–14, 2015. (In Rus.)
12. Popova, M. N., Polushkina, S. A. Interaction of family and school in the formation of humane relationships of younger schoolchildren in a multi-ethnic environment. Pedagogy, no. 10, pp. 91–94, 2018. (In Rus.)
13. Pugach, V. E. Personality and culture in the school of the XXI century: conflict and interaction. Pedagogy, no. 2, pp. 46–55, 2019. (In Rus.)
14. Christian, Voigt, Paula, M. C. Swatman. Learning through interaction: Improving practice with design-based research. Interactive Technology and Smart Education, vol. 3, pp. 207–224, August 2006. (In Engl.)
15. Mohammad Mahbubur Rahman. Learning English Through Interaction in an EFL Classroom. International Journal of Languages and Literatures, vol. 2, no. 2. 203–217, June 2014. (In Engl.)
16. Gordon, Wells. Learning through interaction. The study of language development. Cambridge University Press, 2012. (In Engl.)
17. Knapen, R. 20 interactive teaching activities for in the interactive classroom. Web. 01.08.2021. <https://www.bookwidgets.com/blog/2018/06/20-interactive-teaching-activities-for-in-the-interactive-classroom> (In Engl.)
18. Mohammad, Abraham Akbar Eisenring, Margana Margana. The Importance of Teacher – Students Interaction in Communicative Language Teaching (CLT). PRASASTI Journal of Linguistics, vol. 4, no. 1, pp. 46–54, May 2019. (In Engl.)
19. Nugent, A., Lodge, J. M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K. E. & Sah, P. An evidence-informed model for university learning. Web. 01.08.2021. https://drive.google.com/file/d/1yiG-zclEG_1LQUsB7kWrRnhSPqGC9rhYI/view. (In Engl.)

Received: August 30, 2021; accepted for publication September 27, 2021

Reference to the article

Korotaeva E. V., Chugaeva I. G. Pedagogical Interaction: Questions of Methodology and Teaching Techniques // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 159–166. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-159-166.

УДК 37.013.73

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-167-172

Юлия Юрьевна Левданская¹,

кандидат педагогических наук,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: art-koltsova@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0002-6767-1277>**Анастасия Владимировна Вейнер²,**

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: nast.veyner@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2601-4702>

Проблемы подготовки современной элиты в контексте национально-исторической педагогической традиции

В статье анализируются проблемы селекции, воспитания и образования элиты в современном транзитивном обществе; актуализируются вопросы подготовки национально ориентированных элит в контексте национально-исторической педагогической традиции; выявляются тенденции современного образования, негативно влияющие на его возможности относительно воспитания высшей страты общества: усиление прагматических и индивидуалистических начал, замещение высших ценностей рыночными, в контексте чего утрачиваются смысл и основная (антропологическая, аксиологическая и культуросозидающая) миссия образования, происходит превращение образования в услуги и товар. Следствием данных тенденций явилась недооценка рефлексивно-ценностных, воспитательных аспектов образовательного процесса, позволяющих формировать систему личностных и профессиональных ценностей и смыслов личности. Показано, что деидеологизация и деидеализация процесса воспитания привели к нарушению важнейших принципов российской национально-исторической педагогической традиции в подготовке будущей элиты в образовании – идеалосообразности воспитания; приоритета нравственного образования над интеллектуальным (которое, в свою очередь, должно осуществляться на высоком уровне трудности); развития чувства взаимной сопричастности с окружающим большинством, восходящий к идее соборности; воспитание нравственной ответственности за результаты собственной преобразующей деятельности. Делается вывод, что познание и анализ исследуемой темы в контексте элитологии и элитопедагогики, а также рефлексии национально-исторической педагогической традиции подготовки элиты в образовании в русле изучаемой проблематики позволит выявить, описать, понять, интерпретировать и системно реализовать на современной почве продуктивные историко-педагогические идеи, позволившие в своё время обеспечить прогресс российского общества и отечественной культуры.

Ключевые слова: национально ориентированная элита, элитопедагогика, элитогенез, элитология, воспитание, национально-историческая педагогическая традиция

Введение. В настоящее время актуален дискурс относительно качества элит, вопросов селекции, образования и воспитания различных элитарных групп (П. Л. Карабущенко, Я. А. Пляйс, Л. Я. Подвойский, Р. Г. Резаков, А. В. Рогова, В. Г. Федотова, О. И. Шкаратан и др.). Актуальность данной

проблематики усиливают экономический и социально-политический контексты транзитивности, а соответственно, транзита элит, конфликта и борьбы элит, их системного раскола. В этой ситуации, как отмечают П. Л. Карабущенко, Л. Я. Подвойский, Р. Г. Резаков, неизбежно происходит снижение качества

¹ Ю. Ю. Левданская – основной автор, осуществляла разработку концепции статьи, систематизацию и анализ материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² А. В. Вейнер осуществляла анализ материалов, принимала участие в оформлении статьи.

элит, изменение их характеристик, конфигурации (гибриды и химеры, формирующиеся на аксиологически противоположных системах ценностей [1, с. 195]) с учётом требований вызовов новых условий. По мнению исследователей, данная трансформация характеризуется усилением эгалитаристских тенденций в обществе; маргинализацией элитогенеза (А. М. Старостин, А. В. Понеделков, Л. Г. Швец); кризисом селекции элит, снижением их профессиональных качеств (П. Л. Карабущенко, Л. Я. Подвойский, Р. Г. Резаков [Там же, с. 192–210]); отчуждением элит от собственного народа, культуры и национальных ценностей; формированием личностью индивидуалистических смыслов и целей, не учитывающих интересы общественного развития с выраженной тенденцией к чистому утилитаризму в целеполагании у так называемого демографического авангарда общества (О. И. Шкаратан [2] и др.). Выявление проблем современного образования, эксплицирующих редукцию идеи национально-исторической педагогической традиции подготовки элиты в образовании, является целью статьи.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическим основанием статьи является культурно-ценностный подход элитологии (Д. Белл, Х. Ортега-и-Гассет, М. Янг и др.) и элитопедагогики (Е. Ю. Ольховская, М. А. Мазалова), ориентированный на ценностные критерии отбора элиты и меритократическую традицию, обосновывающий взаимодействие и взаимодополнение культур «масс» и «элиты» при ведущей роли последней и признающий культурную мотивацию в качестве основы социальных изменений. Как способ описания и понимания историко-педагогических явлений, признающий диалектическое единство презентизма и антикваризма (сочетающий понимающий и объясняющий подходы), осуществлён метод рациональной реконструкции прошлого (Г. Б. Корнетов [3]) к трактовке принципов российской национально-исторической педагогической традиции подготовки будущей элиты в образовании, рассматриваемых в понятиях современной науки.

Результаты исследования и их обсуждение. Педагогическая традиция, по мнению А. А. Романова, есть способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и

преемственность опыта поколений в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности; она является механизмом накопления, сохранения и трансляции педагогических ценностей, опыта, образцов постановки и решения педагогических проблем [4]. В содержательно-ценностном аспекте педагогическая традиция представляет собой систему аккумулярования норм, обычаев и мировоззренческих установок, составляющих наиболее значимую часть «классического» педагогического наследия той или иной культуры. В функциональном плане педагогическая традиция выступает посредником между педагогической современностью и педагогическим прошлым, механизмом хранения и передачи образцов, приёмов и навыков практической и мыслительной педагогической деятельности, укоренённых в педагогической культуре [Там же]. Н. П. Юдина обращает внимание и на то, что педагогическая традиция амбивалентна: она одновременно дискретна (относительно завершена) и континуальна (практически не завершена), всегда содержит в себе консервативное и устойчивое старое и изменчивое новое, поэтому механизм развития педагогической реальности можно рассматривать как перманентный переход нового в старое и обновление старого [5].

Выявление проблем современного образования, эксплицирующих редукцию идеи национально-исторической педагогической традиции подготовки элиты в образовании, следует осуществить сквозь призму историко-педагогической категории – «педагогической тенденции». По мнению К. Д. Радиной, тенденция – это наиболее общие оценки развития образования, осуществляемые с двух позиций (положительной и отрицательной) в контексте направленности образовательных структур (например, на классическое или на реальное образование) и отношения к проблеме народного образования. Автор считает, что анализ тенденций в образовании помогает понять, какую роль в развитии образования играет государство, положительно или отрицательно оно влияет на ситуацию в образовании, а также позволяет оценить содержание образования, его структуру¹.

Анализ современных научных публикаций в ракурсе рассматриваемой проблема-

¹ Радиная К. Д. Лекции по истории педагогики: учеб. пособие. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 154 с.

тики позволил выявить тенденции в современном образовании, негативно влияющие на его возможности относительно воспитания высшей страты общества: усиление прагматических и индивидуалистических начал, замещение высших ценностей рыночными, в контексте чего утрачиваются смысл и основная (антропологическая, аксиологическая и культуросозидающая) миссия образования, происходит коммодификация (рассматриваемая в качестве механизма интеграции национальных образовательных систем в мировое образовательное пространство) образования и науки – превращение их в услуги и товар. Следствием данных тенденций явилась недооценка рефлексивно-ценностных, воспитательных аспектов образовательного процесса, позволяющих формировать систему личностных и профессиональных ценностей и смыслов личности (Л. В. Баева, А. А. Вербицкий, Т. К. Клименко, А. В. Рогова, Ю. В. Сенько, В. А. Фортунатова, К. Г. Эрдынеева и др.) [6–12; 18].

Обозначенные тенденции в образовании в целом, а также в практике университетов, играющих ведущую роль в процессе селекции современных элитных сообществ, конкретизируются исследователями как:

– проект американского либерального образования, отличающийся установкой исключительно на предпринимательскую инициативу и лидерские компетенции личности (Л. А. Айснер, О. Д. Наумов) [13];

– проблема вымывания фундаментальных теоретических знаний из учебных планов вследствие спроса работодателей исключительно на прикладные умения (А. Ю. Белогуров, Т. В. Ярлова) [14]; производство симулякров знаний (символов несуществующих знаний), соответствующих всем формальным требованиям со стороны регулирующих образование органов власти (Д. В. Голигузов, В. Е. Федоров, А. В. Немькин) [15];

– «новая схоластика» как формально читаемые в условиях дефицита учебного времени и неподготовленности студенческой аудитории упрощенные курсы научных дисциплин; как формируемый в этих условиях, лишённый творчества, схоластический тип мышления, для которого характерны догматизм, не критичность, компиляция (П. Л. Карабущенко, Л. Я. Подвойский, Р. Г. Резаков) [1];

– редукция образования к обучению в контексте цифровизации образования (А. А. Вербицкий) [7]; опасности тотальной дегуманизации образовательных процессов, бездуховности знания, изменения системы мировоззрения, ценностных парадигм, в конечном итоге – самого субъекта (Л. В. Баева) [6], не готового эффективно решать проблемы гражданского общества [12];

– эконоцентризм в образовании и превращение педагога в «менеджера от образования» с выхолащиванием культурной составляющей (О. С. Вдовин, А. М. Егорычев, Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская и др.);

– утрата основной миссии высшей школы, связанной с подготовкой и воспитанием духовной культурной элиты общества в условиях, когда ценность высшего образования девальвируется и превращается в профанацию, а критерии качества приходится подгонять под фактический уровень интеллектуального и личностного развития выпускников школ (Н. А. Ореховская) [16];

– не востребуемость в рыночных условиях: историко-педагогического знания, аккумулирующего культурно-образовательные национальные традиции; историко-педагогического анализа современных проектов образования; а также редукция исторического и историко-педагогического знания в содержании образования (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, О. Е. Кошелева, С. В. Куликова, А. В. Рогова, М. В. Савин и др.).

