

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395 (print)

2021 / № 2

ISSN 2310-7219 (online)

серия

ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 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).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialties: 13.00.01 – General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 13.00.02 – Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 13.00.08 – Theory and methods of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2072-8395 (print)

2021 / № 2

ISSN 2310-7219 (online)

series

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Цибульников В. Е. — канд. пед. н., доц., руководитель аппарата ректората, МГОУ

Зам. главного редактора:

Илларионова Л. П. — д-р пед. н., проф., МГОУ

Ответственный секретарь:

Сморчкова В. П. — д-р пед. н., доц., МГОУ

Члены ред. коллегии:

Ахаян А. А. — д-р пед. н., канд. ф.-м. н., проф., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена;

Борытко Н. М. — д-р пед. н., проф., Волгоградский государственный университет;

Воровщиков С. Г. — д-р пед. н., проф., Московский городской педагогический университет;

Гац И. Ю. — д-р пед. н., доц., МГОУ

Кирьякова А. В. — д-р пед. н., проф., Оренбургский государственный университет;

Корнетов Г. Б. — д-р пед. н., проф., Институт педагогической рискологии, Академия социального управления;

Ключук Х. С. — д-р пед. н., проф., Силезский университет в Катовице (Польша);

Маманазаров А. Б. — канд. э. н., доц., МГУ им. М. В. Ломоносова, филиал в г. Ташкенте (Республика Узбекистан);

Мардахаев Л. В. — д-р пед. н., проф., Российский государственный социальный университет;

Масырова Р. Р. — д-р пед. н., проф., Евразийский технологический университет (Республика Казахстан);

Мудрик А. В. — д-р пед. н., проф., член-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет;

Нечаев М. П. — д-р пед. н., доц., Академия социального управления;

Новикова Г. П. — д-р пед. н., д. псих. н., проф., Институт стратегии развития образования РАО;

Рачковская Н. А. — д-р пед. н., проф., МГОУ;

Рысбаева А. К. — д-р пед. н., проф., Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр „Бобек“ (Республика Казахстан);

Сапожникова Т. Н. — д-р пед. н., доц., Центр содействия семейному воспитанию «Лесной» (г. Москва);

Томасева З. И. — д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;

Хапаева С. С. — канд. пед. н., доц., МГОУ;

Цвиркун В. И. — д-р пед. н., д-р ист. н., проф., Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Молдова в Государстве Катар

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» — печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем, интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс серии «Педагогика»
по Объединённому каталогу "Пресса России" 40715**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2021. — № 2. — 176 с.

© МГОУ, 2021.

© ИИУ МГОУ, 2021.

Адрес Отдела по изданию научного журнала «Вестник Московского государственного областного университета»

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 723-56-31; (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics»:
Moscow Region State University

———— Issued 4 times a year ————

Editorial board

Editor-in-chief:

V. E. Tsubul'nikova — Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the University Staff Office, MRSU

Deputy Editor-in-chief:

L. P. Illarionova — Dr. Sci. (Education), Professor, MRSU

Executive secretary:

V. P. Smorchkova — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU

Members of Editorial Board:

A. A. Akhayan — Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Physics-Mathematics), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia;

N. M. Borytko — Dr. Sci. (Education), Professor, Volgograd State University; **I. Yu. Gats** — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU; **S. G. Vorovshchikov** — Dr. Sci. (Education), Professor,

Moscow City Pedagogical University; **A. V. Kir'yakova** — Dr. Sci. (Education), Professor, Orenburg State University; **G. B. Kornetov** — Dr. Sci. (Education), Professor, Pedagogical Riskology Center, Social Management Academy; **H. S. Kyuchukov** — Dr. Sci. (Education), Professor, University of Silesia in Katowice (Poland); **A. B. Mamanazarov** — Cand. Sci. (Economy), Associate Professor, Tashkent Branch of Lomonosov Moscow State University (Uzbekistan); **L. V. Mardakhaev** — Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Social University; **R. R. Masyrova** — Dr. Sci. (Education), Professor, Eurasian Technological University (Kazakhstan); **A. V. Mudrik** — Dr. Sci. (Education), Professor, Corresponding Member of RAE, Moscow City Pedagogical University; **M. P. Nechaev** — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Social Management Academy; **G. P. Novikova** — Dr. Sci. (Education), Dr. Sci. (Psychology), Professor, Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education; **N. A. Rachkovskaya** — Dr. Sci. (Education), Professor, MRSU; **A. K. Rysbaeva** — Dr. Sci. (Education), Professor, National Scientific-Practical, Educational and Recreation Center "Bobek" (Kazakhstan); **T. N. Sapozhnikova** — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, "Lesnoy" Center for Family Education Assistance, Moscow; **Z. I. Tyumaseva** — Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University; **S. S. Khapayeva** — Cand. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU; **V. I. Tsvirkun** — Dr. Sci. (Education), Dr. Sci. (History), Professor, Extraordinary and Plenipotentiary Ambassador of the Republic Moldova in the State of Qatar

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics" is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 077-73341.

**Index series «Pedagogics» according to the
Union catalog «Press of Russia» 40715**

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics. — 2021. — № 2. — 176 p.

© MRSU, 2021.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2021.

The Editorial Board address:

Moscow Region State University

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 723-56-31; (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА: ВОСПИТАНИЕ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кирьякова А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах	6
Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В. Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе	16
Сморчкова В. П., Кузнецов А. Н., Сологуб С. С. Ресурсы форсайт-воспитания в стратегическом развитии общеобразовательной организации	27
Алешина Л. Н., Зайцева И. А., Торосян А. С. Роль университетов в формировании иностранных элит: реализация государственного проекта в сфере международного сотрудничества.	42
Мельниченко Н. Ю. Теоретико-методологические основания изучения формирования ценностных ориентаций личности младшего школьника в детской спортивной школе	55
Богатикова А. Н. Потенциал условий реализации системы воспитательной работы физкультурно-спортивной направленности в педагогическом вузе	64

РАЗДЕЛ II.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Кытманова Е. А. Использование блогов при изучении иностранного языка в высшей школе: проблемы оценки	74
Тайебианпур Ф., Ибрагимшарифи Ш. Проблема изучения персоязычными студентами русской посессивной конструкции «у кого есть что» и связанных с ней конструкций.	94
Чиркова Е. Ю. Развитие стилистической взаимосвязи росписи по дереву и резьбы по дереву в историческом экскурсе культуры и искусства Московского региона России	104
Леонова С. А. Проблемно-ориентированный подход к разработке единого комплекса рабочих программ по английскому языку в техническом вузе	113
Галкина М. В., Ромашко Е. В., Михайлов Н. В. Учебная деятельность художественных мастерских в процессе работы над дипломными проектами студентов	121
Цюнь Ван, Рудаков М. А. Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «русская литература» для китайских студентов	128

РАЗДЕЛ III.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мардахаев Л. В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов	140
Бермус А. Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода	149
Матвеев А. П., Наюф Г. Х. Формирование креативности будущих учителей физической культуры	158
Серебренникова С. Ю., Соколова И. О. Профессиональная деятельность логопеда по формированию монолога-рассуждения у дошкольников с общим недоразвитием речи	165

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: EDUCATION AND VALUES OF TRAINING

SECTION I.

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- A. Kiryakova.** Relationship of Axiology and Innovatics in Educational Systems 7
- L. Mosienko, E. Shirokova, I. Khlyzova.** Axiological Indicators of Future Teachers' Upbringing Quality at a University 16
- V. Smorchkova, A. Kuznetsov, S. Sologub.** Resources of Foresight Education in the Strategic Development of a Secondary Education Organization 27
- L. Aleshina, I. Zaytseva, A. Torosyan.** The Role of Universities in The Formation of Foreign Elite: the Implementation of a State Project in the Field of International Cooperation 42
- N. Melnichenko.** Theoretical and Methodological Foundations of the Study of the Value Orientations Formation in the Personality of a Primary School Student in a Children's Sports School 55
- A. Bogatikova.** The Potential of the Conditions for the Implementation of the System of Educational Work of Physical Culture and Sports Orientation in a Pedagogical University. 64

SECTION II.

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

- E. Kytmanova.** Using Blogs in FI Higher Education: Challenges of Assessment. 75
- F. Tayebianpor, Sh. Ebrahimsharifi.** Issue of Learning Russian Possessive Construction «U Kogo Yest Chto» and Other Related Constructions by Persian-Speaking Students. 94
- E. Chirkova.** Development of Stylistic Interrelation of Wood Painting and Wood Carving in the Historical Excursion of Culture and Art of the Moscow Region of Russia 104
- S. Leonova.** Problem-Oriented Approach to Developing the United Training Programs Complex of Teaching English at a Technical Institution 113
- M. Galkina, E. Romashko, N. Mikhailov.** Educational Activities of Art Workshops in the Process of Working on Students' Graduation Projects 121
- Wang Qun, M. Rudakov.** Complex of Communication and Linguoculturological Exercises in a Course of Russian Literature for Chinese Students 128

SECTION III.

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- L. Mardakhaev.** Professional Education in Training of Social Educators. 140
- A. Bermous.** Fundamentals of the Topological Model for Implementing the Competence Approach... 149
- A. Matveev, Nayof Ghidaa Haider.** Formation of Creativity of Future Teachers of Physical Culture ... 158
- S. Serebrennikova, I. Sokolova.** Speech Therapist's Professional Activity on the Formation of Monologue-Reasoning in Preschool Children with General Speech Underdevelopment. 165

ТЕМА НОМЕРА: ВОСПИТАНИЕ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-6-14

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКСИОЛОГИИ И ИННОВАТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Кириякова А. В.

Оренбургский государственный университет

460018, г. Оренбург, пр-т Победы, д. 13, Российская Федерация

Аннотация

Цель. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи аксиологии и инноватики в образовательных системах. Традиции народа, пронизывая национальную культуру, создают тот необходимый каркас, тот стержень, который удерживает всю систему в состоянии целостности и прогрессивного развития.

Процедура и методы. Осуществление анализа литературы по проблемам аксиологии и инноватики в образовании, описание опыта педагогических исследований позволили сделать как теоретические, так и практико-ориентированные выводы.

Результаты. Анализ теоретической литературы и результатов научных исследований позволил осмыслить процессы создания педагогических новшеств, их освоения педагогическим сообществом и применения, что объективно ведёт к определению предмета и задач педагогической аксиологии. Выделены такие ключевые понятия, отражающие взаимосвязь аксиологии и инноватики, как аксиосфера интернета, сетевая личность, университетская молодёжная субкультура, креативность как системообразующий результат образовательного процесса.

Теоретическая и/или практическая значимость данного исследования состоит в проведённом анализе взаимосвязи аксиологии и инноватики в образовании, сущностная характеристика которой состоит в сохранении баланса нового и старого, что обеспечивает развитие образовательных систем. Описанный в статье опыт может быть экстраполирован в практику образовательных организаций.

Ключевые слова: аксиология, инноватика, взаимосвязь, образовательные организации

© CC BY Кириякова А. В., 2021.

RELATIONSHIP OF AXIOLOGY AND INNOVATICS IN EDUCATIONAL SYSTEMS

A. Kiryakova

Orenburg State University

13 Pobedy Avenue, Orenburg, 460018, Russian Federation

Abstract

Aim. The article deals with the relationship between axiology and innovation in educational systems. The traditions of the people, permeating the national culture, create the necessary framework, the core that keeps the entire system in a state of integrity and progressive development

Methodology. The analysis of the literature on the problems of axiology and innovation in education, the description of the experience of pedagogical research allowed us to draw both theoretical and practice-oriented conclusions.

Results. The analysis of the theoretical literature and the results of scientific research allowed us to understand the processes of creating pedagogical innovations, their development by the pedagogical community and their application, which objectively leads to the definition of the subject and tasks of pedagogical axiology. The key concepts that reflect the relationship between axiology and innovation are highlighted, such as the Internet value-semantic sphere, network personality, university youth subculture, creativity as a system-forming result of the educational process.

Research Implications. Theoretical significance of this study consists in the analysis of the relationship between axiology and innovation in education, the essential characteristic of which is to maintain the balance of the new and the old, which ensures the development of educational systems. The experience described in the article can be extrapolated into the practice of educational organizations.

Keywords: axiology, innovation, interconnection, educational organizations

Введение

Глобальные тенденции развития общества отчётливо показывают нам, что именно образование выполняет роль генетической матрицы, являясь важнейшим элементом механизма трансляции информационного кода культуры, обеспечивая её воспроизведение и развитие.

Общеизвестно, что понятие «инновация» возникло в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Нововведение – это целенаправленное изменение, которое вносится в среду внедрения (организацию, регион, общество). Потребность в нововведениях всегда появляется в связи с необходимостью внесения изменений в сложившуюся систему. В педагогическом лексиконе понятие «инновация» иногда отождествляется с понятиями «нововведение», «новшество», «реформирование», а в более широком смысле – со всяким изменением в системе образования. Основополож-

никами исходных утверждений теории инноваций являются немецкие учёные В. Зомбарт, В. Метчерлих и австрийский экономист И. Шумпетер, которые применяли эти положения к социально-экономическим и технологическим процессам.

Инноватикой образования серьёзно занимаются такие учёные, как К. Ангеловский, В. И. Загвязинский, А. Я. Найн, С. Д. Поляков, Н. Р. Юсуфбекова и др. Нововведений в образовании сейчас достаточно много, идёт процесс их интенсивного освоения, поиск обобщённых теорий инновационных процессов в педагогике. Противоречие между процессами создания новшеств и их использованием на практике заставило обозначить проблему разработки педагогической инноватики как особой отрасли педагогического знания, в которой были бы отражены пути органического соединения процессов создания нового и его применения на практике.

В настоящее время во всём мире существует высокий интерес к инновационным процессам, подчёркивается, что особую роль в инновационном развитии приобретают нововведения в образовании. В нём участвуют и на него влияют многие факторы. Однако одним из основных и важнейших является преподаватель. От него, от системы его ценностных ориентаций в значительной степени зависит успех нововведений. Педагогическая деятельность, отношение к ней, степень новаторства – главный аспект развития инновационных процессов в образовании. Подчеркнём также, что университеты во многом ответственны за жизнь инноваций, за развитие инновационного подхода в образовании, так как, занимаясь подготовкой кадров в широком региональном масштабе, педагоги вуза информируют, оценивают, прогнозируют, стимулируют и отвечают за точность и качество проектирования инноваций на практике.

Данный вопрос в педагогической науке может быть обозначен как *вопрос взаимосвязи аксиологии и инноватики*. Сущностная характеристика взаимосвязи аксиологии и инноватики в образовании состоит в сохранении баланса нового и старого. Именно этот баланс обеспечивает развитие образовательных систем. Традиции народа, пронизывая национальную культуру, создают тот необходимый каркас, тот стержень, который удерживает всю систему в состоянии целостности и прогрессивного развития.

Этой проблеме в настоящее время посвящены специальные исследования (А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая, Н. Р. Юсуфбекова). В них подчёркивается, что разработка проблем взаимосвязи педагогической инноватики включает три основных теоретических блока: осмысление процессов создания педагогических новшеств, их освоения педагогическим сообществом и применения, что объективно ведёт к определению предмета и задач педагогической аксиологии. Нель-

зя понять теоретическое и практическое значение возникающих педагогических новшеств (новых аспектов содержания и процесса обучения и воспитания) без выяснения ценностной их природы, без определения системы педагогических ценностей и критериев оценки педагогических явлений. Именно эти вопросы и должны войти в содержание педагогической аксиологии и определить специфику её предмета в целом.

Следует отметить тот факт, что педагогические идеи, теории, принципы, равно как и педагогические явления, будучи инновациями, не обязательно становятся ценностями. Педагогическая инноватика занимается педагогическими новшествами, в то время как педагогическая аксиология обращена не только к новшествам, но и к тем явлениям и процессам в педагогике, которые давно включены в педагогическую действительность и воспроизводятся в ней как особые ценности в массовой практике.

В связи с этим *важно рассмотреть феномен ценности как центрального понятия в аксиологии в контексте инновационных процессов*.

Поскольку понятие ценности характеризует социокультурное значение явлений действительности, включённых в ценностные отношения, а последние формируются на основе различения человеком сущего и должного, добра и зла, правды и заблуждений, и других культурно значимых характеристик действительности, то в рамках аксиологической проблематики формируются различные направления. В общий круг входит и педагогическая аксиология. Следовательно, ценности – один из главных компонентов духовных оснований общества, определяющий «духовный настрой», интеллектуальную, нравственную, эмоциональную атмосферу эпохи, того или иного типа общества.

Обращаясь к проблемам инновационных и аксиологических ракурсов образования, следует подчеркнуть, что особого

внимания заслуживает позиция учёных, разрабатывающих аксиологию культуры на основе структурно-содержательного подхода (Г. Хофстеде, Г. Триандис, Ш. Шварц, Ф. Тромпенаарс), так как их позиция фокусируется в основном на универсальных измерениях, с помощью которых отдельные культуры могут сравниваться, ранжироваться и в зависимости от которых можно оценить их уникальность, значимость тех векторов, что задают развитие образовательных систем и сценариев воспитания.

Начало систематических усилий в поисках универсальных ценностных измерений культуры принадлежит Герту Хофстеде. Он определяет культуру как «коллективные, умственные программы или программное обеспечение ума», по которым члены различных групп отличаются друг от друга. Культура является отличительной особенностью сообщества, а не индивида. Ценности представляют особый интерес, потому что их можно рассматривать как ядро культуры. Ценности формируются до 10 лет и трудно меняются, потому что многие из них функционируют подсознательно как безусловные рефлексы. Ценностные ориентации взаимосвязаны, имеют определённую интенсивность и формируют системы ценностей или иерархии. Голландский автор делит ценности на три типа: ценности по отношению к другим людям, ценности по отношению к объектам и явлениям и ценности по отношению к нашему внутреннему «Я» и Богу [19]. Его модель ценностей культуры имеет образ луковицы, сердцевину которой составляют сакральные ценности, где ядро определяет ценности народа, а поверхностный слой – шелуха – наносные ценностные отношения к чужим идеалам, моде, стилю досуга, шоу-бизнеса.

Периферийными ценностями, по его мнению, являются символы, образцы мод, поведение, герои, кумиры и т. д. В ходе социальной эволюции они меняются относительно легко. Этот вывод напрямую ка-

сается образовательных практик, так как объясняет новые тенденции в образе жизни новых поколений и позволяет определять стратегию воспитания молодого поколения, понимая неизбежность отличий и возможность опоры на традиции и глубокие народные – подлинные скрижали.

В последние два десятилетия проведено много исследований, раскрывающих значимость и многоплановость аксиологического подхода для образования. Педагогический аспект аксиологии образования в общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр ценностей культуры стал ценностными ориентирами нового поколения. Фактически именно ценности культуры выступают скрепами поколений. В этой связи оправданным шагом исследовательской деятельности в образовании является рассмотрение ценностных ориентиров каждого нового поколения. Наш стремительно меняющийся мир даёт особую картину ценностного модуса сознания современного поколения.

Так, А. М. Кондаков, представляя классификацию ценностей школьников, которая вошла в базисные требования ФГОС ООО, утверждает, что система ценностей должна лежать в основе разработки содержания образования, технологий [10], так как они повлияют на ценностные ориентации и будут их поддерживать. Технологии не существуют сами по себе, они часть системы ценностей, норм, правил, целей, определяющих наше поведение, инфраструктуру, ресурсы (в том числе человеческие), необходимые для социальной, политической и экономической и культурной жизни.

Свойство инновации разрушать привычные представления и менять уклад жизни ведёт неизбежно к тому, что процесс внедрения не может быть лёгким и для всех желанным. Процессы, происходящие в высшей школе страны, крайне противоречивы. Иногда создаётся впечатление, что навыки мышления, общественное сознание и психология поведения всех субъектов образовательного процес-

са уже не соответствуют новым условиям, в которые властно поставила нас жизнь. Примером может служить длительное неприятие вузовским сообществом инновационного перехода образовательной системы к компетентностному подходу, введения европейских индикаторов качества высшего образования в контексте вхождения России в Болонский процесс.

Особое внимание в настоящее время вызывает информатизация образования, поскольку это современная магистральная линия инноваций в образовании, имеющая ярко выраженную субъектно-ценностную окраску – отношение к информации как ценности нашего века, отношение к ценностям интернета, цифровым трансформам.

Несмотря на интенсивность теоретических и эмпирических разработок в системе образования, потенциал информационных технологий остаётся не до конца раскрытым. В частности, это лавинообразный рост интернета, стремительное распространение социальных сетей вроде Facebook, Инстаграм и Twitter и глубокое воздействие этих феноменов на общественную, культурную и коммерческую деятельность людей. Интернет и социальные средства информации значительно меняют весь процесс обучения, вынуждая преподавателей пересматривать подходы и методы, находить способы работы с новыми технологиями для стимулирования обучения вне зависимости от преподаваемой дисциплины. Движущими силами развития интернета стали не только инновации и технологии, но и высвобождение духа творческой фантазии у миллионов пользователей.

Основная часть

К новым ракурсам соединения аксиологии и инноватики в этом контексте следует отнести исследование аксиосферы интернета (Е. Р. Южанинова), которую можно рассматривать как фрагмент, часть пространства всего интернета, а его, в свою очередь, как часть социо-

культурного пространства. Аксиосфера интернета может рассматриваться не только как *пространственно-временной континуум* функционирования определённых ценностей (инструментальных, общезначимых, субъектных) и ценностных отношений в интернете, но и как упорядоченные, устойчивые взаимодействия личности с техно-социокультурной средой интернета, ориентированные на ценностное самоопределение личности и её самореализацию [17].

Особенностями ценностного самоопределения в аксиосфере интернета являются: актуальность, скорость, интенсивность, многовекторность, большая свобода, большое количество возможностей и инновационных технологий, специфичное пространство самоопределения.

Аксиосфера интернета является новым, педагогически значимым, *пространством самовыражения и самореализации молодёжи, а синтез ценностей традиционной и виртуальной культуры даёт импульс к обретению студентом смыслов жизни.*

Нельзя не обратить внимания на исследование, раскрывающее новое актуальное понятие «сетевая личность», которое ввёл в научный педагогический оборот А. А. Ахаян, рассмотрев неизбежные объективные тенденции образовательного процесса, сопровождающие вхождение в новую цифровую эпоху, в новую образовательную (трёхмерную) реальность. Автор определяет сетевую личность как личность, способную и осознающую как ценность свои возможности и право на удовлетворение гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребности в момент её возникновения (на пике интереса) [1].

Отвечая на главные вызовы века, А. А. Ахаян утверждает, что сетевая компетентность личности основана на системе ценностей, что предполагает необходимость особого внимания к воспитанию у нового поколения россиян, формированию их гражданской позиции, обучению

навыкам безопасного и здоровьесберегающего поведения в условиях их активного и бесконтрольного пребывания в сетевой среде [1]. В этой связи В. Е. Цибульниковой подчёркивается, что в условиях сетевой образовательной среды и процесса киберсоциализации обучающихся необходимо: проводить мониторинг и оценку качества образовательной среды [16], определять «соответствие современного урока требованиям к учителю по формированию здорового поведения школьников» [14, с. 33] и ценностно-смыслового отношения к здоровью [15].

Среди инноваций образования, соединяющих аксиологию и инноватику, следует обозначить креативность как системообразующий результат образовательного процесса. Обращаясь к феномену креативности, нельзя не сказать о тесной взаимосвязи и взаимозависимости аксиологии и креативности. Вся история развития креативности может быть тому подтверждением. Ретроспективно анализируя эволюцию интереса к креативности, В. В. Мороз констатирует, что активный интерес к данной проблеме появился в середине XX в. Значительный рост публикаций в различных сферах науки служит прямым тому доказательством. Креативность представляет собой процесс создания новых, оригинальных продуктов, обладающих ценностью. Человечество постоянно находится в поиске новых способов расширить свои возможности, сделать окружающие условия более комфортными и удовлетворяющими все новые потребности. В результате практической реализации креативных идей создаются различные приборы и технологии, облегчающие повседневную жизнь каждого человека, увеличивающие производительность и повышающие эффективность труда. Креативность человека заключается в том, что он смотрит на привычные вещи под другим углом, отличным от традиционного, и постоянно старается их улучшить. В условиях современного мира, где проис-

ходят динамические изменения, затрагивающие все сферы жизнедеятельности, невозможно учить, опираясь только на традиционные методы обучения. Именно поэтому интенсивно внедряется проектная деятельность как главный способ развития креативности студентов [9].

Поколение цифровых аборигенов привыкло выполнять сразу несколько заданий и постоянно контактировать с другими людьми. Нетерпеливые и стремящиеся немедленно удовлетворить свои потребности, студенты предпочитают активное обучение, с использованием интерактивных технологий и мобильных устройств, которые им интересно применять для учебных целей. Мы убеждаемся, что использование интернет-технологий в обучении позволяет повысить учебную мотивацию, развить когнитивные навыки, навыки самостоятельной работы, активизировать творческий подход к поиску и обработке информации.

Интернет представляет собой неисчерпаемый источник самой разнообразной информации, но следует научить студентов находить и распознавать надёжные и ценные источники, грамотно и эффективно пользоваться этой информацией, критически мыслить, оценивать и принимать нестандартные решения, – являясь глобальным информационным ресурсом, он играет значительную роль в развитии креативности как преподавателя, так и студента. Новые технологии преобразуют не только стиль работы, но и взаимоотношения и образ мысли людей для преодоления трудностей, возникающих в постоянно меняющемся мире, развитие креативности личности становится не вопросом выбора, а необходимостью, продиктованной временем.

Изменившиеся параметры современности диктуют необходимость изучения: проблемы университетской субкультуры во всём многообразии, многоплановости данного феномена; проблемы её становления и развития, вопросов «врастания» молодёжи в социум; проблемы ценност-

ного самоопределения личности молодого человека. Молодёжная субкультура как аксиологический феномен исследована Л. В. Мосиенко [11]. Субкультура, неразрывно связанная с существующей культурой общества, составляет основу цивилизации, целостность социума, ориентирована на постоянный диалог с общепринятой культурой, который может принимать формы как «обновления культуры», «развития», «восстановления традиций», так и «противостояния», «разрушения». Будучи частью культуры вообще, субкультура сохраняет, транслирует социальный опыт, передавая его из поколения в поколение. Она генерирует новые программы деятельности, поведения, общения людей, которые, реализуясь в соответствующих видах и формах человеческой активности, порождают реальные изменения в жизни общества. Субкультура не противостоит доминирующей культуре. Она включает ряд ценностей данной культуры, добавляя к ним новые, характерные.

Педагогическое обращение к ценностному потенциалу университетской молодёжной субкультуры позволяет определить вектор направленности ценностного самоопределения студентов, формировать новое качество человеческого капитала. Молодёжная субкультура, потенциально обладая как негативными, девиантными, деструктивными, так и позитивными, продуктивными, конструктивными чертами, даёт импульс новой нарождающейся культуре.

Университетская субкультура не выходит за рамки культурных ценностей общества. Она не противопоставляет себя общей культуре, а стремится к интеграции с ней. В результате такого взаимодействия обогащаются обе культуры. Появляются новые элементы культурной жизни, происходит обогащение социальных практик, формируются новые взгляды на жизнь, взаимоотношения в обществе, в профессиональной деятельности. Университетская субкультура – ресурс преодоления

оппозиции «преподаватели – студенты» на основе построения ценностно-смысловых отношений. Университетская субкультура способна стать проводником позитивных изменений не только на уровне вуза, но и на уровне общества.

Пространство университетской молодёжной субкультуры вмещает значительные изменения в современном образовании: введение категории свободы творчества в учебной и внеучебной деятельности; изменение характера интеркультурного взаимодействия в виртуальном мире (интернет-проекты, форумы, создание веб-сайта, мультимедиа проекты, технология «электронное портфолио», электронные семинары); использование коммуникативно-ценностных технологий (французские мастерские, философское кафе, дебаты) и игр (игра-маскарад, игра-иллюзия, игра-загадка, игра-соревнование); применение социальных практик (гуманитарные проекты, волонтерство, добровольческая деятельность, инициативы, акции, театральная коммуникация, публичная коммуникация, флешмобы, имиджевые проекты, презентации, фестивали, конкурсы, концерты, спектакли).

Университетская субкультура, будучи объективной глобальной инновацией, вместе с тем не выходит за рамки существующих национальных культурных ценностей общества. Она не противопоставляет себя общей культуре, а стремится к интеграции с ней. В результате такого взаимодействия обогащаются обе культуры. Появляются новые элементы культурной жизни, происходит обогащение социальных практик, формируются новые взгляды на жизнь, взаимоотношения в обществе, в профессиональной деятельности. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах при сохранении баланса традиционных ценностей и новых тенденций может стать тем ресурсом развития, которому принадлежит будущее.

Статья поступила в редакцию 10.03.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахayan A. A. Образовательная динамика сетевой личности. СПб. 2018. 212 с.
2. Багдасарян В. Э. Аксиология России в перспективе мирового развития // Политика и общество. 2014. № 7. С. 837–854.
3. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: монография. М.: Изд-во АГУ, 2004. 277 с.
4. Баркер Дж. Парадигмы мышления: Как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 187 с.
5. Вересаев Н., Мельников А. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности [Электронный ресурс]. URL: <http://nveresov.narod.ru/OIK.pdf> (дата обращения: 15.01.2021).
6. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями [в XXI веке] / пер. с англ. И. Фрейман, П. Миронова. СПб., 2010. 419 с.
7. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
8. Кирьякова А. В. Аксиология и инноватика университетского образования: монография. М.: «Дом педагогики», 2010. 200 с.
9. Кирьякова А. В., Мороз В. В. Аксиология креативности: монография. М.: Дом педагогики, 2014. 225 с.
10. Кондаков А. М. ФГОС старшей школы: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slideshare.net/DrofaUral/ss-15751214> (дата обращения: 15.01.2021).
11. Мосиенко Л. В. Молодежная субкультура: проблема становления: монография. М.: Дом педагогики, 2010. 205 с.
12. Робинсон К. Образование против таланта. М.: Манн, Иванов и Фербер: Эксмо, 2013. 336 с.
13. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Вестник спортивной науки. 2013. № 4. С. 3–11.
14. Цибульникова В. Е. Педагогический анализ урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 33–35.
15. Цибульникова В. Е., Хоптинская А. А. Готовность педагога к качественной здоровьесозидающей деятельности в условиях реализации ФГОС высшего и общего образования // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2019. С. 54–60.
16. Цибульникова В. Е., Хоптинская А. А. Качество здоровьесберегающей образовательной среды: уровни сформированности, показатели и критерии оценки // Теория и практика физической культуры. 2020. № 1. С. 11–13.
17. Южанинова Е. Р. Аксиосфера интернета и личность: монография. М.: Дом педагогики, 2013. 274 с.
18. Lovat T., Toomey R., Clement N. International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing. London, New York, 2010. 336 p.
19. Hofstede G. Cultural Dimensions in Management and Planing. In: Readings OnCommunicating with Strangers / ed. W. B. Gudykust, Young Yun. McGraw-Hill, Inc. P. 89–109.

REFERENCES

1. Akhayan A. A. *Obrazovatel'naya dinamika setevoi lichnosti* [Educational dynamics of the network personality]. Saint Petersburg, 2018. 212 p.
2. Bagdasaryan V. E. [Axiology of Russia in the perspective of world development]. In: *Politika i obshchestvo* [Politics and society], 2014, no. 7, pp. 837–854.
3. Baeva L. V. *Tsennosti izmenyayushchegosya mira: ekzistentsial'naya aksiologiya istorii* [Values of a Changing World: Existential Axiology of History]. Moscow, Izd-vo AGU Publ., 2004. 277 p.
4. Barker J. *Paradigmy myshleniya: Kak uvidet' novoe i preuspet' v menyayushchemsya mire* [Thinking Paradigms: How to See New and Succeed in a Changing World]. Moscow, Al'pina Biznes Buks Publ., 2007. 187 p.
5. Veresaev N., Mel'nikov A. *Obrazovanie i kul'tura: nereal'nye tseli i real'nye tsennosti* [Education and culture: unrealistic goals and real values]. Available at: <http://nveresov.narod.ru/OIK.pdf> (accessed: 01.15.2021).
6. Bek D., Kovan K. [Spiral Dynamics: Managing Values, Leadership and Change in the 21st Century] (Russ. ed.: Freiman I., Mironov P., transl. *Spiral'naya dinamika: upravlyaya tsennostyami, liderstvom i izmeneniyami* [v XXI veke]. Saint Petersburg, 2010. 419 p.).

7. Kagan M. S. *Filosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical theory of value]. Saint Petersburg, Petropolis Publ., 1997. 205 p.
8. Kir'yakova A. V. *Aksiologiya i innovatika universitetskogo obrazovaniya: monografiya* [Axiology and Innovation of University Education]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2010. 200 p.
9. Kir'yakova A. V., Moroz V. V. *Aksiologiya kreativnosti* [Axiology of creativity]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2014. 225 p.
10. Kondakov A. M. *FGOS starshei shkoly: problemy i perspektivy* [Federal State Educational Standard of the High School: Problems and Prospects]. Available at: <http://www.slideshare.net/DrofaUral/ss-15751214> (accessed: 01.15.2021).
11. Mosienko L. V. *Molodezhnaya subkul'tura: problema stanovleniya* [Youth subculture: the problem of formation]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2010. 205 p.
12. Robinson K. *Obrazovanie protiv talanta* [Education versus talent]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., Eksmo Publ., 2013. 336 p.
13. Fel'dshtein D. I. [Problems of psychological and pedagogical sciences in the space-time situation of the XXI century]. In: *Vestnik sportivnoi nauki* [Sports Science Bulletin], 2013, no. 4, pp. 3–11.
14. Tsibulnikova V. E. [Pedagogical analysis of the lesson in the system of value-oriented health-creating management of the teaching staff]. In: *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2018, no. 3, pp. 33–35.
15. Tsibulnikova V. E., Khoptinskaya A. A. [Teacher's readiness for high-quality health-creating activities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Higher and General Education]. In: *Sbornik izbrannykh statei po materialam nauchnykh konferentsii GNII «Natsrazvitie»* [Collection of selected articles on the materials of scientific conferences of the State Research Institute "National Development"]. Saint Petersburg, GNII «Natsrazvitie» Publ., 2019, pp. 54–60.
16. Tsibulnikova V. E., Khoptinskaya A. A. [The quality of a health-preserving educational environment: levels of formation, indicators and assessment criteria]. In: *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2020, no. 1, pp. 11–13.
17. Yuzhaninova E. R. *Aksiosfera interneta i lichnost'* [Axiosphere of the Internet and Personality]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2013, 274 p.
18. Lovat T., Toomey R., Clement N. *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. London, New York, 2010. 336 p.
19. Hofstede G. *Cultural Dimensions in Management and Planning*. In: Gudykunst W. B., Young Yun, eds. *Readings On Communicating with Strangers*. McGraw-Hill, Inc., pp. 89–109.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кирьякова Аида Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета;
e-mail: aida.osu@gmail.com

INFORMATION ON AUTHOR

Aida V. Kiryakova – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of the Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University;
e-mail: aida.osu@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кирьякова А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 6–14.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-6-14

FOR CITATION

Kiryakova A. V. Relationship of axiology and innovatics in educational systems. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 1, pp. 6–14.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-6-14

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-15-26

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В.

¹Московский государственный областной университет

1414014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Определение аксиологических индикаторов качества воспитания будущего педагога в вузе, иными словами, выяснение и экспериментальное подтверждение существования ценностных показателей качества воспитания будущих педагогов. С этой целью нами поставлены задачи уточнить, каковы ценности студентов педагогических вузов, определяющие их выбор профессии, будущую педагогическую деятельность, определить технологии, формы и методы воспитательной работы в педагогическом вузе, имеющие аксиологическую направленность.

Процедура и методы. В статье на основе теоретического анализа определены аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога (ценностные ориентации, ценностное самоопределение, аксиологический потенциал личности студента и преподавателя, университетская молодёжная субкультура). На основе опросника «Ценностный профиль будущего педагога», ассоциативного анализа, методики незаконченных предложений проведён анализ ценностных ориентаций студентов. В опросе приняли участие 146 студентов МГОУ.

Результаты. На поисково-диагностическом этапе нами были проанализированы тексты диссертационных исследований и статей, опубликованных в российских рецензируемых научных журналах перечня ВАК Министерства образования и науки РФ, мировых научных журналах, входящих в базу данных «Scopus». Анализ работ позволил определить актуальность изучаемой проблемы, выбрать адекватные методы исследования, сформулировать педагогическую проблему. Адаптированный опросник Ш. Шварца «Ценностный профиль будущего педагога» в google-формате, методика незаконченных предложений, ассоциативный эксперимент позволили выявить ценности будущих педагогов, которые доопределяют национальные ценности образования.

Теоретическая и/или практическая значимость. Данное исследование способствует решению научной проблемы по определению аксиологических индикаторов качества воспитания будущих педагогов, имеющей важное социокультурное значение в новых постоянно меняющихся условиях, выводит на новый уровень научные исследования, связанные с изучением ценностных ориентаций будущих педагогов, аксиологического потенциала личности, ценностного самоопределения, ценностного выбора, субъектности студента как целостной аксиологической характеристики личности, университетской молодёжной субкультуры.

Практическое значение данной работы заключается в том, что она направлена на совершенствование воспитательного пространства университета в контексте ценностного содержания.

Ключевые слова: аксиологические индикаторы, воспитательная работа, ценности, ценностные ориентации, аксиологический потенциал, ценностное самоопределение

AXIOLOGICAL INDICATORS OF FUTURE TEACHERS' UPBRINGING QUALITY AT A UNIVERSITY

L. Mosienko, E. Shirokova, I. Khlyzova

Moscow Region State University

24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation

Abstract

Aim. To determine the axiological indicators of the quality of upbringing of a future teacher at a university, in other words, to clarify and experimentally confirm the existence of value indicators of the future teachers' upbringing quality. For this purpose, we have set the task to clarify what values pedagogical universities students have, which determine their choice of profession, future pedagogical activity; to determine the technologies, forms and methods of educational work at a pedagogical university, which have an axiological orientation.

Methodology. In the article, on the basis of theoretical analysis, the axiological indicators of the quality of upbringing of a future teacher are determined (value orientations, value self-determination, axiological potential of the student's and teacher's personality, university youth subculture). On the basis of the "Value orientations of the personality" questionnaire, on the association analysis and on the technique of unfinished sentences, the analysis of the value orientations of students was carried out. The survey involved 146 students of MGOU.

Results. At the search-diagnostic stage the texts of dissertation research and articles published in: Russian peer-reviewed scientific journals on the list of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, and world scientific journals, included in the Scopus database, were analyzed. The analysis of the works made it possible to determine the relevance of the problem under study, to choose adequate research methods, and to formulate a pedagogical problem. The adapted "Personality profile" questionnaire by Sh. Schwartz in Google-format, the technique of unfinished sentences, an associative experiment made it possible to identify the values of future teachers who further define the national values of education.

Research implications. This study contributes to solving the scientific problem of determining the axiological indicators of the quality of upbringing of future teachers, which has an important socio-cultural significance in the new constantly changing conditions, brings to a new level of scientific research related to the study of the value orientations of future teachers, the axiological potential of the personality, value self-determination, value choice, subjectivity student as a holistic axiological characteristic of a personality, university youth subculture.

The practical significance of this work lies in the fact that it is aimed at improving the educational space of the university in the context of the value content.

Keywords: axiological indicators, educational work, values, value orientations, axiological potential, value self-determination

Введение

Современные тенденции развития государств, определяемые процессами глобализации, интеграции, миграции и образованием многонациональных государств, с одной стороны, а с другой – оживлением национальных движений, дроблением государств, отстаиванием национальных интересов, сохранением

национальной идентичности, выражаются в стремлении иметь собственную идеологию, «систему концептуально оформленных идей», объединяющих общество, различные социально-политические, национальные силы, укрепляющие основы патриотизма, гражданственности, составляющих цели воспитания будущих поколений. Особенно это важ-

но в период жёсткой конкуренции, информационного противоборства, когда предпринимаются попытки влияния «на мировоззрение целых народов», когда явно выражается «стремление подчинить их своей воле, навязать свою систему ценностей и понятий». Искажение национальной истории, нравственного сознания может привести «к катастрофе целых государств, к их ослаблению, распаду в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственным войнам» (В. В. Путин)¹. Именно в таких условиях особо важной видится приоритетная задача государственной политики – формирование стройной системы национальных ценностей, пронизывающей все уровни образования с целью воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций.

Вопрос фиксирования ценностного отношения, которое является мерилем воспитания, выбора методов изучения воспитуемых, научного исследования воспитательного процесса, – открыт. С одной стороны, «увлечение хитрыми методиками диагностирования воспитанности ... – самый яркий пример иллюзорной попытки материализовать воспитание, зафиксировать воспитание, уловить ход воспитания» [14, с. 14]. С другой стороны, педагогу сложно без контроля, «без наличия информации и обратной связи, вслепую двигаться к цели и достичь желаемых результатов» [9, с. 6], а также нелегко выделить то, что подлежит наблюдению в воспитательном процессе. В связи с этим данная статья содержит идеи об аксиологических индикаторах

качества воспитания будущих педагогов, которые отражают внутренние, личностные резервы обеспечения результативности воспитания в высшей школе.

Теоретические выводы

Решение поставленной в данном исследовании задачи потребовало обращения к понятию «воспитание», которое трактуется в широком смысле как *подготовка* подрастающего поколения к жизни, «осуществляемое всем социальным устройством: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьёй, школой» [11, с. 72], в более узком – как *процесс целенаправленного влияния*, «целью которого выступает усвоение ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей» [10, с. 352], «*процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, её отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе*» [3, с. 10], «специально организованный и управляемый процесс формирования человека», развития личности (А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Х. И. Лийметс) [11, с. 72]. В трактовке В. И. Андреева акцент делается на педагогическое взаимодействие воспитателя и воспитанника «при управлении игровой, учебной, трудовой, досуговой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития (саморазвития) его личности или отдельных личностных качеств» [2, с. 315]. Важным для данного исследования является уточнение В. А. Сластенина и Г. И. Чижиковой о том, что в процессе воспитания, которое рассматривается как социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, «происходит обмен ценностями, идеалами, жизненными позициями и смыслами, в результате чего порождаются новые ценности и смыслы» [12, с. 141].

Е. Н. Федорова, В. Е. Цибулькикова подчёркивают, что «на осмыслении соци-

¹ Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи (12 сентября 2012 г., Краснодар): стенографический отчёт о встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения: 18.04.2021).

альной природы ценностей, рефлексии смысложизненных аспектов с позиций созидательных ценностей базируется аксиологический подход в педагогике» [13, с. 77].

«Ценностное отношение – стержневое содержание воспитательного процесса, оно наполняет каждый шаг организуемой деятельности ... Ценность проживается в процессе деятельности, и осознается, и обретает поведенческие формы отношения к ней – ценности жизни для отдельной личности» [14, с. 12].

Ценность – абстрактная категория, которая воплощается в конкретных предметах, образах, и является базовой для определения таких понятий, как ориентации, самоопределение, выбор, потенциал личности. «Присвоить ценность – значит, разместить во внутренний мир нечто, расположенное за пределами моего “Я”, признав тем самым большую значимость этого для моей жизни ... Личность классифицируется той системой ценностей, которая выработана ею, присвоена и воплощается в действительной жизни» [14, с. 13]. Через эмоциональное переживание (эмпатия, содействие, соучастие) ценности входят в систему ценностной картины мира молодого человека, определяя его жизненный путь, выбор.

Следовательно, ценности выступают определённым индикатором качества воспитания личности студента, являясь доступной наблюдению и измерению характеристикой. Следует отметить, что на протяжении всего развития студенчества происходят изменения в иерархии ценностей: одна ценностная доминанта сменяет другую, на «вершину» аксиосферы выходит то один вид ценностей, то другой. Наличие ценностей-констант и ценностей-мигрантов позволяет судить о непрерывности процесса и в пространственном, и во временном измерении. Однако в целом зафиксированы ценности, которые выступают на любом этапе воспитательного процесса моральными императивами, основаниями самоорга-

низации и саморазвития педагогической деятельности, взаимодействия педагога и воспитуемого: академические ценности, ценности личностного роста и благополучия, ценности гражданского общества, организационные ценности.

Направленность личности студента на вышеназванные ценности и «отношение к ним в форме общих мировоззренческих целей и оснований оценок объектов действительности есть нечто иное, как ценностные ориентации» [4, с. 20]. Ценностные ориентации как один из аксиологических индикаторов качества воспитания отражают не просто сознательное, а активное, действенное отношение личности к миру, Другому, себе, являются «переходом» ценностей из сферы сознания в сферу поведения.

Синтез ценностных ориентаций как «реализованных возможностей, так и не удовлетворенных пока потребностей личности в самоуважении, саморазвитии, самореализации есть нечто иное, как аксиологический потенциал личности» [8]. От развития аксиологического потенциала личности зависит качество не только личной жизни, но и профессиональной. Расширяя спектр личностных смыслов, педагог способствует как саморазвитию, так развитию аксиологического потенциала личности воспитуемого, укрепляя основание для формирования ценностных отношений.

В развитии аксиологического потенциала личности выделяют следующие этапы: адаптацию, ценностное самоопределение, персонализацию. Качественные изменения в отношении личности к миру, Другому, собственной жизни, обретение смысла, целей и осознание собственных ресурсов, которые трактуются как ценностное самоопределение, определяют идеалы и модели, цели и смыслы будущей профессиональной деятельности. И то, что заложено будет в период обучения и воспитания в вузе, непременно найдёт отражение в построении жизнедеятельности. Показателями ценностного само-

определения будущего педагога являются компоненты: когнитивный (знания о цели и смысле жизни, мире, Другом, себе), эмотивный (ценностное отношение и к личной, и к профессиональной деятельности, ценностные ориентации личности), деятельностный (умения целеполагания, выбора, проектирования жизни и деятельности).

Непосредственно в круг аксиологических индикаторов качества воспитания будущих педагогов входит и студенческая молодёжная субкультура, что свидетельствует о сформированности коллектива, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, о наличии благоприятного нравственно-психологического климата.

В рамках данной статьи остановимся на таких индикаторах, как ценности, ценностные ориентации, аксиологический потенциал личности, ценностное самоопределение. А так как в основе выделенных индикаторов – ценности, то нами была поставлена задача уточнить, каковы ценности студентов педагогических вузов, определяющие их выбор профессии, будущую педагогическую деятельность, определить технологии, формы и методы воспитательной работы в педагогическом вузе, имеющие аксиологическую направленность.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование проводилось на базе Московского государственного областного университета. На теоретико-аналитическом этапе был проведён анализ диссертационных исследований и статей, опубликованных в российских рецензируемых научных журналах перечня ВАК Министерства образования и науки РФ и научных журналах, входящих в базу данных «Scopus» [1; 4; 13; 15; 17; 18], а также монографических и учебных изданий [2;

3; 7; 9; 10; 12], что позволило определить актуальность изучаемой проблемы выявления аксиологических индикаторов качества воспитания будущего педагога в образовательных организациях, выбрать адекватные методы исследования (на аналитико-диагностическом этапе – адаптированный опросник Ш. Шварца «Ценностный профиль будущего педагога» в google-формате, методика незаконченных предложений, ассоциативный эксперимент), выявить ценности будущих педагогов, которые доопределяют национальные ценности образования, предложить эффективные технологии, формы и методы воспитания будущего педагога.

Всего в исследовании приняли участие 146 студентов первого и третьего курсов факультета русской филологии, исторического факультета и факультета безопасности жизнедеятельности.

Ассоциативный эксперимент имел целью определение словесных ассоциаций, выявляющих центр ассоциативного поля «Мои ценности». Студентам было предложено написать в течение 50 секунд 10 различных слов и словосочетаний, отражающих их приоритетные ценности. В результате были выделены наиболее частотные ценностные ассоциации: общение, семья, здоровье, друзья, любовь, саморазвитие, образование, свобода, знания, комфорт, путешествия, безопасность, доброта, честность, справедливость, работа / карьера, развитие / саморазвитие, путешествия, дом, мир, материальное благосостояние.

Определение ценностного отношения к выбранной профессии стало возможным благодаря использованию методики незаконченных предложений. Результатом методики незаконченных предложений явилось, во-первых, понимание выбора специальности учителя: «мои учителя стали примером для меня», «привлекает история (литература, ОБЖ)», «хочу передавать знания, показать, что история – интересная наука», «люблю

детей». Во-вторых, выбор университета определили прагматические цели («баллы по ЕГЭ», «близко к дому», «целевое направление», «поступил на бюджет»), отзывы о вузе («хорошие отзывы», «коллектив преподавателей», «работают хорошие педагоги», «здесь учились учителя, «вдохновители», бывшие выпускники»). В-третьих, рассуждения о будущем позволяют понять ценностные ориентиры будущих педагогов: «хочу стать хорошим / крутым учителем / гидом / археологом («откапывать прошлое») / репортёром / журналистом» (на первом месте в списке – учитель); «вырастить достойное поколение детей», «хочу работать в вузе / в школе», «делиться опытом, знаниями», «реализоваться в той области, которая по душе».

Далее, для изучения ценностного профиля будущих педагогов был проведён опрос студентов в google-формате с использованием адаптированного опросника Ш. Шварца «Ценностный профиль будущего педагога». Студентам предлагались описания качеств педагогов-воспитателей и рекомендовалось выбрать идеал педагога-воспитателя. Будущие педагоги отвечали на 40 вопросов в градации от «-1» до «4» баллов, соответствующих шкалам теста Ш. Шварца диагностики ценностных ориентаций.

Вопросы в целом определяли уровень индивидуальных приоритетов студентов в соответствии с десятью типами ценностей:

- конформность Conformity (ограничение, пресечение действий, склонностей, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям);

- традиции Tradition (уважение, принятие норм поведения, следование обычаям и идеям, которые существуют в культуре (уважение традиций своего народа, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность));

- доброта Benevolence (сохранение благополучия людей, с которыми инди-

вид находится в частом личном контакте (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь));

- универсализм Universalism (понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы);

- самостоятельность Self-Direction (независимость мышления и выбор действий, творчество, исследовательская деятельность);

- стимуляция Stimulation (потребность в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности, стимуляция, обусловленная социальным опытом);

- гедонизм Hedonism (удовольствия, наслаждение жизнью);

- достижения Achievement (личный успех через демонстрацию социальной компетентности согласно социальным стандартам);

- власть Power (достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание));

- безопасность Security (безопасность, гармония, стабильность общества, взаимоотношений, самого человека, социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье).

Результаты анкетирования студентов 1 и 3 курсов представлены на рисунке 1 и рисунке 2.

Анализ ценностного профиля будущих педагогов 1 и 3 курсов показал, что в приоритете ценности универсальные, ценности доброты и ценности самостоятельности и у первого курса, и у третьего.



Рис. 1 / Fig. 1. Ценностный профиль будущих педагогов 1 курса / Value profile of future teachers of the first year

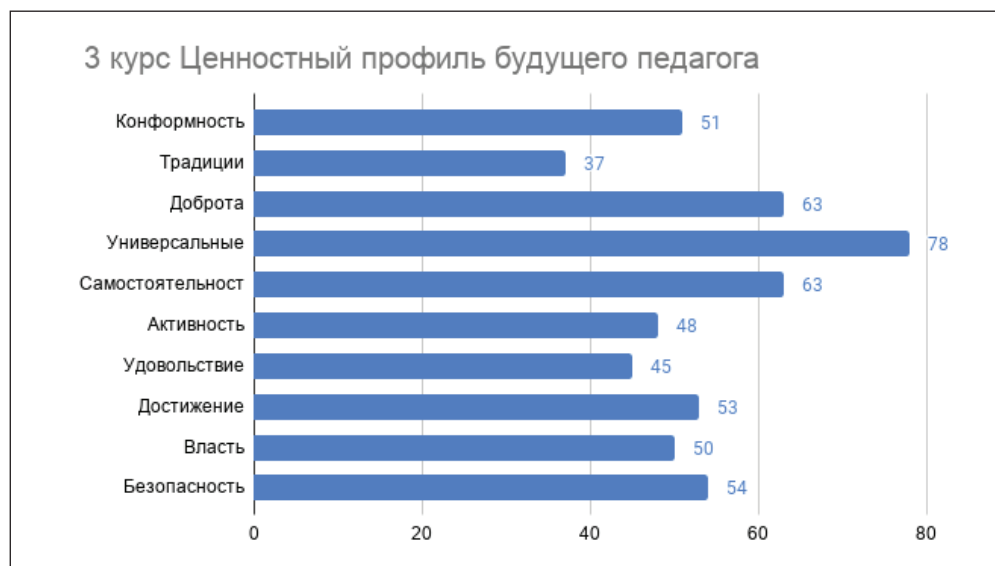


Рис. 2 / Fig. 2. Ценностный профиль будущих педагогов 3 курса / Value profile of future teachers of the third year

Наименьшее значение из всех ценностей (конформность, традиции, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность) у будущих педагогов первого и третьего курсов имеют ценности – традиции (уважение, принятие норм

поведения, следование обычаям народа и идеям, которые существуют в культуре (уважение традиций своего народа)), что свидетельствует о том, что российские ценности, ценности российского менталитета, складывающиеся поколениями, имеют минимальное значение для совре-

менной молодёжи. Хотя, с другой стороны, если рассмотреть отдельно ценности преемственности поколений, уважения к славным страницам истории страны, в данной градации, видно, что этот во-

прос выделил значительный процент респондентов, а минимальный процент респондентов отметили, что важно сохранять то, что наработано веками (рис. 3 и рис. 4).

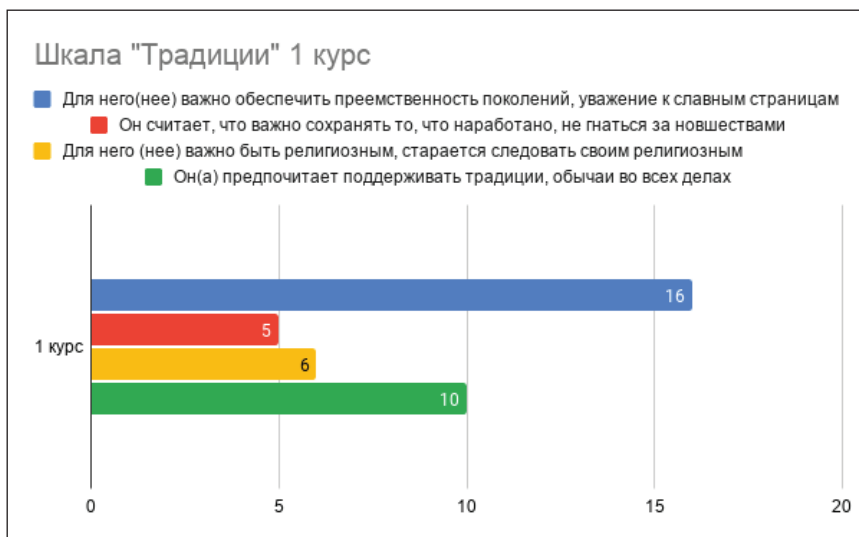


Рис. 3 / Fig. 3. Ценностный профиль будущих педагогов 1 курса по типу ценности «Традиции» / Value profile of future teachers of the first year on the “Traditions” type

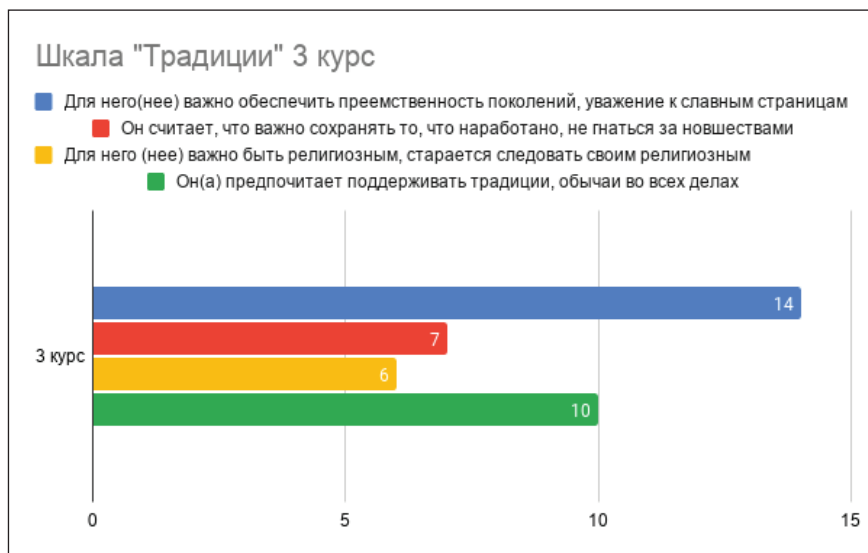


Рис. 4 / Fig. 4. Ценностный профиль будущих педагогов 3 курса по типу ценности «Традиции» / Value profile of future teachers of the third year on the “Traditions” type

Исходя из данных анкетирования, среди универсальных ценностей наиболее единодушно поддерживается справедливость.

В отношении к людям / детям ценностно выделяются чуткость и приятие как свойства, которые ищешь в других и чему хочешь соответствовать сам.

В стремлении к самостоятельности присутствует опора на независимость, свободу в действии и поиске информации.

Наибольшее ценностное расслоение в отношении к религиозным ценностям наблюдается в оппозициях новизна – традиция, комфортность – самоутверждение, безопасность / устойчивость – стремление к переменам.

В целом ценностный профиль показывает внутренние мотивирующие тенденции (согласно Ш. Шварцу) [6; 16] будущих педагогов, а также ценности, вызвавшие наиболее разнообразную реакцию (ценность признания, новизна как ценность, отношение к религии). Следовательно, в педагогическом проектировании есть возможности опоры на ведущие ценностные группы: универсальные ценности, доброту, самостоятельность. Основываясь на этих ценностях, можно вывести на новый уровень осмысления ценности активности, новизны, самостоятельности и безопасности.

С учётом выше представленных аксиологических индикаторов качества воспитания будущего педагога возможно выстраивать воспитательную деятельность образовательной организации, ориентируясь, прежде всего, на ценностное содержание воспитания, объективно присутствующее в содержании изучаемых материалов, учебных заданиях, самостоятельной работы обучающихся, внеаудиторной работе по учебным предметам и планируемой внеучебной воспитательной работе, субъективно передающееся через оценочные суждения, выраженные в языке и стиле педагогического общения педагога и воспитуемого. Следовательно, «ценностные контексты языка и стиля педагогического общения» [15, с. 5], проявляющиеся в оценках событий, фактов явлений действительности, во многом

определяют влияние личности педагога на воспитание личности воспитанника.

Для методического обеспечения наиболее актуальными представляются: проект-технология, основанная на решении студентами лично значимых проблем, позволяющая провести рефлекссию ценностей обучающихся; акселераторы активности студенчества, внешние и внутренние (ФСМО, координаторская и инструкторская деятельность, Волонтерский центр); социальные проекты, в том числе волонтерские, направленные на работу с подростками на базе различных образовательных, культурных социальных организаций; информационно-медийные проекты (МГОУ ТВ, Медиа-школа); дискуссионные площадки (круглые столы, философское кафе).

Выводы

Подводя итог, следует отметить, что представленные в данной статье результаты относятся к начальному этапу работы над проблемой описания аксиологических основ педагогических инноваций, более конкретно – противоречивыми и неоднозначными вопросами определения аксиологических индикаторов качества воспитания будущих педагогов. Важно понимание, что контроль необходим, важен и может учитывать не только внешние параметры построения процесса воспитания в образовательной организации, но и внутренние, личностные ресурсы обеспечения высокой результативности воспитания. Воспитательный процесс в вузе не должен ограничиваться планом работы с обозначенными мероприятиями, какими важными они бы не были. Важно чётко обозначать содержательный аспект воспитательной деятельности. Эффект воспитательной работы напрямую зависит от ценностей студентов как объекта деятельности, их направленная активность должна быть проникнута ценностным отношением (Н. Е. Щуркова). Необходимо определять, фиксировать, проследивать со-

циально-психологические изменения в системе личностного развития студента. Безусловно, результат воспитания имеет отсроченный характер. Только по истечении лет можно судить о его воспитанности, когда сделан свободный выбор, когда

он реализован и реализуется педагогом со сформированной системой ценностей, с социально ориентированной деятельностью и сложившимся смыслом жизни.

Статья поступила в редакцию 09.02.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиология иноязычного педагогического образования: коллективная монография; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков, Москва, 6–7 декабря 2019 г. / М. А. Ариян; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МПГУ: Г. Ю. Крюков, 2020. 423 с.
2. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2008. 500 с.
3. Бабанский Ю. К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
4. Бушкова-Шиклина Э. В. Ценностные индикаторы личности и деятельности руководителя: возможности социологического анализа: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 228 с.
5. Воспитание успешно, если оно системно: материалы первых Всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию Л. И. Новиковой, г. Владимир, 23–25 января 2006 г.) / под ред. А. В. Гаврилина, Н. Л. Селивановой. Владимир: Владимирский институт повышения квалификации работников образования, 2006. 348 с.
6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
7. Касаткин П. И. Аксиология образования: архитектура современного образовательного пространства: монография / науч. ред. М. М. Лебедева. М.: МГИМО-Университет, 2018. 252 с.
8. Кирьякова А. В., Мосиенко Л. В., Ольховая Т. А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте Болонского процесса // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8-3. С. 519–523.
9. Контроль воспитательного процесса: современные подходы, формы и методы: методическое пособие / под ред. Е. Н. Степанова. М.: Педагогический поиск, 2014. 176 с.
10. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. 6-е изд., перераб. М.: Академия, 2006. 512 с.
11. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.
12. Сластенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
13. Цибульников В. Е., Федорова Е. Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя // *Казанский педагогический журнал*. 2015. №6-2 (113). С. 275–279.
14. Щуркова Н. Е., Баранова Е. Ф. Лекции о воспитании. М.: Педагогический поиск, 2009. 208 с.
15. Яковлев С. В. Аксиологические основы воспитания нравственной культуры личности в системе общего образования: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 137 с.
16. Schwartz S. Self-regulation, Motivational Conflict and Values: A Dissertation, 2009. 345 p.
17. Williams C., Chuprov V., Zubok J. Youth, risk and russian modernity. London: Taylor and Francis, 2018. 232 p.
18. Zubok J. A. Risk among youth in modern russia: problems and trends // *Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections*. London: Taylor and Francis, 2017. P. 89–101.

REFERENCES

1. Krupchenko A. K., Chernyshova S. V., eds. *Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya; po itogam Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma, posvyashchennogo 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov, Moskva, 6–7 dekabrya 2019 g.* [Axiology of foreign language pedagogical education: collective monograph, following the

- results of the International Scientific and Practical Forum dedicated to the 65th anniversary of the Department of Foreign Language Teaching Methods, Moscow, December 6–7, 2019 / M. A. Ariyan]. Moscow, MPGU Publ., G. Yu. Kryukov Publ., 2020. 423 p.
2. Andreev V. I. *Pedagogika vysshei shkoly. Innovatsionno-prognosticheskii kurs* [Higher education pedagogy. Innovation-predictive course]. Kazan, Tsentr innovatsionnykh tekhnologii Publ., 2008, 500 p.
 3. Babansky Yu. K. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 608 p.
 4. Bushkova-Shiklina E. V. *Tsennostnye indikatory lichnosti i deyatelnosti rukovoditelya: vozmozhnosti sotsiologicheskogo analiza* [Value indicators of the personality and activities of the leader: the possibilities of sociological analysis]. Moscow, INFRA-M Publ., 2016. 228 p.
 5. Gavrilin A. V., Selivanova N. L., eds. *Vospitanie uspesno, esli ono sistemno: materialy pervykh Vserossiiskikh pedagogicheskikh chtenii, posvyashchennykh tvorcheskomu naslediyu L. I. Novikovoi, g. Vladimira, 23–25 yanvarya 2006 g.* [Education is successful if it is systemic: materials of the first All-Russian pedagogical readings dedicated to the creative heritage of L. I. Novikova, Vladimir, January 23–25, 2006]. Vladimir, Vladimirskii institut povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya Publ., 2006. 348 p.
 6. Karandashev V. N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz technique for studying personality values: concept and methodological guidance]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2004. 70 p.
 7. Kasatkin P. I. *Aksiologiya obrazovaniya: arkhitektonika sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Axiology of education: architectonics of modern educational space]. Moscow, MGIMO-Universitet Publ., 2018. 252 p.
 8. Kir'yakova A. V., Mosienko L. V., Ol'khovaya T. A. [Axiological indicators of the quality of education in the context of the Bologna process]. In: *Fundamental'nye issledovaniya* [Basic research], 2011, no. 8-3, pp. 519–523.
 9. Stepanova E. N., ed. *Kontrol' vospitatel'nogo protsessa: sovremennye podkhody, formy i metody* [Control of the educational process: modern approaches, forms and methods]. Moscow, Pedagogicheskii poisk Publ., 2014. 176 p.
 10. Smirnov S. A., Kotova I. B., Shiyanov E. N. and others. *Pedagogika: teorii, sistemy, tekhnologii* [Pedagogy: theories, systems, technologies]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 512 p.
 11. *Psikhologo-pedagogicheskii slovar' dlya uchitelei i rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [Psychological and pedagogical dictionary for teachers and heads of educational institutions]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1998. 544 p.
 12. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to Pedagogical Axiology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 192 p.
 13. Tsibulnikova V. E., Fedorova E. N. [The meaning-creating continuum of the teacher]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2015, no. 6–2 (113), pp. 275–279.
 14. Shchurkova N. E., Baranova E. F. *Lektsii o vospitanii* [Lectures on parenting]. Moscow, Pedagogicheskii poisk Publ., 2009. 208 p.
 15. Yakovlev S. V. *Aksiologicheskie osnovy vospitaniya nravstvennoi kul'tury lichnosti v sisteme obshchego obrazovaniya* [Axiological foundations of the upbringing of the moral culture of the individual in the system of general education]. Moscow, INFRA-M Publ., 2016. 137 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мосиенко Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: lvmosienko@yandex.ru

Хлызова Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: hlizova_iv@mail.ru

Широкова Елена Валерьевна – старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: ev.shirokova@mgou.ru

INFORMATION ON AUTHORS

Liudmila V. Mosienko – Dr. Sci., (Education), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;

e-mail: lvmosienko@yandex.ru

Irina V. Khlyzova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;

e-mail: hlizova_iv@mail.ru

Elena V. Shirokova – Senior Lecturer, the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;

e-mail: ev.shirokova@mgou.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В. Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 15–26.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-15-26

FOR CITATION

Mosienko L. V., Shirokova E. V., Khlyzova I. V. Axiological indicators of future teachers' upbringing quality at a university. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 1, pp. 15–26.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-15-26

УДК 371.4

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-27-41

РЕСУРСЫ ФОРСАЙТ-ВОСПИТАНИЯ В СТРАТЕГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Сморчкова В. П.¹, Кузнецов А. Н.², Сологуб С. С.³

¹ Московский государственный областной университет

1414014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

² Институт управления образованием Российской академии образования

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16, помещ. 4, Российская Федерация

³ МБОУ «Гимназия № 8» Городского округа Коломна Московской области

140411, Московская обл., г. Коломна, ул. Леваневского, д. 8, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Теоретически и практически обосновать целесообразность применения ресурсов форсайт-воспитания в стратегическом развитии общеобразовательной организации.

Процедура и методы. В исследовании использованы теоретические методы: анализ и обобщение научно-методической литературы, гипотетический метод, SWOT-анализ – метод ситуационного анализа и стратегического планирования, моделирование; эмпирические: педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент; методы статистического анализа.

Результаты. На основе выявления сущности феномена форсайта, его функциональных механизмов, содержательных аспектов и, главное, воспитательного потенциала в исследовании доказана востребованность ресурсов форсайт-воспитания в целях стратегического развития общеобразовательной организации в условиях неопределённости и трансформации общества. На основе форсайт-технологии была разработана модель управления кадровыми ресурсами, играющими ведущую роль в стратегическом развитии общеобразовательной организации.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию форсайт-воспитания за счёт расширения и дополнения теоретического знания ресурсным подходом, а также могут быть применимы в разработке дорожной карты стратегического развития общеобразовательной организации в условиях постоянных изменений.

Ключевые слова: форсайт, форсайт-воспитание, общеобразовательная организация, ресурсы, стратегическое прогнозирование

RESOURCES OF FORESIGHT EDUCATION IN THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF A SECONDARY EDUCATION ORGANIZATION

V. Smorchkova¹, A. Kuznetsov², S. Sologub³

¹Moscow Region State University

24 Very Voloshinoy ul., Mytishchi 141014, Moscow region, Russian Federation

²Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Russian Federation
room 4, 16 Zhukovskogo ul., Moscow, 101000, Russian Federation

³MBOU «Gymnasium No. 8», Kolomna City District, Moscow Region

8 Levanevskogo ul., Kolomna, Moscow Region, 140411, Russian Federation

Abstract

Aim. Theoretically and practically justify the expediency of using the resources of foresight education in the strategic development of a secondary education organization.

Methodology. The study uses theoretical methods: analysis and generalization of scientific and methodological literature, hypothetical method, SWOT analysis – method of situational analysis and strategic planning, modeling; empirical methods: pedagogical observation, pedagogical experiment; methods of statistical analysis.

Results. Based on the identification of the essence of the phenomenon of foresight, its functional mechanisms, content aspects and, most importantly, educational potential, the study proves the demand for the resources of foresight education for the strategic development of a secondary education organization in conditions of uncertainty and transformation of the society. Based on the foresight technology, a model for managing human resources that play a leading role in the strategic development of a secondary education organization was developed.

Research implications. The results of the research contribute to the theory of foresight education by expanding and supplementing theoretical knowledge with the resource approach, and can also be applied in the development of a roadmap for the strategic development of a secondary education organization in conditions of constant changes.

Keywords: foresight, foresight-education, secondary education organization, resources, strategic forecasting

Введение

В современном быстро меняющемся мире повышаются требования к общеобразовательной организации. Результаты деятельности общеобразовательной организации становятся частью общей оценки индивидом качественных параметров среды его жизнедеятельности [6]. Необходимо не только передавать знания как инструмента жизнедеятельности человека, но, в первую очередь, воспитывать поколение будущего. В соответствии с положениями указов Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» необходимо создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, что предусматривает совершенствование воспитательной работы в образовательных организациях.

Приоритеты развития образовательных систем закреплены в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. В качестве одной

из групп основных механизмов реализации Стратегии определены кадровые механизмы, включая «развитие кадрового потенциала в части воспитательной компетентности педагогических и других работников...; подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников образования и других социальных сфер деятельности с детьми в целях обеспечения соответствия их профессиональной компетентности вызовам современного общества и задачам Стратегии»¹.

Именно воспитание провозглашается стратегическим национальным приоритетом. По словам министра просвещения Сергея Кравцова, роль воспитания становится решающей: «Образование – это не обучение и воспитание, а воспитание и обучение. По закону воспитание стоит на первом месте». Данное положение зафиксировано в Федеральном законе от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопро-

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» [Электронный ресурс]. URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=180402#017333468670601881>.

сам воспитания обучающихся», который вступает в силу с 1 сентября 2021 г.

Члены рабочей группы Минобрнауки России по подготовке предложений в рамках данного закона – авторы методических рекомендаций по разработке примерной программы воспитания и календарного плана воспитательной работы для системы высшего образования подчёркивают, что воспитание необходимо рассматривать как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества. Они определяют, что в основе управления воспитательной системой должна лежать «созидательная, социально-направленная деятельность, имеющая в своём осевом основании опору на стратегические ценности». В контексте ресурсного подхода авторы поясняют, что «ресурсный подход к управлению системой воспитательной работы и обеспечению реализации рабочей программы воспитания в ООВО предусматривает строгое соответствие целей совершенствования воспитательной деятельности наличествующим и необходимым ресурсам», а именно, «Ресурсное обеспечение реализации рабочей программы воспитания в ООВО включает следующие его виды: нормативно-правовое обеспечение; кадровое обеспечение; финансовое обеспечение; информационное обеспечение; научно-методическое и учебно-методическое обеспечение; материально-техническое обеспечение и др.» [11, с. 137–138].

Обеспечить качественное образование и, как следствие, высокий уровень жизни, может только образовательная организация, эффективно использующая имеющиеся у нее ресурсы, что напрямую связано с применяемыми в процессе образовательной деятельности технологиями и уровнем сформированности компетенций у всех субъектов образовательной деятельности. Между тем и учителя, и обучающиеся, и их родители / законные представители находятся в ситуации

тотальной неопределённости. Родители опасаются упустить возможность среди всего спектра перспектив, которые предоставляет будущее, и ищут лучшего для своих детей, но в чём оно будет проявлено, однозначно ответить не могут. Обучающиеся боятся выбора, свои ошибки они считают фатальными, поэтому не хотят выходить из «зоны комфорта» и отказываются от выбора как такового.