Выявленные проблемы современного образования, на наш взгляд, являются следствием утраты идеи национально-исторической педагогической традиции в подготовке и воспитании национально-ориентированной элиты.

Заключение. Так, деидеологизация и деидеализация процесса воспитания привели к нарушению важнейших принципов российской национально-исторической педагогической традиции в подготовке будущей элиты в образовании, особенностями которой являлись реализация принципа идеалосообразности воспитания (П. Ф. Каптерев); приоритета нравственного образования над интеллектуальным (которое, в свою очередь, должно осуществляться на высоком уровне трудности); развития чувства взаимной сопричастности с окружающим большинством в «гармонии стремлений отдельных личностей» (П. Ф. Каптерев) (восходящий к идее соборности В. Ф. Одовского, В. С. Соловьева, Н. Ф. Федорова,

П. А. Флоренского, в которой индивидуальность осмыслялась как «укоренённость личности в сверхличном» (С. И. Гессен)); воспитание потребности служить развитию культуры, осуществлению идеалов, благу человечества, нравственной ответственности за результаты собственной преобразующей деятельности граждан разумных и добродетельных, способных и готовых принести существенную пользу своему Отечеству (И. И. Бецкой), «добрых общественников» (П. Ф. Каптерев) [8–11; 16; 17].

Пренебрежение национально-исторической педагогической традицией в подготовке будущей элиты повлекло многочисленные проблемы, непосредственно сопряжённые с проблематикой обеспечения национальной безопасности. Так, О. И. Шкаратан, называя элитные группы «компрадорскими», выражающими интересы неонomenclатуры, указывает, что им присущи отсутствие государственного мышления, гражданственности, безразличие к судьбам отечественной науки и инновационной экономики. Я. А. Пляйс, В. Г. Федотова отмечают отсутствие нравственной ответственности отечественных элит перед обществом, их несостоятельность как направляющей силы в культурном генезисе социума.

Ряд исследователей указывает на необходимость замены традиционных элит – представителей системы ценностей индустриального века, сформированных путём рекрутирования элиты на основе системы гильдий и олигархического принципа формирования власти, не соответствующих современной действительности, элитами модернизаторскими, меритократическими

(П. Л. Карабущенко, О. И. Шкаратан и др.). Предлагаются варианты подготовки элиты, способной интегрировать морально-нравственные и профессиональные качества (Л. Н. Бережнова, П. Л. Карабущенко, М. А. Мазалова, Е. Ю. Ольховская, Р. Г. Резаков и др.), способной и готовой выражать и отстаивать национальные интересы (О. И. Шкаратан). В частности, В. Г. Федотова советует изучать историю элит для понимания соответствия уровня элит ситуации и выявления потенциала их изменения; создавать механизмы обновляемости элит и условия для их карьерного и профессионального роста; а подготовку элитных слоёв осуществлять на основе цивилизационной отечественной специфики воспитания патриотически-демократической элиты в интересах страны. Н. Б. Карабущенко предлагает разработать единую концепцию и систему воспитания элитной личности профессионала в образовании.

В целом, можно заключить, что вопросы подготовки национально ориентированных элит, несмотря на предлагаемые пути решения данной проблемы, остаются открытыми. Данный вызов образованию требует комплексного системного ответа. Думается, что познание и анализ исследуемой темы в контексте элитологии и элитопедагогики, а также рефлексии национально-исторической педагогической традиции подготовки элиты в образовании в русле изучаемой проблематики позволит выявить, описать, понять, интерпретировать и системно реализовать на современной почве продуктивные историко-педагогические идеи, позволившие в своё время обеспечить прогресс российского общества и отечественной культуры.

Список литературы

1. Карабущенко П. Л., Подвойский Л. Я., Резаков Р. Г. Элитология образования: элита и университет. М: «Экон-Информ», 2019. 274 с.
2. Шкаратан О. И., Карачаровский В. В. Разные цели одного общества // Социологические исследования. 2019. № 1. С. 5–17.
3. Корнетов Г. Б. Перспективы познания педагогического прошлого в зеркале метода рациональной реконструкции Р. Рорти // Историко-педагогический журнал. 2019. № 4. С. 106–125.
4. Романов А. А. Дискуссия о категориях истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 53–68.
5. Юдина Н. П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. Хабаровск: Хабаровский гос. пед. ун-т, 2001. 82 с.
6. Баева Л. В. Ценностная парадигма высокотехнологичного общества // Logos et Praxis. 2011. № 7–13. С. 51–58.
7. Вербицкий А. А. Контекстное образование в контексте истории педагогической мысли // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. Курск: Курск. гос. ун-т, 2019. С. 26–30.
8. Левданская Ю. Ю. Ретроспективные ценности воспитания элиты в современных историко-педагогических исследованиях // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: материалы междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 86–94.

9. Рогова А. В. Соборность и коллективность как смыслообразующие идеи отечественной философско-педагогической мысли // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: материалы междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 73–79.
10. Клименко Т. К., Левданская Ю. Ю. Воспитание культурной элиты: ценностная парадигма // Человек и его ценности в современном мире: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 56–64.
11. Эрдынеева К. Г., Клименко Т. К., Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Левданская Ю. Ю. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 1. С. 6–16.
12. Эрдынеева К. Г. Аксиологическая направленность политической ментальности студенческой молодёжи // Человек и его ценности в современном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. К. Г. Эрдынеевой. Чита: ЗабГУ, 2015. С. 198–213.
13. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. Антропологическая миссия классического университета: культурно-исторический контекст и современность // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. Курск: Курск. гос. ун-т, 2019. С. 16–18.
14. Белогуров А. Ю., Ярлова Т. В. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 21–26.
15. Голигузов Д. В., Федоров В. Е., Немыкин А. В. Конкурентоспособность российского образования: риски достижения цели Национального проекта «Образование» // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 40–51.
16. Ореховская Н. А. Эгалитарность или элитарность университетского образования: каков тренд эпохи глобализации? // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 200–204.
17. Ольховская Е. Ю. Развитие элитарного образования в России (конец XIX–XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2007. 545 с.
18. Сысова Ю. Ю. Особенности имиджологического подхода к воспитанию культурной элиты // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 65–70.

Статья поступила в редакцию 17.09.2021; принята к публикации 20.10.2021

Библиографическое описание статьи

Левданская Ю. Ю., Вейнер А. В. Проблемы подготовки современной элиты в контексте национально-исторической педагогической традиции // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 167–172. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-167-172.

Yuliya Yu. Levanskaya¹,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: art-koltsova@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0002-6767-1277>

Anastasiya V. Veyner²,

postgraduate,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: nast.veyner@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2601-4702>

**Problems of Education of the Modern Elite
in the Context of National Historical Pedagogical Tradition**

The article analyzes the problems of selection, upbringing and education of the elite in a modern transitive society; it updates the issue of education of nationally oriented elites in the context of the national-historical pedagogical tradition; the article reveals the tendencies of modern education that negatively affect on the upbringing of the highest stratum, which are: strengthening of pragmatic and individualistic principles, replacement of higher values by market ones, whereas the meaning and the main mission (anthropological, axiological and cultural-creating) of education are lost, education is being transformed into services and goods. Consequently, reflexive-value, educational aspects of the educational process were underestimated, which made it possible to form a system of personal and professional values of the individual. It is shown that de-ideologization and de-idealization of the upbringing process led to a violation of the most important principles of the Russian national-historical pedagogical tradition – the ideological conformity of upbringing; the

¹ Yu. Yu. Levanskaya. – the main author, has developed the concept, systematized and analyzed the data, made the conclusions, drafted the manuscript.

² A. V. Veyner – has made the analysis of data, participated in the manuscript drafting.

priority of moral education over intellectual (which, in turn, should be carried out at a high level of difficulty); developing a sense of mutual involvement with the surrounding majority, which goes back to the idea of conciliarity; fostering moral responsibility for the results of one's own transforming activity. It is concluded that the cognition and analysis of the topic in the context of elitology and elite pedagogy, as well as reflection of the national-historical pedagogical tradition of educating the elite in line with the scope of problems, will make it possible to identify, describe, understand, interpret and systematically implement productive historical and pedagogical ideas in modern conditions, which allowed to ensure the progress of Russian society and national culture back at that time.

Keywords: nationally oriented elite, elitopedagogy, elitology, elite genesis, upbringing, national-historical pedagogical tradition

References

1. Karabushenko, P. L., Podvoisky, L. Ya., Rezakov, R. G. Elitology education: elite and university: monograph. M: «Eco-Infom», 2019. (In Rus.)
2. Shkaratan, O. I., Karacharovskiy, V. V. Different goals of the same society. Sociological Research, no. 1, pp. 5–17, 2019. (In Rus.)
3. Kornetov, G. B. Prospects of knowledge of the pedagogical past in the mirror of the method of rational reconstruction R. Rorty. The psychological and pedagogical search academic journal, no. 1, pp. 106–125, 2019. (In Rus.)
4. Romanov, A. A. Discussing the categories of history of pedagogy (reading the psychological and pedagogical search academic journal). The psychological and pedagogical search academic journal, no. 1, pp. 53–68, 2019. (In Rus.)
5. Yudina, N. P. Pedagogical tradition: the experience of conceptualization. Khabarovsk: Khabar. gos. ped. un-t, 2001. (In Rus.)
6. Baeva, L. V. High-tech society value paradigm. Logos et Praxis, no. 7–13, pp. 51–58, 2011. (In Rus.)
7. Verbitsky, A. A. Context education in the context of the history of pedagogical thought. Materials of international scientific-practical conference «Anthropological knowledge as a system-forming factor of professional pedagogical education», 2019. Kursk: Kursk state University: 26–30. (In Rus.)
8. Levdanskaya, Yu. Yu. Retrospective values upbringing of the elite in modern historical and pedagogical research. Materials of international. scientific-practical conference «Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation». 2019: 86–94. (In Rus.)
9. Rogova, A. V. Conciliarity and collectivity as the sense forming ideas of a domestic philosophical and pedagogical thought. Materials of international. scientific-practical conference «Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation», 2019: 73–79. (In Rus.)
10. Klimenko, T. K., Levdanskaya, Yu. Yu. Upbringing of the Cultural Elite: Value Paradigm. Materials XI of international. scientific-practical conference «Man and his values in the modern world», 2019: 56–64. (In Rus.)
11. Erdineyeva, K. G., Klimenko, T. K., Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Levdanskaya, Yu. Yu. University as a subject of the developing region: methodological approaches, principles. Scientific notes of the Transbaikalian State University, no. 1, pp. 6–16, 2019. (In Rus.)
12. Erdyneeva, K. G. The axiological orientation of the students' political mentality. Materials XI of international. scientific-practical conference «Man and his values in the modern world», 2015: 198–213. (In Rus.)
13. Aisner, L. Yu., Naumov, O. D. Anthropological mission of the classical University: cultural and historical context and modernity. Materials of international scientific-practical conference «Anthropological knowledge as a system-forming factor of professional pedagogical education». Kursk: Kursk state University, 2019: 16–18. (In Rus.)
14. Belogurov, A. Yu., Yarovova, T. V. Interdisciplinary approach in the strategy of university education development. News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences, no. 5, pp. 21–26, 2017. (In Rus.)
15. Goliguzov, D. V., Fedorov, V. E., Nemykin, A. V. Competitiveness of Russian education: risks of achieving the goal of the National Education Project. Materials of the all-Russian scientific-practical conference «Education, innovation, research as a resource for community development». Cheboksary: publishing house «Environment», 2019: 40–51. (In Rus.)
16. Orekhovskaya, N. A. Egalitarianism or elitism of university education: what is the trend of globalization era? Kazan Pedagogical Journal, no. 1, pp. 200–204, 2019. (In Rus.)
17. Olkhovskaya, E. Yu. Development of Elite Education in Russia (the end of the XIX–XX-th cent.). Dr. sci. diss. M., 2007. (In Rus.)
18. Sysoeva, Yu. Yu. Peculiarities of image logical approach to upbringing of the cultural elite. Scientific Review. Series 2: Humanities, no. 3, pp. 65–70, 2014. (In Rus.)

Received: September 17, 2021; accepted for publication 20 October, 2021

Reference to the article

Levdanskaya Yu. Yu., Veyner A. V. Problems of Education of the Modern Elite in the Context of National Historical Pedagogical Tradition // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 167–172. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-167-172.

УДК 377(091)

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-173-179

Ольга Юрьевна Левченко,
доктор педагогических наук, доцент,
Институт развития образования Забайкальского края
(672007, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1),
e-mail: levchenkozip@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9946-5902>

Организация преподавания иностранных языков в торговых школах России (конец XIX – начало XX в.)

В статье излагаются и анализируются факты, характеризующие процесс развития коммерческого образования в России в конце XIX – начале XX в. Обращение к данной теме продолжает сохранять актуальность, поскольку некоторые её аспекты не получили своего исчерпывающего описания. Деятельность торговых школ представляет несомненный интерес. Осмысление их опыта имеет практическую значимость в контексте повышения качества подготовки по направлениям и специальностям торговой, экономической и управленческой сфер. Вопросы развития коммерческого образования, в частности создания торговых школ, вызвали значительный интерес современников и получили широкое освещение в историко-педагогических, статистических, публицистических изданиях, датированных началом XX в. Действовавшее законодательство давало широкий простор частной и общественной инициативе в учреждении торговых школ. Представители предпринимательства и промышленности не только инициировали создание и финансово поддерживали торговые школы, но и принимали участие в формировании учебных программ, учитывая практические потребности региона. Курс обучения в торговой школе включал широкий перечень общеобразовательных и специальных дисциплин, выбор которых был продиктован местными потребностями. Анализ программ торговых школ показал, что в них представлены иностранные языки: немецкий, французский, английский. Количество часов, выделенных на их изучение, в ряде случаев превышало специальные дисциплины. Курс обучения был призван сформировать практические навыки и умения в различных видах речевой деятельности, прежде всего в говорении. Изучение профессиональной лексики, обучение чтению и пониманию коммерческих документов, ведению коммерческой корреспонденции позволяют говорить о профессионально ориентированном характере курса иностранного языка. Осознание важности изучения данного предмета в подготовке кадров, способных взаимодействовать с зарубежными партнёрами, находило отражение в педагогических дискуссиях, направленных на поиск наиболее эффективных путей обучения иностранному языку в торговых школах.

Ключевые слова: торговые школы, преподавание иностранных языков, коммерческое образование, история педагогики

Введение. Проблемы совершенствования отечественного профессионального образования продолжают оставаться в центре внимания педагогического сообщества, общественности, государственных органов, бизнеса и производства. Разработка концепций его модернизации, соответствующих вызовам современности, заставляет обратиться к отечественным образовательным традициям, доказавшим свою результативность.

Осуществляемые экономические реформы, реализация национальных проектов, ориентированных на малое и среднее предпринимательство и поддержку индиви-

дуальной предпринимательской инициативы, актуализировали важность подготовки квалифицированных управленцев, экономистов и коммерсантов. В этой связи научный интерес представляет изучение исторического опыта отечественных учебных заведений коммерческой направленности, действовавших во второй половине XIX – начале XX в. Основы его изучения были заложены ещё в начале XX в. (П. Н. Ариян, В. В. Григорьев, М. М. Захарченко, М. В. Кечеджи-Шаповалов, А. Сахаров и др.), и работы данного периода отличаются богатым фактологическим материалом, требующим детального изучения.

Комплексное исследование становления и развития коммерческого образования в России не представляется возможным без историко-педагогического анализа практики преподавания отдельных учебных предметов. Актуальность изучения роли и места иностранных языков в коммерческом образовании конца XIX – начала XX в. не вызывает сомнений в силу своей малоизученности. Данная статья призвана решить некоторые исследовательские задачи на примере обращения к деятельности торговых школ, что позволит дополнить картину истории отечественного профессионально ориентированного преподавания иностранных языков.

Методология и методы исследования. Основным методом, обеспечившим достижение поставленной цели исследования, стал теоретический анализ историко-педагогической литературы, изданной в начале XX в. [1–5]. Перечень изученных источников включает статистические сборники, информационно-аналитические материалы, нормативно-правовые документы, историко-педагогические издания, мемуарную литературу, юбилейные сборники, периодическую печать [6–9]. Проблемно-хронологический метод позволил выделить, структурировать и последовательно рассмотреть предмет исследования, в то время как историко-ретроспективный метод дал возможность выявить определённые причинно-следственные связи и закономерности.

Результаты исследования. Интенсивное развитие торговой, экономической, банковской сферы и промышленности России, осуществлявшееся с середины XIX в., повысило потребность в квалифицированных специалистах, способных профессионально осуществлять коммерческую деятельность. Удовлетворить постоянно растущие кадровые запросы за счёт общеобразовательных учебных заведений не представлялось возможным, что потребовало создания самостоятельной системы профессионального коммерческого образования, призванной «дать знания, полезные для торговой деятельности»¹.

Изученные источники свидетельствуют, что начало отечественному коммерческому образованию было положено в 1772 г. и связано с именем известного промышленника

и предпринимателя П. А. Демидова [10]. По имеющимся сведениям, коммерческие училища изначально находились в ведении Министерства народного просвещения, с 1894 г. – Министерства финансов, с 1906 г. – Министерства торговли и промышленности [4]. Последовательно развиваясь, коммерческое образование России к началу XX в. оформилось в систему, включавшую несколько видов учебных заведений, решавших конкретные образовательные задачи.

Обращение к источникам показывает, что коммерческое образование рассматривалось как «один из существенных факторов экономического преуспевания России» и нашло себе «горячих приверженцев и пропагандистов в самой торгово-промышленной среде, которую не так ещё давно считали хладнокровною к вопросам образования»². М. В. Кечеджи-Шапвалов подчёркивал, что торговля как самостоятельная отрасль хозяйственной деятельности должна предъявлять к занятым в ней лицам «строгие определённые требования специального характера» [Там же, с. 11].

Принятое по инициативе С. Ю. Витте в 1896 г. «Положение о коммерческих учебных заведениях» установило четыре их типа: торговые классы, торговые школы, коммерческие училища и курсы коммерческих знаний. Торговые классы были призваны «сообщить лицам всех возрастов, не моложе двенадцати лет, преимущественно из состоящих на службе в торгово-промышленных учреждениях, начальные коммерческие познания, необходимые в торговом деле»; торговые классы – «приготавливать учащихся в них к службе в торгово-промышленных учреждениях»; семиклассные коммерческие училища – «дать учащимся общее и коммерческое образование»; трёхклассные коммерческие училища – дать «только коммерческое образование»; курсы коммерческих знаний – «сообщить познания по одному или нескольким предметам коммерческой специальности» [8, с. 5–6].

По имеющимся статистическим данным, на начало 1905 г. в России действовало 191 коммерческое учебное заведение, среди которых: коммерческих училищ – 68, торговых школ – 63, торговых классов – 32, курсов коммерческих знаний – 28. Мужских

¹ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. XVI (30): Коала – Конкордия. – СПб.: Семеновская типолитография (И. А. Ефрона), 1895. – С. 861–862.

² Объяснительная записка к уставу курсов Петроградского купеческого общества для подготовки торгово-промышленных деятелей. – 1916. – С. 2.

учебных заведений было больше, чем женских, в которых обучалось всего 2 844 человека, что составляло лишь 8,5 % от общего числа учащихся в коммерческих учебных заведениях [7].

В рамках данной статьи обратимся к деятельности торговых школ, являвшихся одной из ярких страниц истории отечественного коммерческого образования конца XIX – начала XX в. Как свидетельствуют источники, о важности создания торговых школ заявляли многие предприниматели и промышленники [9]. В этой связи сошлёмся на доклад купеческого старосты М. А. Волкова, сделанный им Сибирскому купеческому собранию в 1903 г., в котором он заявил о необходимости организации торговых школ, поскольку «для сохранения жизнеспособности нашего класса, служащего как для созидания собственного благополучия, так и для процветания нашего края, к интересам которого мы не можем быть равнодушными, нам необходимо стремиться к развитию специальных знаний как в наших детях, так и в детях неимущего класса, услугами которого мы пользуемся в промышленности и торговле»¹.

Согласно указанному положению торговые школы были 1-классными и 3-классными, причём по разрешению Министра торговли и промышленности курс обучения мог увеличиваться на один год. По имеющимся сведениям, наибольшее распространение получили 5-классные торговые школы, состоящие из двух подготовительных и трёх основных классов [8, с. 157].

В 1-классных школах преподавался Закон Божий, русский язык, коммерческая ариф-

метика, бухгалтерия, коммерческая корреспонденция, география России, каллиграфия и другие предметы, необходимые для ведения торговой деятельности. В 3-классных школах программа обучения была шире, и к уже перечисленным предметам добавлялись, например, коммерция со сведениями по торговому и промышленному законодательству, отечественная история. В результате анализа программ торговых школ выявлено, что в них изучали геометрию, естественную историю, физику, химию, товароведение, рисование, гигиену, местные товары. Несмотря на схожесть программ, нет оснований говорить об их унификации, т. к. они различались перечнем общеобразовательных и специальных предметов.