Исследования, проведённые Сбербанком совместно с агентством Validata в 2016 г., доказывают, что современная молодёжь живёт с коротким горизонтом планирования, боится «обычной жизни», но вместе с тем хочет стабильности и определённости, считая свободу выбора не помощью, а затруднением. «Идеальное будущее – это если я понял, что не ошибся с выбором», – ответил один из респондентов¹.

В этих обстоятельствах педагогам ещё сложнее. Общая аксиологическая проблема видения будущего в современном обществе усугубляется в личности педагога профессиональными детерминантами. Внешняя заданность результата, к которому должны стремиться педагог и общеобразовательная организация в целом (рейтинги учителей, рейтинги школ и т. д.), приходит в противоречие с потребностями и ожиданиями родителей и обучающихся, которые всё чаще не согласны с государственной рамкой образования и воспитания. Получается, что учитель и общеобразовательная организация находятся «между двух огней», а точнее, трёх: государством, родителем и обучающимся. Сама же система образования, зачастую выполняя дисциплинарную функцию, становится дисфункциональной во многих аспектах.

Очевидно, что профессиональному сообществу нужны механизмы выхода из «педагогической неопределённости» в аспектах формирования ценностей под-

¹ Сбербанк изучил современную молодёжь [Электронный ресурс]. URL <https://www.banki.ru/news/lenta/?id=9603392> (дата обращения: 23.02.2021).

растающего поколения, готовности и способностей решать возникающие проблемы в сложных комплексных ситуациях [2], справляться с экзистенциальными вызовами и кризисами.

Одним из таких механизмов является применение форсайта (от англ. *foresight* – ‘взгляд в будущее’) как системного инструмента формирования будущего. *Цель форсайта* – на основе современных научных разработок и технологий улавливать тенденции будущего мира и создавать различные его варианты. В этом контексте система образования имеет самые большие потенциальные возможности воздействия на будущее, образ которого начинается с воспитания подрастающего поколения, именно поэтому появляется необходимость рассмотреть возможности форсайт-воспитания с точки зрения эффективности стратегического развития общеобразовательной организации, находящейся в состоянии «опережающих перемен», вызванных как внешними, так и внутренними факторами.

В этой связи В. Е. Цибульниковой подчеркивается, что опережающий подход в управлении образовательными системами «реализуется за счёт определения стратегических приоритетов развития, разработки мероприятий по достижению конкурентных преимуществ и оперативного “встраивания” этих мероприятий в реальные процессы образовательной организации. Данный подход позволяет реагировать не на сбои, а на их предвестники. Это возможно, если разрабатываются детальные планы действий и прогнозируются изменения условий деятельности» [12, с. 159].

Теоретическая база исследования

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных авторов, изучавших возможности ресурсного подхода и технологии форсайта в общеобразовательной организации. Родоначальником изучения ресурсного подхода как инструмента развития общеобразо-

вательной организации стал В. М. Лизинский [6].

С позиций ресурсного подхода рассматривались проблемы организации образовательного процесса в работах Т. А. Цецорина. В статьях М. П. Нечаева исследовался воспитывающий потенциал образовательной среды школы. Автор определил его как совокупность наличных средств воспитывающей среды, её резервов и возможностей; в качестве компонентов воспитывающего потенциала исследователь выделил социальный, духовный и материальный [7].

Сегодня возможности воспитания в свете ресурсного подхода подробно рассматривает в своих исследованиях Л. И. Клочкова, по мнению которой ресурсный подход в развитии воспитания предполагает реализацию совокупности новых смыслов воспитания, профессиональных и организационных уникальных компетенций субъектов воспитательной деятельности, технологий опережающего управления и информационного обеспечения для достижения эффектов воспитания и социализации школьников [5].

Результаты исследования в сфере теории и практики воспитания в реалиях современного российского общества авторского коллектива Института стратегии развития образования Российской академии образования (ИСРО РАО) (Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев, Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, И. С. Парфенова, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, И. В. Степанова, М. В. Шакурова) представлены в рамках научного проекта «Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития» (2017 г.). Исследователями отмечается, что «усложнение общей ситуации развития общества в обстановке поиска инновационных векторов его развития, недостаточная скоординированность исследований в области воспитания, недостаточное обобщение передового опыта образовательных учреждений в этой сфере привело к вееру проблем в теории

и практике воспитания» [4, с. 4]. Среди множества подобных проблем можно выделить определение инновационности в сфере воспитания и введение инноваций в воспитательный процесс. Авторы делают вывод, что сам процесс воспитания, являясь важнейшим управленческим ресурсом, играет значительную роль в стратегическом развитии образования.

В целом же проблемы воспитания в ситуациях неопределённости, форсайт-воспитания в условиях «опережающих перемен» только начинают исследоваться на методологическом уровне. Данному вопросу уделяют внимание в своих работах А. И. Газизова, А. Н. Панфилов, В. М. Панфилова [8], И. Ю. Рыжухина [9], В. П. Сморгачева и Н. Н. Шевелёва [10]. Практического опыта применения форсайт-технологий в реальной деятельности общеобразовательных организаций крайне мало, чаще всего форсайт применяется в учебной деятельности старшей школы.

Под понятием «форсайт» в данном исследовании будет пониматься новая технология предвидения, посредством которой ведётся обсуждение предполагаемых изменений в будущем, иначе говоря, осуществляется предвидение новых явлений и процессов, вызревающих в сегодняшней деятельности [13].

Инновационность форсайта заключается в синтезе его ключевых элементов: планировании, основанном на анализе, в ходе которого устанавливаются взаимосвязи в знаниях и принятых решениях, проектирующих образ желаемого будущего. В современном динамично развивающемся обществе именно выбор установок, принципов, определение перспектив будущего и вызывают большую проблему. В связи с этим форсайт обладает мощным воспитательным потенциалом.

Воспитание как процесс формирования и развития личности ребёнка через создание благоприятных условий должно быть ориентировано на будущее, содержащее в себе многообразие

возможностей выбора, форм и способов взаимодействия субъектов, непредсказуемость результатов. Форсайт-воспитание способно дать ребёнку инструменты для активной социализации, научить не бояться выбора и его последствий. Развитие ребёнка при предоставлении ему широкого поля возможностей позволит ему лучше понять себя, поверить в свои силы, развить субъектную позицию. При этом важно подчеркнуть, что необходимо избавиться от негативного восприятия понятия «неопределённость» и перейти к пониманию неопределённости как пространства выбора возможностей. Именно такое ценностное понимание будущего демонстрирует форсайт.

Базовые принципы форсайта исходят из понимания вариативности будущего, его неопределённости, и вместе с тем веры в человека, в его способность прогнозировать, прикладывать усилия к тому «завтра», которое он хочет увидеть. Задача форсайта – не предсказать будущее, а совместными усилиями коллективной работы, с учётом всех факторов, влияющих на ситуацию, договориться о том, каким оно будет.

А. А. Греченко выделяет следующие базовые воспитательные принципы форсайта: вовлечённость в проект, активная коммуникация и согласие всех участников, способность к концентрации в долгосрочном периоде, системность процесса на основании критического осмысления информации и эффективная координация, предполагающая учёт взаимовлияния различных аспектов деятельности друг на друга [3].

При разработке стратегического развития общеобразовательной организацией форсайт-технология как работа с индивидуальной и коллективной осознанностью в зоне целеполагания применима во взаимодействии и с обучающимися, и со взрослыми. Совместная деятельность, учителей, родителей и обучающихся при создании проекта будущего общеобразовательной организа-

ции обладает большим воспитательным потенциалом, так как позволяет объединить разные поколения, согласовать интересы всех субъектов, почувствовать личную ответственность за коллективное решение. Форсайт-сессии, круглые столы, экспертные панели, разработка сценариев будущего и много другое будет интересным и полезным в организации воспитательной работы. Форсайт в воспитании формирует ответственность за своё будущее, показывает возможный путь его создания.

В рамках данной технологии становится возможным обдумывать будущее (исследовать и прогнозировать его), спорить о нём, «очерчивать» его (создавать образ желаемого будущего, определять возможное будущее, создавать стратегии его достижения). В отличие от традиционного прогнозирования, технология форсайта является проактивной по отношению к будущим событиям. Это означает, что авторы и участники форсайта не просто оценивают вероятности и риски возникновения тех или иных условий, а проектируют свою текущую деятельность таким образом, чтобы увеличить вероятность желаемых событий, усилить положительные и погасить отрицательные тренды.

В проектировании форсайта активно разрабатываются новые технологические решения, а главное – будущее визуализируется. В педагогической практике форсайт всё активнее обогащается методическими приёмами. Основа технологии форсайта: совместная работа участников на карте времени; работа не с текстами, а с образами, схемами, ментальными картами и др. Будущее перестаёт быть пугающим для молодого поколения. Создаётся дорожная карта – визуальный образ совместного будущего, включающий тренды, события, точки принятия решений, этапы планирования. Всем субъектам воспитательной деятельности предлагается реальный план конструирования возможного, не стихийного,

будущего. Уже на этапе целеполагания предоставляется возможность выбрать необходимые ресурсы для достижения планируемого будущего, предположить их эффективность, провести анализ и корректировку, исключив заведомо неэффективные варианты.

При реализации форсайт-технологии особого внимания заслуживает проблема «человеческого фактора» – готовности педагогов действовать в системе «опережающих перемен». Для этого необходимо формирование форсайт-компетенций на базе ключевых компетенций: креативности, коммуникации, коллаборации, критического мышления не только у учащихся, но и у учителей. Форсайт-компетенция учителя – интегративное многоуровневое личностно-профессиональное образование, которое определяет способность и готовность к прогнозированию своего профессионально-педагогического будущего как деятельность исследовательско-рефлексивного характера, направленную на трансформацию собственной профессиональной деятельности [8].

По мнению исследователей, особыми форсайт-компетенциями являются: способности почувствовать возможности и угрозы, способность выбрать определённую возможность, способность реконфигурировать существующие ресурсы с целью достижения желаемого результата (умение осмысливать будущие перемены) [1]. Все они эффективны в единстве, отсутствие одного из них разрушает форсайт. Развивать форсайт-компетенции педагогов, являющихся важнейшим кадровым ресурсом воспитания, жизненно необходимо для общеобразовательной организации. От развития умения взрослого осмысливать будущие перемены и правильно анализировать их, принимать перемены и работать в пространстве свободы возможностей, понимая, что даже самые «опасные» из них несут функцию развития, если они правильно осмыслены и если их потенциал использован в

продуктивных целях, зависят процессы успешной социализации ребёнка в современных условиях и эффективной деятельности общеобразовательной организации.

Прежде, чем учитель станет воспитателем «будущего», для него самого необходимо создать условия, в которых он сможет развить «чувствительность к переменам» и умение выделять и осмысливать «маркеры перемен»: перемен позитивных, способствующих стратегическому развитию общеобразовательной организации, и перемен негативных, препятствующих этому процессу. Уровень развития форсайт-компетенций педагогов будет определять готовность организации быстро реагировать на вызовы времени, разрабатывать и реализовывать стратегию развития организации в ситуации неопределённости.

С учетом выявленных задач была разработана модель управления кадровыми ресурсами с использованием форсайт-технологии, которая предполагает согласование интересов педагога и интересов организации в целом, вовлечение педагога в управление организацией посредством формулировки стратегии деятельности как организации в целом, так и отдельно педагога для достижения эффективности и удовлетворённости от своей профессиональной деятельности (рис. 1). Применение форсайт-технологии позволяет педагогу выйти из ситуации «педагогической неопределённости», развить форсайт-компетенции, сформировать эффективные инструменты целенаправленного влияния на родителей и форсайт-воспитание обучающегося в условиях быстроменяющегося мира.

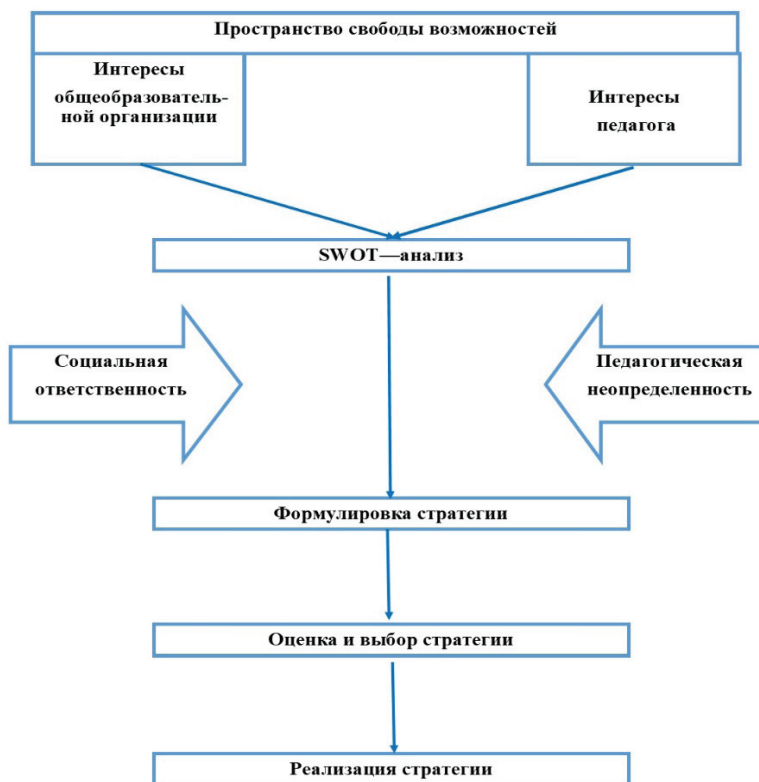


Рис. 1 / Fig. 1. Модель управления кадровыми ресурсами с использованием форсайт-технологии / Human resource management model using foresight technologies

Эксперимент

Перед описанием эксперимента подчеркнём, что представленная ниже опытно-экспериментальная работа представляет собой только начало исследования заявленной нами проблемы, которая требует дальнейшей разработки в поле вызовов будущего. Эффективность модели проверялась в рамках организации форсайт-сессий с учителями, учащимися и родителями, в ходе которых разрабатывалась программа развития общеобразовательной организации. Одним из направлений программы стало развитие кадрового потенциала, играющего существенную роль в форсайт-воспитании в условиях динамично меняющегося общества.

В основе оценки кадрового ресурса лежала диагностика профессиональных компетенций педагогов. В настоящее время разработано много диагностик уровня развития компетенций педагогов. Часть из них представлена в качестве онлайн-программ удалённого анкетирования либо в виде онлайн-кейсов, модель решения которых позволяет сделать вывод об уровне развития как базовых, так и ключевых компетенций учителя.

Для получения первичной информации об уровне сформированности ключевых педагогических компетенций из массива онлайн-программ: «Фоксфорд»¹, «ФГОС-соответствие.рф»², ДемOVERсия теста Института развития образования Санкт-Петербурга³, «Педэксперт. Всероссийские тесты для педагогов»⁴, «Я Учитель» – была выбрана методика оценки компетенций на основе кейсов, пред-

ложенная компанией «Яндекс» в рамках программы развития педагогов «Я Учитель»⁵.

Для анализа учителям предлагались 24 кейса на 20–30 минут, содержащие ситуации, которые могли бы произойти с любым педагогом на уроке, во внеурочной деятельности вне зависимости от преподаваемого предмета. Каждый кейс – это проблема, которую должен решить педагог, используя имеющиеся у него ресурсы, владея педагогическими технологиями. Особенность данной методики в том, что она носит интегративный характер, проверяет работу компетенций в комплексе, исключает заведомо правильные, ожидаемые ответы и сориентирована прежде всего на опыт самого педагога. Работа проводилась онлайн в системе «Яндекс – Я Учитель» в ноябре 2020 г. Программа предоставляет результаты только участнику, поэтому мы обратились к коллегам за помощью. Для них была создана онлайн гугл-форма, в которую они анонимно занесли информацию по итогам решения кейсов, что позволило использовать данные для стартового выявления имеющихся у коллег дефицитов, а также правильно организовать работу круглого стола в рамках научно-методического совета гимназии.

В удалённом опросе приняли участие 49 педагогов МБОУ «Гимназия № 8». Они анонимно занесли свои результаты по следующим направлениям, выделенным в методике «Я Учитель»: ориентация учителя на результат при обучении, анализ своих действий, развитие учащихся, индивидуальный подход, сотрудничество с коллегами, атмосфера в классе. Особенность педагогического коллектива гимназии в том, что он достаточно опытный и возрастной. Педагогов, которые могут быть отнесены к молодым специалистам, – 6 человек (12%). Подавляющее большинство – это педагоги со стажем работы

¹ Фоксфорд [Электронный ресурс]. URL: <https://foxford.ru/teachers/tsibulnikova-viktoriya-evgenievna> (дата обращения: 23.02.2021).

² 16. ФГОС-соответствие.рф. URL: <https://xn----dtbabmbu7bba4abelbv.xn--p1ai> (дата обращения: 23.02.2021).

³ Институт развития образования Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. URL: <https://iropsb.ru/att-test> (дата обращения: 23.02.2021).

⁴ Всероссийские тесты для педагогов [Электронный ресурс]. URL: <https://pedexpert.ru/> (дата обращения: 23.02.2021).

⁵ Я Учитель [Электронный ресурс]. URL: <https://education.yandex.ru/uchitel/intensiv2/test/start-2> (дата обращения: 23.02.2021).

свыше 10 лет – 37 человек (76%), только 7 педагогических работников со стажем работы от 5 до 10 лет (рис. 2).

Из результатов диагностики видно, что уровень развития компетенций учителей по представленным направлениям меняется в зависимости от стажа работы. Формирование компетенций учителя – сугубо индивидуальная проблема, так как при её решении необходимо учитывать персональные затруднения, личностные особенности педагогов. Проводя стартовую диагностику, в данном случае мы смогли выявить тренды: стремление педагогов к анализу своей деятельности с опытом не снижается, а, наоборот, растёт.

Учитель оценивает вероятности и риски возникновения тех или иных образовательных событий в образовательной организации или в классе, тем самым проектирует свою текущую профессиональную деятельность. Но здесь, как показали результаты, возникает другая проблема: не всегда опытный, рефлексирующий учитель может увидеть позитивные тренды в профессиональной деятельности, увеличить вероятность наступления желаемых образовательных событий и предупредить усиление нежелательных, отрицательных трендов. Чем

опытнее становится учитель, тем выше его ориентация на результат. Спад в данном показателе, отмечаемый у учителей со стажем от 25 лет и старше, связан с профессиональной деформацией, когда педагог с большим опытом работы, высшей квалификационной категории, имеющий ведомственные знания и награды, уверен в высоком качестве знаний, которые он передаёт своими ученикам. Данный показатель важен и в другом аспекте. Учителя с опытом работы от 5 до 10 лет в погоне за качественным результатом оставляют без должного внимания воспитательный контекст, в частности, отношения, которые складываются между детьми в классе на уроках или после них.

Опасной является тенденция, которая наблюдается у опытных учителей в аспекте развития навыков кооперации. Каждый молодой педагог в гимназии имеет опытного наставника, ему оказывают персональное сопровождение при вхождении в профессию, поэтому сотрудничество с коллегами у молодых педагогов развито лучше. Однако с увеличением стажа потребность в кооперации, в обмене опытом, как видно из ответов учителей, снижается. Чем опытнее становится учитель, тем меньше у него желания

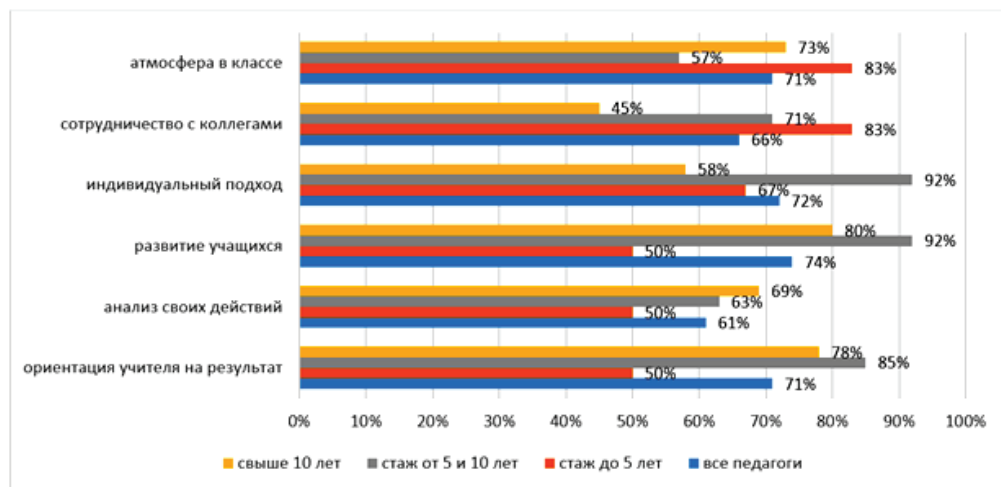


Рис. 2 / Fig. 2. Результаты тестирования компетенций учителей в онлайн-системе «Я Учитель» / Results of testing teachers' competencies in the online system "I am a Teacher"

трансформировать свою профессиональную деятельность под условия будущего.

Результаты данного исследования и выводы экспертов круглого стола были представлены на педагогическом совете в декабре 2020 г., проведённом в виде форсайт-сессии, целью которой было разработать прогнозную карту будущего общеобразовательной организации, исходя из выявленных дефицитов. Этапы сессии включали в себя: постановку задач, их интерпретацию, принятие их вариативности, оценку имеющихся ресурсов, оценку рисков, выявление профилей изменений, определение направлений развития, сопоставление результатов с условиями поставленных задач.

В результате форсайт-сессии был разработан SWOT-анализ, позволяющий выявить возможности и угрозы, которые могут возникнуть при изменении состояния внешней среды, а также сильные и слабые стороны (внутренние компетенции), связанные с изменениями внутренней среды и компетенций субъектов образовательной деятельности МБОУ «Гимназия № 8». SWOT-анализ показал факторы, оказывающие влияние на дальнейшее развитие объекта исследования (в данном случае МБОУ «Гимназия № 8»), а также внутренние факторы, способствующие, либо препятствующие будущему развитию (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

SWOT-анализ МБОУ «Гимназия № 8» / SWOT analysis of MBOU "Gymnasium No. 8"

S – сильные стороны ► Высокопрофессиональный педагогический коллектив (84% учителей с вкк); ► двадцатилетний опыт профильного обучения (технологический и социально-гуманитарный профиль); ► современная материально-техническая база	W – слабые стороны ✓ мотивационные барьеры педагогов; ✓ смена ценностных ориентиров: от процента качества знаний к уровню развития функциональной грамотности обучающихся; ✓ обучение в две смены
O – возможности ✓ сотрудничество с вузами (стажировочная площадка МГОУ с 2017 г.; договоры о сотрудничестве с ГСГУ); ✓ региональная площадка РДШ с 2017 г.; ✓ коллаборация педагогов; ✓ повышение квалификации педагогических работников (курсы, стажировки, профессиональные конкурсы); ✓ диссеминация педагогического опыта; ✓ финансово подкреплённая программа тьюторского сопровождения молодых педагогов	T – угрозы ✓ смена поколений педагогов; ✓ высокая плотность нагрузки педагогов; ✓ неприятие ценностей форсайта в обучении и воспитании

Результаты SWOT-анализа позволили выявить направления развития кадрового потенциала общеобразовательной ор-

ганизации во взаимосвязи развития всей системы в целом (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Направления развития кадрового потенциала общеобразовательной организации /
Directions of the personnel potential development in a secondary education organization**

Основные проблемы	Основные причины	Направления изменений
Качество материально-технической базы	Высокая загруженность кабинетов, нехватка ресурсов для проектной деятельности	Строительство пристроя к гимназии, оснащение новым оборудованием, использование базы социальных партнёров
Методическая реализация учебно-воспитательного процесса	Низкий уровень индивидуализации образовательной среды	Адаптивность и динамичность учебного плана, эволюция образовательных программ, совершенствование технологий образовательного процесса (активное обучение); мониторинг уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов
Мотивация педагогов	Профессиональная деформация, выгорание, низкая мотивация к профессиональному совершенствованию	Развитие высокого уровня организационной культуры, формирование мотивационной среды для работы сотрудников, психологическое сопровождение педагогов, формирование форсайт-компетенций
Мотивация обучающихся	Отсутствие самостоятельности и инициативности, инфантильность	Психологическое сопровождение, профориентационная работа, совершенствование работы с одарёнными детьми в рамках социального партнёрства
Контроль оценка результатов	Несоответствие контрольно-оценочной деятельности требованиям международных сопоставительных исследований	Модернизация системы контроля и оценки, формирующее оценивание

Основу программы развития общеобразовательной организации составил план возможного будущего как стратегии развития общеобразовательной организации, принятый и одобренный участниками форсайт-сессии (табл. 3).

Полученные в ходе форсайт-сессии педагоги материалы были представлены для обсуждения в рамках круглых столов учащимся и родителям гимназии. Реализация форсайт-технологии в работе с педагогами, обучающимися и родителями позволила разработать концепцию стратегии развития общеобразовательной организации с учётом интересов всех субъектов, с учётом рисков и возможностей,

с отбором конкретных инструментов для эффективной деятельности, в том числе в сфере форсайт-воспитания.

Дискуссия

Как будут использоваться на практике ресурсы форсайт-воспитания в контексте стратегического развития общеобразовательной организации? В настоящее время точный прогноз сделать достаточно сложно в силу различных факторов. Значительное влияние на стратегическое прогнозирование оказала пандемия COVID-19, которая создала большую неопределённость относительно будущего образования. Вместе с тем необходимо

Таблица 3 / Table 3

Результаты реализации стратегии развития форсайт-сессии / Results of the implementation of the foresight session development strategy

Образовательные результаты	Качество жизни участников образовательного процесса	Развитие педагогического коллектива	Развитие системных характеристик
Ключевые компетенции	Учебная мотивация, навыки будущего, здоровье учащихся и педагогов	Сплочённость, организованность, нацеленность на совершенствование, готовность к решению проблем в образовательной деятельности	Открытая, лично-ориентированная организационная культура
Социальные результаты	Удовлетворение результатами деятельности	Открытость к сотрудничеству и взаимодействию	Позитивное восприятие стейкхолдерами
Обобщённые показатели результата работы гимназии	Профессиональное развитие учителей; высокий уровень качества знаний и профессиональное самоопределение выпускников	Высокое качество результатов профессиональной деятельности (ВсОШ, ВПР, НИКО, ОГЭ, ЕГЭ)	Единство подсистем, эффективность деятельности системы

осознание происходящих изменений и значимости форсайт-воспитания в условиях неопределённости будущего, а также готовности к жизнедеятельности в этом будущем.

Выводы

Ресурсы форсайт-воспитания в стратегическом развитии общеобразовательной организации достаточно обширны, они прослеживаются как на уровне отдельного педагога, так и на уровне всей образовательной организации. Использование форсайт-технологии в воспитательном процессе позволит опытным педагогам и учителям, входящим в профессию, увидеть возможные риски, смоделировать свой образ желаемого профессионального будущего и будущего своих учеников, сориентироваться в некоторой последовательности действий в контексте этого будущего. Форсайт стимулирует новые виды связей, наращивает новые знания, учит консенсусу. Возрастает открытость к новшествам,

формируются креативные идеи, инновационное мышление и образ действия.

На уровне общеобразовательной организации устанавливаются горизонтальные и вертикальные связи, формируются лично-ориентированная организационная культура, демократический стиль управления, рациональное доверие. Создаются механизмы создания и приращения новых знаний, опыта применения новых технологий, возрастает качество взаимодействия между членами коллектива, усиливается инновационная активность, повышается степень лояльности педагогических работников. Новая мотивация побуждает организацию взаимодействовать с педагогическими вузами, педагогов – активнее делиться имеющимся опытом, не бояться будущего, быть готовыми к его наступлению.

Таким образом, ресурсы форсайт-воспитания как технологии и как форсайт-компетенций могут быть реализованы в прогнозировании стратегического раз-

вития общеобразовательной организации, что позволит приблизиться к достижению национальных целей и решению стратегических задач развития Россий-

ской Федерации в аспекте совершенствования сферы воспитания.

Статья поступила в редакцию 12.03.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Арпентьева М. Р. Динамические способности руководителей образовательной организации // Экономика, управление, общество: история и современность: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск: Дальневосточный институт управления, 2017. С. 50–60.
2. Воспитание в условиях неопределенности: материалы научно-практической интернет-конференции с международным участием / под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцева. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2019. 156 с.
3. Гретченко А. А. Форсайт как инновационный инструмент прогнозирования и реализации научных и технологических приоритетов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. М. Ф. Решетнева. 2010. № 1 (27). С. 154–159.
4. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. М.: Педагогический поиск, 2017. 108 с.
5. Ключкова Л. И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 1–8.
6. Лизинский В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. М.: Педагогический поиск, 2006. 160 с.
7. Нечаев М. П. Концепция развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы // Педагогическое образование и наука. 2011. № 10. С. 42–47.
8. Панфилова В. М., Панфилов А. Н., Газизова А. И. Формирование форсайт-компетенций будущего учителя // Современные наукоёмкие технологии. 2019. № 7. С. 210–214.
9. Рыжухина И. Ю. Модерация форсайт-сессии: как работать с дизайн-мышлением в группе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 6–7. С. 122–126.
10. Сморгкова В. П., Шевелёва Н. Н. Форсайт в стратегии развития системы дополнительного образования педагогов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. Т. 3. № 4 (13). С. 63–70.
11. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования: учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России / Е. А. Певцова, В. Е. Цибульникова, М. В. Николаев, А. С. Зинченко. М.: ИИУ МГОУ, 2021. 208 с.
12. Цибульникова В. Е. Истоки и перспективы развития опережающего управления образовательными системами // Современное образование: состояние и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 2012. С. 8–13.
13. Шевченко Е. В., Стукач В. Ф., Третьяк В. П. Форсайт: методология, практика исследований: монография. Омск: ЛИТЕРА, 2017. 163 с.

REFERENCES

1. Arpent'eva M. R. [The dynamic abilities of the leaders of the educational organization]. In: *Ekonomika, upravlenie, obshchestvo: istoriya i sovremennost': materialy XV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Economy, management, society: history and modernity: materials of the XV All-Russian Scientific and Practical Conference]. Khabarovsk, Dal'nevostochnyi institut upravleniya Publ., 2017, pp. 50–60.
2. Miroshkina M. R., Evladova E. B., Lobynitseva S. V., eds. *Vospitanie v usloviyakh neopredelennosti: materialy nauchno-prakticheskoi internet-konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem* [Education in the face of uncertainty: materials of a scientific and practical Internet conference with international participation]. Moscow, Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya RAO Publ., 2019. 156 p.
3. Gretchenko A. A. [Foresight as an innovative tool for forecasting and implementing scientific and

- technological priorities]. In: *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo aerokosmicheskogo universiteta im. M. F. Reshetneva* [Bulletin of the Siberian State Aerospace University. M. F. Reshetneva], 2010, no. 1 (27), pp. 154–159.
4. Selivanova N. L., Stepanova P. V., eds. *Izmenyayushchayasya teoriya vospitaniya: problemy i perspektivy razvitiya* [Changing theory of education: problems and development prospects]. Moscow, Pedagogicheskii poisk Publ., 2017. 108 p.
 5. Klochkova L. I. [Implementation of the ideas of the resource approach in the development of education of schoolchildren: to the question of the system of concepts]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 3, pp. 1–8.
 6. Lizinsky V. M. *Resursnyi podkhod v upravlenii razvitiem shkoly* [Resource approach in managing school development]. Moscow, NOU Tsentr «Pedagogicheskii poisk» Publ., 2006, 160 p.
 7. Nechaev M. P. [The concept of developing the upbringing potential of the educational environment of the school]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2011, no. 10, pp. 42–47.
 8. Panfilova V. M., Panfilov A. N., Gazizova A. I. [Formation of forsat competencies of the future teacher]. In: *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern high technologies], 2019, no. 7, pp. 210–214.
 9. Ryzhukhina I. Yu. [Foresight session moderation: how to work with design thinking in a group]. In: *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii* [Modern trends in the development of science and technology], 2017, no. 6–7, pp. 122–126.
 10. Smorchkova V. P., Sheveleva N. N. [Foresight in the development strategy of the system of continuing education for teachers]. In: *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern additional professional pedagogical education], 2017, vol. 3, no. 4 (13), pp. 63–70.
 11. Pevtsova E. A., Tsibulnikova V. E., Nikolaev M. V., Zinchenko A. S. *Upravlenie sistemoi vospitatel'noi raboty v obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya organizatorov vospitatel'noi deyatel'nosti i professorsko-prepodavatel'skogo sostava sistemy vysshego obrazovaniya Rossii* [Management of the system of educational work in the educational organization of higher education: a teaching aid for organizers of educational activities and the teaching staff of the higher education system in Russia]. Moscow, IIU MGOU Publ., 2021. 208 p.
 12. Tsibulnikova V. E. [The origins and prospects for the development of advanced management of educational systems]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Modern education: state and prospects: materials of the II International scientific-practical conference]. Ulyanovsk, Ulyanovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni I. N. Ulyanova Publ., 2012, pp. 8–13.
 13. Shevchenko E. V., Stukach V. F., Tretyak V. P. *Forsait: metodologiya, praktika issledovaniy* [Foresight: Methodology, Research Practice]. Omsk, LITERA Publ., 2017. 163 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сморчкова Валентина Петровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Кузнецов Андрей Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра управления образовательными системами Института управления образованием Российской академии образования, заместитель директора по научной работе;
e-mail: kuznetsov@iuorao.ru

Сологуб Светлана Сергеевна – директор МБОУ «Гимназия № 8» Городского округа Коломна Московской области;
e-mail: alex301-76@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Valentina P. Smorchkova – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Pedagogy of the Moscow State Regional University;
e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Andrey N. Kuznetsov – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Center for Management of Educational Systems of the Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Deputy Director for Research;
e-mail: kuznetsov@iuorao.ru

Svetlana S. Sologub – Director of MBOU “Gymnasium No. 8” of the Kolomna City District, Moscow region;
e-mail: alex301-76@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Сморчкова В. П., Кузнецов А. Н., Сологуб С. С. Ресурсы форсайт-воспитания в стратегическом развитии общеобразовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 27–41.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-27-41

FOR CITATION

Smorchkova V. P., Kuznetsov A. N., Sologub S. S. Resources of foresight education in the strategic development of a general education organization. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 27–41.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-27-41

УДК 378.14+378.18

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-42-54

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЭЛИТ: РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРОЕКТА В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Алешина Л. Н., Зайцева И. А., Торосян А. С.

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
125993, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 49, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Анализ организации и функционирования деятельности российских университетов в области международного сотрудничества на предмет формирования иностранных элит.

Задачи исследования – сформулировать стратегию обучения иностранных граждан в российских вузах; представить методические рекомендации по реализации государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (2017–2025 гг.) в сфере международного сотрудничества.

Процедура и методы. В статье представлен авторский анализ государственного проекта и даны методические рекомендации по исполнению указа Президента РФ В. В. Путина в сфере международного сотрудничества, включающего идею формирования иностранных элит, дружественных по отношению к России. Методологическую основу исследования составили методы наблюдения, обобщения и интерпретации результатов.

Результаты. Для достижения цели максимизации конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ необходимо проводить комплекс мероприятий, способствующих созданию привлекательного имиджа России и российского образования для иностранцев.

Теоретическая и/или практическая значимость. Разработка методики формирования иностранных элит, дружественных к России, и стратегии развития языковой подготовки для всех уровней образования. Материалы и выводы данной научной работы могут быть использованы в реализации государственного проекта в сфере международного сотрудничества, в разработке плана программы внеаудиторной работы с иностранными студентами с целью создания благоприятной образовательной среды в России.

Ключевые слова: государственный проект, международное сотрудничество, иностранные элиты, формирование

THE ROLE OF UNIVERSITIES IN THE FORMATION OF FOREIGN ELITE: THE IMPLEMENTATION OF A STATE PROJECT IN THE FIELD OF INTERNATIONAL COOPERATION

L. Aleshina, I. Zaytseva, A. Torosyan

*Financial University under the Government of the Russian Federation
49, Leningradsky Prospekt, 125993, Moscow, Russia*

Abstract

Aim. To analyze the organization and functioning of universities in the field of international cooperation.

Objectives of the article are to formulate a strategy for training foreign citizens in Russian universities; provide methodological recommendations for the implementation of the state project «Development of the export potential of the Russian education system» (2017–2025) in the field of international cooperation.

Methodology. The article presents the authors' analysis of the state project and provides methodological recommendations on the implementation of the decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin in the field of international cooperation, including the idea of forming foreign elites friendly to Russia. The methodological basis of the study was the methods of observation, generalization and interpretation of the results.

Results. To achieve the goal of maximizing the competitive position of a group of leading Russian universities in the global market for educational services and research programs, it is necessary to carry out a set of activities to create an attractive image of Russia and Russian education for foreigners.

Research Implications. The theoretical relevance is in the development of the technique of forming foreign elite, friendly towards Russia, and the strategy of language training development for all levels of education. The materials and conclusions of this particular academic job can be used in realization of the government project in the sphere of international cooperation; they also can be utilized in plan development of the off-site training with foreign students in order to create a favorable educational environment in Russia.

Keywords: government project, international cooperation, foreign elites, formation

Введение

Стратегическими целями государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (май 2017 г. – ноябрь 2025 г.) являются: максимизация конкурентоспособности ведущих вузов РФ среди главных научно-образовательных центров мира; усиление конкурентной позиции главных университетов РФ на мировом рынке научно-исследовательских программ и услуг в сфере образования; вхождение к 2025 г. более десяти российских вузов в топ-100 ведущих университетов мира в соответствии с мировым рейтингом университетов. Международное сотрудничество играет важную роль в программе развития ведущих вузов Российской Федерации. Сегодня Россия входит в первую десятку наиболее престижных стран мира в сфере образования, что способствует формированию 10% глобальной мобильности студентов.

В соответствии с программой государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской си-

стемы образования» доля иностранных граждан, обучающихся в России, должна вырасти с 220000 (2017 г.) до 710000 человек к 2025 г., а в сфере онлайн-образования число иностранных учащихся должно вырасти с 1100000 до 3500000 человек (более чем в 2 раза). Согласно прогнозу, построенному до 2025 г., число иностранного контингента, получающего образование в России, будет расти за счёт стран СНГ и ближнего зарубежья¹.

Президент РФ В. В. Путин издал указ, в котором призвал реализовать государственную политику в сфере образования и научно-исследовательской деятельности, направленную на формирование иностранных элит.

Министерством образования и науки РФ на основе президентского указа было разработано специальное положение, позволяющее оценивать эффективность ра-

¹ Проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Паспорт приоритетного проекта [Электронный ресурс]. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&* (дата обращения: 16.12.2020).

боты вузов, одним из пунктов которого является оценка работы учебного заведения по количеству иностранных студентов, обучающихся в вузе¹.

Речь идёт о новом качестве образования, о возможностях для его самореализации, о конкурентоспособности нашего общества в целом, экономики, государства в глобальном мире.

Приоритетные цели и задачи проекта, разработанного Министерством образования и науки:

- максимизировать конкурентоспособность и престижность нашего образования на мировом рынке в сфере образовательных услуг, тем самым повысив несырьевой экспорт РФ;
- привести образовательные программы в соответствии с лучшими международными образцами;
- нарастить экспорт образовательных услуг.

«Дорожные карты» университетов, участвующих в проекте, содержат планы мероприятий по реализации основных целей и задач проекта (максимизации конкурентоспособности и престижности российского образования), среди которых следует отметить:

- программы международной студенческой мобильности;
- сотрудничество в сфере образовательных программ, фундаментальных и прикладных исследований с ведущими мировыми университетами и научно-исследовательскими организациями;
- обучение иностранных граждан по совместным образовательным программам с иностранными университетами².

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2012 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <https://base.garant.ru/70170946> (дата обращения: 28.11.2019); Указ Президента РФ от 05.2013 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. URL: https://rsr-online.ru/doc/2012_06_25/6.pdf (дата обращения: 28.11.2019).

² Проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Паспорт приоритетного проекта [Электронный ресурс]. URL:

Целью настоящего исследования является анализ организации и функционирования деятельности российских университетов в сфере международного сотрудничества на предмет формирования иностранных элит.

Для достижения цели необходимо было решить следующие **задачи**:

- сформулировать основные цели и задачи обучения иностранного контингента в университетах РФ;
- представить методические рекомендации по реализации программы государственного проекта;
- разработать стратегию подготовки учащихся на всех уровнях образования, включая довузовскую подготовку;
- предложить план внеаудиторной работы с иностранными студентами с целью повышения мотивации изучения русского языка и культуры России.

Сегодня российская стратегия образования иностранных граждан, инициатором которой выступил В. В. Путин, приобретает глобальные масштабы. Идея создания иностранных элит, дружественных России, объединила все сферы международных отношений: образовательную систему, культуру, спорт, туризм, экономику и др., – создав, таким образом, новую модель сотрудничества между странами.

Главной целью деятельности по увеличению экспорта российского образования должно стать выполнение государственного проекта, стратегической целью которого является максимизация конкурентоспособности и престижности ведущих университетов России на международном рынке услуг в сфере образования и научно-исследовательских программ³.

https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&* (дата обращения: 16.12.2020).

³ Распоряжение Правительства РФ от 29.10.2012 № 2006-р «Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70250350/> (дата обращения: 28.11.2019).

Для достижения поставленной цели должны быть решены следующие задачи: увеличение иностранного контингента до 10% от общего числа обучающихся; использование русского языка и русской культуры в качестве инструмента «мягкой силы».

Анализ

Концептуализации понятия «элита», её особенностям и месту в обществе посвящено множество научных работ. Тем не менее считаем целесообразным обозначить ключевые моменты, позволяющие конкретизировать сущность именно той иностранной элиты, формированием которой должны заниматься ведущие университеты Российской Федерации [11].

Термин «элита» представляет собой сочетание латинского слова *eligere* ('выбирать') и французского слова *élite*, означающего 'лучший, отборный, избранный'. В XVII в. так называли товар наивысшего качества, а в XVIII в. применение этого термина несколько изменилось, расширилось: его начали использовать для идентификации отборных воинских подразделений, а после и аристократии. В современной социологии «элитой» обозначают привилегированные группы общества. Такие группы существуют во всех государствах [12; 13].

Под элитой мы понимаем правящую группу общества, способную оказывать влияние на свой народ. Элита характеризуется высокой общественной значимостью и широкими возможностями использования управленческой деятельности в популяризации определённых ценностей.

«Иностранная элита» – это привилегированный класс, который формируется в каждом конкретном государстве, соответственно установленной в нём административно-политической модели государственного устройства и его экономического развитию.

Участие представителей иностранной элиты в образовательной программе рос-

сийских вузов может влиять как на смену политических интересов в каждом конкретном государстве, так и на мировую политику в целом.

Кроме того, воспитание иностранной элиты в российских университетах позволит не только изменить баланс расстановки политических сил на мировой арене, но и создать новые экономические модели, дружественные российскому бизнесу, на территории иностранных государств.

Так как в современных условиях русский язык и русская культура рассматриваются в качестве стратегических национальных приоритетов, основных инструментов «мягкой силы» в продвижении и реализации внешнеполитических интересов России, способствующих формированию положительного имиджа нашей страны в мировом сообществе, укреплению и расширению российского присутствия на международной арене¹, роль русского языка и русской культуры в процессе формирования иностранных элит, дружественных по отношению к нашей стране, и в интернационализации российского образования бесспорна².

I. Особенности иностранного контингента в российских вузах. В настоящее время растёт интерес к России и русскому языку среди иностранцев и, как следствие, с каждым годом увеличивается количество заявок от иностранных граждан, желающих получать образование в России. Так, по данным статистической платформы Russia.Study, по сравнению с 2018 г. количество заявок на обучение в России выросло на 20%. Таким образом,

¹ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утверждённая Президентом РФ 03.11.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 28.11.2019).

² Распоряжение Правительства РФ от 29.10.2012 № 2006-р «Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». URL: <https://base.garant.ru/70250350> (дата обращения: 28.11.2019).

в 2019 г. почти 115000 абитуриентов из разных стран подали заявки на обучение в России. Среди всех российских вузов в тройку лидеров в рейтинге по популярности и востребованности входят Санкт-Петербургский государственный университет, Российский университет дружбы народов, а также Казанский федеральный университет. Следующие два места занимают НИУ «Высшая школа экономики» и Уральский федеральный университет. Всё больший интерес вызывает также Финансовый университет при Правительстве РФ, в котором три года назад был открыт Подготовительный факультет, в настоящее время принимающий абитуриентов из разных стран Европы, Азии и Африки¹. Большое количество студентов приезжает в МГУ имени М. В. Ломоносова, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина и МГМУ им. И. М. Сеченова. В других регионах, кроме Санкт-Петербурга, иностранцы выбирают вузы Курска, Новосибирска и Тулы.

Больше всего, как отмечают специалисты Россотрудничества, иностранных студентов интересует медицина, особенно стоматология. Далее следуют экономика, управление и менеджмент, а также международные отношения. Кроме того, в последние годы растёт интерес к техническому образованию, что подтверждается количеством заявок в Московский физико-технический институт: в 2019 г. их было подано в три раза больше. У иностранцев также повышается спрос на естественные науки, филологию, образование в сфере культуры и искусства. В настоящее время наиболее востребованы отраслевые вузы в области экономики, финансов и менеджмента. Далее следуют университеты, специализиру-

ющиеся на государственном управлении, технических специальностях и профессиях в области энергетики. Популярно и социально-гуманитарное направление. Классические вузы располагаются в этом рейтинге примерно посередине вместе с университетами культурно-искусствоведческой направленности.

Среди трёх уровней образования наибольшим спросом у иностранцев пользуется бакалавриат, далее следует специалитет, а затем с большим отрывом в процентном отношении магистратура. Наименее популярны среди представителей других стран аспирантура и докторантура, что говорит о том, что в рамках реализации государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» университетам необходимо уделить особое внимание развитию именно этих направлений.

Относительно контингента иностранных обучающихся можно отметить следующее: больше всего желающих учиться в РФ приезжают из Азии, а точнее, из Индии и Китая. Китай – лидер по количеству студентов, находящихся в настоящее время в России. В тройку лидеров азиатских стран также входит Вьетнам. Ближний Восток и страны Северной Африки находятся на втором месте по количеству студентов в России. Больше всего среди них представителей Сирии, Марокко и Ирака. Другие регионы Африки в большей степени представлены студентами из Нигерии, Анголы и Ганы. Из стран СНГ на учёбу в Россию в основном приезжают из Казахстана, Туркмении и Таджикистана. Западная Европа в основном представлена студентами из Германии, Италии и Франции. Кроме того, приезжают в Россию с целью получить образование и из США, и из Канады.

Таким образом, за последние несколько лет Россия оказалась среди лидеров по количеству иностранных обучающихся, согласно отчёту Института статистики ЮНЕСКО. Всё это свидетельствует о вы-

¹ Программа развития ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» до 2020 г., одобренная решением Ученого совета Финансового университета (протокол № 29 от 27.03.2015) [Электронный ресурс]. URL: http://www.fa.ru/univer/pages/strategy_13-20.aspx (дата обращения: 28.11.2019).

сокой результативности программы государственного проекта по увеличению экспорта образовательных услуг, которая объявлена Президентом Российской Федерации приоритетной. Данная программа, озвученная Министерством науки и высшего образования, предписывает увеличение к 2025 г. количества студентов из других стран до 710000 человек, что должно привести к росту дохода до 400 млрд руб. в год. Кроме того, предполагается, что увеличению количества обучающихся в российских вузах будет способствовать готовящийся МВД РФ законопроект, предписывающий упрощение получения гражданства РФ иностранцами, которые получили диплом с отличием в России.

В исследованиях подчёркивается, что «в случае территориального расположения российской ООВО в приграничных субъектах важным становится усиление и приоритетных (гражданское, патриотическое и духовно-нравственное воспитание), и вариативных (культурно-просветительское, научно-образовательное, профессионально-трудовое, экологическое, физическое воспитание) направлений воспитательной работы», особенно с иностранными студентами [14, с. 81–82].

II. *Стратегия языковой подготовки иностранных студентов на всех уровнях образования.* В современных условиях русский язык и русская культура рассматриваются как стратегические приоритеты, что даёт возможность использовать их в качестве основных инструментов продвижения и реализации внешнеполитических интересов России на международном уровне. Именно через изучение русского языка и приобщение к национальной культуре формируется положительное отношение к нашей стране, укрепляется и расширяется российское присутствие на международной арене. Последовательное изучение русского языка в строго выстроенной системе, методически проверенной годами, осуществляется на подготовительных

факультетах и старших курсах в разных университетах нашей страны. Именно университет позволяет обеспечить иностранным учащимся полное погружение в языковую среду, последовательно овладеть всеми уровнями русского языка, а также быть максимально задействованными во внеаудиторной работе, что даёт возможность расширять знания, укреплять полученные навыки. Таким образом, можно утверждать, что обучение русскому языку иностранных граждан приобретает особое значение.

Важным направлением осуществления государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» является обучение русскому языку иностранных студентов¹. Обязательными условиями достижения нового уровня современного качества языковой подготовки иностранных граждан являются: освоение инновационных подходов к организации учебного процесса; инновации в управлении образовательным процессом, в подготовке кадров; применение современных технологий; личностная ориентированность².

Задача же университета заключается в комплексном обеспечении языковой подготовки иностранных учащихся в России. Такие студенты и аспиранты должны не только свободно осуществлять коммуникацию в социально-бытовой сфере и говорить на профессиональном русском языке на продвинутом уровне, но и стремиться к тому, чтобы стать высококлассными специалистами, которые смогут конкурировать на мировом рынке труда и будут стремиться к постоянному профессиональному росту.

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 20.05.2015 № 481 «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 гг.». URL: <https://u16.edu35.ru/news/330-programma-russkij-yazyk-na-2016-2020gg> (дата обращения: 28.11.2019).

² Проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Паспорт приоритетного проекта [Электронный ресурс]. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&* (дата обращения: 16.12.2020).

Кроме того, система высшего российского образования формирует систему ценностей обучающихся, и «смысл образования в XXI в. заключается в том, чтобы воспитать человека, способного самоопределяться ... по общечеловеческим ценностям» [9, с. 119]. Таким образом, одним из ключевых подходов в построении системы управления образовательным и воспитательным процессами, с позиции В. Е. Цибульниковой, становится «аксиологический подход, при котором в основе управления лежит ценностно-ориентированная созидательная управленческая деятельность ..., создающая организационные условия для создания и трансляции сущности ценностно-смыслового ядра организационной культуры» [15, с. 431]. Система ценностей, сформированная в российских вузах, отражает как русскую культуру, так и общепринятые нормы, что позволяет иностранным учащимся не только получить качественное образование, но и быть способными отвечать на вызовы современности в условиях глобализации. Всё это говорит о том, что именно университеты играют ведущую роль в реализации государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования».

В настоящее время с целью последовательного осуществления всех предписаний государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» активно модернизируется образовательный процесс в области обучения русскому языку как иностранному. Согласно международным требованиям, а также образовательным стандартам создаются новые учебные пособия, в том числе и в цифровом формате, разрабатываются онлайн-курсы, что делает обучение русскому языку всё более качественным и доступным.

Модернизация образовательного процесса должна начинаться с создания системы, обеспечивающей непрерывное изучение русского языка с подготовительного факультета, где ведётся

интенсивная языковая подготовка, до аспирантуры. Необходимо включение дисциплины «Русский язык» в учебные планы по всем направлениям подготовки от бакалавриата до аспирантуры с максимальным увеличением часов, а также добавлением часов на факультативы.

Создание современной цифровой среды является приоритетным направлением в образовании¹. В рамках проекта необходимо создание новых онлайн курсов для иностранных студентов и расширение использования уже существующих, в том числе и в формате смешанного обучения. В настоящее время уже активно применяются онлайн-технологии эдьютеймента, а также различные интерактивные стратегии, которые позволяют повысить мотивацию и интерес к изучению русского языка, сделать его более эффективным. Благодаря современным технологиям, которые предлагают российские вузы, создаётся непрерывное общение среди участников программ, а также расширяются возможности в получении образования.

Стратегия языковой подготовки иностранных обучающихся с целью улучшения качества образования и повышения уровней владения русским языком предполагает ведение активной научной работы студентов, магистрантов и аспирантов. Университеты РФ предоставляют различные площадки, где иностранные обучающиеся имеют возможность выступать на международных научно-практических конференциях, конгрессах, круглых столах, тем самым расширяя практику публичных выступлений на русском языке. Кроме того, в настоящее время осуществляется публикация студенческих научных работ на русском языке во многих журналах и научных сборниках, которые индексируются в РИНЦ, ВАК, Web of Science и Scopus.

¹ Проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (утверждён Правительством РФ 25.11.2016 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru> (дата обращения: 28.11.2019).

Итоговой работой в рамках изучения русского языка является получение сертификатов международного образца. В настоящее время ведётся активная планомерная работа по развитию системы российского тестирования, которая соотносится с системами тестирования, принятыми в других странах. Применение различных видов тестов на разных уровнях подготовки позволяет максимально объективно оценить знания студентов, подготовить их к сдаче международных экзаменов (ТРКИ) а также повысить мобильность в профессиональной сфере выпускников российских вузов.

Всё вышеназванное невозможно осуществить без личностного подхода к обучающимся, формирование которого определяется многими факторами, и в первую очередь тем, из какой страны приехал студент. Создание такого подхода является задачей профессорско-преподавательского состава, а также всех работников университетов. В связи с этим осуществляется постоянное повышение квалификации по вопросам инноваций в управлении образовательным процессом, а также организации самого образовательного процесса.

Таким образом, всё вышесказанное позволяет утверждать, что осуществление государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» по обучению русскому языку иностранных студентов последовательно реализуется в высшей школе российской системы образования. В образовательном процессе используются инновационные подходы и технологии, которые соответствуют требованиям современной жизни, что делает российские вузы всё более узнаваемыми в международном образовательном пространстве.

III. *Реализация программы внеаудиторной работы с иностранными студентами с целью создания благоприятной образовательной среды в России.* Одна из задач государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской

системы образования» в сфере международного сотрудничества – сформировать у иностранных студентов компетенции, направленные на расширение фоновых знаний, необходимых для создания комфортной образовательной среды. Мы предлагаем использовать технологию соизучения языка и культуры, включающую в себя страноведение, лингвострановедение и межкультурную коммуникацию.

Иностранные студенты, оказавшись в российских вузах, сталкиваются с трудностями языкового, психологического, межкультурного и социокультурного характера. Учащиеся начинают испытывать дискомфорт, так как их национальные привычки, традиционные моральные ценности, этикетные нормы поведения и взаимоотношений людей не совпадают с новыми российскими реалиями.

В современных исследованиях российских учёных, посвящённых изучению интернациональной образовательной среды, адаптация понимается как сложный, многоступенчатый процесс приспособления к новым условиям и принятия новых культурных ориентиров [3]. Задачи подобных исследований, главным образом, заключаются в выявлении проблем, связанных со сложностями социокультурной адаптации, и в разработке рекомендаций по их решению [4; 10; 13].

Иностранному студенту, прибывшему в Россию для прохождения обучения в высшем учебном заведении, приходится сталкиваться с чуждыми ему моделями поведения. Задача университета: помочь студенту преодолеть конфликт старых и новых ценностей, выстроить новую модель поведения в соответствии с иной образовательной средой, овладеть навыками межкультурной коммуникации, разрушить прежние стереотипы и изменить негативное оценивание современных российских реалий; отрицательную оценку заменить на положительную.

Изменение общей модальности стереотипов – важная цель социокультурной адаптации иностранных студентов.

Оценка национальных реалий зависит от картины мира конкретного социума, от наличия глубинного образа, который мотивирует создание стереотипа: русские всегда воюют, русские любят драться, русские не любят работать, русские воруют, русские много пьют и т. п.

Отсюда вытекает следующая задача для российских университетов, принимающих на обучение иностранцев: представить иностранным студентам совершенно иную картину российской действительности – русские миролюбивые, дружелюбные, трудолюбивые, честные; пьют не больше, чем другие народы и т. п.

Для реализации обозначенных нами выше целей и задач мы предлагаем комплекс интерактивных внеаудиторных мероприятий, призванных изменить представление о России в массовом сознании иностранцев. В данный комплекс мероприятий входят: учебные экскурсии, квесты, уроки-концерты; открытые уроки, приуроченные к каким-либо памятным датам или праздничным дням; конференции и круглые столы; совместные мероприятия с русскоговорящими студентами, обеспечивающие научное и культурное сотрудничество.

Учебная экскурсия (допускается виртуальная: Русский музей, Эрмитаж, Большой театр, Кремль, Исторический музей, Государственный музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина, Третьяковская галерея и др.) является одной из форм изучения русского языка, способствующей социокультурной адаптации иностранных учащихся и формированию базовых знаний об истории и культуре России. Использование музейного пространства при реализации государственного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» способствует максимально эффективному вхождению инофонов в российское социокультурное пространство не только через актуализацию информации о музейных коллекциях, памятниках архитектуры и др., но и в

значительной мере через расширение фоновых знаний иностранных студентов.

Квест – это «продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой, и поэтому данный вид деятельности предполагает нахождение различных подсказок и их использование для достижения цели» [8, с. 3496–3497]. Например, квест, посвящённый Дню рождения Александра Сергеевича Пушкина: по вводной информации найти шесть памятников А. С. Пушкину в Москве. Возможно использование технологий веб-квестов, музейных квестов как инструментов формирования фоновых знаний иностранных студентов [7].

Уроки-концерты, открытые уроки, конференции и круглые столы помогут иностранному студенту адаптироваться в новой социокультурной российской среде – как представителю своей национальности; как носителю своей родной культуры, традиций, обычаев, правил поведения, системы нравственных ценностей; как личности со специфическими личностными особенностями; интегрировать в новую образовательную среду как студенту – субъекту образовательного процесса и студенту – объекту педагогического взаимодействия.

Совместные мероприятия с русскоговорящими студентами признаются нами особо значимым фактором, влияющим на адаптацию иностранных студентов и их скорейшую интеграцию в социокультурное и образовательное пространство России. Регулярное общение с русскоговорящими студентами поможет инофонам выстраивать отношения в окружающем его социуме, таким образом, познавая культуру нашей страны.

Представленные образовательные технологии в настоящее время являются востребованными, имеют большие перспективы развития, в частности при обучении русскому языку как иностранному, и прекрасно укладываются в проектную методику разрушения привычных стере-

отипов о России в сознании иностранных учащихся и формирования иностранных элит, дружественных по отношению к России.

Цель предложенной программы для иностранных студентов, обучающихся в России, – расширение кругозора учащихся, стимулирование развития личности студента-иностранца, углубление познавательного интереса к русскому языку и русской культуре, а также изменение эмоционально-ценностного отношения к миру и к себе. Проводя большое количество внеаудиторных занятий, мы видим нашу цель и в разрушении и изменении стереотипов [1; 2; 5; 6].

Объективные несоответствия между уровнем владения языком, интересами иностранцев, моделями социального поведения в родной стране и стране изучаемого языка предполагают актуализацию адаптационных мероприятий, сутью которых является преодоление возникших проблем.

Заключение

Стратегические цели и задачи обучения иностранного контингента в российских вузах заключаются в создании стабильного инновационного развития образовательной и научно-методической деятельности в сфере языковой подготовки инофонов, в развитии коммуникативной компетенции у иностранных учащихся, формировании социально-профессиональной гуманистической позиции личности студентов и, что особенно важно, в воспитании нравственных ценностных ориентаций иностранных граждан, получающих образование в России.

Для успешной реализации программы государственного проекта необходимо учитывать особенности социокультурной адаптации иностранных студентов. Приезжая в чужую страну, они вынуждены усваивать новые культурные образцы, принимать новые культурные ценности для успешного обучения в новой образо-

вательной среде. Как правило, в адаптационный период студенты испытывают психологический дискомфорт, депрессию и культурный шок, обусловленные следующими причинами: разрыв связей «родина – дом – семья – друзья»; невладение русским языком или недостаточное знание русского языка для осуществления успешной коммуникации; иные бытовые условия и правила проживания в чужой стране; суровые климатические условия; непривычное питание; отсутствие навыков межкультурной коммуникации; давление стереотипных представлений о России, полученных в своей стране.

Формируя план адаптационных мероприятий для студентов-инофонов, необходимо учитывать личность самого студента: некоторые студенты полностью преодолевают культурный шок, успешно интегрируются в новую образовательную среду и адаптируются к российской социокультурной среде; другие решают для себя, что, получив образование в России, они навсегда вернутся в свою страну и не будут использовать русский язык в бытовом и профессиональном общении.

Рекомендуем учитывать особенности обеих групп в процессе формирования иностранных элит, дружественных по отношению к России.

Приоритетными стратегиями развития университетов сегодня в сфере языковой подготовки на трёх уровнях образования являются успешное обучение РКИ, развитие лингвистического потенциала, активизация научной деятельности, инновационное преобразование языковой подготовки, информатизация образовательного процесса, управление качеством образования, применение принципов и современных методов менеджмента.

Для изменения представления о России в массовом сознании иностранцев предлагаем комплекс интерактивных внеаудиторных мероприятий: учебные экскурсии; квесты; уроки-концерты; открытые уроки, приуроченные к каким-

либо памятным датам или праздничным дням; конференции и круглые столы; совместные мероприятия с русскоговорящими студентами, обеспечивающие научное и культурное сотрудничество.

В заключение отметим, что развитие международного сотрудничества в области образования (академическая мобиль-

ность, экспорт образовательных услуг, совместные научные разработки) ведёт к обеспечению социального и экономического развития стран и способствует взаимопониманию и укреплению дружественных связей между ними.

Статья поступила в редакцию 18.12.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Л. Н., Зайцева И. А., Манукян Г. В. Из страны «медведя с балалайкой» в мир русской культуры (разрушение стереотипов с помощью внеаудиторной работы с иностранными слушателями подготовительного факультета) // Муниципальная академия. 2017. № 2. С. 13–17.
2. Аркадьева Т. Г., Федотова Н. С., Шарри Т. Г. Роль метода проектов в социокультурной адаптации иностранных студентов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 3 (40). С. 96–100.
3. Дорожкин Ю. Н., Мазитова Л. Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73–77.
4. Дрожжина Д. С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47.
5. Зайцева И. А. Внеаудиторная работа по русскому языку как способ интенсификации воспитательно-образовательного процесса в экономическом вузе (на примере подготовительного факультета для иностранных граждан) // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Международной научной конференции. Чита, 2017. С. 134–137.
6. Зайцева И. А. Роль внеаудиторной работы в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся на подготовительном факультете (на примере Финансового университета при Правительстве РФ, город Москва) // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере: материалы III Международной научно-практической конференции. Пенза, 2017. С. 310–315.
7. Игнатова И. Б. Использование технологии веб-квестов при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2010. С. 132–134.
8. Калугина Ю. В., Мустафина А. Р. Образовательный квест как интерактивная форма обучения иностранному языку // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 13. URL: <https://e-koncept.ru/2015/85700.htm> (дата обращения: 29.11.2019)
9. Кирьякова А. В., Мосиенко Л. В., Ольховая Т. А. Развитие субъектности студента в аксиосфере университета // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 119–123.
10. Моднов С. И., Ухова Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2 (1). С. 111–115.
11. Осипова Н. Г. Роль классического университета в воспроизводстве элиты общества. Материалы XI Международной научной конференции «Сорокинские чтения». «Университет в глобальном мире: новый статус и миссия» // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2017. Т. 23. № 4. С. 9–31.
12. Осипова Н. Г. Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. М.: Норма, 2008. 580 с.
13. Савченко И. А. Иностраный студент в России: условия и барьеры интеграции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 1. С. 25–31.
14. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования: учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России / Е. А. Певцова, В. Е. Цибульников, М. В. Николаев, А. С. Зинченко. М.: ИИУ МГОУ, 2021. 208 с.
15. Цибульникова В. Е. Ценностно-ориентированное управление педагогическим коллективом общеобразовательной организации // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2 (47). С. 429–434.

REFERENCES

1. Aleshina L. N., Zaitseva I. A., Manukyan G. V. [From the country of a “bear with a balalaika” to the world of Russian culture (destroying stereotypes with the help of extracurricular work with foreign students of the preparatory faculty)]. In: *Munitsipal'naya akademiya* [Municipal Academy], 2017, no. 2, pp. 13–17.
2. Arkadeva T. G., Fedotova N. S., Sharri T. G. [The role of the project method in the socio-cultural adaptation of foreign students]. In: *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2012, no. 3 (40), pp. 96–100.
3. Dorozhkin Yu. N., Mazitova L. T. [Problems of social adaptation of foreign students]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2007, no. 3, pp. 73–77.
4. Drozhzhina D. S. [Studying the Adaptation of International Students: A Discussion on Methodology]. In: *Empiricheskie issledovaniya* [Empirical research], 2013, vol. 1, no. 3, pp. 33–47.
5. Zaitseva I. A. [Extracurricular work on the Russian language as a way to intensify the educational process at an economic university (on the example of the preparatory faculty for foreign citizens)]. In: *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Pedagogy today: problems and solutions: Materials of the International scientific conference]. Chita, 2017, pp. 134–137.
6. Zaitseva I. A. [The role of extracurricular work in the formation of linguocultural competence of foreign students at the preparatory faculty (on the example of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow)]. In: *Rossiya v mire: problemy i perspektivy razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva v gumanitarnoi i sotsial'noi sfere: materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Russia in the World: Problems and Prospects for the Development of International Cooperation in the Humanitarian and Social Spheres: Materials of the III International Scientific and Practical Conference]. Penza, 2017, pp. 310–315.
7. Ignatova I. B. [The use of web quest technology in teaching Russian to foreign students of philology]. In: *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki* [Multilingualism and transcultural practices]. 2010, pp. 132–134.
8. Kalugina Yu. V., Mustafina A. R. [Educational quest as an interactive form of teaching a foreign language]. In: *Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal* [Concept: Scientific-methodical electronic journal], 2015, vol. 13. Available at: <https://e-koncept.ru/2015/85700.htm> (accessed: 11.29.2019).
9. Kir'yakova A. V. [Development of the student]. In: *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2013, no. 12, pp. 119–123.
10. Modnov S. I., Ukhova L. V. [Adaptation problems of foreign students studying at a technical university]. In: *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2013, no. 2 (1), pp. 111–115.
11. Osipova N. G. [The role of the classical university in the reproduction of the elite of society. Materials of the XI International Scientific Conference “Sorokin Readings”. “University in the global world: new status and mission”]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18: Sotsiologiya i politologiya* [Moscow University Bulletin. Series 18: Sociology and Political Science], 2017, vol. 23, no. 4, pp. 9–31.
12. Osipova N. G. *Sotsiologicheskii slovar'* [Sociological Dictionary]. Moscow, Norma Publ., 2008. 580 p.
13. Savchenko I. A. [Foreign student in Russia: conditions and barriers to integration]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Orenburg State University], 2010, no. 1, pp. 25–31.
14. Pevtsova E. A., Tsibulnikova V. E., Nikolaev M. V., Zinchenko A. S. *Upravlenie sistemoi vospitatel'noi raboty v obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya organizatorov vospitatel'noi deyatel'nosti i professorsko-prepodavatel'skogo sostava sistemy vysshego obrazovaniya Rossii* / E. A. Pevtsova, V. E. Tsibulnikova, M. V. Nikolaev, A. S. Zinchenko [Management of the system of educational work in the educational organization of higher education: a teaching aid for organizers of educational activities and the teaching staff of the higher education system in Russia]. Moscow, IIU MGOU Publ., 2021. 208 p.
15. Tsibulnikova V. E. [Value-based management of the teaching staff of a general educational organization]. In: *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2019, no. 2 (47), pp. 429–434.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешина Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;
e-mail: laura_70@bk.ru

Зайцева Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;
e-mail: IAZajtseva@fa.ru

Торосян Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации факультета международных экономических отношений Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;
e-mail: anna-torosyan@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Larisa N. Aleshina – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation;
e-mail: laura_70@bk.ru

Irina A. Zajtseva – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation;
e-mail: IAZajtseva@fa.ru

Anna S. Torosyan – Cand. Sci. (Philology), Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation;
e-mail: anna-torosyan@bk.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Алешина Л. Н., Зайцева И. А., Торосян А. С. Роль университетов в формировании иностранных элит: реализация государственного проекта в сфере международного сотрудничества // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 42–54.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-42-54

FOR CITATION

Aleshina L. N., Zajtseva I. A., Torosyan A. S. The role of universities in the formation of foreign elite: the implementation of a state project in the field of international cooperation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 1, pp. 42–54.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-42-54

УДК 37.017.7

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-55-63

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ДЕТСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

Мельниченко Н. Ю.

МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа № 5»

683008, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Курильская, д. 1

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга

683032, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, д. 4

Аннотация

Цель. Определить закономерности формирования ценностных ориентаций ребёнка 6–11 лет в условиях педагогической системы, ориентированной на приоритет физического развития.

Процедура и методы. Автором проанализирована научная литература по теме исследования, произведён историко-ретроспективный анализ поставленного вопроса.

Результаты. Выявлены закономерности формирования ценностных ориентаций детей младшего школьного возраста в условиях педагогических систем, ориентированных на приоритет физического развития.

Теоретическая и/или практическая значимость. Обобщение опыта педагогов, формирующих ценностные ориентации средствами физической культуры и спорта. Введена также авторская редакция понятия «формирование ценностных ориентаций младших школьников в спортивной школе».

Ключевые слова: ценностные ориентации, младший школьник, спортивные единоборства, традиции и ритуалы в спортивных единоборствах

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF THE VALUE ORIENTATIONS FORMATION IN THE PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT IN A CHILDREN'S SPORTS SCHOOL

N. Melnichenko

Children and youth sports school № 5 of the city of Petropavlovsk-Kamchatsky

1 ul. Kuril'skaya, Petropavlovsk-Kamchatsky 683032, Russian Federation

Kamchatka State University after Vitus Bering

4 ul. Pogranichnaya, Petropavlovsk-Kamchatsky 683032, Russian Federation

Abstract

Aim. To determine the patterns of the value orientations formation in a 6–11 year old child in a pedagogical system focused on the priority of physical development.

Methods. The author analyzed scientific literature on the topic of the research, made a historical and retrospective analysis of the question.

Results. The patterns of the value orientations formation in primary school children in pedagogical systems focused on the priority of physical development are revealed.

Research implications. Generalization of the experience of teachers who form value orientations by means of physical culture and sports. The author's edition of the concept "the formation of value orientations in elementary schoolchildren in a sports school" has also been introduced.

Keywords: value orientations, primary school student, martial arts, traditions and rituals in martial arts

Введение

Сложившаяся экономическая и социальная обстановка в нашем обществе, дискредитация многих нравственных ориентиров определяют высокие требования к вопросу воспитания ценностных ориентаций детей. Современные учёные отмечают усиление маркетизации, этики рынка, формирующих ориентацию детей на потребление, адопцию, отрывающую ребёнка от культурных традиций и истории, рост девиаций среди молодёжи, желание родителей ограничивать активность и самостоятельность ребёнка [11]. Как результат, всё чаще наблюдаются снижение самостоятельности ребёнка, недоразвитие его мотивационно-потребностной сферы, воли и произвольности, недостаточность социальной компетентности, высокий уровень агрессивности.

Эффективным средством «гармонизации духовных и физических сил» [1; 4] является сформированная физическая культура личности. Формирование ценностных ориентаций личности в детской спортивной школе отражает специфику спортивной деятельности и показывает высокую степень эффективности в современных условиях.

Цель исследования – определить закономерности формирования ценностных ориентаций ребёнка 6–11 лет в условиях педагогической системы, ориентированной на приоритет физического развития.

Процедура и методы исследования

В качестве источниковой базы автором была использована научная литература и проанализирован опыт педагогов-практиков по исследуемому вопросу.

Исходя из обозначенной цели, автор в данном исследовании предполагает решение следующих *задач*: на основании

историко-ретроспективного анализа опыта педагогов определить направленность формируемых ценностных ориентаций средствами физической культуры и спорта; обобщить теоретический и практический опыт современников, дать авторское определение понятию «формирование ценностных ориентаций младших школьников в спортивных школах».

Историко-ретроспективный анализ опыта формирования ценностных ориентаций в педагогических системах, ориентированных на приоритет физического развития ребёнка

Задачи по формированию ценностных ориентаций детей от 6 до 11 лет в условиях педагогической системы, ориентированной на приоритет физического развития, реализуются издревле. Так, в Древней Греции, где эстетическое внешнее проявление и гармония форм выдвигались на первый план, главным желанием каждого человека было быть здоровым и красивым, изящным, грациозным в движениях и действиях. Формирование этих ценностных ориентаций осуществлялось посредством созданной в Греции системы гимнастик. Физическое самосовершенствование многие из выдающихся философов Греции совмещали с нравственным и умственным развитием (Сократ, Пифагор, Хрисипп, Демонакс, Софокл, Еврипид и др.).