Как показывают источники, в некоторых 3-классных и 1-классных торговых школах с двухгодичным курсом преподавались иностранные языки, например, в 1905 г. немецкий язык изучали учащиеся торговых школ Ростова-на-Дону, Кишинева, Харькова и др. В документах подчёркивается, что иностранный язык не являлся обязательным предметом и его изучали в 26 из 56 торговых школ, представивших годовые отчёты, причём в большинстве немецкий. Английский язык преподавался лишь в шести торговых школах, среди которых Гольдингенская, мужская и женская при евангелическо-лютеранской церкви Христа Спасителя, частные школы Шайдерова и Виноградова, женская в Риге. Для того чтобы получить более полное представление о изучаемых предметах, приведём таблицу уроков торговой школы имени Императора Николая II, основанной в 1897 г. [Там же, с. 152].

Сведения о количестве уроков в торговой школе Императора Николая II

Предмет	Приг. кл.	Приг. кл.	1-й класс	2-й класс	3-й класс	Всего
	Мл. отд.	Ст. отд.				
Закон Божий	2	2	2	1	1	8
Русский язык	4	3	4	3	3	13
Немецкий язык	3	4	4	4	4	19
Французский язык	–	–	4	4	4	12
Арифметика	5	4	–	–	–	9
Геометрия		2	2	2		6
История	1	1	2		2	6
География	2	3	2	–	–	7

¹ Доклад Сибирскому купеческому собранию купеческого старосты М. А. Волкова. По вопросу об учреждении торговых школ. – Симбирск: Тип. М. Д. Бычковой, 1903. – С. 1.

Окончание таблицы

Предмет	Приг. кл.	Приг. кл.	1-й класс	2-й класс	3-й класс	Всего
	Мл. отд.	Ст. отд.				
Природоведение	2	3	2	–	–	7
Коммерческая арифметика	–	–	5	4	4	13
Бухгалтерия	–	–	–	4	5	9
Коммерция	–	–	–	2	2	4
Товароведение	–	–	1	3	3	7
Коммерческая география	–	–	–	2	3	5
Каллиграфия	3	2	2	1	–	8
Рисование	2	3	1	1	–	7
Гигиена	2	–	–	–	–	2

Как видим из таблицы, программа включала общеобразовательные (63,8 %) и специальные предметы (26,0 %), графические искусства (10,2 %). Немецкий язык изучался на протяжении всех лет обучения в торговой школе, французский язык – три года, причём на них отводилось большее количество часов, чем на другие предметы. Подтверждают сказанное и сведения других торговых школ. Например, в женской торговой школе при Вспомогательном обществе купеческих приказчиков в Москве на французский язык выделяли 16, а на немецкий язык – 18 уроков, больше чем на арифметику, историю, географию, товароведение и бухгалтерию [7, с. 179].

Отчёты торговых школ позволяют понять, насколько успешным было изучение иностранных языков. В Екатеринбургской торговой школе в 1905 г. не успевали по немецкому языку 28,13 %, по русскому языку – 22,5 %, по арифметике – 15,3 %, по геометрии – 15 %, по географии – 14,12 %. Низкая успеваемость по немецкому языку объяснялась двумя причинами: контингентом учащихся и новизной предмета. «Громадное большинство детей, поступающих в школу, никогда прежде не слыхало ни одного немецкого слова. Поэтому первые шаги в изучении этого предмета бывают в высшей степени медленны. С большим трудом в течение первого полугодия дети приобретают навык разбирать немецкий текст, и сколько-нибудь успешное изучение предмета начинается лишь со второго полугодия», – читаем в источнике [8, с. 176]. Ситуация осложнялась тем, что члены семьи зачастую не владели немецким языком, не могли помочь учащимся, проконтролировать выполнение

домашних заданий. Для повышения успеваемости учащиеся, показавшие плохие результаты, должны были заниматься летом и сдавать экзамены.

Поскольку торговые школы являлись сравнительно новым типом учебных заведений, на их работе сказывалась недостаточность опыта, а также требовалось «обменяться мыслями и впечатлениями о том, что в отдельных местностях и школах достигнуто и что ещё представляется спорным и сомнительным» [7, с. 11]. В этой связи можно сослаться на материалы совещания, проводившегося с 29 декабря 1904 г. по 5 января 1905 г., в котором принимали участие представители министерства финансов, попечительных советов, учредители, инспекторы и преподаватели. Отметим массовость данного мероприятия, объединившего более 130 чел. из разных регионов страны.

Круг вопросов, рассмотренных на совещании, охватывает организацию учебной деятельности (количество часов на предметы, начало и конец занятий, летние практические занятия и др.) и общие вопросы функционирования торговых школ (подготовка поступающих, нормирование рабочего времени, связь со средними учебными заведениями, льготный проезд учащихся по железным дорогам, отсрочка от воинской повинности, форма, внешкольный надзор и др.). Особый интерес вызывают протоколы заседаний предметных комиссий и выступления представителей учебных заведений, касающиеся программ и методов преподавания общеобразовательных и специальных дисциплин.

Не осталось без внимания участников совещания и преподавание иностранных (новых) языков. О. Б. Левин констатировал,

что во многих торговых школах иностранный язык являлся обязательным предметом, т. к. «условия местной торговли требуют обязательного знания того или другого из новых языков, и странно видеть такой специально нужный предмет в тех школах необязательным» [7, с. 31]. В этой связи закономерно возникал вопрос финансирования и внесения в сметы торговых школ дополнительных расходов. Высказывая свою точку зрения, А. Г. Малинин заметил, что на мотивацию и успеваемость влияла не оплата за изучение предмета или его статус «необязательного», а организация учебного процесса, поскольку «если язык преподаётся хорошо, то учатся все ученики и достигают видных результатов, в противном случае учение идёт вяло и некоторые из учеников по тем или другим причинам прекращают учение по иностранному языку» [Там же, с. 32]. Не все участники совещания считали изучение новых языков обязательным, приводя в качестве контраргументов отсутствие опыта их преподавания, большое количество часов, ненужность второго иностранного языка.

Обратимся к протоколу заседания комиссии по преподаванию новых языков в торговых школах ведомства Министерства финансов от 2 января 1905 г., открывая которое, председатель подчеркнул важность данной проблемы. Он указал, что, в отличие от коммерческих училищ, торговые школы имели чисто практическую цель изучения новых языков и демонстрировали примеры хорошей организации их преподавания. Проведённые проверки показывали, что ученики понимали иноязычную речь, отвечали на вопросы, передавали содержание прочитанного текста, не испытывали трудностей при выполнении письменных заданий.

Ограниченные рамки статьи не позволяют представить весь спектр высказанных точек зрения, отметим лишь некоторые из них. Представляет интерес позиция Д. И. Филатова – представителя Общества взаимного вспоможения приказчиков, председателя попечительного совета женской торговой школы в Москве. По его мнению, выпускникам торговых школ достаточно практического владения иностранным языком, например, понимать фактуры, счета, несложные торговые письма, т. к. они не будут сразу занимать «ответственные должности». Он рекомендовал поступающим на службу в фирмы, где требуются иностранные языки,

самостоятельно их совершенствовать, например, посещая вечерние курсы при обществе приказчиков в Москве [Там же, с. 131].

Кроме этого, выступающие подчёркивали важность сохранения общеобразовательного характера иностранных языков, без которого не возможно достижение «никаких утилитарных целей, ...практической цели должна предшествовать общеобразовательная ступень» [Там же, с. 136]. Не остались без внимания женские торговые школы, важность изучения французского языка в которых не вызывала сомнений, т. к. без него «нигде не примут на службу даже на маленькое жалованье (20–25 руб.)» [Там же, с. 137].

Итогом обсуждения стало принятие тезисов, регламентировавших преподавание новых языков в торговых школах, краткое содержание которых состояло в следующем. Выпускники торговых школ должны были в достаточной степени владеть «обыденной» (разговорной) речью на иностранных языках и уметь читать нетрудные прозаические произведения современных авторов. В отношении иностранной корреспонденции ставилась задача научить читать, понимать и составлять несложные коммерческие письма и торговые документы, прибегая при необходимости к помощи словарей и справочников. На начальном этапе обучения следовало использовать практический (наглядный, натуральный) метод, «весьма желательным, чтобы в самом начале обучение начиналось не с чтения и письма, а с разговора» [Там же, с. 141]. Вести преподавание рекомендовали на иностранном языке, задавая многочисленные вопросы, требующие индивидуальных и хоровых ответов учащихся («путём непрерывного ряда вопросов»). Прибегать к родному языку разрешалось только для разъяснения отвлечённых понятий, трудных фраз и «периодов» (очевидно, имелись в виду времена глаголов).

Учитывая возраст, воспитанники торговых школ должны были быстрее приступать к чтению книг, т. к. их мотивация могла ослабнуть если «очень долго останавливаться на упражнениях в малосодержательном разговоре и на чтении анекдотов и кратких рассказов слишком детского содержания» [Там же, с. 142]. Прочитанные тексты рассматривались как основа для бесед на иностранном языке между преподавателем и учениками («вести разговоры»), а также

пересказов и заданий на перифраз. Ограниченность курса не позволяла систематически изучать курс грамматики, поэтому сведения из неё приобретались «попутно» при выполнении практических упражнений, чтении и разборе текстов. Домашнее внеклассное чтение рассматривалось как «необходимое подспорье» при изучении иностранных языков, и учителю важно было убедиться, что книга действительно прочитана учениками, задавая вопросы по её содержанию. И, наконец, к изучению коммерческой корреспонденции следовало приступать как можно позднее, т. к. «чем лучше ученик знает иностранный язык, тем легче ему справиться с корреспонденцией» [7, с. 147]. Как видим, была сформулирована определённая концепция преподавания иностранных языков в торговых школах, установлены цель и метод обучения, приоритетность видов речевой деятельности, последовательность заданий на занятии.

Обсуждение результатов исследования. Изучение источников показало, что большой вклад в развитие коммерческого образования внесли представители купечества, предприниматели и промышленники. Торговые школы были востребованы на рынке образовательных услуг, а их выпускники реализовывали свои профессиональные знания и навыки не только в коммерции и на производстве, но и на государственной службе.

Для организации учебного процесса не была характерна строгая регламентация, наблюдалась вариативность форм и методов обучения, на выбор и содержание изучаемых предметов влияли региональные («местные») потребности и специфика производства.

В торговых школах уделялось должное внимание преподаванию не только специальных, но и общеобразовательных предметов. В процессе изучения иностранного языка учащиеся должны были не только приобрести практические навыки, но и научиться использовать его для решения профессиональных задач, например, понимать счета, вести деловую переписку. Особое внимание придавалось обучению говорению, интенсивной речевой практике и чтению. В преподавании иностранных языков в торговых школах можно выделить следующие положительные моменты: осознание их роли и важности в профессиональной подготовке специалиста; количество часов, отведённых на изучение; определение концептуальных идей преподавания; ориентация на сферу профессиональной деятельности; поиск путей повышения результативности иноязычного образования.