В отличие от Афин, воспитательная система Спарты ставила приоритетом физическое развитие всех качеств и была организована по принципу изнуряющей физической подготовки. Основная идея такого воспитательного воздействия – формирование ценностных ориентаций на физическую и моральную силу, стой-

кость, устойчивость, терпение, внимательность, способности противостоять неблагоприятным факторам. Необходимо отметить, что строгий военно-спортивный подход, безусловно, способствовал формированию у детей желаемых ценностных ориентаций, но такая узкая специализация не способствовала воспитанию нравственности в широком понимании и подвергалась критике со стороны многих учёных мужей как несостоятельная. Например, Аристотель считал спартанскую систему воспитания, направленную на единственную добродетель – добродетель войны, причиной их гибели после достижения долгожданного господства.

Крупнейший средневековый славянский мыслитель и педагог-гуманист Ян Амос Каменский в своих педагогических сочинениях, наряду с вопросами нравственного и умственного воспитания много внимания уделял физическому развитию. Рекомендации по основам физического развития ребёнка достаточно описаны в книге «Материнская школа». По мнению Я. А. Каменского, достаточность физического развития способствует формированию направленности на труд, приспособленности к жизни.

Идеи воспитания направленности человека средствами дисциплины и физической активности были свойственны некоторым философам и педагогам эпохи Просвещения. Например, Джон Локк в своём педагогическом сочинении «Мысли о воспитании детей» определяет главное правило воспитания – полное гармоническое развитие в физическом, нравственном и умственном отношении. «В здоровом теле – здоровый дух», – утверждает Дж. Локк, предлагая закаливать ребёнка, избавлять его от излишеств в еде и быту, организовывать для него как можно больше физической активности на свежем воздухе (ходьбы, бега, разнообразных игр и т. д.) [6]. Формирование таких ценностных ориентаций, как добродетель, благоразумие, хорошие

манеры, образование, самоконтроль, правдивость, совестливость, сохранение своей чести и репутации – основные направления педагогического воздействия Дж. Локка.

На взаимосвязь между физическим развитием и воспитанием морально сильного человека указывает Ж.-Ж. Руссо. «Нужно, чтобы тело имело силы повиноваться душе. Чем оно слабее, тем сильнее власть его; чем оно крепче, тем послушнее. Чувственные страсти гнездятся всегда в расслабленных телах; невозможность удовлетворения этих страстей только сильнее раздражает их» [9, с. 16]. Активность и свобода движений и перемещений ребёнка, по Ж.-Ж. Руссо, – основа сильной и целеустремлённой личности. Беря в качестве эталона своего воспитанника Эмиля, педагог перечисляет ценностные ориентации, сформированные в результате воздействия его воспитательной системы: решительность в действиях, адекватное восприятие, трудолюбие, терпеливость, твёрдость, храбрость, стойкость, самостоятельность суждений, проявление доброты и доверия к людям, которые актуальны и сегодня.

Известный педагогический деятель Нового времени, Иоганн Генрих Песталлоцци, изложивший свои взгляды на воспитание в трактатах «Лингарт и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песнь», целью воспитания видел содействие в гармоническом развитии ребёнка. Физическое развитие как составляющая трудового развития должно ориентировать ребёнка на предстоящую трудовую деятельность, развивать трудолюбие и жизнестойкость.

Анализируя идеи отечественных учёных, необходимо отметить труды П. Ф. Лесгафта. Созданная им система физических упражнений, реализуемая в рамках образовательного процесса, способствует развитию гармоничной личности, сформированности общечеловеческих ценностей юного воспитанника. Школьник, занимающийся не только

«заучиванием и изучением книжек», но и физическими упражнениями, по мнению П. Ф. Лесгафта, будет, в первую очередь, ориентирован на активную деятельность, умение строго соблюдать правила, распределять своё время, у него будет сформирована стойкость, настойчивость и твёрдость, так необходимые подрастающему человеку [6].

Большую популярность спортивное воспитание как средство формирования ценностных ориентаций приобрело благодаря Пьеру де Кубертену, его соратникам и последователям, реализовавшим идею возрождения олимпийского движения. Основные идеи олимпизма и олимпийские идеалы, такие как взаимопонимание и взаимоуважение, борьба за мир и мирное существование, дружба и сотрудничество, принцип «честной игры», интерес к спорту, формирование потребности в систематических занятиях спортом, стремление показать, как можно более высокий результат, здоровый образ жизни, гармоничное развитие личности средствами спорта и физической культуры, сегодня определяют содержание воспитательной работы в спортивных школах [17].

Интересный и достаточно результативный опыт по формированию ценностных ориентаций в условиях спортивных объединений зафиксирован у педагогов Японии, Кореи и Китая, тренировавших детей младшего школьного возраста спортивным единоборствам (Г. Фунакоши, М. Накаяма, М. Кагава и др.). В восточных педагогических системах имеют особое значение вопросы возвышения ценностей, смыслов, самореализации, воли [2]. Традиции восточных единоборств сохранились в первозданном виде и сегодня представляют достаточно мощный арсенал средств для формирования личности маленького человека. Основные заповеди, имеющие первостепенное значение в восточных стилях, как правило, ориентируют занимающегося на проявление воли и сильного характера, са-

моразвитие, стремление к совершенству, самовоспитание, сдержанность, защиту справедливости, отсутствие проявления агрессии, уважение к другим.

Теоретические основания вопроса формирования ценностных ориентаций младших школьников

Единого понимания термина «ценностные ориентации личности» не существует. В философии он трактуется как элемент внутренней структуры личности, сформированный в процессе накопления жизненного опыта, ограничивающее значимое от незначимого, существенное от несущественного. В социологии – как установка личности на те или иные социальные ценности.

В психологии ценностные ориентации рассматриваются как структуры личности, определяющие мотивацию поведения, качества личности и степень приобщённости человека к нормам общечеловеческой морали. Педагогика фиксирует внимание на вопросе воспитания ценностных ориентаций личности, что понимается как целенаправленная деятельность по созданию условий для ознакомления, активного принятия и нахождения воспитанником собственного личностного смысла общечеловеческих ценностей [8].

Вопросы воспитания ценностных ориентаций традиционно соотносят со сферой общего образования. Исследователями достаточно подробно рассмотрены способы их формирования средствами учебного предмета [7]. Необходимо отметить, что дополнительное образование, в том числе спортивной направленности, тоже располагает значительным потенциалом, изучение которого может иметь практическое значение. Указание на формирование ценностных ориентаций средствами занятий спортом и повышения двигательной активности содержится в работах М. Я. Виленского, В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышевой, В. Е. Цибульниковой, И. М. Быховской,

В. М. Выдрина, Е. П. Ильина, В. Д. Сен, В. Э. Бельц и других авторов.

В современных педагогических системах, ориентированных на приоритет физического развития, чаще всего исследователи отмечают формирование ценностных ориентаций на самоконтроль, преодоление трудностей, здоровый образ жизни и повседневную физкультурно-спортивную деятельность. Особое внимание в исследованиях В. Е. Цибульниковой уделяется теории и методологии педагогики здоровья, рассмотрению вопросов: принципов формирования ценности здоровья [16], ценностно-смыслового отношения к здоровью и повышения уровня культуры здоровья участников образовательных отношений; обоснования целостной методологической системы [15], методологической триады [12] и модели ценностно-ориентированного управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации [13]; разработке и апробации модели здоровьесберегающего урока, здоровьесберегающих образовательных технологий, технологии педагогического анализа урока здоровьесозидающей направленности [14]. Подчеркивается, что «методология ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации ... опирается на методологию аксиологического подхода, развивающую управление педагогическим коллективом к выстраиванию здоровьесозидающей деятельности на ценностных основаниях, фундаментом которых является здоровье как стратегическая ценность и компонент ценностного ядра организационной культуры общеобразовательной организации» [12, с. 185].

Многие учёные в своих исследованиях (Л. И. Божович, Д. Л. Эльконин, Н. И. Гуткина, О. Г. Холодкова) определяют младший школьный возраст как наиболее сензитивный к формированию ценностных ориентаций. Эти выводы подтверждают многие педагоги-прак-

тики (А. Н. Крошкин, Ю. В. Смирнова, В. Д. Сен, И. Ю. Абросимова и др.). В современной научной литературе границы младшего школьного возраста определяются в диапазоне от 6 до 11 лет. Этот период характеризуется большим потенциалом к нравственному развитию, почитанием авторитета взрослого, способностью к рефлексии. Младшему школьнику всё интересно. Окрылённый представившейся свободой, он активно ищет занятие «по душе». При этом в системе дополнительного образования практически всегда приоритетом для младшего школьника является не специфика деятельности, а личные симпатии и комфортное общение с педагогом и новыми друзьями, интересное наполнение образовательной программы. Ребёнок этого возраста хочет и любит учиться, уважает взрослых, прислушивается к их мнению, зачастую копирует их. Он ориентирован на «правильность», подвержен любым влияниям и наиболее восприимчив к педагогическому воздействию. Педагог для младшего школьника – авторитет, образец для подражания, и именно это налагает на первого высокую ответственность в формировании собственной направленности личности на те или иные ценности.

Процесс формирования ценностных ориентаций младшего школьника в образовании начинается с непосредственного ознакомления ребёнка с ценностью. Последующее осмысление сущности ценности и её непосредственное принятие происходят в процессе практического опыта. Большое значение имеют как личностная ориентированность педагога, так и создание личностно ориентированных ситуаций, ставящих младшего школьника в условия выбора и самоопределения.

Например, в системе спортивных единоборств в каждом специализированном зале для занятий расположена символика Российской Федерации: герб и текст государственного гимна России. Они – воплощение истории нашей страны и

отражение настоящего, зрительный и музыкальный образ. На открытии соревнований право поднятия флага всегда отдаётся самому достойному спортсмену – это честь, которую нужно ещё заслужить.

Традиции и ритуалы, существующие в спортивных единоборствах, являются их отличительной особенностью. К примеру, воспитанию социальной ответственности и ценностной ориентации на нравственное поведение способствует ритуал, с помощью которого воины в древние времена готовились к бою или принятию важного решения: в начале и конце тренировки воспитанники вслед за тренером повторяют слова Клятвы. Настраиваясь на работу, дети, в том числе и младшего школьного возраста, проговаривают необходимость применять только оправданную защиту, не допускать насилия, проявлять уважение к старшим и соблюдать этикет, формировать скромность и мудрость, силу физическую и духовную, не проявлять предательства, болтливости, трусости, двуличия и других отрицательных качеств.

Ценностная ориентация на уважительное и внимательное отношение к людям, опрятность во внешнем виде, аккуратность формируются посредством других требований, существующих в спортивных единоборствах. Большое внимание уделяется чистоте речи и сдержанности в поведении. Крикливость во время учебно-тренировочного занятия, проявление агрессии во время поединка – признак слабости. Применять приёмы против лежащего противника – недостойно и неуважительно. Всегда и во всём необходимо сохранять хладнокровие. Принять эти нормы для младшего школьника не всегда просто, но выдвигаемые требования к этике соревновательной деятельности, авторитет тренера и старших, наиболее результативных учеников этому всегда способствуют.

Можно утверждать, что формирование ценностной ориентации на сохранение здоровья и здоровый образ жизни –

обязательное условие и залог успешности спортсмена. Акцент на изучении защиты от нападающих ударов и приёмов, бережное отношение к здоровью спарринг-партнёров, умение осознавать ближайшую цель каждого своего действия – всё то, чему наставляют тренеры.

Принятие учащимся ценности и её закрепление в виде ценностной ориентации является третьим этапом в формировании ценностной ориентации. На принятие ценности влияет множество факторов: опыт переживания и позитивного отношения к ценности [10]; оценка ребёнка извне другими людьми [11]; самопонимание, самооценка, самоинтерпретация, оценка деятельности других [3] и иные факторы.

Определённые проблемы в вопросе формирования ценностных ориентаций младших школьников определяются спецификой спортивного образования, которое не является обязательным в классическом понимании. Ребёнок, находясь в поиске наиболее интересного для себя дела, имеет возможность поменять направленность дополнительного образования. Как правило, ежегодный отток детей младшего школьного возраста составляет не менее 15%. Данный факт затрудняет работу по формированию ценностных ориентаций, поскольку положительный исход формирования желаемых ценностных ориентаций младших школьников в спортивных объединениях возможен только при условии систематического педагогического воздействия.

Заключение

Таким образом, анализ избранных традиционных и современных педагогических систем, ориентированных на приоритет физического развития, позволил выделить *совокупность формируемых ценностных ориентаций*, сосредоточенных в следующих понятиях: патриотизм, труд и приспособленность к жизни, успех, развитые физические и духовные качества, стойкость и великодушие, спо-

способность найти выход в любой ситуации, твёрдость и самостоятельность суждений и т. д.

Обобщая вышесказанное, автор видит возможным сформулировать содержание понятия *формирования ценностных ориентаций младших школьников в спортивной школе* как исторически обусловленную, подлежащую планированию

и осуществляемую личностно ориентированным педагогом на долгосрочной основе педагогическую деятельность в условиях спортивного объединения по ознакомлению учащихся с ценностью, по созданию условий для осознания и принятия данной ценности.

Статья поступила в редакцию 03.07.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский М. Я. Личностное развитие студента как ценность образовательного процесса по физической культуре // Педагогическое образование и наука. 2010. № 11. С. 4–10.
2. Дубровский Д. И. Природа сознания: Восток – Запад // Философский журнал. 2018. № 2. С. 106–122.
3. Ильясов Д. Ф., Смирнова Ю. В. Ценностная ориентация на здоровый образ жизни и её формирование у младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 332–338.
4. Краевский В. В. Методологические характеристики научного исследования // Народное образование. 2010. № 5 (1398). С. 135–143.
5. Куртзапова В. М., Рачковская Н. А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве // Традиции и новации в профессиональной подготовке деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь, 2018. С. 88–94.
6. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений / отв. ред., сост., вступ. ст. Г. Г. Шахвердова: в 5 т. М.: Физкультура и спорт, 1951–1956.
7. Рачковская Н. А., Сероветникова С. А. Воспитание ценностных ориентаций старших подростков средствами учебного предмета // Приоритеты в образовании: ретроспективные аспекты и перспективные направления: коллективная монография / под ред. И. Д. Лельчицкого. Тверь, 2018. С. 110–123.
8. Рачковская Н. А., Сероветникова С. А. Философские основы формирования ценностных ориентаций личности школьника // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. С. 34–41.
9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании [Электронный ресурс]. URL: <https://readli.net/emil-ili-o-vostrpanii> (дата обращения: 01.05.2021).
10. Фирсина О. А. Формирование духовно-ценностной ориентации младших школьников // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2015. № 8. С. 226–229.
11. Холодкова О. Г. Психолого-педагогические факторы присвоения ценностей в младшем школьном возрасте // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, посвящается 80-летию АлтГПА. Барнаул, 2013. С. 228–231.
12. Цибульникова В. Е. Конвергенция, интеграция и синергизм как методологическая триада ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом // Преподаватель XXI век. 2018. № 2-1. С. 168–189.
13. Цибульникова В. Е. Концептуальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 35–41.
14. Цибульникова В. Е. Педагогический анализ урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 33–35.
15. Цибульникова В. Е. Ценностно-ориентированное управление педагогическим коллективом общеобразовательной организации // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2 (47). С. 429–434.
16. Цибульникова В. Е., Верейкина С. Н. Роль семьи и школы в формировании ценности социального здоровья // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения:

сборник статей восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. М., 2016. С. 205–208.

17. Чиглинец Е. А. Возрождение Олимпийских игр как социально-педагогический проект Пьера де Кубертена // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Т. 150. № 3. С. 256–260.

REFERENCES

1. Vilensky M. Ya. [Personal development of a student as the value of the educational process in physical culture]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2010, no. 11, pp. 4–10.
2. Dubrovsky D. I. [The nature of consciousness: East – West]. In: *Filosofskii zhurnal* [Philosophical journal], 2018, no. 2, pp. 106–122.
3. Il'yasov D. F., Smirnova Yu. V. [Value orientation towards a healthy lifestyle and its formation in primary schoolchildren]. In: *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2009, no. 9, pp. 332–338.
4. Kraevsky V. V. [Methodological characteristics of scientific research]. In: *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2010, no. 5 (1398), pp. 135–143.
5. Kurtvapova V. M., Rachkovskaya N. A. [Moral education of a student in a multicultural educational space]. In: *Traditsii i novatsii v professional'noi podgotovke deyatel'nosti pedagoga: sbornik nauchnykh trudov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Traditions and innovations in the professional training of a teacher: Collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference]. Tver, 2018, pp. 88–94.
6. Lesgaft P. F. *Sobranie pedagogicheskikh sochinenii* [Collected pedagogical works]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1951–1956.
7. Rachkovskaya N. A., Serovetnikova S. A. [Education of value orientations of older adolescents by means of the academic subject]. In: I. D. Lelchitsky, ed. *Prioritety v obrazovanii: retrospektivnye aspekty i perspektivnye napravleniya* [Priorities in education: retrospective aspects and perspective directions]. Tver, 2018, pp. 110–123.
8. Rachkovskaya N. A., Serovetnikova S. A. [Philosophical foundations of forming value orientation in pupils]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 2, pp. 34–41.
9. Russo J.-J. *Emil', ili o vospitanii* [Emil, or on education]. Available at: <https://readli.net/emil-ili-o-vospitanii> (accessed: 05.01.2021).
10. Firsina O. A. [Formation of spiritual and value orientation in primary schoolchildren]. In: *Nachal'naya shkola: Problemy i perspektivy, tsennosti i innovatsii* [Primary School: Challenges and Perspectives, Values and Innovation], 2015, no. 8, pp. 226–229.
11. Kholodkova O. G. [Psychological and pedagogical factors of value assignment at primary school age]. In: *Psikhologicheskoe zdorov'e i psikhologicheskaya kul'tura v sovremennom Rossiiskom obrazovanii: materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchaetsya 80-letiyu AltGPA* [Psychological health and psychological culture in modern Russian education: Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference, dedicated to the 80th anniversary of AltGPA]. Barnaul, 2013, pp. 228–231.
12. Tsibulnikova V. E. [Convergence, integration and synergy as a methodological triad of value-oriented health-creating management of the teaching staff]. In: *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century], 2018, no. 2-1, pp. 168–189.
13. Tsibulnikova V. E. [Conceptual model of value-oriented health-creating management of the teaching staff of a general education organization]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2020, no. 1 (138), pp. 35–41.
14. Tsibulnikova V. E. [Pedagogical analysis of the lesson in the system of value-oriented health-creating management of the teaching staff]. In: *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2018, no. 3, pp. 33–35.
15. Tsibulnikova V. E. [Value-based management of the teaching staff of a general educational organization]. In: *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Law], 2019, no. 2 (47), pp. 429–434.

16. Tsibulnikova V. E., Vereikina S. N. [The role of family and school in shaping the value of social health]. In: S. G. Vorovshchikov, O. A. Shklyarova, eds. *Perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya: prioritety i resheniya: sbornik statei vos'mykh Vserossiiskikh Shamovskikh pedagogicheskikh chtenii nauchnoi shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami* [Prospects for the development of national education: priorities and solutions: Collection of articles of the eighth All-Russian Shamov pedagogical readings of the scientific school of Educational Systems Management]. Moscow, 2016, pp. 205–208.
17. Chiglintsev E. A. [Revival of the Olympic Games as a social and pedagogical project of Pierre de Coubertin]. In: *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Scientific notes of Kazan State University. Humanities Series], 2008, vol. 150, no. 3, pp. 256–260.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мельниченко Наталия Юрьевна – аспирант кафедры педагогики Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, заместитель директора по учебно-спортивной работе МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа № 5»;
e-mail: ish06@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nataliya U. Melnichenko – postgraduate student, Department of Pedagogy, Kamchatka State University named after Vitus Bering, Deputy Director for academic and sports activities, Children and youth sports school No. 5 of the city of Petropavlovsk-Kamchatsky;
e-mail: ish06@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мельниченко Н. Ю. Теоретико-методологические основания изучения формирования ценностных ориентаций личности младшего школьника в детской спортивной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 55–63.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-55-63

FOR CITATION

Melnichenko N. U. Theoretical and methodological foundations of the study of the value orientations formation in the personality of a primary school student in a children's sports school. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 55–63.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-55-63

УДК 378.18

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-64-73

ПОТЕНЦИАЛ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Богатикова А. Н.

Российский государственный гуманитарный университет
125993, г. Москва, Миусская площадь, д. 6, Российская Федерация

Аннотация

Актуальность исследования вызвана необходимостью переосмысления роли физического воспитания обучающихся современного педагогического вуза как одного из ключевых направлений воспитательной работы в образовательной организации высшего образования.

Цель. Выявить ресурсный потенциал условий реализации воспитательной работы физкультурно-спортивной направленности в современном педагогическом вузе, определить особенности внутренней позиции обучающихся в отношении здоровья.

Процедура и методы. Системный анализ, обобщение, синтез, методика В. Е. Цибульниковой «Внутренняя позиция педагога в отношении здоровья», авторское анкетирование.

Результаты. Физической культурой во внеучебное время занимаются 67% студентов, соблюдают принципы правильного питания 22%, читают специализированную литературу 5%; в наибольшей степени на физическое воспитание студентов в рамках воспитательной работы вуза влияет дисциплина «Физическая культура» (41%), во вторую очередь содержание различных дисциплин здоровьесозидающей направленности (40%); сознательно-ответственную внутреннюю позицию в отношении здоровья имеют 89% студентов, пассивно-попустительскую позицию 6%, гиперактивную 4%, игнорирующую 1% обучающихся соответственно.

Ключевые слова: воспитательная работа, воспитывающая среда, физическое воспитание, внеучебная деятельность, студенческое самоуправление, внутренняя позиция в отношении здоровья

THE POTENTIAL OF THE CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ORIENTATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Bogatikova A. N.

Russian State University for the Humanities
6 Miusskaya Square, Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract

The relevance of the article is caused by the need to rethink the role of physical education of students at a modern pedagogical university as one of the key areas of educational work in the higher education organization.

Aim. To identify the resource potential of the conditions for the implementation of educational work of physical culture and sports orientation in a modern pedagogical university, to determine the fea-

tures of the internal position of students in relation to health.

Methodology. System analysis, generalization, synthesis, method of V. E. Tsibulnikova "Internal position of the teacher in relation to health", author's questionnaire.

Results: 67% of students are engaged in physical education outside school hours, 22% observe the principles of proper nutrition, 5% read specialized literature; the discipline "Physical culture" has the greatest influence (41%) on physical education of students within the educational work of the university, the content of various disciplines of health-creating orientation (40%) is the second important; 89% of students have a consciously responsible internal position in relation to health, 6% are passive-permissive, 4% are hyperactive, and 1% of students are ignoring.

Keywords: educational work, educational environment, physical education, extracurricular activities, student self-government, internal position in relation to health

Введение

В связи с внесением в 2020 г. поправок, касающихся воспитания, в Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вопросы организации и модернизации воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования стали как никогда актуальными. Система воспитательной работы, построенная в образовательных организациях высшего образования (далее – ООВО), основной целью перед собой ставит создание условий для достижения всестороннего развития личности студента, формирования общечеловеческих и общегосударственных ценностей, в том числе на основе удовлетворения потребности студента в саморазвитии и самореализации.

Подчёркивается, что «смысл образования в XXI в. заключается в том, чтобы воспитать человека, обладающего личностным суверенитетом, свободного и творческого, способного самоопределяться не только и не столько по текущим целям деятельности, сколько по общечеловеческим ценностям, “устремлённого быть”, осуществиться в полноте своей субъектности» [5].

Н. М. Борытко рассматривает воспитание в образовательной организации высшего образования как «обращённость к человеческой сущности, к качественным изменениям человека, к его самоопределению и самоутверждению в социокультурной и профессиональной среде» [4, с. 103]. Для определения целей

воспитания обучающегося следует исходить из сформированности его внутренней позиции, «степень субъектности которой определяется способностью студента осознанно выбирать и реализовывать эффективные в конкретной ситуации ориентиры деятельности» [3, с. 32].

Для достижения данной цели воспитательная работа в педагогическом вузе должна носить комплексный характер и включать в себя целый ряд направлений воспитания, таких как гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, физическое, экологическое, трудовое, культурно-просветительское, научно-образовательное.

В этом контексте гражданское воспитание будет направлено на развитие общегражданских ценностных ориентаций и правовой культуры у студентов через включение в общественно-гражданскую деятельность.

Патриотическое воспитание будет включать формирование у студентов чувства неравнодушия к судьбе Отечества, к его прошлому, настоящему и будущему с целью замотивировать будущих профессионалов на реализацию и защиту интересов Родины.

Духовно-нравственное воспитание, о котором много говорят в последние годы, должно быть направлено на развитие нравственных чувств, идеалов студентов и формирование у них крепкого нравственного стержня.

Экологическое воспитание позволяет формировать и развивать у студентов

экологическое сознание и экологическое поведение.

Трудовое воспитание мотивирует студентов к будущей профессиональной деятельности, способствует развитию психологической готовности к ней, а также профессиональных ориентиров, идеалов и ценностей.

Культурно-просветительское воспитание обеспечивает знакомство студентов с материальными и нематериальными объектами человеческой культуры и стимулирует развитие бережного отношения к объектам культурного наследия.

Научно-образовательное воспитание – особое направление воспитательной деятельности ООВО, которое вызвано необходимостью подготовки научных кадров и направлено на развитие у студентов исследовательского и критического мышления, мотивации к научно-исследовательской деятельности, этики исследования, цитирования и соавторства.

Важным направлением воспитательной работы является физическое воспитание студентов, что предполагает развитие у обучающихся культуры и навыков ведения здорового и безопасного образа жизни, культуры профессионального здоровья и системы здоровьесориентированных ценностей.

Физическое воспитание в условиях педагогического вуза имеет свою специфику. Процесс физического воспитания студентов педагогического вуза не ограничивается только формированием внутренней потребности студентов в сохранении и укреплении индивидуального здоровья, а также навыков ведения здорового и безопасного образа жизни. Поскольку нынешние студенты педагогического вуза в перспективе станут работниками различных образовательных организаций, они должны не только уметь сохранять и укреплять своё здоровье, но и владеть теоретическими знаниями в области здоровьесозидания, практически умениями и навыками использования средств, форм и методов физического

воспитания в будущей профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, физическое воспитание в педагогическом вузе способствует не только развитию общей культуры личности, но и её профессиональному становлению.

В исследованиях В. Е. Цибульниковой установлена взаимосвязь соматического здоровья молодых учителей (21–25 лет) и объёма их двигательной активности. У молодых педагогов с функциональными типами с низкой и лёгкой двигательной активностью выявлен (по методике Г. Л. Апанасенко) [1] уровень соматического здоровья «ниже среднего» [8, с. 152–181].

В. Е. Цибульниковой отмечается, что «педагогический труд отличается повышенной ответственностью, дефицитом времени и высокой степенью нервно-эмоционального напряжения, наличием стрессовых ситуаций» [9, с. 93]. Особенности педагогического труда детерминируют риски профессионального здоровья, и «для молодых учителей высокими рисками здоровья являются профессионально-личностные и организационно-трудовые риски» [11, с. 3–4] на фоне попустительской позиции в отношении профессионального здоровья [10].

Таким образом, роль физического воспитания как ресурса повышения культуры профессионального здоровья обучающихся и направления воспитательной работы в современном педагогическом вузе является опережающим в профилактике рисков профессионального здоровья будущих педагогов.

Физическое воспитание студентов педагогического вуза также обеспечивает формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «Педагогическое образование». Среди них можно выделить следующие компетенции: способность поддерживать необходимый уровень физической

подготовки для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; способность использовать психолого-педагогические технологии для индивидуализации воспитания обучающихся; способность организовывать совместную и индивидуальную воспитательную деятельность с обучающимися, в том числе с особыми образовательными потребностями. В этой связи в педагогических вузах стремятся подходить к проблеме физического воспитания студентов комплексно.

Реализация воспитательной деятельности физкультурно-спортивной направленности в ООВО невозможна без создания особой образовательной среды, которая бы обеспечивала систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В. А. Ясвин отмечает, что для создания качественной образовательной среды важно обеспечить взаимодействие и взаимопроникновение пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов образовательной среды [12]. Пространственно-предметный компонент характеризует материально-техническую обеспеченность воспитательной среды. Организационно-технологический компонент определяет то, как мы планируем организовать воспитательный процесс. Социальный характеризует то, каким образом будет выстроено социальное взаимодействие субъектов воспитательного процесса, и то, и как они будут влиять друг на друга.

«Воспитывающая среда является интегративным механизмом взаимосвязи таких образовательных сред, как социокультурная, инновационная, акмеологическая, рефлексивная, адаптивная, безопасная, благоприятная и комфортная, здоровьесформирующая и здоровьесберегающая, билингвальная, этносоциальная, киберсреда и др.» [7, с. 24]. Воспитыва-

ющий потенциал образовательной среды образовательной организации представлен духовным, социальным и материальным компонентами [6].

Воспитывающее воздействие на студентов может быть оказано в условиях учебной и внеучебной деятельности. В учебной деятельности физическое воспитание идёт в ногу с процессом обучения и профессиональной подготовки. Знакомство с профессиональными рисками в области здоровья, технологиями и упражнениями, обеспечивающими сохранение и укрепление физического и психического здоровья специалистов и обучающихся, нередко мотивирует студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и чтению специализированной литературы.

Воспитательная работа физкультурно-спортивной направленности, организованная во внеучебной деятельности, отличается большей гибкостью, свободой и вариативностью. Достоинством реализации физического воспитания во внеучебной деятельности является то, что его могут реализовывать не только ответственные за воспитательную работу сотрудники вуза (заместители деканов / директоров по воспитательной работе, преподаватели), но и сами студенты. Они могут быть инициаторами создания спортивных клубов и объединений, где они смогут обмениваться опытом и помогать друг другу физически совершенствоваться.

Поскольку во внеучебной деятельности больше свободы для творчества, можно выстроить воспитательную работу, исходя из запроса студенческого сообщества. Если мероприятия физкультурно-спортивной направленности или организованные спортивные секции будут соответствовать их интересам и предпочтениям, у студентов будет больше возможностей для активного участия в них.

Таким образом, воспитательная работа физкультурно-спортивной направленности является неотъемлемой частью це-

лостного образовательного процесса вуза, а её организация должна происходить при тесном сотрудничестве работников вуза и студенческого самоуправления.

Материалы и методы исследования

В рамках эмпирического исследования:

– мы подвергли системному анализу ресурсный потенциал условий реализации воспитательной работы физкультурно-спортивной направленности в современном педагогическом вузе;

– провели диагностику и оценку внутренней позиции студентов в отношении здоровья по методике: «Рейтинговый опросник “психологические риски для личностного здоровья руководителя школы” В. Е. Цибульниковой» [10, с. 221] и «Опросный лист “Внутренняя позиция личности руководителя школы в отношении своего здоровья” В. Е. Цибульниковой» [10, с. 228];

– провели анкетирование студентов (с использованием авторской анкеты), чтобы выяснить, что в рамках воспитательной работы вуза и института в наибольшей степени влияет на их физи-

ческое воспитание и развитие, что они предпринимают для своего физического совершенствования, какова степень их осведомлённости в области здоровьесбережения, здоровьесформирования, здоровьесозидания.

База исследования: Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ).

Выборку исследования составил 81 студент бакалавриата (1-4 курсы) в возрасте от 18 до 22 лет.

Для обработки полученных эмпирических данных мы использовали контент-анализ и методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение

Для того чтобы узнать, какие мероприятия по физическому воспитанию студентов, организованные вузом и институтом, в наибольшей степени влияют на их физическое воспитание и развитие, мы задали студентам соответствующий вопрос. Ответы респондентов представлены на рисунке 1.

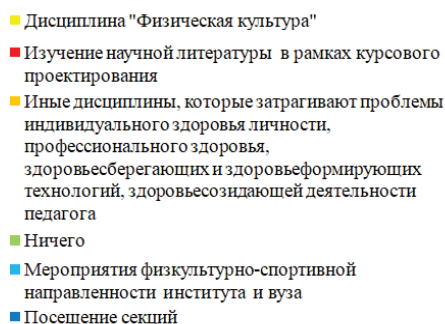


Рис. 1 / Fig. 1. Ответы респондентов на вопрос «Что в рамках воспитательной работы вуза в наибольшей степени повлияло на ваше физическое воспитание и развитие?» / Respondents' answers to the question "What in the educational work of the university has most affected your physical education and development?"

Из полученных результатов мы видим, что наибольший воспитательный

эффект студенты ощущают от учебной деятельности – 82%, в частности от ос-

воения дисциплины «Физическая культура» – 41%, от иных дисциплин, затрагивающих проблемы индивидуального здоровья личности, профессионального здоровья, здоровьесберегающих и здоровьеформирующих технологий, здоровьесозидающей деятельности педагога – 40%, от изучения специализированной литературы в рамках курсового проектирования – 1%. Всего 7% студентов указали, что на их физическое воспитание и развитие повлияла внеучебная деятельность, в частности участие в мероприятиях физкультурно-спортивной направленности – 5%, занятия в спортивных секциях – 2%. Порядка 11% студентов не ощущают на себе воспитательного эффекта от воспитательной работы физкультурно-спортивной направленности, организованной институтом и вузом.

Образовательная среда института не позволяет развивать работу по физическому воспитанию студентов во внеучебной деятельности в полной мере. Недостаток воспитательного воздействия во внеучебной деятельности институт стремится компенсировать через воспитательное воздействие в условиях учебной деятельности.

Во-первых, институт не располагает помещениями и территориями, где можно было бы организовать мероприятия физкультурно-спортивной направленности, студенческие клубы или объединения и секции. Здание института достаточно старое, в нём нет спортивного зала. Даже очные занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» для студентов института проводятся в других корпусах университета. Территория института очень ограничена, поэтому у него нет своей спортивной площадки. К тому же в плотной застройке центра столицы практически отсутствует свободное пространство для проведения массовых физкультурно-спортивных мероприятий.

Во-вторых, в институте нет необходимого количества как студентов и преподавателей, готовых активно развивать

внеучебную деятельность физкультурно-спортивной направленности в институте, так и студентов, готовых принимать в ней участие. Студенческий совет института в целом и Спортивный сектор Студенческого совета института в частности стараются привлекать студентов к участию в физкультурно-спортивных мероприятиях и заниматься их просвещением в области ведения здорового образа жизни, но не могут достичь в этом серьёзных успехов.

Весной 2020 г., когда все обучающиеся были на дистанционном обучении из-за пандемии коронавируса, Студенческий совет института начал активно развивать страницы студенческих секторов в социальных сетях, чтобы компенсировать недостаток общения среди студентов и отсутствие массовых внеучебных мероприятий. Спортивный, Научный и Культурно-массовый сектора Студенческого совета организовывали мероприятия онлайн и готовили для студентов интересные информационные рубрики. На данный момент сектора Студенческого совета института продолжают развивать свои сообщества и регулярно создают информационный контент. При этом объём заинтересованной аудитории, которую охватывает сообщество того или иного сектора, существенно различается (см. табл. 1).

Мы видим, что интерес к контенту, который предлагают сообщества Спортивного сектора в социальных сетях, уступает интересу к контенту сообществ Культурно-массового и Научного секторов. Описанная ситуация отражает тенденцию, которую мы выявили в предыдущем исследовании. Студенческое сообщество института проявляет значительно больший интерес к творческим, просветительским и научным мероприятиям, чем к физкультурно-спортивным [2].

Таким образом, у института нет ни материально-технических, ни социальных ресурсов для организации внутренних физкультурно-спортивных мероприятий, спортивных объединений, клубов

Таблица 1 / Table 1

Охват аудитории сообществами в социальных сетях секторов Студенческого совета института педагогики и психологии (январь 2021 г.) / Audience coverage by social media communities of the Student Council sectors of the Institute of Pedagogy and Psychology (January 2021)

Сектор Студенческого совета института	Охват аудитории в социальных сетях (чел.)	
	Instagram	ВКонтакте
Спортивный сектор	62	30
Научный сектор	81	119
Культурно-массовый сектор	302	203

Источник: составлено автором.

и секций или для подготовки конкурентноспособной студенческой команды для участия во внутривузовских и межвузовских мероприятиях.

При этом мы не можем говорить о неблагоприятной ситуации с физическим воспитанием в институте. Воспитательная работа в условиях учебной деятельности грамотно организована. В воспитательном процессе участвуют преподаватели института физической культуры, спорта и здоровья и преподаватели института педагогики и психологии, ко-

торые обеспечивают, помимо теоретической и практической профессиональной подготовки, формирование здоровьесориентированных ценностных установок.