Заключение. Обращение к истории торговых школ вполне закономерно и актуально в условиях поиска эффективных концепций, методов, технологий профессиональной подготовки и имеет не только теоретический исследовательский интерес, но и прикладное значение. Несмотря на имевшиеся недостатки, торговые школы успешно реализовывали на практике идеи регионализации образования, социального партнёрства предпринимательства и образования, практико-ориентированного обучения, а также включали в свои программы иностранные языки, рассматривая их в качестве важного компонента профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Ариян П. Н. Первый женский календарь. СПб.: Труд, 1913. 442 с.
2. Григорьев С. С. Коммерческое образование в России и его нужды. СПб., 1898. 62 с.
3. Захарченко М. М. Коммерческое и техническое женское образование в Австрии, Франции, Германии и России. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1900. 345 с.
4. Кечеджи-Шаповалов М. В. Современное значение коммерческого образования. СПб., 1905. 21 с.
5. Сахаров А. Наши коммерческие школы и их общественное значение. СПб., 1906. 42 с.
6. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1883. 259 с.
7. Материалы по коммерческому образованию. Вып. 3. Торговые школы. СПб., 1905. 298 с.
8. Материалы по коммерческому образованию. Вып. 5. Сведения о состоянии коммерческих учебных заведений ведомства Министерства торговли и промышленности в 1904–1905 учебном году. СПб., 1906. 214 с.
9. Московское общество распространения коммерческого образования 1897/1907: обзор деятельности. М., 1907. 61 с.
10. Бецкой И. И. План коммерческого воспитательного училища. СПб.: Сенатская тип., 1772. 21 с.

Статья поступила в редакцию 10.08.2021; принята к публикации 17.09.2021

Библиографическое описание статьи

Левченко О. Ю. Организация преподавания иностранных языков в торговых школах России (конец XIX – начало XX в.) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 173–179. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-173-179.

Olga Yu. Levchenko,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Institute for the Development of Education Transbaikal Region
(1 Frunze st., Chita, 672007, Russia),
e-mail: levchenkozip@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-9946-5902

**Organization of Foreign Languages Teaching at Trade Schools in Russia
(at the end of the XIX and beginning of the XX century)**

The article presents and analyzes the facts characterizing the process of development of commercial education in Russia at the end of the XIX and beginning of the XX century. The appeal to this theme continues to remain relevant because some of its aspects which have not received their exhaustive description. The activity of trade schools is of undoubted interest. Understanding their experience is of practical importance in the context of improving the quality of training in the areas and specialties of trade economic and managerial spheres. The issues of the development of commercial education and in particular, the creation of trade schools aroused considerable interest of contemporaries and were widely covered in historical, pedagogical, statistical and journalistic publications dating from the beginning of the XX century. The current legislation gave a wide scope to private and public initiative in the establishment of trade schools. Representatives of entrepreneurship and industry not only initiated and financially supported trade schools but also took part in the formation of training programs taking into account practical needs of the region. The course of study at the trade school included a wide list of general and special subjects the choice of which was dictated by local needs. The analysis of the programs of trade schools showed that foreign languages: English, French, German. The number of hours allocated for their study in some cases exceeded the special disciplines. The training course was designed to form practical skills and abilities in various types of speech activity primarily in speaking. The study of professional vocabulary, preparation for reading and understanding commercial documents, training in conducting commercial correspondence allow us to speak about the professionally oriented nature of the foreign language course. The awareness of the importance of studying this subject in the training of personnel capable of interacting with foreign partners was reflected in pedagogical discussions aimed at finding the most effective ways of teaching a foreign language in trade schools.

Keywords: trade schools, foreign languages teaching, commercial education, history of pedagogy

References

1. Ariyan, P. N. The First Women's Calendar. SPb., 1913. (In Rus.)
2. Grigoriev, S. S. Commercial Education in Russia and its Needs. SPb., 1898. (In Rus.)
3. Zakharchenko, M. M. Commercial and Technical Women's Education in Austria, France, Germany and Russia. SPb., 1900. (In Rus.)
4. Kechedzhi-Shapovalov, M. V. The Modern Significance of Commercial Education. SPb., 1905. (In Rus.)
5. Sakharov, A. Our Commercial Schools and Their Social Significance. SPb., 1906. (In Rus.)
6. Historical and statistical essay on general and special education in Russia. SPb., 1883. (In Rus.)
7. Materials on Commercial Education. Issue 3. Trade Schools. SPb., 1905. (In Rus.)
8. Materials on Commercial Education. Issue 5. Information about the State of Commercial Educational Institutions of the Department of the Ministry of Trade and Industry in the 1904-1905 academic year. SPb., 1906. (In Rus.)
9. Moscow Society for the Dissemination of Commercial Education 1897/1907/ Review of Activities. M., 1907. (In Rus.)
10. Beckoj, I. I. Plan of a Commercial Educational School. SPb., 1772. (In Rus.)

Received: August 10, 2021; accepted for publication September 17, 2021

Reference to the article

Levchenko O. Yu. Organization of Foreign Languages Teaching at Trade Schools in Russia (at the end of the XIX and beginning of the XX century) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 173–179. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-173-179.

УДК 37.013.46

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-180-189

Эмилиано Меттини,
кандидат педагогических наук,
Российский национальный исследовательский медицинский
университет им. Н. И. Пирогова
(117997, Россия, г. Москва, ул. Островитянова, 1),
e-mail: emiliano@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3051-9730>

Воспитание «нового человека» в педагогическом наследии А. С. Макаренко и в повести «Собачье сердце» М. А. Булгакова

Вопрос о воспитании «нового человека» представляет собой главную составляющую переходных периодов в истории человечества, поскольку идеал «нового человека» касается не только общества вообще, но и всех важнейших отраслей общественной жизни, в особенности образования. Октябрьская революция поставила целью создать такое загадочное существо, как «новый человек», заняв умы многих строителей социалистического общества. Среди возникших педагогических теорий и течений самой удачной и признанной на международном уровне была концепция А. С. Макаренко, который очень резко отзывался об официальном курсе педагогической науки того времени и предлагал воспитывать «нового человека» по-своему. Его литературно-педагогическая деятельность представляет собой структурированную программу (пере)воспитания беспризорных детей. Корни этой программы уходят глубоко в дореволюционные педагогические и философские традиции, которые позволили А. С. Макаренко преодолеть идеологические установки своего времени в целях формирования образа по-настоящему нового человека. В рамках данной статьи осуществлено сравнение произведений А. С. Макаренко с трудами писателя М. А. Булгакова, в особенности с повестью «Собачье сердце», где вопрос о «новом человеке» поставлен, но не полностью разрешён в связи с невозможностью изменить человека без изменения общества. Идеологические и педагогические предпочтения обоих мыслителей в отношении представителей новой власти и дореволюционной России позволяют анализировать такое понятие, как «новый человек», сопоставлять два проекта по его воспитанию и одновременно подчеркнуть гуманитарный потенциал идей А. С. Макаренко и М. А. Булгакова для их возможного применения к современным педагогическим теориям и воспитательным подходам в целях формирования разносторонней личности, способной участвовать в процессе развития общества.

Ключевые слова: история образования, история педагогики, новый человек, педология, формирование личности

Введение. Октябрьская революция представляет собой сложное историческое явление, которое невозможно охватить во всей его полноте. Последствия её осуществления силами большевиков имели эпохальное значение, пошатнув многовековые основы политического и социального строя старой царской России. Разные слои российского общества принимали её совершенно по-разному: народные массы видели в революции начало процесса их освобождения от ига самодержавия и невежества, которые были для них как тяжёлые оковы, а интеллигенция встретила её в состоянии ожидания, поскольку революция влекла за собой коренные изменения в обществен-

ной жизни и новую вертикаль власти. Перестройка общества на другой социальный лад всегда затрагивает обучение и воспитание как главные составляющие общества. В начале советской жизни большевики обращались к представителям интеллигенции (лицам, занятым умственным, творческим трудом или руководящей работой), которые стали «политической опорой советской власти, а во многих случаях и самой властью», как справедливо отмечает Л. Л. Шпаковская, поскольку «интеллигенция выступала главным объектом социальной инженерии» [1, с. 40]. Именно интеллигенция обладала необходимыми знаниями в области профессионального образования, которые

могли способствовать решительному подъёму индустриализации в стране после войны и интервенции. Первым главным шагом в этом направлении являлись «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (16 октября 1918 г.)¹, которые кардинальным образом преобразовали систему просвещения, утверждая в качестве основной образовательной парадигмы трудовую школу. Устав единой трудовой школы был утверждён 18 декабря 1923 г. декретом СНК РСФСР², зафиксировав светский характер обучения и доминирование труда. Главной проблемой, которую мы анализируем в данной статье, является то, что можно подразумевать под «советским человеком», или под «новым человеком», если мы хотим опираться на терминологию того времени, которая была связана с понятием труда. На этот вопрос нельзя дать однозначного ответа, поскольку речь идёт о мифологии, в которой можно различить некую общую канву и несколько концепций. Следовательно, целью данной статьи являются раскрытие данной мифологии и её толкование в произведениях А. С. Макаренко и М. А. Булгакова.

Методология и методы исследования. Основными исследовательскими методами выступили аналитический, ретроспективный и сравнительный методы, позволившие выделить главные составляющие различных подходов к воспитанию новых поколений граждан, которые легли в основу фундамента советской педагогики. Кроме того, мы посчитали целесообразным сосредоточиться на таких концептах, как духовность, личность и свобода, позволяющих сопоставлять и сравнивать взгляды таких выдающихся мыслителей, как А. С. Макаренко и М. А. Булгаков. Применение перечисленных исследовательских методов позволило раскрыть суть мировоззренческих взглядов двух выдающихся мыслителей в контексте проблемы формирования «нового человека». Это позволило сделать ряд обобщений и сформулировать аргументированные выводы, которые, в свою очередь, могут стать отправной точкой для дальнейших исследований в рамках современной концепции гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания.

¹ Известия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов от 16 октября 1918 г. № 225.

² Устав Единой Трудовой Школы, утверждённый Совнаркомом 18 декабря 1923 г. – Владимир: Изд. Владимир. Уездного отд. Народного Образования, 1924. – 12 с.

Результаты исследования. Одной из целей, которую ставила перед собой советская власть, было обучение народных масс и одновременное формирование новой категории граждан, готовых взять на себя создание нового социалистического общества и по необходимости защищаться от внутренних и внешних врагов. Согласимся с В. Г. Безроговым, который указал на то, что «идеал нового человека актуализируется во все критические времена» [2, с. 75], в частности, «тогда, когда власть применяет антропологический подход для осуществления своего господства», «приводит к формулировке задач педагогике (и шире – просвещению в целом) по реформированию образовательной системы в качестве нравственного оправдания для самой власти» [Там же]. Аргументация В. Г. Безрогова вызывает интерес, потому что она способствует определению не столько политического, сколько педагогического дискурса, т. е. того образовательного курса, который взяла молодая советская власть, до определённого времени не имея однозначного видения воспитания и обучения нового человека.

Множество различных подходов к данному вопросу отражают те или иные изменения в образовательной политике раннесоветского периода. Среди них мы выбрали подходы А. В. Луначарского и Н. К. Крупской, поскольку считаем, что их главные черты можно сопоставить с видением нового человека у А. С. Макаренко. Выдающийся педагог, которому верили воспитание такого «нового человека», отрицательно отзывался о такой задаче. Уже в первой главе «Педагогической поэмы» А. С. Макаренко решительно писал, что нет никакой технологии и никакой методики для воспитания нового человека, и даже если браться – всё равно «со света сживут» [3, т. 3, с. 9], потому что результат должен быть достигнут в рамках той трудовой школы. Такое отношение педагога к воспитанию «нового человека» было обусловлено тем, что выдающийся педагог не мог воспринимать труд как в качестве непогрешимого воспитательного средства, так и в качестве педологической основы учения о человеке. Постараемся показать возражения А. С. Макаренко в отношении труда и педологии для того, чтобы отразить суть его педагогической концепции и воспитательной практики. Во-первых, он выступал против нейтральности работы, которая не даёт ни-

каких положительных результатов вне политического и общественного воспитания. Соответственно, А. С. Макаренко воспринимал трудовое воспитание как сложный процесс формирования и развития личности, поскольку благодаря труду появляется новый человек как представитель новой культуры, без слепой веры в священную силу слова «труд».

В начале работы в Колонии им. Горького А. С. Макаренко заметил, что «соседство такого понятия, как труд, оказывалось достаточным, чтобы быть уверенным в спасительности многих средств... никакого отношения к труду не имеющих» [4, т. 4, с. 119], увидев в этом последствия нейтральности трудового процесса, превращающегося в механическое действие, если смотреть на труд отдельно и вне воспитательного контекста. Педагог определил, что для того, чтобы труд приобрёл воспитывающее и развивающее влияние, он должен стать частью жизнедеятельности воспитательного коллектива. По своему содержанию труд регулирует взаимоотношения людей на основании взаимного уважения и взаимопомощи, что способствует развитию этических мотивов поведения, потому что, как справедливо замечает Л. И. Гриценко, «нравственность – один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе, в которой потребности совместной жизни людей в обществе и необходимость согласования их массовых действий фиксируется в общих правилах (нормах) поведения»¹. А. С. Макаренко отказался принимать тогдашние общепринятые взгляды на роль труд в воспитательном процессе, и, по его мнению, «труд – работа должна превращаться в работу – заботу, служащую логической базой поведения личности в коллективе» [5, с. 21]. Принимая такой подход к труду, учёному удалось перебороть криминальное прошлое своих воспитанников, искореняя их «паразитарное» отношение к жизни и приучая к саморазвитию вместе с другими в целях реализации экономических и воспитательных задач, стоящих перед коллективом. Создавая свою воспитательную систему, А. С. Макаренко рассчитывал на то, что новому обществу не может быть близка идея беззаботного детства, потому что в труде

есть радость и человеческое достоинство. Отсюда вытекает и проектирование воспитания гражданина, которое А. С. Макаренко считал невозможным, «если с малых лет не дадим ему возможности пережить опыт этой трудовой заботы и в ней выковать свой характер, своё отношение к миру, к людям, то есть свою социалистическую нравственность» [6, т. 5, с. 260]. В этом мы можем видеть результаты культивирования личности в условиях живого общества, которое борется не только за своё существование, но и за созидание новых социально значимых ценностных ориентиров, о чём мы подробнее напишем далее.

Что касается неприязни А. С. Макаренко к педологии, необходимо подчеркнуть, что он не мог принимать теоретические предпосылки учения, старающегося изучать человека с позиций физиологии и реактологии. Выдающийся педагог не мог согласиться с тем, что человека можно изменить лишь «удаляя» испорченные отношения, создавшиеся между ним, природой и обществом, путём правильных ответов на определённые стимулы. Новый человек, соответственно, не может быть создан в «пробирке» формальных реакций «причина – следствие», не может быть определён по параметрам психологической годности или негодности. По мнению А. С. Макаренко, новый человек может быть только живой личностью, создающей и перевоспитывающей себя в условиях настоящей жизни. Выделив диалектическую и диалогическую важность формулировки «от коллектива к личности», предполагающей обратную связь в виде отрефлексированных и глубоко пережитых личностью воспитывающих ситуаций, А. С. Макаренко имплицитно встал в оппозицию к Н. К. Крупской – её пониманию коллектива, выражающему необходимость в воспитании «идти от личности к коллективу»², потому что, по мнению выдающегося педагога, подход Н. К. Крупской отрицал динамичность процесса развития личности, которая должна развиваться самостоятельно и свободно, без всякого подгона под шаблон и без стандартизации. В целях преодоления этого механистического видения А. С. Макаренко создал педагогическую теорию и

¹ Гриценко Л. И. Воспитание трудного детства: учеб. пособие по спецкурсу. – Волгоград: Изд-во Волгоград. ин-та повышения квалификации, 2003. – 229 с.

² Хиллиг Г., Колония им. М. Горького – творческая лаборатория Макаренко – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140966&archive=1195596785&start_from=&ucat=& (дата обращения: 12.07.2021). – Текст: электронный.

воспитательную практику, используя как мощное воспитательное средство коллектив, который мог формировать нового человека. Как справедливо замечают Г. П. Предвечный и Ю. А. Шеркобин, придавая такую структуру коллективу, А. С. Макаренко имел возможность, «изменяя положение человека в коллективе, оказывать существенное формирующее влияние на личность, причём таким образом, что сам воспитанник и не подозревал, что является объектом воспитания на основе принципа параллельного действия» [7, с. 18], учитывая, что, по мнению А. С. Макаренко, «каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитание каждой личности, входящей в коллектив» [3, т. 3, с. 47]. На наш взгляд, такое отношение педагога к коллективу не только касается программирования прогнозируемо развивающихся качеств личности, о чём свидетельствует личность воспитанника и её мотивационная сфера, механизмы формирования общественно ценных качеств. К тем же выводам пришли Г. П. Предвечный и Ю. А. Шеркобин, утверждавшие, что «на потребность можно рассмотреть, как родную сестру долга, обязанностей, способностей, проявление интересов не потребителя общественных благ, а деятеля социалистического общества, создателя этих благ» [7, с. 20]. В этом мы можем согласиться с выводами отечественного макаренковед Л. И. Гриценко, утверждающей, что «создав условия в виде коллектива для одновременного развития индивидуальности каждого члена коллектива и её естественной социализации, Макаренко намерился на гармонизацию взаимоотношений «личность – коллектив» путём перманентного разрешения возникающих противоречий [8, с. 8–9]. По мнению А. С. Макаренко, «в практике коллектива на каждом шагу возникают вопросы противоположения личных и коллективных целей и вопросы гармонизирования этих целей. Если в коллективе чувствуется это противоречие между целями общими и частными, личными, значит, коллектив... организован неправильно» [4, т. 4, с. 193]. Держа коллектив в положительном напряжении, педагог открывал перед воспитанниками новые перспективы личного и коллективного характера, создавал «мажорный тон» в отношениях и эмоциональный микроклимат, служивший сильным средством развития

коллектива потому, что «это ёмкое слово включало в себя оптимизм, радость труда, радость общения, доверие, “чувство локтя”, “чувство защищённости”, уверенность, бодрость и подобные эмоциональные состояния участников» [9, с. 73]. Соответственно, можно заключить, что только организация живых и целевых устремлений человека вместе с коллективом составляет содержание воспитательной работы А. С. Макаренко, потому что, как утверждал К. Левин, «обычно легче изменить индивидов в группе, чем изменить любого из них по отдельности» [цит по: 10, с. 352]. В педагогической деятельности А. С. Макаренко ставил перед собой главную цель: воспитывать (культивировать) культурную личность, которая может принимать активное участие в жизни общества и изменять его сообщая с другими для создания согласованной и общепринятой системы этических норм и ценностных ориентиров. В данном контексте нам кажется целесообразно опираться на определение Е. Б. Бабошиной, по которому культура является метаобластью человеческого существования – творческим явлением в жизни человека и общества: «Где нет творчества, там нет и культуры. Если культура как система ценностей “применяется” автоматически, без адресатов и ссылок, то правильнее говорить о традиционности культуры либо об её “пустоте”, то есть “вырождении”. Традиция, не “подкреплённая” творческими исканиями, опустошает культуру» [11, с. 21]. На наш взгляд, это высказывание раскрывает суть утверждения А. С. Макаренко о трёх главных педагогических заблуждениях его времени: дедуктивное предсказание, этический фетишизм, уединённое средство, с которыми выдающийся педагог-новатор боролся всю свою жизнь, поскольку культура является негэнтропийным феноменом: она способна на упорядочивающую и организующую функцию [Там же], динамично-диалектическое развитие и прогрессирование, которое присуще и обществу. В видении учёного, «социализм является обществом постоянного движения вперёд» [12, с. 16]. Если использовать результаты исследований культуролога Н. В. Лебедой, можно утверждать, что А. С. Макаренко занимался «созданием структурных определений», которые «относятся к моделям организации культуры, поскольку на культуру можно смотреть как на

способ формирования единой модели внутри связанных феноменов» [13, с. 20] для осуществления подхода к личности, который мы можем называть целостным и ценностно-ориентированным, учитывая, что таким образом становится, формируется и развивается внутренняя сфера личности. В данном случае, можно предположить, что к видению нового человека А. С. Макаренко можно применить главные элементы подхода А. В. Луначарского, увидевшего отличительные черты нового человека в настойчивости, трудолюбии, духе солидарности и способности войти в любой круг познаний. На наш взгляд, последняя черта «нового человека», по определению А. В. Луначарского, в полном объёме может быть применена к воспитательной системе А. С. Макаренко, потому что внутри неё мы обнаруживаем как чередование ролей среди воспитанников (чередование «командующий – подчинённый», которое касалось и воспитателей), так и систему сводных отрядов, обеспечивающую приобретение воспитанниками различных видов навыков и умений (по производству и по хозяйству), позволяющих программировать в человеке хорошее (выражение А. С. Макаренко) и одновременно способствующих формированию базовой культуры личности и ценностных ориентиров, о которых неоднократно писали современные учёные и макаренковеды [14; 15]. Следовательно, мы можем предположить, что имелось ещё одно отличие идеологического характера между мировоззренческими установками А. С. Макаренко и теми из его влиятельных современников, которое скрывалось в таких понятиях, как «прогресс» и «развитие».

Как известно, с марксистской точки зрения под прогрессом подразумевается движение природы и общества, основанное на законах диалектики в сторону большей целостности и сложности, гармоничности и структурной упорядоченности, к более совершенному обществу, в котором не будет отчуждения и сможет реализоваться творческий потенциал человека. В. И. Ленин утверждал, что можно представлять себе прогресс как «всемирную историю идущей гладко и аккуратно вперёд, без гигантских иногда скачков назад, недиалектично, ненаучно, теоретически неверно»¹. Исходя из определения вождя Октябрьской рево-

люции, мы можем заметить, что прогресс является процессом, работающим по законам диалектики, превращающим любое противоречие в нечто высшее и более совершенное до достижения полного освобождения человека от отчуждения, т. е. до полного приобретения человеком производительных средств. На наш взгляд, в трудах А. С. Макаренко преимущественно использовалось понятие «развитие», под которым, среди прочего, подразумевается «увеличение сложности системы», за которым часто идут появление новых элементов и их структурных связей, появление новых объектов, дифференциация явлений. Следовательно, выдающийся педагог выбрал в качестве системообразующего элемента своей воспитательной практики «развитие», а не «прогресс», поскольку первое понятие предполагает возможность оперативно «переводить стрелки» воспитательного процесса в более благополучную сторону во избежание застоя и распада коллектива – обстоятельства, которого Колония им. Горького могла избежать благодаря «почкованию» (переезду) части коллектива в Куржж.