Среди опрошенных нами студентов большинство (89%) занимают сознательно ответственную позицию в отношении своего здоровья, что позволяет им объективно относиться к своему физическому здоровью, поддерживать его в норме и обеспечивать себе трудоспособность и ресурсы для социальной активности (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Процент студентов с различными видами внутренней позиции в отношении собственного физического здоровья / Percentage of students with different types of internal attitudes regarding their own physical health

	Гиперактивная позиция	Сознательно-ответственная позиция	Пассивно-попустительская позиция	Игнорирующая позиция
Доля студентов с определённой внутренней позицией	4%	89%	6%	1%

Источник: составлено автором.

Студенты отличаются высокими показателями осведомлённости в вопросах здоровьесберегающей, здоровьесформирующей и здоровьесозидающей деятельности педагога. Результаты представлены в таблице 3. Суммарно более 70% сту-

дентов отличаются высокой и средней степенью осведомлённости в области здоровьесбережения (74%) и здоровьесозидания (71%), более 60% – в области здоровьесформирования (63%).

Таблица 3 / Table 3

Степень осведомлённости студентов в области здоровьесбережения, здоровьесформирования, здоровьесозидания / The degree of awareness of students in the field of health conservation, health formation, health creation

	Высокая	Средняя	Низкая	Отсутствует
Осведомлённость в области здоровьесберегающих технологиях в образовании	52%	22%	15%	11%
Осведомлённость в области здоровьесформирующих технологиях в образовании	52%	11%	26%	11%
Осведомлённость в области здоровьесозидающей деятельности педагога.	30%	41%	7%	22%

Источник: составлено автором.

Опрошенные нами студенты также нередко предпринимают самостоятельные попытки по собственному физиче-

скому развитию. Данные представлены в таблице 4. Порядка 67% самостоятельно занимаются физической культурой.

Таблица 4 / Table 4

Виды деятельности, которые студенты осуществляют самостоятельно в целях своего физического развития и самосовершенствования / Types of activities that students carry out independently for the purpose of their physical development and self-improvement

Виды деятельности	Доля студентов, вовлечённых в деятельность
Занятия физической культурой (в том числе зарядка, выполнение комплексов упражнений, спорт, фитнес, самостоятельные тренировки, тренировки с тренером)	67%
Правильное питание	22%
Двигательная активность	11%
Чтение специализированной литературы	5%

Источник: составлено автором.

На основании полученных данных мы можем сделать вывод, что студенты института отличаются развитой культурой здоровья, а условия, созданные в институте для реализации воспитательной работы физкультурно-спортивной направленности, можно считать достаточными.

Заключение

Физкультурно-спортивное направление является одним из актуальных направлений воспитательной работы в педагогическом вузе, так как не только способствует развитию культуры ведения здорового и безопасного образа жизни, но и напрямую воздействует на профессио-

нальную подготовку будущих педагогов. Для реализации физкультурно-спортивной воспитательной работы в учебной и внеучебной деятельности на базе вуза важно создать благоприятные материально-технические, кадровые и организационно-педагогические условия. Тесное взаимодействие сотрудников вуза с представителями студенческого самоуправления и опора на интересы студенческого сообщества позволяют выстроить качественную систему воспитательной работы, при которой студенты будут активно вовлекаться в деятельность по физическому развитию и совершенствованию.

Статья поступила в редакцию 25.02.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье: теория и практика // Валеология. 2006. № 1. С. 5–13.
2. Богатикова А. Н., Крылова Ю. С., Яковлева М. Ю. Студенческое самоуправление как условие формирования личностных и профессиональных качеств обучающихся педагогического вуза // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 111–116.
3. Борытко Н. М. Гуманитарная методология воспитания // Грани познания. 2015. № 7 (41). С. 31–38.
4. Борытко Н. М. Технологические основания профессионального воспитания студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 103–107.
5. Кирьякова А. В., Мосиенко Л. В., Ольховая Т. А. Развитие субъектности студента в аксиосфере университета // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 119–123.
6. Нечаев М. П. Теоретико-методологические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды: монография. М.: АСОУ, 2015. 151 с.
7. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования: учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России / Е. А. Певцова, В. Е. Цибульниковой, М. В. Николаев, А. С. Зинченко. М.: ИИУ МГОУ, 2021. 208 с.
8. Цибульникова В. Е. Двигательная активность и соматическое здоровье учителя: нормирование, оценка, мотивация: монография. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. 224 с.
9. Цибульникова В. Е. Классификация психологических рисков во внутришкольном управлении в системе «руководитель – подчинённый» // Психология социальных и экологических рисков в современном обществе: материалы Международной научно-практической конференции. Саратов: Научная книга, 2011. С. 92–98.
10. Цибульникова В. Е. Профессиональное здоровье директора школы: психологические риски и их последствия: монография. М.: Национальный книжный центр, 2015. 312 с.
11. Цибульникова В. Е. Риски профессионального здоровья учителя и руководителя общеобразовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. Ч. 1. С. 37–41.
12. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

REFERENCES

1. Apanasenko G. L. [Individual health: theory and practice]. In: *Valeologiya* [Valeology], 2006, no. 1, pp. 5–13.
2. Bogatikova A. N., Krylova Yu. S., Yakovleva M. Yu. [Student self-governing as a condition for the formation of personal and professional qualities of students of a pedagogical university]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2020, no. 6, pp. 111–116.
3. Borytko N. M. [Humanitarian methodology of education]. In: *Grani poznaniya* [The facets of knowledge], 2015, no. 7 (41), pp. 31–38.
4. Borytko N. M. [Technological foundations of professional education of university students]. In: *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical Bulletin], 2015, vol. 2, no. 2, pp. 103–107.
5. Kir'yakova A. V., Mosienko L. V., Ol'khovaya [Development of the student]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2013, no. 12, pp. 119–123.
6. Nechaev M. P. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya vospityvayushchego potentsiala obrazovatel'noi sredy* [Theoretical and methodological foundations for the development of the upbringing potential of the educational environment]. Moscow, ASOU Publ., 2015. 151 p.
7. Pevtsova E. A., Tsibulnikova V. E., Nikolaev M. V., Zinchenko A. S. *Upravlenie sistemoi vospitatel'noi raboty v obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya organizatorov vospitatel'noi deyatel'nosti i professorsko-prepodavatel'skogo sostava sistemy vysshego obrazovaniya Rossii* [Management of the system of educational work in the educational organization of higher education: Teaching aid for organizers of educational activities and the teaching staff of the system of higher education in Russia]. Moscow, IIU MGOU Publ., 2021. 208 p.
8. Tsibulnikova V. E. *Dvigatel'naya aktivnost' i somaticheskoe zdorov'e uchitelya: normirovanie, otsenka, motivatsiya* [Physical activity and somatic health of a teacher: rationing, assessment, motivation]. Moscow, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2020, 224 p.

9. Tsibulnikova V. E. [Classification of psychological risks in intraschool management in the “manager-subordinate” system]. In: *Psikhologiya sotsial'nykh i ekologicheskikh riskov v sovremennom obshchestve: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Psychology of social and environmental risks in modern society: Materials of the international scientific and practical conference]. Saratov, Nauchnaya kniga Publ., 2011, pp. 92–98.
10. Tsibulnikova V. E. *Professional'noe zdorov'e direktora shkoly: psikhologicheskie riski i ikh posledstviya* [Professional health of the headmaster: psychological risks and their consequences]. Moscow, Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ., 2015. 312 p.
11. Tsibulnikova V. E. [Risks of professional health of a teacher and head of a general education organization]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2016, no. 2, p. 1, pp. 37–41.
12. Yasvin V. A. *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [The school environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2019. 448 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Богатикова Анна Николаевна – аналитик группы мониторинга центра социально-политических исследований и информационных технологий Российского государственного гуманитарного университета;

e-mail: anuta.bogatikova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Anna N. Bogatikova – Analyst of the Monitoring Group of the Center for Socio-Political Research and Information Technologies, Russian State University for the Humanities, Moscow,

e-mail: anuta.bogatikova@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Богатикова А. Н. Потенциал условий реализации системы воспитательной работы физкультурно-спортивной направленности в педагогическом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 64–73.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-64-73

FOR CITATION

Bogatikova A. N. The potential of the conditions for the implementation of the system of educational work of physical culture and sports orientation in a pedagogical university. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 64–73.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-64-73

РАЗДЕЛ II.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-74-93

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ

Кытманова Е. А.

Московский государственный областной университет

141014 Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Блоговая деятельность обладает значительным потенциалом для развития коммуникативной компетенции у изучающих иностранный язык, однако этот вид деятельности слабо интегрируется в образовательный процесс в связи со сложностями его оценки в рамках балльно-рейтинговой системы, принятой в отечественных вузах. Данное исследование ставит своей целью изучение современных подходов к оцениванию в педагогической теории и практике преподавания иностранных языков, а также разработку схемы оценивания блоговой деятельности на иностранном языке в условиях вузовского образования.

Процедура и методы. В ходе исследования были использованы методы сравнительного анализа, анкетирования на основе компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов.

Результаты. В результате исследования была разработана схема оценки блоговой деятельности, сочетающая различные формы контроля и учитывающая существующие шкалы оценки учебной деятельности в рамках университетских программ обучения иностранному языку. Разработанная схема представляет собой цикл процедур оценивания, включающий качественную, количественную оценки, различные виды обратной связи и самооценку. Для облегчения внедрения данной системы оценивания в образовательный процесс были разработаны шкалы оценивания и разделы студенческого электронного портфолио.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты данного исследования могут быть использованы преподавателями иностранного языка высших учебных заведений при формировании программ обучения иностранному языку и включении новых информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: блоговая деятельность, компетентностный подход, балльно-рейтинговая система, качественная и количественная оценка, обратная связь, схема оценки блоговой деятельности, электронное портфолио студента

USING BLOGS IN FL HIGHER EDUCATION: CHALLENGES OF ASSESSMENT

E. Kytmanova

Moscow Region State University

24, Very Voloshinoy st., Mytishchi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

Abstract

Aim. Blogging holds great potential for L2 learners' communicative competence development, but this type of activity remains poorly incorporated in formal education because of difficulties with its evaluation within the framework of the score-rating system of assessment adopted in Russian universities. This paper examines the issues of assessment in modern pedagogical theory and practice, particularly focusing on blog assessment, and proposes a blog assessment scheme for FL tertiary education.

Methodology and Approach. The methodology of research includes analytical and comparative methods as well as competence-based, learner-centered and action-oriented approaches.

Results. A blog assessment scheme was designed comprising different forms of control and scales for higher education programmes. The designed scheme presents a cycle of evaluation procedures incorporating formative, summative assessment, teacher and peer feedback, and self-assessment. For the introduction of the scheme into classroom practice, competence-based assessment scales with illustrative descriptors and sections of student e-portfolio (blog portfolio) were developed.

Theoretical and Practical Implications. The findings of the research can be used by lecturers of foreign languages in their designing educational programmes and integrating ICT in educational process.

Keywords: blogging, competence approach, score-rating system, formative and summative assessment, feedback, blog assessment scheme, student blog portfolio

Introduction

Blogs have become one of the most effective pedagogical tools for developing student writing skills in a foreign language. Like other ICTs blogs are widely used in modern teaching because they expand the classrooms being the forms of real-world activities. They raise learners' motivation, enhance their cognitive process and improve their communicative skills, on the one hand, but on the other hand – complicate assessment for educators. There is formidable research on blog didactic potential, but the problem of blogging assessment remains understudied, which probably leads to pessimistic claims of some scholars that 'blogs as a learning tool are most successful where they are used a flexible, voluntary and loosely prescribed tools' and that 'it is unlikely that blogs would be able to be an assessed element of education' [21, p. 97].

Meanwhile, for pedagogy this problem is of high importance as control in teaching

is a powerful means of stimulating students' further development. Some attempts have been made by Russian educationalists to solve this problem by designing taxonomies of communicative language skills developed via blogging in FL class [13], introducing different scales of grammatical accuracy for personal and class blogs [12], proposing peer-reviewing focused not only on the content, but lexico-grammatical correctness, stylistic features and even punctuation of student blog posts [14], or using e-portfolios as a means of control and assessment of the quality and progress of student autonomous work [5]. The latter suggestion looks most promising as the authors proposed multiple criteria for the assessment: quality of the blog (expertise, self-assessment and peer assessment); quality of self-presentation (adequacy of language means and coherence), quality of vocation-oriented tasks (translation, interpretation, data search and analysis).

In spite of these findings some problems still remain. Firstly, it is the problem of *the form of assessment*. As blogs are not traditional forms of teaching, their assessment cannot be traditional. Traditional assessment in higher education includes examination and written tests, which are considered more as a tool for exposing mistakes and providing background for teacher judgement on student performance than the means of improving the learning process. Students resist this type of assessment in blogging activity. And it can be understood. Blogs are important not only as means of producing content, but building social relations between students' peers and the teacher. Besides, blogs promote active learning, reflective thinking, and more flexibility in learning process because they are meant not for guided but autonomous work. Even responding to the task students consider blog writing as social media. Many of them become quite sincere and open-hearted and react painfully to any form of judgement. Thus, the teacher should be very careful in providing his/her comments on students' posts, leaving aside the marks. Secondly, it is the problem of *the object of assessment*. The core of blogging in FL education is writing, but it also involves interaction in the form of commenting, reading (on part of the peers) or even speaking and listening (in case of audio or video blogs). All these forms of activities may become the focus of teacher assessment. And within the framework of each particular activity the level of student achievement and performance (communicative competence) should be identified and measured. Besides, blog activity can testify to the development of other competences (e.g. cognitive, reflective, critical thinking ICT competence). Should the teacher take them into consideration or shift the focus of control to communicative competence only? Thirdly, it is the problem of *the status of assessment*, which consists in embedding blog assessment into the score-rating system of student overall performance evaluation adopted in Russian working programs for academic disciplines.

The present paper aims to find the solutions to the above stated problems and propose a model of blog assessment by reviewing pedagogical literature on assessment in FL education and language assessment experience of Russian and world educators, considering standard requirements for FL proficiency levels and analyzing the results of student survey on blogging.

Literature review

Assessment vs Feedback. The problem of assessment is one of the most acute in pedagogy. Psychologists and educationalists have been discussing it for decades, and yet there is a lack of commonality in views. The main tenet is contradiction between necessity to guide, monitor and evaluate the learning process and to mildly support and develop the personality of the learner stimulating the growth of the inner structures responsible for self-control. The views on the problem vary depending on methodical principles and pedagogical approaches. Thus, knowledge-centered approach adopts summative assessment (also called quantitative), which summarizes all the evidence of student's achievement up to a given point.

This form of assessment can have different functions: checking, evaluating, motivating, stimulating, instructional, correcting, diagnostic, etc. (the full lists of which can be observed in the works of such scholars as E. I. Perovsky, Yu. Babansky, V. M. Polonsky, V. A. Slastenin), but the identification of their multiplicity neither makes the form flexible, nor changes its nature, merely affecting the choice of assessment parameters. Summative assessment is focused on judgement revealing a gap between student knowledge and skills and the requirements of the standard. It is not concerned with learner's personal growth or achievement development. This negative feature of summative assessment led to reconsideration of its value for education and promoted further search for adequate evaluation.

In the late 1960s in English-speaking countries, a distinction was made between summative (quantitative) and formative

(qualitative) assessment. The latter comprises not only judgement, but also an indication of how student's work can be improved to meet the requirements. Formal assessment includes summative assessment, as clarifications and recommendations cannot be made without any judgement that precedes and stimulates them. Nevertheless, with the advance of learner-centered approach it was understood that assessment must not only be judgement on learner competence, but also feedback to guide learning.

An early reference to feedback as a mechanism of learning can be found in Wiener's treatment of cybernetics in his treatise on *The Human Use of Human Beings* (1950). Wiener's conception of feedback involves a dialogue between action and effect. The point is that feedback is not just information about performance but a process in which that information is somehow used to affect subsequent performance. But it was not until late 1980s when the central role of feedback was revealed in education. D. R. Sadler's famous definition says that information on student performance should be denoted feedback only if it is actually used to alter the gap between current performance and the performance aimed for [31]. Hence, feedback can produce any change in student learning if only students use it properly. Unfortunately, there is ample evidence that a number of students do not use the feedback they receive, and therefore do not realize the potential of feedback for learning.

During recent years, voluminous research has been made into the problem of productive use of feedback in higher education, and the main obstacles to the use of feedback by students have been identified. One of the major barriers is that students do not find the feedback useful, if the revision of assignments is not asked for; another problem is the lack of congruence between students' preferences for feedback and the kind of feedback that actually seem to aid them [26]. Researchers also mark that students may lack understanding of the academic terminology the instructors use, but what is

more important – they may lack strategies for productive use of feedback [20].

To cope with the situation educationalists began to search for the ways of improving the quality of feedback. Firstly, it concerned wording: feedback should be clear, not authoritative, motivating and explaining [34], less specific, but more personalized [26]. Another line of research stressed the importance of students' involvement in the assessment process and proposed peer-reviewing [16]. All these and other problems arose due to the change in the roles of educational agents and teacher-student relationships. With all controversy of opinions what was clearly understood was that feedback is not equal to either marking or comments, it is a dialogue between teacher and learners.

D. Nicol advocated a dialogical approach when designing feedback comments: 'While the quality of the comments is important, the quality of the students' interaction with those comments is equally, and perhaps more, important' [30, p. 503]. So, students should play an active role in constructing meaning from feedback information. According to the author, the dialogical nature of teacher written commentaries (their qualities of being adaptive, discursive, interactive and reflective) should be restored to make feedback effective. Moreover, the teachers should inquire on what aspects students would like to receive feedback. In this case needs analysis can be both ends rewarding: being aware of students' most urgent points, the teacher can better formulate his / her feedback, and in reflecting on their needs, students can prepare themselves for better understanding of teacher's comments. Another aspect that enhances the dialogical nature of feedback is student-student interaction (peer feedback). When students regularly give feedback on the works of peers, they improve their understanding of the quality work and different criteria to judge about it.

Similar idea was expressed by D. R. Sadler who highlighted three conditions for effective feedback: students' capacity to be able to monitor the quality of their work, ap-

preciation of what high quality work is and necessary evaluative and tactical skills to assess and modify their own work to perfection. The author argued that all this comes not through telling, but students' active interaction with feedback. To achieve this in students the teacher should not 'teach', but provide them with lots of examples of quality works and criteria for their assessment. 'The focus needs to shift away from the narrow issue how feedback can be improved and communicated, and towards the wider issue of how assessment (rather than feedback) can enhance student learning' [32, p. 56].

A multinational research *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners* (2019) suggested a new understanding of feedback in which the focus is shifted from the quality and timing of the comments teachers provide to how students become feedback aware. Feedback was defined as 'processes where the learner makes sense of performance-relevant information to promote their learning' [23, p. 13]. What differs this definition from the earlier ones is that feedback is understood as a process, in which learners are active participants, and it is largely a cognitive process (the learners should make sense of information). The book contains some valuable recommendations for practicing teachers how to increase the impact of feedback, namely through raising learner feedback literacy (Carless), embedding feedback into the socio-cultural context (Esterhazy), turning self-assessment into self-feedback (Padero et al.), raising visibility of feedback with digital technologies (Ryan et al.).

In spite of the comprehensive literature on feedback some questions still remain for a foreign language teacher due to the complexity of the discipline. The major of them are: 'Should feedback include or be opposed to error correction?', 'Does feedback improve student communicative skills and language accuracy in the long term?', 'What is the impact of peer-feedback on L2 learners?', 'Does the use of social media (blogs) in L2 context enhance the feedback process?'

Early L2 researchers argued that feedback on error was both discouraging and unhelpful [27; 33]. However, this opinion was not unanimous across different cultures: ESL students from cultures where teachers are highly directive, generally expect to be commented on their errors [25]. More recent research has largely confirmed the importance of written corrective feedback, and controlled studies show that feedback on specific linguistic features gives students an advantage over those receiving no feedback [17].

The results on peer feedback are mixed. Blog interfaces offer limited usefulness in highlighting mistakes when providing corrective feedback [18]. Nevertheless, as H. Huang remarks, blogs afford other types of feedback such as sharing ideas, answering questions and discussions [24, p. 44].

The ESL students greatly value teacher's feedback and rate it higher than peer-feedback [28]. As for peer-assessment, it is often resisted by students because they do not feel comfortable awarding grades to their friends and groupmates and are afraid of looking silly themselves. That is why peer feedback is usually more effective than peer assessment in a traditional class and especially in case of interactive e-learning: "Even when the ethos of the social software tools is to be collaborative, individual assessment may create competition among students and undermine the benefits of blogging" [29, p. 156]. Whereas other educators report that technology facilitated feedback enhances student performance as compared to conventional paper-based feedback [22].

Regarding the volume of works our review of literature on feedback and assessment is far from being exhaustive, but it gives general understanding of the situation in academia and classes worldwide. What can be surely concluded is that feedback processes are within assessment designs. Assessment is a broader phenomenon and all types of it (summative, formative and feedback) contribute to validity, reliability, and feasibility of student progress and outcomes evalua-

tion. The matter is in proportion among the types depending on the activity which is assessed and the goals of assessment. As educational process involves interactions among key elements: curriculum, assessment and instruction and between key agents: teachers and students, assessment cannot easily be abstracted and examined without the reference to these components and should be embedded into curriculum design, become part of pedagogy and teacher-learner relationships.

Competence-based approach vs score-rating system of assessment. Since the change of educational paradigm (from knowledge-centered to learner-centered) and transfer to competence-based approach, Russian pedagogy has been in search of adequate means of assessment. One such innovation in the national system of education was introduction of the 'score-rating system' of assessment which sporadically began in 1990s and became mandatory in 2003, when Russia joined the Bologna Process. The 'score-rating system' was summoned to substitute the traditional five-point scale scoring system of assessment that had functioned in Russian higher educational institutions since the 18th century and is still in use at primary and secondary schools. In fact, the 'score-rating system' has nothing to do with learner's position in class or group, but just another scoring system where the range of points is much wider than in the previous one (from 0 to 100) and the student has an opportunity to accumulate their points during the term. Though it brings some variety to the traditional forms of control (exams and tests) by introducing portfolios, projects, essays, case-studies and etc., it does not imply any new forms of assessment as the evaluation of the overall student performance is based on the same old-fashioned numerical basis.

Most of the authors of 2001–2010 years were quite enthusiastic about the 'score-rating system' considering it effective in measuring student performance objectively and monitoring their achievements during the study process (not only at the end of it!), implementing regular control over both

students and teachers, and as a result – raising the quality of education [11]. There was a mushrooming growth of 'technological maps' for controlling and assessing student performance in L2 learning [7].

The authors of the next decade were more specific in identifying the educational gaps that the score-rating system could bridge. Thus, it was observed that the new system conformed to the 'leading principles of monitoring, such as validity, reliability, consistency, regularity and transparency', and some educators reported 'effective application' of the score-rating system in their university, though without presenting either scales or forms of assessment, proclaiming only that 'the evaluation of vocabulary, grammar, reading, writing, listening, and speaking is systematic, timely and transparent' [8, p. 54]. Other authors did not only share their experience of introducing the score-rating system, but revealed the problems connected with its embedding in the national higher education scheme. Some of them even exposed the drawbacks of the system consisting in impersonalization of learning, focus on the process and not on the result, which contradicted competence-based approach; outer, not inner motivation of students, overloaded syllabus and reduction of the outcome of university education to scoring figures [2]. S. M. Vopiyashina and A. N. Malyavina admitted that the new system of assessment is capable of increasing the efficiency of the educational process, but it often collides with old teaching methods and Soviet attitudes on the part of the teachers, and post-school inertia and passivity on the part of the students [4]. E. V. Burtseva and O. A. Chepak saw the main problem with the score-rating system in the organization of educational process and specificity of Foreign Language as a university discipline. They argued that Foreign Language is a multi-facet subject and requires more aspects and criteria for assessment than other university disciplines. Nevertheless, in some universities the scoring system is rather rigid and badly organized across the curricula: the

same number of assessment points should be distributed between listening, speaking, reading, writing, vocabulary and grammar accuracy, to say nothing of the tasks meant for student creative development (projects, conference papers, etc.) within the domain of Foreign Language and between two or three tasks within the domain of another non-linguistic discipline [3].

When the majority of the authors were preoccupied with the problems of quantitative assessment, some educationalists became interested in working out the criteria and descriptors for qualitative control. Thus, L. V. Yarotskaya analysed the role of control as a structural component of the FL study programme and argued that the learner-centered approach requires new tools and mechanisms of monitoring the process of foreign language learning [15]. O. V. Baryshnikova considered the components of intercultural professional communicative competence and proposed new assessment tools in the form of socio-oriented technologies (business simulation games, project works, case-studies and professional task-based technologies) that can help teachers to grade the level of student performance [1]. A. A. Kolesnikov argued that both methods of assessment (qualitative and quantitative) should be used to provide a comprehensive evaluation of students' competences. Though the author provided a good set of tools for qualitative assessment, such as multilingual career-oriented portfolio, reflexive essay and reflexive map, he considered this form of evaluation 'informal', which made it inferior to quantitative assessment and reduced its educational effect [9]. N. D. Golev, on the contrary, balanced qualitative assessment with quantitative and proposed a new system of assessment which he called *nootheka*. The latter is based on the learner-oriented approach and targets student self-control skills as the main pre-requisites for successful performance. Combining cumulative principles of measurements with design formats the new system prioritizes qualitative assessment as the final evaluation of students'

achievements aims at grading the quality of their individual self-accomplished tasks [6].

Along with the search for new assessment means, domestic educationalists tried to find some other forms of control and focused on feedback. A. A. Korenev made a review of feedback-related studies in Russia and noticed that there is a dual-focus understanding of the phenomenon. On the one hand, feedback is levelled with information coming from students about their knowledge (just another form of qualitative control), and the best way to get it is interviewing. On the other hand, it is information coming from the teacher and needed by students to construct a view on their achievements or failures. A. A. Korenev admitted that in national pedagogy the accent is shifted from teacher feedback to student feedback [10]. We find this situation quite unsatisfactory, as traditional forms and means of control impede the development of learner-centered teaching methods, student autonomy and responsibility, motivating learning environment, and, in the long run, undermine the value of education.

Methodology

To design a blog assessment scheme comprising different forms of control and scales for higher education programmes, we grounded our principles on competence-based, learner-centered and action-oriented approaches, taking into consideration the systemic understanding of assessment as integrative process combining summative, formative and feedback forms used by both agents (teacher and learner) for the purpose of improving learners' performance, and raising the quality of education. The theory of feedback as a cyclic and dialogic process was basically the starting point for the development of the scheme.

The descriptors for illustrative scales were based on the CEFR requirements for B1–B1+ levels of language proficiency in written production and online interaction as well as on the Russian national standard in the field of teacher training. The alignment of these doc-

uments presented a considerable difficulty, since though they are built on the same principles (competence-based, learner-centered and action-oriented) and use 'can do' descriptors, they differ greatly as to the degree of certainty and attitude to overall student performance. If the CEFR provides a detailed framework for designing curricula and assessment of each level of language learning, the Standard gives too broad characteristics of a competence that allows of a wide range of interpretations, whereas for practical purposes precision would look much better. For example, in our focal case The Federal State Educational Standard for Higher Education (Bachelor Degree in Teacher Education with two qualifications) requires from the Bachelor graduates to master the 'ability for oral and written communication in the mother tongue and foreign languages to tackle the tasks of interpersonal and intercultural interaction'¹. As can be seen, the Standard sounds too vague and does not contain any specifications as to the level of proficiency or spheres of 'interpersonal and intercultural' communication. The only obvious requirement is that the university graduate should have aptitude in both oral and written forms of communication. The types of actions (reception, production or mediation) are not specified either, but the focus is obviously made on interaction. We made an attempt to align this standard with the Framework. The mentioning of the mother tongue along with a foreign language can be treated as a hint to the level of proficiency: "as good as in the mother tongue" or "not lower than at the mother tongue level", which corresponds to level C2+ in the CEFR. The task is next to impossible within the framework of Bachelor studies taking into consideration that some of the university applicants will have to mas-

ter their A1+ level only for two years with a study load of four hours per week.

The next problem with the Standard is that it presents student overall proficiency as a set of multiple competences, some of them being loosely related to each other, and putting aside such components of proficiency as activities and strategies. That is why when university departments distribute different competences among curricular disciplines, they inevitably make mistakes and miscalculate the expected outcomes of the educational process. To avoid this in our assessment scheme we proceeded from holistic understanding of student language proficiency adopted in the CEFR.

To incorporate learners into the scheme, needs analysis was carried out based on the qualitative data collected through student interviews and questionnaires on their four-month blog writing experience. The participants were junior education students in the field of Russian philology and the English language. Most of them were female at the age of 19–21. It was a mixed-skill group and their level of language proficiency varied from B1 to B2+. The students were asked to write in a free form what they liked/did not like about educational blogging and what improvements, if any, they could suggest.

Results and discussion

Blog assessment scheme. Based on pedagogical ideas concerning nature and forms of assessment and dual function of blogs being an on-line diary and a medium for providing commentaries from a more diversified sources and on a larger scale than it is possible within a traditional education, a blog assessment scheme (*Figure 1*) was made to facilitate university teacher control over student learning activity.

As *Figure 1* shows, the assessment process is segmented into 5 stages and involves 5 types of assessing procedures. The first stage is 'teacher content and error feedback on student's first draft', which is formative assessment. If student's text is flawless or contains minor errors it can be posted after the

¹ The Federal State Educational Standard for Higher Education (Bachelor Degree in Teacher Education with two qualifications) adopted by № 125 Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf. (accessed: 04.02.2012).

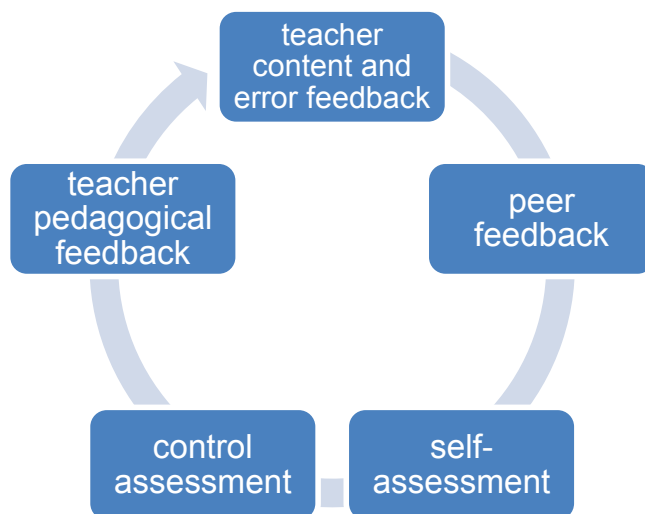


Figure 1. Blog assessment cycle. (Designed by the author)

teacher's control. If the text of the first draft is strongly deficient, the second draft should be produced and presented to the teacher. In this case the number of cycles can grow till the teacher allows the text to be posted in the public domain. After posting, the second stage takes place – '*peer feedback*', which is also formative assessment. During this stage students produce content-oriented comments on each other's messages. The next stage is '*self-assessment*'. It is time for the student to analyse his/her own work and produce a judgement on its content, form and communicative effect on the basis of teacher and peers' commentaries and with the help of a self-assessment grid, which is summative assessment. Presuming that blog activity lasts for a term, students can write from four to five posts depending on the curriculum. Each post follows the same cycle and the results of the posting activity are accumulated in the student e-portfolio. At the end of the term students are ready to present the teacher an exemplary work – the best text from their portfolio for '**control assessment**', which is summative assessment. The teacher grades the work making a judgement on student performance and embedding the results into student overall performance score in the discipline. But it is not the final stage yet, as

learner's improvement is limitless, and students need not figures, but commentaries and recommendations. Bridging this gap and encircling the process, '*teacher pedagogical feedback*' is produced to inform students about their present achievements and future prospects.

Control assessment scales. As it has been stated before, control assessment is summative assessment, i.e. a conclusive judgement on student performance. In terms of the CEFR it relates to proficiency assessment testing a real-world ability of the learner. The other type of assessment adopted by the Framework is achievement assessment, which is the assessment of the achievement of what has been taught during the course. Achievement assessment is more appropriate for continuous control, but proficiency assessment is intended for examinations and final testing. Since our goal was proficiency assessment, we chose the scales measuring student competences revealed in blog activity.

Blogging seems to be quite an appropriate activity to meet the Standard requirement for enhancing interaction in written form in a public domain. In spite of multiplicity of dimensions in which this activity can be assessed, the main focus of control within FL learning field is communicative

competence involving both general competences (knowledge, skills and existential competence, ability to learn) and communicative language competences. The choice of general competencies for the assessment depends on the type of blog activity (individual blog or class blog), blog assignment (whether students should present messages on certain topics, reviews of books, films or art works, or make a journal blog) and skills that are planned to be developed in the process of blogging. We chose social skills as the most important competence satisfying all the conditions mentioned above. Communicative language competence, according to the CEFR, includes linguistic competences (lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic, orthoepic), sociolinguistic competences (linguistic markers of social relations, politeness conventions, expressions of folk wisdom, register differences, dialect and accent) and pragmatic competences (discourse, functional)¹.

As Table 1 shows, communicative language competences were strictly chosen and reduced in number, as assessment procedure should not be too long and overloaded with parameters. Depending on the level of student proficiency and place of blogging in the

course programme, competences can vary in number and order of priority. Thus, if blogging is part of a writing course, range and accuracy in the use of vocabulary and grammar are of high importance, whereas if blogs are used for intercultural studies, a shift should be made to sociolinguistic competences, notably politeness conventions, register differences, etc.). In fact, socio-lingual awareness is indispensable for any type of blog or task, that is why we included it into the scale. Pragmatic competences are also important and rather numerous. Being primarily concerned with the functional use of language resources, they afford a vast array of choices for the educator and programme-maker. Thus, one can choose relevance and coherence/cohesion as the most appropriate for a writing course, but it also can be flexibility to circumstances or turn taking.

For the assessment procedure we chose two-point and three-point grades on the grounds that not all the competences are equally important in a particular activity. From Table 1 it is clear that the accent is put on range and accuracy whereas other competencies are subsidiary. Again, the choice is in the teacher's hands, as he / she can judge about the particular situation better. In fact,

Table 1

Blog activity assessment scale (Designed by the author)

Type of competence	Criteria		Descriptors	Grades
General competences				
Social skills				0-1
Communicative language competences				
Linguistic	Range	Vocabulary		1-3
		Grammar		1-3
	Accuracy	Vocabulary		1-3
		Grammar		1-3
Socio-cultural	Socio-lingual awareness			0-2
Pragmatic	Relevance			1-2
	Coherence/cohesion			1-2

¹ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

the scheme is open to negotiation, and some educators would argue for including ICT competences or cognitive skills competences into it. In some cases, it is justified, but we should not forget that the scale represents a rigid set of requirements for the resultative assessment of student performance in a particular activity, and it should be made in strict accordance with the Standard.

The next scale we are going to present as an illustration of our principles (see *Table 2*) was particularly designed for a class blog of the third-year education students in the field of Russian philology and the English language. We proceeded from the assumption that all parts of educational process are interconnected and before deciding on the proficiency assessment we should consider the following: the type of real-world activity the students are going to be involved in, the level of student proficiency as a starting point for their development, the sort of tasks set before them, the expected outcomes, and finally the forms and conditions of the learning process.

The notion of language proficiency presented in the CEFR rests on two pillars, quantity (what the learner is able to do) and quality (how well the learner is able to do it), which are interwoven. The descriptors for communicative activities (quantity parameters) can also contain hints at the aspects of proficiency related to particular competences (quality parameters) and vice versa. Hence the educator has to calibrate different scales to identify the goals and prospective achievements for learners, as well as the assessment criteria for their performance.