Исходя из сказанного, мы можем сделать промежуточные выводы, что поиски «нового человека» в творческом наследии А. С. Макаренко не совпадали с идеологемами официального политического языка того времени. Его видение коллектива ориентировано на личностный подход, а также удовлетворение этических и эстетических потребностей личности (ещё один элемент воспитательной системы А. С. Макаренко, близкий к подходу А. В. Луначарского, ценителя греческого идеала калокагатии), выходили из рамки программирования и социальной инженерии того периода. В этом мы можем согласиться с М. В. Богуславским, утверждающим, что А. С. Макаренко «создал методику целесообразного, в зависимости от конкретных условий, организационного строения коллектива воспитанников, взаимоотношений личности и коллектива <...>, формирования общественного мнения как регулятора отношений в коллективе», «предложил конкретные методики воспитания: метод «создания событий» (воспитательных ситуаций, имеющих поворотное значение), коллективное осуждение, бойкот (педагогический взрыв), авансирование воспитанников

¹ Ленин В. И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 30. О брошюре Юниуса. – М.: Изд-во полит. лит., 1973. – С. 16.

«завтрашней радостью»¹. Воспитательный подход А. С. Макаренко имел своей базой социально-личностную технологию, которая теоретически и практически была основана на учении Л. И. Петражицкого, который, изучая сущность права, «обосновывал вывод о том, что право является явлением внутреннего мира, особенностью индивидуальной психической составляющей человека»; право представляет собой этические и правовые эмоции (переживания), как убедительно доказала С. С. Невская [16, с. 33]. Выбранный А. С. Макаренко социально-личностный подход, отличающийся от понятия «нового человека» своего времени, вырастающего потом в мифологему «*homo sovieticus*», не выдержал проверки временем. В переломном 1928 году, при смене идеологии относительно понятия «новый человек», воспитательную систему А. С. Макаренко признавали не советской, и вместе с ней «тип одержимого этой болезнью “большевика”, который задался целью набросать схему идеально усовершенствованного человека и... “утоп” в этой “работе”», как лапидарно выразился И. В. Сталин². Это высказывание И. В. Сталина даёт нам возможность ответить на вопрос о «новом человеке» с художественной и философской точек зрения, используя всемирно известное произведение «Собачье сердце» М. А. Булгакова, которое, на наш взгляд, можно сопоставлять с литературным наследием А. С. Макаренко и его видением нового человека. В ироническом ключе «Собачье сердце» являет собой способ принятия советской власти некоторыми категориями населения, внезапно сделавшимися яростными защитниками нового политического и социального строя. Профессор Преображенский и его альтер-эго доктор Борменталь являются представителями старого режима и голосом самого автора, рассказывающего о происходящем. Знаменитый диалог между главными героями повести о вредности чтения советских газет до обеда из-за психофизиологических отрицательных последствий, обнаруженных у читавших «Правду» пациентов, прекрасно

отражает пестроту настроений и «разруху», которая сделалась в головах людей после разрушения прежних порядков. Эта разруха отражается и в том, что после октябрьского переворота многие люди считали, что «имели право» и оказывали услугу новой власти ради собственного существования без всякого сочувствия ей. Интересно заметить такое отношение к власти в «очеловеченном» Шарике, ставшим в дальнейшем Полиграфом Полиграфовичем Шариковым и требовавшим прописки в квартире, поскольку якобы он там родился, опиралось на установленную большевиками идею «социального равенства». Должность «заведующего подотделом МКХ», полученная Шариковым для уничтожения таких тварей, как крысы и коты, тоже имеет горький иронический характер, потому что такая должность сделала его героем в глазах тех, кто неформально боролся против старого режима для создания нового, более справедливого общества, чтобы подтвердить себя в качестве «советского гражданина». Как в повести «Собачье сердце», так и в повести «Роковые яйца», мы можем обнаружить гиперболические описания, через которое М. А. Булгаков описал не только формальное принятие многим новым режимом, но и мелкобуржуазные настроения тех слоёв населения, которые принимали действительность такой, какая она есть. Соответственно, превращение животного в человека не представляет собой перехода от одного уровня сознания к другому, более высокому, а с точностью до наоборот, и, таким образом, никакого воспитания не может быть. Среди трудов М. А. Булгакова есть занимательный очерк, где писатель рассказывает о посещении им образцовой детской коммуны, где, несмотря на хорошие условия жизни и передовые воспитательные приёмы, «культивируется “прогрессивная” идеология, внушающая человеку социальные иллюзии» [18, с. 78], что противоречило его «воспитательному» идеалу, воплощённому в герое В. В. Вересаеве [Там же, с. 73]. У А. С. Макаренко, как и у М. А. Булгакова, воспитание возможно лишь при приобретении личностью духовной свободы, которой можно достичь через воспитательную инженерию, программирующую возможные этапы развития человека, с необходимым учётом его личностных особенностей и склонностей (у А. С. Макаренко) и с отказом от филистерства и омещанивания лично-

¹ Богуславский М. В. Макаренко Антон Семенович. – Текст: электронный // Большая российская энциклопедия: в 35 т. Т. 18 / гл. ред. Ю. С. Осипов. – URL: <https://bigenc.ru/education/text/2165041> (дата обращения: 12.07.2021).

² Сталин И. В. Сочинения: в 13 т. Т. 6. Вопросы о ленинизме. – М.: ОГИИЗ: Гос. изд-во полит. лит., 1947. – С. 186.

сти, принимающей действительность такую, какая она есть (у М. А. Булгакова). Таким образом, без критики реальности личность лишается права выбора и ответственности, которые являются основой воспитания настоящего человека и гражданина.

Обсуждение результатов исследования. Подводя итоги, отметим, что целью А. С. Макаренко было воспитание настоящего гражданина, способного, с одной стороны, постоять за свою свободу, патриота и защитника своей Родины, а с другой – являющегося автономной, т. е. свободной от внешнего давления и побуждений к действию личностью, созидателем новых социальных реалий в качестве полноправного члена своего общества. А. С. Макаренко, как удачно выразилась Т. Ф. Кораблева, служил культуртрегером, создателем новой, правильной культуры для бывших беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей [5, с. 9]. Таким образом, мы можем понимать требования, предъявленные А. С. Макаренко к воспитанникам, которые служили мерилем их духовного, психологического и гражданского роста. Постепенное и постоянное формирование совершенно новой культуры и цивилизации должно было опираться на тщательно продуманную педагогическую теорию нового поколения, касающуюся общества в целом, а не только одной его части.

В заключение необходимо задаться ещё одним вопросом: можно ли осуществлять «пересадку» культуры в социальный организм, который не готов к этому? Слова профессора Преображенского о том, что «наука ещё не знает способа обращать зверей в людей. Вот я попробовал, да только неудачно, как видите», содержат глубокий философский и педагогический смыслы, на изучение которых нас подтолкнул известный полёт совы Минервы в философии Г. В. Ф. Гегеля и его интерпретация О. В. Тимофеевой. Исследователь утверждает, что «сова Минервы совершает свой полёт как раз в тот момент, когда всё уже произошло и случившегося не изменить, или то же самое, когда ничего уже не произошло, когда возможность упущена» [18], которая, по мнению философа В. Беньямина, является «катастрофой» [19]. Считаем, что можно увидеть данную катастрофу, эту упущенную возможность в том, что нельзя не учитывать влияние старого на новое при

создании более усовершенствованного социального устройства, которое может способствовать развитию и прогрессу общества. Новый человек, если в современных условиях использовать эту терминологию, может появиться только на дальней перспективе и на каждом этапе своего развития подниматься и возвышаться над тем, кем он вчера был. Парафразируем В. Беньямина: новый человек должен быть как ангел будущего, чей лик обращён к прошлому. Полагаем, что такой подход позволил А. С. Макаренко и М. А. Булгакову не прибегать к хилиастически (мессианским) настроениям того времени, по которым «социализм (или коммунизм) мыслился ими только либо как раздел наличного имущества, либо как получение достаточного и равного пайка с наименьшей затратой труда, с минимумом обязательств»¹, что, соответственно, являлось отрицательным последствием процесса омещания [20, с. 123]. На наш взгляд, в этом заключается актуальность педагогической концепции и воспитательной системы А. С. Макаренко и философских установок М. А. Булгакова, которые вписываются в контекст современного педагогического дискурса в силу понятийной актуальности [21, с. 13] и прогрессивности (постепенности) развития человека.

Заключение. Исходя из сказанного, можно сделать следующим вывод: тема «нового человека» представляет собой многогранный пласт, на который после революции учёные и политические деятели смотрели через призму различных идей и концепций. Мы постарались раскрыть суть подхода к изучаемой теме у А. С. Макаренко и М. А. Булгакова. Невзирая на все идеологические и мировоззренческие отличия, можно сказать, что сочинения А. С. Макаренко и М. А. Булгакова отражают постоянный поиск путей преображения человека в разностороннюю личность, способную заботиться о себе и других для создания общества разноправных людей, без не критического понимания реальности. Соответственно, воспитательный идеал профессора Преображенского, по мнению которого только лаской и словом, а не террором можно воспитывать людей, зеркально отража-

¹ Струве П. Б. Исторический смысл русской революции и национальные задачи // Из глубины: сборник статей о русской революции. – М.: Правда, 1991. – С. 288.

ет и неким образом дополняет требования, которые А. С. Макаренко предъявлял к своим воспитанникам, в которых можно обнаружить компонент отцовской заботливой

любви. Оба подхода нужны для развития, а не для подавления личности человека в образе Шарика, безликого представителя массы.