As blogs provide two types of activities: written production (online posting) and online interaction (commenting) we consulted the CEFR as to what students can do in these activities. Assuming that the level of our students was B1, we marked their strategic development during the term up to B1+ level. The extension of the CEFR, the CEFR Companion Volume (2018), contains a new set of descriptors concerned with online interaction, collaborative learning and intermedi-

ate levels like B1+. The difference between B1 and B1+ learner in online interaction is in quantity (the range of topics, number of participants) and in quality (accuracy, fluency and the level of interaction: from mere respond to recognition of communicative intentions of contributors). B1 learner can produce 'personal online postings' on 'familiar topic of interest' and individual response to the comments of others in postponed time, 'provided that he/she can prepare the text beforehand; he/she has 'lexical limitations' causing repetition and 'inappropriate formulation'. B1+ learner can post 'accounts of social events', interact with 'more than one participant' in real-time online discussion and recognise 'the communicative intentions of each contributor'¹. Summing up this, we can make a conclusion that asynchronous communication of the class blog format is quite comfortable atmosphere for B1 learner (there are time lapses between the messages and everything can be prepared beforehand), but in comparison with the individual blog format it is a bit challenging and can be considered as a platform for future online discussions and forums with a wider range of topics (mostly social) and greater number of participants. Thus, through blogging B1 learner has a chance to improve his/her skills to B1+ level. Therefore, we included social skills into the scale naming the criteria for their assessment as 'Conventional awareness' and 'Communicative drive'. As *Table 2* shows, the former criterion indexes to student ability to behave properly in online community, and the second one meets the requirement of the standard to increase the number of interlocutors in online interaction.

The difference between B1 and B1+ levels in written production (creative writing) is in the genre of work: for B1 learner it is a story, description of an event, account of

¹ Council of Europe. Common European Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018, p. 97. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 04.02.2012).

experiences, but for B1+ learner it is a simple review of a film, book or TV programme¹. Taking into consideration that students are supposed to enlarge the circle of the topics they can write about and summing it up with the necessity to introduce new genres, we can set a task of writing a review of the film (which is both a social topic and new genre) in their blog posts. The next range of descriptors will depend upon this task specifying the quality of the work.

The descriptors for B1 level in general linguistic range characterize the learner as having 'enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events', but whose 'lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times'. B1+ learner is more spontaneous in speech, as he/she has 'a sufficient range of language to describe unpredictable situations', instead of circumlocutions his/her language is precise and rich enough to 'express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films'². The distinguishing feature of B1+ learner in the field of grammar is a step made from recalling 'prefabricated' expressions to the capacity to formulate thoughts. B1 learner deals with more predictable situations (he/she uses the structures) and can show more accuracy if the context is familiar, but the errors of B1+ learner should not impede the communication.

The next two criteria are socio-cultural and pragmatic. The first one, marked as 'sociolinguistic awareness', was included to assess students' ability to make a distinction between formal and informal registers, which

is of paramount importance for L2 learner, as students generally enjoy the atmosphere of an unconventional talk, but do not know that it also has its restrictions. The CEFR provides descriptors for B2 level only, but we thought that they can be adopted for B1+ learner. The second criterion combines 'relevance', which measures student's ability to write to the point and correlate the contents of the text with the task, and 'cohesion' helping the teacher to assess the connectedness and logical consistency of the student's text.

Thus, our control assessment scale is norm-referenced and has a form of examination rating scale built by defining a descriptor for each relevant criterion which describes the desired standard or norm for a particular competence. That descriptor was adopted as 'Pass' or '2' (in some cases '1') and the formulations of '1' and '3' show the lower and the higher proficiency level correspondingly.

Teacher feedback. In the presented scheme, teacher feedback appears twice and has two functions. The first one is corrective (correction and error feedback) performed during the first drafting. At this stage the teacher provides indirect feedback to learners through the use of a code or highlighting to draw the learner's attention to an error. It can also be formative feedback on the content of the message and some implications of the genre. As students have a cumulative series of blog tasks in a course, the potential for teacher feedback grows from one task to another. It may take the form of a checklist describing student's ability with regard to communicative online activities, or formal assessment statement. The feedbacks and sandwich technique [19] would be appropriate: first comes the analysis of successful moments and best achievements of the student, then critical statements, recommendations, and finally gratitude for the work (praise-criticism-praise). The second function of teacher feedback is a propaedeutic one (pedagogical feedback). Its purpose is to provide students with preliminary instructions for some new kinds of activity (new genre of

¹ Council of Europe. Common European Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (accessed: 04.02.2012).

² Council of Europe. Common European Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (accessed: 04.02.2012).

Table 2

Blog activity assessment scale with illustrative descriptors (Designed by the author)

Type of competence	Criteria		Descriptors	Grades	
General competence					
Social skills	Conventional awareness		Can act in accordance with the types of convention set out in online community.	1	
			Is not aware of the types of convention set out in online community.	0	
	Communicative drive		Can participate in sustained interaction with more than one interlocutor.	1	
			Lacks communicative drive and quite satisfied with one interlocutor or does not have them at all.	0	
Communicative language competence					
Linguistic	Range	Vocabulary	Has a sufficient range of vocabulary to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without searching for words.	3	
				Has a sufficient range of vocabulary to express thoughts on social or cultural topics such as music and films.	2
				Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself on cultural topics, but lexical limitations can cause repetition and even difficulty with formulation.	1
		Grammar	Has a sufficient range of grammar means including complex sentence forms.	3	
				Has enough basic grammar means suited for the purpose of communication.	2
				Has a repertoire of basic grammar means which at times are deficient in communicating the idea	1
	Accuracy	Vocabulary	Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.	3	
				Shows good control of vocabulary to express one's thoughts and handling social topics with reasonable precision.	2
				Shows good control of vocabulary but major errors still occur when expressing rather complex thoughts or handling social topics.	1
		Grammar	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.	3	
				Communicates with reasonable accuracy. Errors occur, but they do not impede communication.	2
				Shows a generally good control of grammar though with noticeable influence of the mother tongue. At times makes basic mistakes – mixing up tenses and disagreement.	1
Socio-cultural	Socio-lingual awareness		Can adjust his/her expression to make some distinction between formal and informal registers.	2	
			Is aware of the salient politeness conventions but may not always do so appropriately.	1	
			Is unaware of politeness conventions and formality in the language.	0	

Окончание таблицы 2

Pragmatic	Relevance	Can write texts completely relevant to the task and fully inform the target reader.	2
		Can write texts generally relevant to the task and inform the target reader on the whole.	1
	Coherence/cohesion	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution.	2
		Can link a series of shorter, discrete elements into a connected, linear sequence of points.	1

writing, or new requirements). By reporting on what students have achieved and what they are to strive for, teacher stimulates their further development.

Peer feedback. Writing a blog helps students to observe how their views might be interpreted and reflected upon by others. Peer feedback in our scheme is done through commenting. We do not include correcting in this procedure because students generally resist being marked by their peers, even fear that this practice may spoil the climate in the whole group, whereas friendly comments on the content of the messages are quite welcomed. When students leave comments in their peers' blogs, they develop the feeling of empathy, which fosters self-reflection. In turn, that may help them become more criti-

cal and analytical in their own writing. Besides, to raise their level of communicative competence, students should increase the number of interlocutors and produce more commentaries. The number of the commentaries serves them as an index of the extension of their interactivity.

Student survey and ideas for student portfolio. The results of the questionnaire, interviews and observations indicate that the overall attitude of the students to the blog writing was positive and satisfactory. In the interview, most students mentioned that the blog project was a novel and entertaining experience for them compared with traditional writing assignments since its interactive nature motivated them to respond to each other.

Table 3

Students' responses (Designed by the author)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conditions	Visibility	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Use of visuals		+	+		+	+	+	+	+	+
Process	Informal communication	+	+	+							
	Peer feedback	+	+		+	+	+		+		+
	Teacher feedback				+	+		+			
Results	Self-development										
	Group-development										
	Group-development										

As Table 3 shows, all students expressed great satisfaction with the fact that their writings were seen by their peers and they could

see the works of others. Some of the students wanted even to expand visibility beyond the scope of a class blog by inviting other contrib-

utors from a broad online community. The appraisal of their works by peers was also important for them. Only three students marked the necessity of teacher feedback. This can be explained by the routine of the learning process in a traditional format where teacher's comments always follow their writings and seem indispensable to any assignment. But it was pleasant to notice that some of them still need teacher's help even in new formats.

What they also liked was the opportunity that blog technology provides – the use of pictures, photos and other illustrative materials (not just a text!). They seemed to feel at home with all these visuals and in the informal atmosphere of a casual talk with their counterparts. They felt relaxed and more sincere, and as a result – more real and imaginative at the same time. They tried not to use ready-made phrases with trivial meaning, but to find language means best formulating their own thoughts. Most of the students reported that blog writing helped them to improve (or at least work on this better) their communicative skills. Some of them thought this experience was useful for their cognitive development and creativity. This group is not quite friendly: they are all individualities, but one person wanted to see them unified and expressed hopes that blog activity could lead to such a result.

Therefore, students are quite enthusiastic about blogs and seek an opportunity to develop their communicative competence in informal atmosphere of online interaction as an alternative to traditional classes. What alerts us as teachers is the degree of this informality and students' awareness of what the real culture of online communication is. Proper assessment of blogging could help not only teachers to construct a course programme, but also students to become more reflective in their studies and real-world activities.

Student blog portfolio. For the students to keep track of their writing development, e-portfolio can be used. Blog portfolio is a crossroad of qualitative and quantitative methods of control because it includes proficiency scales (quantitative) and other materials that require qualitative analysis: self-assessment of the level of communicative language competence, analysis and interpretation of peers' commentaries. The structure of portfolio can vary, but it will depend on the needs of the target group and the educational context in which the model is to be used. Our Student Blog Portfolio contains the following sections: self-assessment grids «My achievements» (Table 4) and «My postings» (Table 5), and «My commentaries» (Table 6).

Table 4

Self-assessment grid «My achievements» (Designed by the author)

Activity	Descriptors	I can do	I would like to do	Level of proficiency
Writing	I can write a description of an event, a recent trip – real or imagined. I can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. I can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within my field of interest.			B1
	I can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. I can write straightforward connected texts on social or cultural topics such as music and films.			B2

Окончание таблицы 2

Interaction	I can interact about experiences, events, impressions and feelings provided that I can prepare beforehand. I can ask for or give simple clarifications and can respond to comments and questions in some detail.			B1
	I can interact with several people . I can highlight the significance of facts, events and experiences, justify ideas and support collaboration .			B2

As Table 4 shows, students are suggested to analyse what they can do and to relate this to the levels of proficiency. This reflecting activity will help them understand their present condition and plan the future progress. The key words in the descriptors are marked in bold type to draw students' attention to the most influential factors differing a higher level of proficiency. The descriptors here are much simplified in comparison with the teacher scale because clear proficiency framework is meant to develop students' autonomy and help them to orient themselves and set goals. It is a basis for individualizing learning, as for each learner there is an optimal level at which they should be working. It enables a shared understanding of levels, facilitating the setting of realistic learning targets for a group, and relating outcomes to what learners can do next – successfully perform a particular job, or pursue university studies using the language.

Table 5 presents a grid that is meant to help students be aware of the quality of their achievements. The judgement can be made on the basis of teacher feedback, peer-reviews and self-observations. The criteria of relevance, coherence, range and accuracy should be applied to every posting, thus helping the students to choose an exemplary work for teacher assessment.

The final section presented in Table 6 will allow students to observe the range of their communication activity ('Communicative drive') and to increase the number of comments they make on their peers' works. The number of columns vary depending on the number of students in a group. Variation also concerns all proposed scales and grids as they can be changed depending on the learning task and learners' proficiency level.

Table 5

Self-assessment grid «My postings» (Designed by the author)

Criteria		Descriptors	Degrees of proficiency		
			Low	Medium	High
Relevance		I can write texts completely relevant to the task and fully inform the target reader.			
Coherence/cohesion		I can use a sufficient number of cohesive devices to link my utterances into clear, coherent discourse.			
Range	Vocabulary	I have a sufficient range of vocabulary to express thoughts on social or cultural topics such as music and films.			
	Grammar	I have enough basic grammar means suited for the purpose of communication.			
Accuracy	Vocabulary	I have good control of vocabulary to express my thoughts and handle social topics with reasonable precision .			
	Grammar	I occasionally make errors that the reader usually can interpret correctly on the basis of the context.			

Table 6

Section of Student Portfolio «My commentaries» (Designed by the author)

Post	Number of interlocutors								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Conclusions

The use of blogs, though a challenging task due to the specificity of this social media employed as an educational device, can be embedded into the university curriculum and FL practice classes in particular. Blogging activity in a foreign language corresponds to the requirements of the national Standard for developing university graduates' intercultural communicative competence and meets students' needs for informal communication and real-world tasks. However, simply adopting this technology without truly understanding its assessment is not sufficient. To bring blogging into pedagogy requires new assessment forms and means

rooted in learner-oriented and action-based approaches. The study showed how assessment of blog activity can be implemented in a cycle of dialogic forms: teacher formative assessment and feedback, peer feedback, student formative and summative self-assessment, teacher summative assessment and teacher pedagogical feedback. The author expresses hopes that the developed scheme and scales would help university educators to incorporate blogs into their programmes and bring more researchers and practitioners into the ongoing discussions about this technology.

Статья поступила в редакцию 15.12.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова О. В. Оценка качества профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в техническом вузе: цели, содержание, параметры и критерии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. №14 (753). С. 144–155.
2. Будаев В. Д. О трудностях перехода на балльно-рейтинговую систему оценки знаний студентов // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 10. С. 51–54.
3. Бурцева Э. В., Чепак О. А. Опыт и проблемы применения системы балльно-рейтингового контроля в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2014. № 15. С. 79–84.
4. Вопияшина С. М., Малявина А. Н. Методические проблемы обучения студентов-переводчиков по балльно-рейтинговой системе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 4. С. 171–175.
5. Гареев А. А., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов // Образование и науки. 2018. Т. 20. № 3. С. 117–139.
6. Голев Н. Д. Ноотека: балльно-рейтинговая система + проектирование, или к вопросу о переходе количественных измерений ЗУН в качественные // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 3 (3). С. 199–213.
7. Головчанская Р. Г. Технологическая карта для контроля формирования иноязычной компетенции у студентов заочной формы обучения неязыковых вузов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2010. № 4. С. 165–169.
8. Зубова Л. В., Ренер Е. И. и др. Проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе для контроля учебных достижений студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 53–60.
9. Колесников А. А. Количественный и качественный контроль результатов профориентационного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в высшей школе. 2019. № 1. С. 14–24.
10. Корнев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–127.

11. Короткова Е. Г. Применение балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов при изучении иностранного языка // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 24 (157). С. 43–46.
12. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
13. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии веб 2.0: социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12–18.
14. Сысоев П. В., Мерзляков К. А. Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36–47.
15. Яроцкая Л. В. Контроль сформированности межкультурной компетенции в программно-методическом обеспечении учебного процесса по иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2012. № 12 (645). С. 72–82.
16. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer Learning and Assessment // Assessment and Evaluation in Higher Education. 1999. № 24 (4). P. 413–426.
17. Chong S. W. A Systematic Review of Written Corrective Feedback Research in ESL/EFL Contexts // Language Education & Assessment. 2019. № 2 (2). P. 70–95.
18. Dippold D., Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class // ReCALL. 2009. № 21 (1). P. 18–36.
19. Dohrenwend A. Serving up the feedback sandwich // Family Practice Management. 2002. № 9 (10). P. 43–46.
20. Evans C. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research. 2013. № 83 (1). P. 70–120.
21. Garcia E. The Use of Blogs for Teaching and Learning in UK and US Higher Education: A PhD Thesis [Электронный ресурс]. URL: https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/9296/2017Garcia702005phd_full.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
22. Ghazi S., Zamanian M., The Effect of Asynchronous versus Conventional Corrective Feedback on the Correct Use of Prepositions in an EFL Context // International Journal of English and Education. 2016. № 5 (2). P. 152–166.
23. The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners / M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, E. Molloy. Palgrave Macmillan, 2019. 303 p.
24. Huang H. Students and the Teacher's Perceptions on Incorporating the Blog Task and Peer Feedback into EFL Writing Classes Through Blogs // English Language Teaching. 2016. № 9 (11). P. 38–47.
25. Hyland K., Hyland F., eds. Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues. Cambridge University Press, 2019.
26. Jonsson A. Facilitating productive use of feedback in higher education // Active Learning in Higher Education. 2012. № 14 (1). P. 63–76.
27. Kepner C. G. An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills // The Modern Language Journal. 1991. № 75 (3). P. 305–313.
28. Lin M. H. The unrealistic claims for the effects of classroom blogging on English as a second language, students' writing performance // British Journal of Educational Technology. 2011. № 42 (6). P. 148–151.
29. Minocha S., Kerawalla L. University Students' Self-Motivated Blogging and Development of Study Skills and Research Skills [Электронный ресурс]. M. J. W. Lee, C. McLoughlin (eds). In: Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. Information Science Reference, 2011.
30. Nicol D. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2010. № 35 (5). P. 501–517.
31. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science, 1989. № 18 (2). P. 119–144.
32. Sadler D. R. Opening up feedback. Teaching learners to see // Reconceptualising Feedback in Higher Education. Developing Dialogue with Students / ed. S. Merry et al. Routledge, 2013. P. 54–63.
33. Truscott J. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes // Language Learning. 1996. № 46. P. 327–369.
34. Walker M. An Investigation into written comments on assignments: do students find them usable? // Assessment & Evaluation in Higher Education, 2009. № 34 (1). P. 67–78.

REFERENCES

1. Baryshnikova O. V. [Assessment of the quality of professionally oriented training in a foreign language at a technical university: goals, content, parameters and criteria]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences], 2016, no. 14 (753), pp. 144–155.
2. Budaev V. D. [On the difficulties of transition to a point-rating system for assessing students]. In: *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2010, no. 10, pp. 51–54.
3. Burtseva E. V., Chepak O. A. [Experience and problems of the use of the point-rating control system in teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties]. In: *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya* [Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy], 2014, no. 15, pp. 79–84.
4. Vopiyashina S. M., Malyavina A. N. [Methodological problems of teaching students-interpreters according to the point-rating system]. In: *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2016, no. 4, pp. 171–175.
5. Gareev A. A., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. [Organization of students]. In: *Obrazovanie i nauki* [Education and Science], 2018, vol. 20, no. 3, pp. 117–139.
6. Golev N. D. [Nooteka: point-rating system + design, or on the question of the quantitative measurements of ZUN transition into qualitative one]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2019, no. 3 (3), pp. 199–213.
7. Golovchanskaya R. G. [Technological map for monitoring the formation of foreign language competence in correspondence students of non-linguistic universities]. In: *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* [Bulletin of the Kostroma State University. N. A. Nekrasova], 2010, no. 4, pp. 165–169.
8. Zubova L. V., Renner E. I. and others. [Problems of the point-rating system use in the university for monitoring the educational achievements of students]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2016, no. 10, pp. 53–60.
9. Kolesnikov A. A. [Quantitative and qualitative control of the results of vocational guidance training in foreign languages]. In: *Inostrannye yazyki v vysshei shkole* [Foreign languages in higher education], 2019, no. 1, pp. 14–24.
10. Korenev A. A. [Feedback in learning and teaching fellowship]. In: *Rhema. Rema* [Rhema. Rema], 2018, no. 2, pp. 112–127.
11. Korotkova E. G. [The use of a point-rating system for assessing students]. In: *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences], 2009, no. 24 (157), pp. 43–46.
12. Sysoev P. V. [Blog-technology in teaching a foreign language]. In: *Yazyk i kul'tura* [Language and culture], 2012, no. 4 (20), pp. 115–127.
13. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. [The Web 2.0: social service blogs in teaching a foreign language]. In: *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2009, no. 4, pp. 12–18.
14. Sysoev P. V., Merzlyakov K. A. [Using the peer review method in teaching students to write basing on blog technology]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Cross-cultural Communication], 2017, no. 1, pp. 36–47.
15. Yarotskaya L. V. [Monitoring the formation of cross-cultural competence in the software and methodological support of the educational process in a foreign language at a university]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences], 2012, no. 12 (645), pp. 72–82.
16. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer Learning and Assessment. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1999, no. 24 (4), pp. 413–426.
17. Chong S. W. A Systematic Review of Written Corrective Feedback Research in ESL/EFL Contexts. In: *Language Education & Assessment*, 2019, no. 2 (2), pp. 70–95.
18. Dippold D. Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. In: *ReCALL*, 2009, no. 21 (1), pp. 18–36.
19. Dohrenwend A. Serving up the feedback sandwich. In: *Family Practice Management*, 2002, no. 9 (10), pp. 43–46.

20. Evans C. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. In: *Review of Educational Research*, 2013, no. 83 (1), pp. 70–120.
21. Garcia E. The Use of Blogs for Teaching and Learning in UK and US Higher Education: A PhD Thesis. Available at: https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/9296/2017Garcia702005p_hd_full.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
22. Ghazi S., Zamanian M. The Effect of Asynchronous versus Conventional Corrective Feedback on the Correct Use of Prepositions in an EFL Context. In: *International Journal of English and Education*, 2016, no. 5 (2), pp. 152–166.
23. Henderson M., Ajjawi R., Boud D., Molloy E. The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners. Palgrave Macmillan, 2019. 303 p.
24. Huang H. Students and the Teacher's Perceptions on Incorporating the Blog Task and Peer Feedback into EFL Writing Classes Through Blogs. In: *English Language Teaching*, 2016, no. 9 (11), pp. 38–47.
25. Hyland K., Hyland F., eds. Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues. Cambridge University Press, 2019.
26. Jonsson A. Facilitating productive use of feedback in higher education. In: *Active Learning in Higher Education*, 2012, no. 14 (1), pp. 63–76.
27. Kepner C. G. An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. In: *The Modern Language Journal*, 1991, no. 75 (3), pp. 305–313.
28. Lin M. H. The unrealistic claims for the effects of classroom blogging on English as a second language, students' writing performance. In: *British Journal of Educational Technology*, 2011, no. 42 (6), pp. 148–151.
29. Minocha S., Kerawalla L. University Students' Self-Motivated Blogging and Development of Study Skills and Research Skills, M. J.W. Lee, C. McLoughlin (eds). In: *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Information Science Reference, 2011.
30. Nicol D. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2010, no. 35 (5), pp. 501–517.
31. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. In: *Instructional Science*, 1989, no. 18 (2), pp. 119–144.
32. Sadler D. R. Opening up feedback. Teaching learners to see. In: Merry S. et al., eds. *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Developing Dialogue with Students*. Routledge, 2013, pp. 54–63.
33. Truscott J. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. In: *Language Learning*, 1996, no. 46, pp. 327–369.
34. Walker M., An Investigation into written comments on assignments: do students find them usable? In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2009, no. 34 (1), pp. 67–78.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кытманова Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета;
e-mail: ea.kytmanova@mgou.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina A. Kytmanova – Cand. Sci. (Philology), professor at the Department of Foreign Languages, Moscow Region State University;
e-mail: ea.kytmanova@mgou.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кытманова Е. А. Использование блогов при изучении иностранного языка в высшей школе: проблемы оценки // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 74–93.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-74-93

FOR CITATION

Kytmanova E. A. Using blogs in fl higher education: challenges of assessment. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 74–93.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-74-93

УДК 811.222

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-94-103

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ РУССКОЙ ПОСЕССИВНОЙ КОНСТРУКЦИИ «У КОГО ЕСТЬ ЧТО» И СВЯЗАННЫХ С НЕЙ КОНСТРУКЦИЙ

Тайебианпур Ф., Ибрагимшарифи Ш.

Исфаханский университет

8174673441, г. Исфахан, ул. Хезарджариб, Исламская Республика Иран

Аннотация

Цель. Раскрытие особенностей трудностей, с которыми сталкиваются персоязычные студенты, когда изучают русскую посессивную конструкцию «у кого есть что» и связанные с ней конструкции.

Процедура и методы. Авторами произведён анализ соответствующих конструкций в персидском и русском языках и грамматических особенностей русской конструкции. Классифицировались также проблемы, возникающие при обучении конструкции «у кого есть что», на основе полученных данных из проведённого ассоциативного эксперимента.

Результаты. По заключению авторов статьи, основные трудности в изучении русской конструкции «у кого есть что» для иранских студентов связаны с несовпадением соответствующих конструкций в русском и персидском языках, которое проявляется в разных аспектах.

Теоретическая и/или практическая значимость. В итоговой части статьи сформулированы предложения по развитию методов преподавания конструкции «у кого есть что» и связанных с ней конструкций персоязычным студентам.

Ключевые слова: русский язык, персидский язык, посессивность, глагол «есть», обучение конструкции «у кого есть что»

ISSUE OF LEARNING RUSSIAN POSSESSIVE CONSTRUCTION «U KOGO YEST CHTO» AND OTHER RELATED CONSTRUCTIONS BY PERSIAN-SPEAKING STUDENTS

F. Tayebianpor, Sh. Ebrahimsharifi

University of Isfahan

Hezarjerib Av. 8174673441, Isfahan, Iran

Abstract

Aim. The purpose of this article is disclose the features of difficulties that Persian-speaking students face when learning Russian possessive construction «u kogo yest chto» and other related constructions.

Methodology. The authors analyzed the corresponding structures in the Persian and Russian languages and the grammatical features of the Russian structure. Also the problems that arise when teaching the construction «who has what» were classified based on the data collected from an associative experiment.

Results. According to the conclusions made by the authors of the article, the main difficulties in studying the Russian construction «who has what» for Iranian students are associated with the discrepancy between the corresponding structures in the Russian and Persian languages, which reveals itself in different aspects.

Research implications. In the final part of the article, suggestions are formulated to help develop methods used to teach persian-speaking students the construction «who has what» and other related constructions.

Keywords: Russian language, Persian language, possession, verb «yest», teaching «who has what» construction

Введение

Одной из самых распространённых конструкций, выражающих значение поссесивности в русском языке, является конструкция «у кого есть что». Как утверждает К. Г. Чинчлей: «Основными средствами выражения значения обладания в русском языке являются конструкции типа *у меня есть*; конструкции же типа *я имею* и *у меня имеется*, ограниченные в своём употреблении, относятся к периферии (русский язык – типичный “язык-быть”）」 [4, с. 101].

С. И. Кокорина, рассматривая данную конструкцию в разных аспектах, считает, что употребление глагола «есть» зависит от вида существительного: «Если существительное конкретно-предметное, оно, скорее всего, выступит в конструкции с “есть”, называя предмет обладания; если существительное обозначает признак, оно, вероятнее, выступит в конструкции без “есть”, называя отличительный признак лица или предмета» [7, с. 68]. Она перечисляет ряд особых, разнообразных случаев, когда конкретно-предметные существительные могут выступать в конструкции без «есть» и когда существительные, обозначающие признак, могут выступать в конструкции с «есть» [7, с. 68–71], поэтому с точки зрения носителя персидского языка количество факторов, которые должны учитываться в составлении правильного предложения с глаголом «есть» или без него, достаточно большое. Кроме того, в силу разницы в языковых картинах мира носителей персидского и русского языков возникают трудности в употреблении данной конструкции.

Опыт преподавания русского языка в иранской аудитории показывает, что изучение поссесивной конструкции «у кого есть что» вызывает затруднения у персоязычных студентов. Чтобы проверить это утверждение и определить особенности этих затруднений, авторами был проведён ассоциативный эксперимент.

Цель исследования заключается в раскрытии особенности трудностей, возникающих у персоязычных студентов, когда они изучают русскую поссесивную конструкцию «у кого есть что» и связанные с ней конструкции. **Новизна** работы заключается в том, что эта конструкция до сих пор с данного аспекта не рассматривалась персоязычными исследователями.

Методы исследования

При подготовке исследования нами были использованы такие методы, как эксперимент, перевод, сопоставление соответствующих конструкций в персидском и русском языках, анализ грамматических особенностей русской конструкции, а также классификация проблем, возникающих при обучении данной конструкции.

Выборка исследования: 20 студентов, изучающих русский язык на втором курсе в Исфаханском университете. Семнадцать испытуемых подтвердили, что усвоение ими конструкции «у кого есть что» на начальном этапе представляло особую сложность. Поскольку эта конструкция широко употребляется в речи носителем русского языка, её правильное и уместное употребление учащимися очень важно. На занятиях по русскому языку

в Исфаханском университете на начальном этапе конструкция «у кого есть что» преподаётся очень кратко при изучении родительного падежа. Это допустимо, поскольку сама грамматика данной конструкции достаточно сложна для студентов, являющихся носителями языка, в котором нет падежа. Однако даже после начального этапа в учебной программе университета не уделяется должного внимания грамматическим и функциональным аспектам её изучения.

С другой стороны, учитывая трудности студентов в понимании и усвоении данной конструкции, можно найти и устранить сложности в изучении и понимании этой конструкции, а это поможет улучшить учебную программу и метод преподавания в целом. В этом заключается актуальность данной темы.

Основная часть

Проблема в употреблении конструкции «у кого есть что» возникает с самого начала, когда носителю персидского языка приходится составлять предложения, такие как «У меня есть книга» и употреблять субъект обладания в косвенном падеже как семантический субъект, а не подлежащее. В персидском языке обычно семантический субъект совпадает с подлежащим. В частности, для выражения значения принадлежности предикативными средствами в составе простого предложения используется конструкция: Сущ./мест. (субъект принадлежности) + Сущ. (объект принадлежности) + склоняемая форма глагола «дāштан» (в значении «иметь»), где она согласуется в лице и числе с субъектом принадлежности: *Ман кетāб дāрам* (эквивалент предложения: *У меня есть книга*).

Причины возникновения трудности в понимании данной конструкции заключаются в том, что:

1) в персидском языке отношение посессивности выражается глаголом «иметь» (по-персидски: *dāштан*), а не глаголом «быть»;

2) наличие неспрягаемого глагола «есть» в русском языке. Следовательно, употребление конструкции «у кого есть что», по причине отсутствия аналога в родном языке, для носителя персидского языка является трудным.

По-нашему мнению, это основная причина возникновения трудностей в понимании данной конструкции. Это подтверждает мысль о том, что в практике преподавания русского языка необходимо учитывать, что в родном языке учащегося отношения посессивности могут выражаться совершенно иным, нежели в русском языке, образом [3].

Когда учащиеся впервые знакомятся с этой конструкцией, стараются буквально переводить её на родной язык (12 участников эксперимента подтвердили, что и так делали). В качестве примера можно привести такое предложение «У меня есть книга», которое переводится ими так: а) *Барāуэ ман аст кетāб.* = *кетāб барāуэ ман аст.* (*книга для меня*), или б) *Марā кетāби аст.* (*≈ У меня одна книга*). Предложение (а) в персидском языке имеет другое значение. Оно показывает, что другой человек оставил мне где-нибудь или послал мне эту книгу, и я об этом сообщаю другому человеку.

Предложение (б) тоже является неудачным переводом, поскольку такие словосочетания, т. е. сочетания личных местоимений и послелога «ра» в значении субъекта принадлежности с существительным и послелогом «и» в значении объекта принадлежности, несмотря на то, что по структуре кажутся близкими к русской конструкции, за исключением употребления в стихотворной форме, в современной разговорной персидской речи не употребляются. Иногда нам встречался также такой вариант перевода предложения: *Кетāб наздэ ман аст* (*≈ Книга у меня*). В таких случаях ошибка возникает из-за неполного совпадения в значении предлогов «назд» и «у» в персидском и русском языках. Они отличаются семантически и стили-

стически. Предлог «назд» (≈у), который в изафетной конструкции «назд-э ман» употребился в значении «у меня», обычно в персидском языке используется в художественной литературе и всегда с одушевленными существительными; в нейтральной речи используется словосочетание «пиш-э ман».

Кроме того, в обоих вариантах «назд-э ман» и «пиш-э ман» предлоги «назд» и «пиш» указывают на место объекта, а не на принадлежность его лицу, обозначенному местоимением «ман». Это очень важный факт, так как в персидском языке предложение: «*Кетāб пишэ ман аст*», не указывает на то, что «говорящий – владелец данной книги», а только обозначает, что «книга на неизвестное время находится у говорящего», может быть, у него в сумке, дома, в его комнате на полке, может быть, он даже её одолжил у кого-нибудь, но она пока у него. Как показано, использование метода буквального перевода для изучения конструкции «у кого есть что» является неудачным, хотя это типичная ошибка, которую студенты делают.

Кажется, что для начала обучения студентов данной конструкции преподавателям целесообразно делать акцент на грамматику. Как уже было сказано, студенты знакомятся с этой конструкцией на начальном этапе обучения, когда они изучают родительный падеж и его употребление. Тогда надо сосредоточиваться на самой конструкции, на грамматических формах, которые в ней используются, и переводить предложение как целое, а не как раздельное. Для успешного обучения предлагаем приводить разные примеры с разными местоимениями и существительными и предложить студентам выучить несколько предложений с данной конструкцией как образец для дальнейшего правильного использования.

Вторая проблема, с которой сталкиваются студенты при изучении конструкции «у кого есть что», – это осознание случаев употребления глагола «есть». Де-

вать испытуемых подтвердили, что у них есть проблема в осознании случаев употребления глагола «есть». Испытуемым также было предложено перевести предложение «*Ман кетāбэ хуби дāрам*» (У меня хорошая книга) с персидского языка на русский. Девять студентов перевели его так: «У меня есть хорошая книга». Мы считаем, что эта проблема связана с самой сложностью семантики данной конструкции и тем, что она в зависимости от ситуации может выражать разные значения. В некоторых книгах по грамматике перечислялись разные случаи употребления глагола «есть». Большинство таких классификаций имеет грамматический характер.

Для сопоставления соответствующих конструкций в русском и персидском языке рассматриваем две группы предложения:

1) Предложения, в которых глагол «есть» не употребляется:

а) У нее в семь часов самолёт (У барāйэ сāатэ хāфт бэлитэ хавāпэймā дāрад).

б) Он может раньше других приехать. У него же машина (У митавāнад габл аз дигарāн бийāйад. У мāшин дāрад).

в) У него чёрная борода (У ришэ сий дāрад).

г) У него отличные книги (У кэтабхāйэ бэсйар хуби дāрад).

д) У него синяя машина (У мāшинэ āби дāрад).

е) У мамы давление (Мāдар фэшиārэ хун дāрад).

Как видно, во всех персидских коррелятах вышеуказанных предложений глагол «дāрад» ('имеет') используется, т. е. глагол «дāштан» в независимости от того, существует ли глагол «есть» в русских предложениях, употребляется в персидских коррелятах, и это показывает, что носитель персидского языка под влиянием родного языка имеет тенденцию использовать глагол «есть» в любом посессивном русском предложении. Это самая важная причина возникновения ошибок в употреблении глагола «есть», но есть

некоторые особенности в приведённых выше предложениях, которые помогают студентам делать правильный выбор.

Например, в предложении (а) слово «самолёт», не являясь на самом деле предметом обладания, указывает на действие (полёт). По этой причине глагол «есть» не употребляется, поэтому указание на слово «самолёт» как существительное, выражающее значение действия, поможет носителю персидского языка сделать правильный выбор. Это можно распространить на все подобные предложения. В примере (б) для носителя персидского языка трудно понять, почему глагол «есть» не употребляется, так как, по его мнению, само существование машины, тот факт, что у субъекта есть машина, важны, и в данном случае ему непонятно, какая разница между предложениями с глаголом «есть» и без него. Это происходит в результате различия в особенностях восприятия мира носителями персидского и русского языков. В данном случае надо объяснить студентам, что контекст играет большую роль в этом выборе.

В предложениях типа (в) при наличии определения глагол «есть» не употребляется. Подчёркивая такую ситуацию для студентов, надо учитывать и такие предложения, как *У него есть борода*, и уточнить, что в таких случаях, если определение (прилагательное) отсутствует, то глагол «есть» употребляется. Надо добавить, что такая неправильная мысль принята среди иранских учащихся, что в конструкции «у кого...» глагол «есть» не употребляется, когда существительное, выражающее объект принадлежности, сочетается с прилагательным, но можно показать, что это зависит от ситуации. Например, в предложении (г) говорится о том, что все книги, которые имеет данное лицо, являются отличными. Если это относится не ко всем книгам, тогда глагол «есть» используется: *У него есть отличные книги*.

С точки зрения носителя персидского языка оба предложения одинаковы, по-

этому в подобных случаях надо выяснить разницу между предложениями с «есть» и без него. Предложение (д) может также употребляться и с глаголом «есть»: *У него есть синяя машина*.

Персоязычному учащемуся трудно отличать значения второго предложения от первого. Как уже было сказано, это объясняется тем, что в персидском языке, даже при присутствии определения в сочетаемости с существительным (предметом обладания) глагол «дāштан» не устраняется: *У māшинэ āби dāрад* (*У него синяя машина*), если надо сделать акцент на характеристике предмета обладания, порядок слов и структуру предложения изменяют: характеристика (прилагательное) выступает в качестве ремы и становится именной частью составного сказуемого («аст» – вспомогательный глагол в значении «являться»): *Māшинэ у āби аст* (*Его машина – синяя*). Отсутствие глагола «есть» в предложении (е) тоже нуждается в объяснении.

2) Предложения, в которых глагол «есть» употребляется:

а) *У него есть температура?* (*У таб dāрад?*)

б) *У него есть талант* (*У естедād dāрад*).