Список литературы

1. Шпаковская Л. Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики. 2009. № 1. С. 39–64.
2. Безрогов В. Г., Кошелева О. Е., Мошкова Л. В Угол отражения: кризис образовательной политики и идеал воспитания «новых людей» в истории педагогики // Теоретические исследования 2006 года: материалы науч. конф. / под ред. В. А. Мясникова. М.: ИТИП, 2007. С. 70–78.
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 401 с.
4. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. Тезисы / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1984. 411 с.
5. Кораблева Т. Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива А. С. Макаренко: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 09.00.05. М., 2000. 24 с.
6. Макаренко А. С. Книга для родителей // Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. М.: Педагогика, 1985. Т. 5. 331 с.
7. Социальная психология: краткий очерк / под общ. ред. Г. Д. Предвечного, Ю. А. Шерковина. М.: Политиздат, 1975. 319 с.
8. Гриценко Л. И. Педагогический эксперимент А. С. Макаренко: вчера, сегодня, завтра // Учебный эксперимент. 2011. № 4. С. 5–9.
9. Ермишина Е. О. Психотехнические умения и рефлексия в работе классного руководителя // Образование. Карьера. Общество. 2012. № 4. С. 69–73.
10. Фаерман М. И. Био-психо-социо-духовно-средовая модель личности // Методология современной психологии: сборник / под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. А. Мазилова, В. Ф. Петренко М.: ЛКИИСИ РАН, МАПН; Ярославль: ЯрГУ, 2017. 396 с.
11. Бабошина Е. Б. Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2014. 216 с.
12. Патаки Ф. Самоутверждение или конформизм? К вопросу идейно-политического становления Антона Семеновича Макаренко // Опускула Макаренкоиана. 1987. № 6. 74 с.
13. Лебедева Н. М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. 2000. № 3. С. 73–87.
14. Невская С. С. Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко. М.: Академический проект: Альма Матер, 2006. 976 с.
15. Яковлев С. В. Воспитание ценностных оснований личности: монография. 2-е изд., доп. М.: ИНФРА-М, 2017. 148 с.
16. Невская С. С. Л. И. Петражицкий о мотивах человеческих поступков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3. С. 33–44.
17. Тимофеева О. В. Сова и ангел // Логос. 2016. № 2. С. 133–158.
18. Урюпин И. С. «Педагогический» дискурс очерков и фельетонов М. А. Булгакова 1920-х годов // Материалы областной научной конференции по проблемам гуманитарных наук, посвящённой году литературы. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2015. С. 72–79.
19. Benjamin W. The Arcades Project. H. Eiland, K. McLaughlin (trans.). Cambridge, MA: Belknap Press, 1999. 473 p.
20. Чиндин И. В. Революция от социализма или эволюция мессианизма? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Философия». 2010. № 1. С. 119–134.
21. Роботова А.С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 9–19.

Статья поступила в редакцию 05.08.2021; принята к публикации 15.09.2021

Библиографическое описание статьи

Меттини Э. Воспитание «нового человека» в педагогическом наследии А. С. Макаренко и в повести «Собака в сердце» М. А. Булгакова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 180–189. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-180-189.

Emiliano Mettini,
Candidate of Pedagogy,
Pirogov Russian National
Research Medical University
(1 Ostrovityanova st., Moscow, 117997, Russia),
e-mail: emiliano@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3051-9730>

Education of the “New Man” in A. S. Makarenko’s Pedagogical Heritage and in M. A. Bulgakov’s Story “Dog Heart”

Education of “new man” represents one of main components in transitional period in history of humankind as far as the ideal of new man concerned not only society as such, but also important fields like, and more specifically, education. October revolution is not an exclusion considering that creation of such “mysterious” entity like “new” man loomed in minds of many builders of socialism. Among pedagogical theories and currents, which emerged at that time, the luckiest and generally accepted, and on the international level, was concept of A. S. Makarenko who sharply criticized pedagogical science of that time and tried to educate “new man” his own way. His literary and pedagogical activity is a structured program of (re-)education of homeless children deeply rooted in pre-Revolutionary pedagogical and philosophical tradition, allowing A. S. Makarenko to overcome ideological orientations of his time to shape real personality and create a genuine new man. Consequently, for the author of present article, we can consider appropriate to compare artistic works and theoretical writings of A. S. Makarenko to M. A. Bulgakov, and strictly to novel “A Dog’s heart”. There question about “new man” is raised, but it is not completely resolved, if considering that it is impossible to change humans unless a multileveled process of social development it is not ensured. Ideological and personal views of both thinkers about representatives of new power and Pre-revolutionary Russia create conditions, which allow to analyze the notion of “new man” and to juxtapose two projects for education of the latter. In turn, it is possible to underscore humanistic potential of A. S. Makarenko and M. A. Bulgakov’s outlook for their possible application to contemporary pedagogical theory and educational approaches to shape a versatile personality, able to participate in development of society.

Keywords: history of education, history of pedagogy, new man, pedagogy, formation of personality

References

1. Shpakovskaya, L. L. Soviet educational politics: social engineering and class struggle. *Journal of Social Policy Studies*, no. 1, pp. 39–64, 2009. (In Rus.)
2. Bezrogov, V. G. Kosheleva, O. E., Moshkova, L. V Reflection angle: the crisis of educational policy and the ideal of bringing up «new people» in history. In V.A. Myasnikova, A.V. Ovchinnikov, editors *Theoretical researches of 2006 years*. M: ITIP, 2007: 70–78 (In Rus.)
3. Makarenko, A. S. Pedagogical poem. *Pedagogicheskie sochineniya*. V 8 t. T. 3. M: Pedagogika, 1984. (In Rus.)
4. Makarenko, A. S. Problems of Soviet school education (theses). *Pedagogicheskie sochineniya*. In 8 vol. Vol. 4. M: Pedagogika, 1984: 118–120. (In Rus.)
5. Korableva, T. F. Korableva, T. F. Philosophical-ethical elements of A. S. Makarenko’s theory of collective. *Cand. sci. diss. abstr.* M, 2002. (In Rus.)
6. Makarenko, A.S. Book for parents. *Pedagogicheskie sochineniya*. V 8 t. T. 5. M: Pedagogika, 1985: 250-276. (In Rus.)
7. *Social psychology: A Short essay*. M: Politizdat, 1975. (In Rus.)
8. Gritsenko, L. I. Pedagogical experiment of A. S. Makarenko: yesterday, today, tomorrow. *Study experiment in education*, no. 4, pp. 5–9, 2011. (In Rus.)
9. Ermishina, E. O. Psycho-technical skills and reflex in classroom management. *Education, Career, Society*, no. 4, pp. 69–73, 2012. (In Rus.)
10. Faerman. M. I. Bio-psycho-social-spiritual-environmental model of personality. *Methodology of modern psychology*. Issue 8. In V. V. Kozlova, A. V. Karpova, V. A. Mazilova, V. F. Petrenko. M: LKIISI RAN, MAPN; Yaroslavl: YarGU, 2017: 347–358. (In Rus.)
11. Baboshina, E. B. Value-based approach to the development of a person’s culture in pedagogical education, 2014. (InRus.)
12. Pataki F. Self-affirmation or conformism? To the question of Anton Semenovitch’s political ideology. *Opuskula Makarenkiana*, no. 6, pp. 3–25, 1987. (In Rus.)

13. Lebedeva, N. M. Basic values of Russian culture on the turn of XXI century. Journal on psychology, no. 3, pp. 73–87, 2000. (In Rus.)
14. Nevskaya, S. S. Education of citizen in A. S. Makarenko's pedagogy. M: Akademicheskii proekt, Alma Mater, 2006. (In Rus.)
15. Yakovlev, S. V. Education of valued-based elements of personality: M: INFRA-M, 2017. (In Rus.)
16. Nevskaya, S. S. L. I. Petragicki on motives of human behavior. National and foreign pedagogics, no. 3, pp. 33–44, 2016. (In Rus.)
17. Timofeeva, O. V. The owl and the angel. Logos, no. 2, pp. 133–158, 2016. (In Rus.)
18. Uryupin I. S. Pedagogical discourse in essays and feulletons Felietonov M. A. Bulgakov in 1920. Eleck: 2007: 72–79 (In Rus.)
19. Benjamin, W. The Arcades Project. H. Eiland, K. McLaughlin (trans.). Cambridge, MA: Belknap Press, 1999. P. 473. (In Eng.)
20. Chindin, I. V. Revolution from socialism or evolution of Messianism? «Proceedings of Voronezh State University. Series: Philosophy», no. 1, pp. 119–134, 2010. (In Rus.)
21. Robotova, A. S. About features of Current scientific and pedagogical discourse. Higher education in Russia, no. 7, pp. 9–19, 2011. (In Rus.)

Received: August 5, 2021; accepted for publication 15 September, 2021

Reference to the article

Mettini E. Education of the “New Man” in A. S. Makarenko's Pedagogical Heritage and in M. A. Bulgakov's Story “Dog Heart” // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. PP. 180–189. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-5-180-189.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: введение, методология и методы исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается по мере цитирования и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);
- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

Самоцитирование допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 30 % от общего объёма статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:
672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:
Седина Елена Витальевна.
Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru

SUBMISSION GUIDELINES

The Editorial Board accepts manuscripts which **haven't been previously published**. Manuscripts prepared should not exceed 40,000 characters with spaces.

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

SUBMISSION PACKAGE

Authors should enclose the following documents in the package:

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

Branch of science (journal section).

Code: UDK, ORCID

Author's name, patronymic (middle name), surname (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

City, country (in Russian and English).

Affiliation (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

Mail address (in Russian and English).

Sources of financing (if there are any) in Russian and English.

Title of the paper in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized).

Abstract (150 to 200 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

Keywords or word combinations (5–7) are separated by a comma (in Russian and English).

The body text of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e. g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

The reference list is indicated as cited and should include at least 15 sources including no less than 5 foreign sources.

Textbooks, social and political essays, archives, reference, dictionary and legislative materials are mentioned after "References" in the section "**Sources**", they are continuously numbered or are given in the text of the paper as footnotes (in the bottom of the page). A footnote marker is the Arab figure, per page numbering.

The list of references is made out according to state standard specification (GOST) P. 7.0.5 – 2008. For each source the publishing house, total of pages are surely specified.

References in Russian should be translated into English and meet the following requirements:

- Author (s) (transliteration in BSI, BGN formats);
- Title of the work/source (English translation);
- Imprint: city, publishing house, year of publishing, volume/issue, pages (transliteration);
- Source language (in Rus.).

Selfcitations should not exceed 20 %.

Citations should not exceed 30 %.

ARTICLE FORMAT REQUIREMENTS

Languages of publications: Russian and English

General requirements: Margins of the A4-size page (book orientation) should be: top and bottom – 2 cm, left and right – 2.5 cm. The main text should be Arial 14 pt with 1.5 spacing. First line indent – 1.25. The text should not include automatic hyphenation; it should be centered on the width.

If using additional fonts, consult the editor.

If using additional languages in a manuscript, a PDF copy should be submitted.

The last page of the manuscript should contain the note “The article is published for the first time”, the date and the author’s (authors’) names.

Words, figures, formulas, measurements

Units of measurement are repulsed from characters and numbers to which they relate.

A clear distinction should be made about o (letter) and 0 (zero), 1 (one) and I (Roman unit or the letter “l”), a hyphen (-) and a dash (–).

Don’t use letter “e” instead of “ë”.

All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct hyphenation. The table cell should not include a dot at the end of the sentence.

Black-and-white drawings (graphs, diagrams – Excel format, charts, maps, photos) should have Arabic numbers, the word “figure” should be always abbreviated (e.g. fig. 1). Illustrations are submitted in jpg format (with a minimum 300 dpi resolution or higher) as separate files, indicating their number, author’s name/authors’ names and the title of the article. Image size 170×240 mm. When reducing, all details of the image should be distinguished. **All captions in Russian and English** should be attached as a separate list to the article.

Figures must not exceed 1/4 length of the text.

Papers that do not meet the above mentioned requirements will not be accepted.

The authors are fully responsible for the accuracy of quotations and references.

Payment for the author’s copy postage

An amount of 200 rubles is paid for postage.

The complete package should be sent to zab-nauka@mail.ru



Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia
Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)

Executive Secretaries:

Elena V. Sedina
e-mail: zab-nauka@mail.ru
Tel. +7(3022) 35-24-79