в) *У меня есть вопрос* (*Ман порсеш dāрам*).

г) *У него есть разрешение* (*У еджāзех dāрад*).

Понимание и усвоение предложений, относящихся к типу (а), студентами не вызывает больших трудностей, поскольку в персидском языке, также как в русском, посредством вопроса *У таб dāрад?* (*У него есть температура?*) акцентируется внимание на наличии или отсутствии признака. Усвоение случаев (б), (в) и (г) требует от студентов достаточного уровня владения языком, чтобы не только понимать значения существительных, употребляющихся в посессивной конструкции, но и знать их функционально-семантическую сферу употребительности. Иногда встречаются и более сложные

случаи, в которых происходит перенос информативного центра на само название качества, который приводит к устранению словоформы «есть» [7, с. 68]: *У него талант (У естедād dārad)*. В приведённом выше примере наличие глагола «есть» очень ситуативно и контекстуально. Ясно, что для иностранцев различие таких ситуаций сложно, особенно, когда этот перенос происходит в предложении, где существительное не сопровождается прилагательным (в приведённом выше примере). Трудно объяснить, почему в данном примере не употребляется глагол «есть». Н. Д. Арутюнова об этом пишет: «Необязательность употребления “есть” объясняется тем, что в предложениях с непредметным именем ослаблена выделительная функция. Имя в них скорее разъясняет характер предстоящего события» [2, с. 90].

Анализ вышеуказанных предложений показывает, что в процессе обучения конструкции «у кого (есть) что» надо раскрывать и сравнивать смысловое значение парных предложений с глаголом «есть» и без него. При этом использования только грамматических и лексических средств недостаточно, надо рассматривать и учесть и коммуникативные характеристики ситуаций речи. Может быть, такая необходимость требует рассмотрения данной конструкции в других аспектах. Например, рассматривая данную конструкцию с прагматической точки зрения, И. Р. Куралева пишет: «Конструкция “у кого есть что” акцентирует факт наличия у субъекта объекта обладания и является основанием для конкретного предложения, которое делается говорящим: *Но у меня есть телефон, давай позвоним*» [8].

Иными словами, когда в контексте есть «предложение», связанное с наличием объекта обладания, тогда в посессивную конструкцию входит глагол «есть». Это касается и конструкций, имеющих определение: *У меня есть чёрная ручка. Возьми её*. С другой стороны, когда фо-

кус внимания говорящего сдвигается с указания на наличие / отсутствие, глагол «есть» опускается [12]. Кроме того, надо раскрывать и сравнивать смысловое значение парных предложений: *У меня машина* (в данный момент машина находится в моём распоряжении, но может мне не принадлежать); *У меня есть машина* (я – её владелец, она мне принадлежит) [5].

Таким образом, осознание персоязычными студентами случаев употребления глагола «есть» – явление сложное и разностороннее.

Третья трудность учащихся в освоении конструкции «у кого (есть) что» возникает в результате её широкого употребления в речи. Как мы знаем, форма «у кого» может употребляться и в локальных предложениях, «обозначающих место через пограничную близость с названным предметом»¹: *«Ключ от библиотеки отца был у ней»* (Пушкин); *Где ты был вчера? – У Ани*². Кажется, что эта мысль о понятии посессивности в русском языке является совершенно правильной, что «в русском языке большую значимость имеет факт наличия, существования объекта (обладания) в сфере субъекта (обладания), всё остальное уточняется в контексте» [11, с. 101].

Существуют и другие многочисленные случаи употребления формы «у кого». Г. А. Золотова указывает на четырнадцать значений, выражающихся этой формой³. Студенты-иранцы ещё в первые годы учёбы сталкиваются с большим количеством употребления формы «у кого» с разными значениями в разных предложениях и текстах, не имеют возможности различить разные значения, выражаемые

¹ Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Едиториал УРСС, 2011. С. 104, 108.

² Бабалова Л. Л., Кокорина С. И. Практикум по русской грамматике. Ч. 2. Синтаксис простого и сложного предложения. М.: Русский язык, Курсы, 2011. С. 93.

³ Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Едиториал УРСС, 2011. С. 109–116.

одной формой. Это приводит к совершеннью ими ошибок при употреблении связанных конструкций. Во избежание этого иногда студенты-иранцы не употребляют этой формы, поэтому их речь обедняется.

Кроме того, есть случаи, в которых употребление формы «у кого» обязательно. Хотя вместо предложения *У меня болит голова* нельзя сказать *Моя голова болит*, десять участников нашего эксперимента сделали такую ошибку в переводе персидского предложения. Это типичная ошибка, которую делают персоязычные студенты, возникающая под влиянием родного языка как языка обладания. Следовательно, в обучении русской формы «у кого» иранским студентам надо обращать внимание на ситуации, в которых употребление данной формы обязательно, а в которых факультативно. Надо отметить, что не любое имя со значением физиологического или психосоматического состояния может выступать в данной конструкции [6].

Четвёртая сложность, которую можно легко устранить путём объяснения на занятиях по русскому языку, это трудность в понимании таких предложений, как *Чай будем пить в комнате у мамы* [1]. В этом предложении форма родительного падежа с предлогом «у» указывает как на принадлежность, так и на место совершения действия. Для носителя русского языка посессивное значение словосочетания «в комнате у мамы» легко чувствуется, и, хотя в большинстве случаев предполагается, что мама в комнате присутствует, но такой вывод зависит от контекста. По контексту носитель русского языка предполагает, что мама будет во время действия в комнате, но, читая данное предложение, носитель персидского языка полагает, что мама будет в комнате, так как для него словосочетание «у мамы» равнозначно «рядом с мамой» (пиш-э ма́дар), т. е. для него это словосочетание выражает значение места (у кого = предлог *пиш-е* + имя лица [9]), а не принадлежности. В приведённом выше примере,

если носитель персидского языка хочет указать на «принадлежность», он, вероятнее всего, так составит предложение: *Чай будем пить в комнате мамы*, – где значение принадлежности выражается сочетанием: сущ. + сущ. в Р. п., как мы знаем, первое существительное обозначает объект принадлежности, а второе – субъект.

Такой выбор обусловливается наличием в персидском языке подобной конструкции. В персидском языке одно из самых употребительных средств выражения значения принадлежности – это именное изафетное словосочетание, в котором два существительных (или одно существительное и одно местоимение) сочетаются при помощи изафетного показателя «э» (или «йэ»): *кетāб-э дуст* (книга друга), *хāне-йэ педар* (дом отца), – где первое существительное указывает на объект обладания, а другое – на субъект. В таких конструкциях, если субъектом обладания является местоимение, обычно словосочетание состоит из слитных местоимений и существительных, которые указывают на объекты обладания: *У него мама больная* (*ма́дар-аш мариз аст*) [10]. Таким образом, сходство структур данных словосочетаний в русском и персидском языках влияет на подобные типы предложений (влияние родного языка).

Результаты исследования

В результате проведённого исследования можно сделать вывод, что затруднения в изучении и усвоении русской конструкции «у кого есть что» для иранских студентов проявляются в разных аспектах. На основе ассоциативного эксперимента у большинства студентов с самого начала была проблема в усвоении конструкции. Это объясняется наличием грамматической категории падежа в русском языке, которой нет в персидском языке. Девять испытуемых из 20 участников эксперимента подтвердили, что у них есть проблема в осознании случаев употребления глагола «есть», и девять студентов сделали ошибку в переводе

предложения «Ман кетāбэ хуби дāрам» с персидского языка на русский (*У меня есть хорошая книга*). Таким образом, наличие глагола «есть» в русском языке, многочисленность правил его употребления оказывает отрицательное влияние на усвоение русской конструкции. Сопоставление соответствующих конструкций в русском и персидском языках показало, что во всех персидских коррелятах для выражения посессивного значения используется глагол «дāштан» (иметь) в независимости от того, существует ли глагол «есть» в русских предложениях.

Заключение

Анализируя трудности, с которыми сталкиваются персоязычные студенты в изучении русской посессивной конструкции «у кого есть что» и связанных с ней конструкций, и с целью повышения ка-

чества обучения русскому языку в иранской аудитории, мы предполагаем, что: а) на начальном этапе обучения целесообразно делать акцент на грамматику и сосредоточиваться на самой конструкции, на грамматических формах, которые в ней используются; б) на дальнейших этапах обучения надо постоянно обращать внимание студентов на ситуации употребления данной конструкции и связанных с ней конструкций (*у кого*), отличать значение подобных конструкций со словосочетанием «у кого» от посессивной, рассматривать случаи, когда употребление глагола «есть» в данной конструкции обязательно, а когда – невозможно, и, наконец, анализировать и сопоставлять значения предложений, отличающихся друг от друга наличием глагола «есть».

Статья поступила в редакцию 20.10.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева Т. Л. Система и функционирование средств выражения принадлежности в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1986. 224 с.
2. Арутюнова Н. Д., Ширяев Е. Н. Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение. М.: Русский язык, 1983. 198 с.
3. Баистракова Е. А. Некоторые особенности категории посессивности в русском языке в сравнении с другими языками // Филологический аспект. 2019. № 3 (47). С. 79–84.
4. Бондарко А. В. и др. Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис: монография / отв. ред. А. В. Бондарко. 6-е изд. М.: URSS, 2011. 347 с.
5. Давлетшина С. М. Анализ структурных особенностей категории посессивности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 51–55.
6. Кобозева И. М. О посессивности в русском языке: посессивные предикаты vs. Генитив // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2015. Т. 11. № 1. С. 249–272.
7. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / С. И. Кокорина, Л. Л. Бабалова, Н. А. Метс и др. М.: Русский язык, 1985. 408 с.
8. Куралева И. Р. Конструкция «у кого есть что» как один из показателей лингвокультурологической компетенции изучающих РКИ // Русский язык в современном мире. 2013. № 1. С. 134–140.
9. Мадаени Аввал А. Русские именные локативные и темпоральные группы с родительным падежом и их персидские корреляты // Пажухеш-е Забанха-йе Хареджи. 2006. № 29. С. 107–114.
10. Мадаени Аввал А., Пуляки П., Бейги М. Анализ двухкомпонентных притяжательных конструкций в русском и персидском языках при выражении принадлежности // Молодой учёный. 2015. № 11 (91). С. 1640–1643.
11. Милованова М. В. Понятие посессивности: Проблемы определения и структуры // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2007. Вып. 6. С. 95–102.
12. Мирошник Л. В., Шафоростова С. Г. Особенности употребления посессивной конструкции «у кого (есть) что» // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Харків, 19 квітня 2017 р. Харків: ХНМУ, 2017. С. 209–213.

REFERENCES

1. Aref'eva T. L. *Sistema i funktsionirovanie sredstv vyrazheniya prinadlezhnosti v sovremenном russkom yazyke: diss. ... kand. filol. nauk* [System and functioning of means of expression of belonging in the modern Russian language: PhD thesis in Philological sciences]. Moscow, 1986. 224 p.
2. Arutyunova N. D., Shiryaev E. N. *Russkoe predlozhenie. Bytiinyi tip: struktura i znachenie* [The Russian sentence. Existential types: structure and significance]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1983. 198 p.
3. Bastrakova E. A. [Some features of the category of possessiveness in Russian in comparison with other languages]. In: *Filologicheskii aspekt* [Philological aspect], 2019, no. 3 (47), pp. 79–84.
4. Bondarko A. V. etc. *Teoriya funktsional'noi grammatiki: vvedenie, aspektual'nost', vremennaya lokalizovannost', taksis* [Theory of functional grammar: introduction, aspectuality, temporal localization, taxis]. Moscow, URSS Publ., 2011. 347 p.
5. Davletshina S. M. [Analysis of the structural features of the category of possessiveness]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University], 2018, no. 8 (197), pp. 51–55.
6. Kobozeva I. M. [On possessiveness in Russian: possessive predicates vs. Genitive]. In: *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovaniy* [Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute for Linguistic Research], 2015, vol. 11, no. 1, pp. 249–272.
7. Kokorina S. I., Babalova L. L., Mets N. A. etc. *Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka dlya zarubezhnykh prepodavatelei-rusistov* [Practical grammar of the Russian language for foreign teachers-Russianists]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1985. 408 p.
8. Kuraleva I. R. [The construction “who has what” as one of the indicators of linguoculturological competence of students of RCT]. In: *Russkii yazyk v sovremenном mire* [Russian language in the modern world], 2013, no. 1, pp. 134–140.
9. Madayeni Avval A. [Russian nominal locative and temporal groups with genitive case and their Persian correlates]. In: *Pazhukhesh-e Zabankha-ie Kharedzhi* [Pazhukhesh-e Zabanha-ye Khareji], 2006, no. 29, pp. 107–114.
10. Madayeni Avval A., Puliaki P., Beigi M. [Analysis of two-component possessive constructions in Russian and Persian languages when expressing belonging]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2015, no. 11 (91), pp. 1640–1643.
11. Milovanova M. V. [Concept of Possession: Problems of Definition and Structure]. In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznaniye* [Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics], 2007, no. 6, pp. 95–102.
12. Miroshnik L. V., Shaforostova S. G. [Features of the use of the possessive construction “who (has) what”]. In: *Metodologiya ta praktika lingvistichnoi pidgotovki inozemnikh studentiv: zbirnik materialiv Vseukraïns'koï naukovo-praktichnoi konferentsii, Kharkiv, 19 kvitnya 2017 r.* [Methodology and practice of linguistic training of foreign students: collection of materials of the All-Ukrainian Science and Practice Conference, Kharkiv, 19 April 2017]. Kharkiv, KHNMU Publ., 2017, pp. 209–213.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тайебианпур Фериял – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского и русского языков Исфаханского университета, Исфахан, Иран;
e-mail: f.tayebianpour@fgn.ui.ac.ir

Ибрагимшарифи Шлер – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского и русского языков Исфаханского университета, Исфахан, Иран;
e-mail: sh.sharifi@fgn.ui.ac.ir

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ferial Tayebianpour – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Department of French and Russian Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran;
e-mail: f.tayebianpour@fgn.ui.ac.ir

Shler Ebrahimsharifi – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Department of French and Russian Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran;
e-mail: sh.sharifi@fgn.ui.ac.ir

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Тайебианпур Ф., Ибрагимшарифи Ш. Проблема изучения персоязычными студентами русской по-
сессивной конструкции «У кого есть что» и связанных с ней конструкций // Вестник Московского
государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 94–103.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-94-103

FOR CITATION

Tayebianpor F., Ebrahimsharifi Sh. Issue of learning Russian possessive construction «U kogo yest chto»
and other related constructions by persian-speaking students. In: *Bulletin of the Moscow Region State Uni-
versity. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 94–103.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-94-103

УДК 745.03

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-104-112

РАЗВИТИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ РОСПИСИ ПО ДЕРЕВУ И РЕЗЬБЫ ПО ДЕРЕВУ В ИСТОРИЧЕСКОМ ЭКСКУРСЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА МОСКОВСКОГО РЕГИОНА РОССИИ

Чиркова Е. Ю.*Московский государственный областной университет**141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Исследование факторов, оказывавших влияние на стилистические и технологические особенности выполнения резьбы и росписи по дереву в Московском регионе России.

Процедура и методы. Рассматривается временной отрезок в развитии культуры и народного искусства Московского региона с конца X по конец XX вв. При проведении исследования применены методы наблюдения, интерпретации результатов, а интеграционные исторические процессы в народном искусстве рассматриваются как базовые для возникновения современного декоративно-прикладного искусства.

Результаты. В статье определяются основные точки соприкосновения резьбы и росписи по дереву в общественной и культурной жизни славянских народов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Автор утверждает, что изучение совместного развития и интеграции данных видов народного и декоративно-прикладного искусства является важным разделом изучения декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного художественного образования.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, народные ремесла, роспись по дереву, резьба по дереву, интеграционные процессы, художественное образование, дополнительное образование

DEVELOPMENT OF STYLISTIC INTERRELATION OF WOOD PAINTING AND WOOD CARVING IN THE HISTORICAL EXCURSION OF CULTURE AND ART OF THE MOSCOW REGION OF RUSSIA

E. Chirkova*Moscow Region State University**24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study the factors that have influenced the stylistic and technological features of wood carving and painting in the Moscow region of Russia.

Methodology. The time period in the development of culture and folk art in the Moscow region from late Xth century to late XXth century is considered. During the research, methods of observation and interpretation of the results were applied, and integration historical processes in folk art are considered as the basis for the emergence of modern decorative and applied art.

Results. The article defines the main points of contact between wood carving and painting in the social and cultural life of the Slavic peoples.

Research implications. The author claims that the study of the joint development and integration of these types of folk and decorative arts is an important section of the study of decorative and applied arts in the system of additional art education.

Keywords: decorative and applied arts, folk crafts, wood painting, wood carving, integration processes, art education, additional education

Введение

Как менялось традиционное ремесло резьбы по дереву в сторону интеграции с росписью по дереву с конца X по конец XX вв. Народные ремёсла, связанные с обработкой древесины, существовали на территории славянских племён с периода заселения. Обширные лесные пространства предполагали значительное влияние на быт и культуру славянских племён. Для обработки древесины не требовалось редких или технологически сложных инструментов, поэтому практически каждая народность сохраняла навыки обработки природных материалов на высоком уровне преемственности. Большинство археологов сходятся во мнении, что доступность материала и его дешевизна, а также простота обработки, позволили донести до нашего времени большое количество исторических образцов, несмотря на кажущуюся хрупкость и недолговечность древесины [4].

Исследователи (на примере сохранившихся образцов) также косвенно отметили развитие декоративного решения утилитарных изделий, проследив их путь с начала X в. (на примере находок Новгорода и Старой Ладogi) [10]. «Ценность материала деревянной резьбы в анализе орнаментики и в целом для характеристики древнерусского декоративно-прикладного искусства очень велика. Среди произведений есть простые резные изделия, близкие народному искусству, традиции народной резьбы продолжают долгие века.

Но есть также и произведения, отразившие те или иные стили времени, находящиеся параллели среди произведений других видов искусства» [5, с. 81]. При

этом с научной точки зрения были тщательно изучены способы декоративизации изделий, материалы, сакральное значение отдельных элементов резьбы, но упущены культурные аспекты, серьёзно повлиявшие на развитие народного ремесла и декоративно-прикладного искусства.

В современных музеях декоративно-прикладного искусства и народного быта, краеведческих музеях зачастую представлены изделия или недавнего времени (конец XIX – начала XX вв.), или носившие статус «памятных», так как утилитарные вещи дошли до нас только в виде элементов домового резьбы. «Резьба по дереву – очень интересное, увлекательное занятие. Научиться резать по дереву может каждый желающий.

Для занятий резьбой не нужно обладать большой физической силой, что позволяет заниматься ей всем желающим независимо от возраста и пола. Начиная заниматься художественными ремеслами следует знакомиться с различными произведениями народного искусства, что поможет не только лучше овладеть технологией производства изделий, но и развить художественный вкус, способствующий творческому росту» [2, с. 5]. Характеризуя отдельные этапы развития народного ремесла, можно сказать, что у него были свои самостоятельные периоды расцвета и упадка. Образцы начала X в. представлены в духе языческой эстетики – крупные черты лица и фигур, отсутствие декоративности, геометризованность деталей преобладает над эстетической составляющей и выделяется ритмом основных объёмов. В то же время жилища – выполнены в духе лаконичного племенного «минимализма» – ничего

лишнего, строгие ровные элементы и поверхности.

Изображения языческой деревянной скульптуры – стремятся к узнаваемости, но не полной реалистичности, стараются передать дух изображаемого объекта, наделить характерными чертами. Уже к XI–XII вв. возникает гармоничный баланс между формой и декорацией – уходит характерный «звериный» скандинавский стиль, который отметился значительным влиянием особенно на Русском Севере, Ладогe, Беломорье – Осеберг, Борре и Еллинг [8].

Русские орнаменты обогащаются новыми элементами – «плетенками» и «ромбическими сетками», характерными для германских и скандинавских орнаментов X–IX вв. Традиционная русская трёхгранно-выемчатая резьба, вобрав в себя строгую геометричность и ритмику стилизации скандинавских племён, открывается для новой экспансии – византийской орнаментики.

Трудно представить себе, что мастера ограничивались лишь резьбой при выполнении элементов убранства дома или утвари. Если покрытие пчелиным воском (как защитным средством, благодаря которому до нас и дошли многие образцы), являлось обычной практикой, то почему бы и не раскрасить отдельные участки резьбы? Украсить наличники окон или «полотенце» на «коньке», расписать резной посох или коромысло? [12]

Уже в этот период (начало XII в.) – геометрический и растительный орнаменты в резьбе и росписи окончательно разделяются и приобретают собственные значения. Геометрическая резьба приобретает характер обрядовой схематизации мира человека, разделяется на «миры», получает черты культурной памяти. Растительный и животный орнаменты, наоборот, становятся украшениями, не связанными особым сакральным смыслом, при этом несут в себе элементы геометрики – сохраняя базовую часть своей композиции как в резьбе, так и в росписи, что говорит

о технологических особенностях исполнения элементов мастерами, привыкшими к строгой лаконичности в орнаменте и некоей угловатости, традиционной для русской трёхгранно-выемчатой резьбы.

Исторический экскурс в развитие стилистических особенностей резьбы и росписи по дереву

Определяют следующие типичные этапы развития резьбы по дереву: антропо-зооморфный – резные скульптуры и мелкая пластика, выполненные из древесины, отличаются практически полным отсутствием декоративизации, с грубыми, рублеными чертами отдельных элементов; совмещённый – использование в резьбе изделий скульптурного типа основных несложных геометрических орнаментов, зигзаг, овал, решётка; орнаментированный – возникновение классических видов резьбы и росписи по дереву, чья структура и взаимосвязь элементов являются самостоятельным произведением декоративно-прикладного искусства; декоративный – изделия, выполненные в техниках резьбы и росписи по дереву не имеют ярко выраженной функции и представляют собой произведения декоративно-прикладного искусства, предназначенные для экспонирования.

Рассмотрим чуть более подробно данные этапы со стилистической стороны. Антропо-зооморфный период развития резьбы по дереву до XII–XIV вв. (мы на данном этапе не рассматриваем росписи по дереву, их комплекс как самостоятельный вид народного искусства сложится гораздо позднее). Данный этап характеризуется стремлением мастера отразить главные характерные черты человека или животного и добиться определённой узнаваемости. Чётко схваченные основные признаки предполагают формирование общекультурных императивов – наделение объектов отражением их сакрального смысла – фигуры отождествляются с реальными и гностическими функциями: плодородие, времена года, удача и т. д.

Появившаяся на территориях современной России в начале VIII–IX вв. трёхгранно-выемчатая резьба оказывала определённое влияние на формирование антропо-зооморфных изображений в отдельных элементах и наполнялась схематичными элементами животного мира. Монументальность скульптурных изображений и отдельных элементов жилищ и утвари предполагает отсутствие специализированного инструмента для выполнения резьбы и использование в большинстве своём обычных инструментов – бытовых ножей, топоров, долот и т. д. Можно также предположить отсутствие на этом этапе развития культуры комплекса украшения изделий (особенно утвари), предназначенных для продажи или обмена, торговли или подношения.

Совмещённый этап развития резьбы по дереву характеризуется, в первую очередь, началом интеграции культурных процессов и внедрением отдельных элементов орнаментов, ранее не характерных для определённых местных ареалов развития культурных традиций. На территории славянских племён начинают проникать скандинавские, германские, балтийские орнаментальные мотивы, появляются признаки чёткого заимствования символики в резьбе.

В X – начале XI вв. скандинавские элитарные художественные стили становятся преобладающими в народном творчестве и культуре, что напрямую связано с экспансией скандинавских народов – в искусстве и быту. На этом этапе скульптурные изображения дополнены нанесением геометрических и растительных орнаментов – не как самостоятельных композиций, но элементов комплекса при выполнении утвари и деталей жилищ. При этом в изображениях животных появляется геометризация элементов, что, несомненно, указывает на обоюдное влияние трёхгранно-выемчатой резьбы и скульптуры. В этот период традиции резьбы по дереву переходят

в новый вид творчества – белокаменную резьбу соборов и церквей, это видно на примере комплекса собора Рождества Богородицы в Боголюбове и Успенского собора во Владимире. Растительные орнаменты также характеризуются упрощёнными линиями.

Орнаментированный этап, начиная с XII в. ещё сохраняет стилистику скандинавских орнаментов и композиции, но под влиянием византийской традиции происходят кардинальные изменения во всех видах творчества – резьбе по дереву, росписях, резьбе по камню, книжной миниатюре, эмалирном искусстве, ювелирном. Происходит возрастание динамики развития византийской композиции и растительного «кринового» – трёхлистного орнаментирования. Плавные лекальные кривые в орнаменте почти полностью вытесняют геометризованную простоту и статичность. Начиная с XIV в. в изображениях людей и животных в скульптуре складывается традиция удлинения контуров фигуры – стремление к реалистичности изображения, передаче пропорциональных соотношений, портретного сходства, декоративизации и украшательства. В период монгольской экспансии, в связи с затуханием высоких искусств, народные мастера и художники обращаются к религиозным сюжетам и активно развивается комплекс ремёсел, направленных на работу в храмах и соборах, – фрески, резьба на иконостасах, иконопись и изография.

Декоративный этап – это формирование комплекса видов резьбы и росписи по дереву как традиционных промыслов в отдельных районах Московского государства и Руси в целом. Формирование видов резьбы происходит под влиянием местных культурных традиций и начинается с центральных регионов (Новгород, Ярославль, Волго-Окское междуречье) и северных районов (Ладога, Архангельск, бассейн Двины, Мезени). Причём исследователями отмечаются некоторые особенности формирования ареалов рас-

пространения некоторых традиционных ремёсел. Так, например, русская трёхгранно-выемчатая резьба была практически не распространена в верховьях Мезени, бассейне Онеги и Вычегды [14], то есть некоторые виды декоративного искусства не были организованы в местности изначально, не были характерны для культуры коренных народов и были привнесены в результате русской колонизации земель Русского Севера в XIV–XVII вв.

На примере прялок XVII–XIX вв. из собрания Архангельского областного краеведческого музея мы видим три основных традиции промысла: только резные прялки (без росписи и колорирования), трёхгранно-выемчатая резьба с колорированием фонов, резьба с элементами скульптуры, трёхгранно-выемчатым орнаментом и росписями. Существует прямая взаимосвязь между ремёслами и декоративным искусством, ведь появление комплекса прялок и других инструментов и приспособлений для обработки льна и прядения нити и ткачества возможно только в регионах, связанных с земледелием. Появление крестьянских росписей исследователи относят к XVI–XVII вв., отдельные традиционные росписи появились уже в конце XIX в.

Перерождение народного ремесла в декоративно-прикладное искусство происходит в конце XVI – начале XVII в. Кистевые росписи изначально формировались в послепетровскую эпоху в технике выполнения масляными красками по масляному фону. Общий для всех росписей мотив – цветы, цветочные букеты, – распространяется под воздействием влияния городской культуры, используя в качестве образцов работы профессиональных художников стилей барокко и ампира. Совместное существование кистевых росписей и полуархаичных – графических росписей (в основном на Русском Севере), способствовало появлению различных стилистических особенностей в выполнении растительного и геометрического орнаментов, зооморфных

мотивов. «Городецкая роспись выделяется своею содержательностью, все изображения несут свой характер.

Значительное место имеют цветочные мотивы, образы птиц и животных. Городецкая роспись во многом отличается от других видов росписи своим неповторимым изобразительным языком, выражающимся в символах, насыщенной цветовой гамме, пышности узоров, а также особенностями трансформации природных мотивов» [11, с. 2]. Мы привыкли слышать о Мезенской росписи, Борецкой, Тоемской, Городецкой, но внутри данных росписей существует большое количество самостоятельных видов народных росписей, объединённых исключительно по ареалу распространения. В этот период также начинается расслоение по техникам росписи – появляются кистевые росписи яичной темперой по левкасу, по прозрачному фону. Причём некоторые исследователи отмечают вероятность возникновения декоративных росписей центральных регионов России на основе декоративных росписей Русского Севера [13].

Основные сходные характеристики резьбы и росписи по дереву у славянских народов

Распространение праславянских и славянских племён в верховья Двины, Днепра и Волги принесло с собой огромный пласт культурных традиций. Приёмы, характерные в народном искусстве южных и юго-восточных славян, экспансивно проникают в культуру северных племён и к XII в. сталкиваются с северными культурными традициями – скандинавской, германской, прибалтийской. Практически бассейны всех рек на пути продвижения славянских племён к северным землям в той или иной мере охватываются изобразительными и художественными традициями славян. В местах контакта и ассимиляции с северными племенными группами происходили два разновекторных процесса – принятие традиций и минимальная интегра-

ция. «Великий речной путь», связавший центральные и северные регионы Руси, служил культурологической осью, на которую нанизывались различные творческие традиции.

Во время вторичной колонизации русских земель после монгольского нашествия в XIV–XVI вв. во многие южнорусские районы (Поволжье, низовья Десны и верховья Дона) северорусские поселенцы принесли с собой многие культурные и художественные традиции, забытые в данных местностях. И сформированные на Севере Руси художественные образы уже являлись чужеродными по сравнению с традициями местного укоренившегося населения, пережившего монгольскую культурную экспансию.

«Традиции народной резьбы по дереву, существующие на территории России, чрезвычайно богаты и разнообразны. Кроме геометрической корабельной или глухой резьбы Поволжья, игрушечных промыслов, существует значительное разнообразие видов резьбы, сохранившейся в памяти народа и существующей в современном мире. Примером могут служить сельские дома, украшенные пропильной резьбой наличники окон, крылечки, калитки на всей территории России» [1, с. 409]. Появление кистевых росписей в интеграции с резьбой по дереву (трёхгранно-выемчатой, прорезной и контурной) не могло произойти без технологического соответствия производства изделий труда. Так, для резьбы требуется острое стальное лезвие, для росписи – доступность красителей и кистей различных видов, а также наличие устойчивого спроса на изделия народных промыслов, что напрямую связано с активным торговым оборотом среди народных и племенных групп Восточной Европы, Русского Севера и Приуралья.

Основные семантические мотивы в народном искусстве (солярные, зооморфные, сакральные) стали известны у праславянских племён ещё в I-м тысячелетии до нашей эры на этапе формирования

общей культурной традиции. Символика в народном искусстве сохранила своё изначальное значение в трёх видах творчества: резьбе по дереву, росписи по дереву и вышивке в народном костюме. Ареалы распространения этих видов декоративного творчества практически идентичны и позволяют говорить об интеграции, и взаимосохранении символики [9]. Формирование единого комплекса культуры славянских племён приходится на время формирования русских княжеств, с частичной ассимиляцией местных племён. Отдельные характерные элементы культуры были интегрированы в общую систему, осуществляя комбинацию традиций, вплоть до конца XVIII в.

Основные интеграционные процессы в народном искусстве

Источники формирования стилистики декоративно- прикладного искусства

«Эстетическая воспитанность подростков подразумевает сформированность сознательной творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, в соответствии с возрастными и личностными особенностями» [7, с. 103]. В контексте историко-этнографических исследований большинство авторов сходятся во мнении, что народное искусство трансформировалось в декоративно-прикладное в период середины XIX в. Данное время охарактеризовано увеличением доли городского населения России и развитием кустарничества и ремесленничества. К 1915 г. в России насчитывалось около 35200 объединений (кооперативов, товариществ и кустарных артелей), занятых в производстве средств и товаров личного потребления (включая производство традиционных продуктов питания) [6].

Уже в 1919 г. декрет ВЦИК и Совнаркома «О мерах содействия кустарной про-

мышленности» разрешает организацию предприятий с небольшой численностью наёмного персонала, что позволило организовать ранее семейные производственные объединения. В 1935 г. созданный учебно-методический центр (с 1941 г. – НИИ художественной промышленности) занимается разработкой теоретических проблем, связанных с прикладным народным творчеством, а также определением современного состояния народных промыслов с целью развития и создания образцов декоративно-прикладного искусства. Уже с 1966 г. в рамках постановления Совмина СССР «О мероприятиях по развитию местной промышленности и художественных промыслов» осуществляется государственная поддержка народных художников и мастеров по созданию образцовых художественно-творческих изделий. Именно в этот период были впервые проведены широкомасштабные археологические, этнографические и культурологические исследования народных ремёсел и декоративно-прикладного искусства с начала Х в. В ходе исследований были выяснены изначальные центры появления и развития множества видов декоративно-прикладного искусства. Так, Хохломская роспись, зародившаяся среди мастеров Ковернинского района Нижегородской области, с 1916 г. традиционно развивается на территории города Семенова, где под патронажем купца Д. В. Сироткина была организована Школа художественной обработки дерева и роспись приобрела свои канонически характерные сюжеты и технологию.

Заключение

Основная задача при изучении современного состояния декоративно-прикладного искусства в России – отделить промысел от творчества. Промысловые центры (Семенов, Сергиев Посад, Павловский Посад, Торжок и др.) в настоящее время являются конгломератами на основе традиционных предприятий – фабрик и мануфактур. В то же время мы видим значительное количество самостоятельных творческих объединений и отдельных художников-мастеров, поддерживающих развитие промыслов или создающих работы в стиле традиционных промыслов. Технологические особенности промыслов накладывают на мастеров ответственность за создаваемые изделия – традиционные или имитации. «Совместная многолетняя работа учителей средних общеобразовательных школ, педагогов системы дополнительного образования, преподавателей художественных вузов на современном этапе отмечена не только повышением важности художественно-эстетического воспитания в целом, но и ростом количества участников областных мероприятий Центра, вовлечённых в становление и развитие художественного образования Московской области» [3, с. 94]. Появление новых технологических материалов открывает среди художников перспективы развития традиционных промыслов, сохраняя сюжеты и интегрируясь в современное культурное пространство.

Статья поступила в редакцию 05.08.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалыхова З. Д., Емельянов О. Н. История развития русской резьбы по дереву // Модернизация культуры: от культурной политики к власти культуры: материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. / под ред. С. В. Соловьевой, В. И. Ионесова, Л. М. Артамоновой. Самара: СГИК, 2016. С. 404–410.
2. Гаврицков С. А. Художественная обработка древесины: учеб. метод. пособие. Магнитогорск, 2017. 87 с.
3. Галкина М. В. Организация детских выставок, конкурсов и фестивалей рисунка как консолидирующий фактор системы непрерывного художественного образования Московской области // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 92–97.

4. Дубровин Г. Е. Зооморфные деревянные навершия // Новгород и Новгородская земля. История и археология: тезисы научной конференции. 1989. Вып. 2. С. 62–64.
5. Жилина Н. В. Древнерусская резьба и роспись по дереву: хронология стилистического развития // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2018. № 4 (74). С. 80–96.
6. Зозуля О. А. Народные промыслы в экономическом и правовом пространстве России // Народные промыслы и малый бизнес: грани интеграции и стратегия развития: сборник трудов конференции, Нижний Новгород, 24 ноября 2016 года. М.: Институт стран СНГ, 2016. С. 31–55.
7. Камаева А. А. Психолого-педагогический потенциал резьбы по дереву в эстетическом воспитании подростков // Образование России и актуальные вопросы современной науки: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2019. С. 103–106.
8. Лебедев Г. С. Эпоха викингов в Северной Европе и на Руси. СПб.: Евразия, 2005. 639 с.
9. Маслова Г. С. Ареально-типологические особенности орнамента населения северо-запада РСФСР // Проблемы типологии в этнографии. 1979. С. 244–251.
10. Панова Т. Д. О назначении мелкой деревянной антропоморфной скульптуры X–XIV вв. // Советская археология. 1989. № 2. С. 88–96.
11. Пятагина Я. Л., Минсабиров В. Н. Обучение учащихся основам декоративно-прикладного искусства в системе дополнительного образования на основе традиционных народных промыслов (Городец) // Евразийское научное объединение. 2019. № 5-7 (51). С. 518–520.
12. Седов В. В. Восточные славяне в VI–XIII вв. / отв. ред. Б. А. Рыбаков. М.: Наука, 1982. 327 с.
13. Супрун Л. Я. Городецкая роспись: истоки, мастера, школа. М.: Культура и традиции, 2006. 147 с.
14. Шелег В. А. Севернорусская резьба и роспись по дереву: ареалы и этнические традиции: монография. Архангельск, 2015. 136 с.

REFERENCES

1. Absalykhova Z. D., Emel'yanov O. N. [The history of the development of Russian woodcarving]. In: Solovieva S. V., Ionesov V. I., Artamonova L. M., eds. *Modernizatsiya kul'tury: ot kul'turnoi politiki k vlasti kul'tury: materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Modernization of culture: from cultural policy to the power of culture. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference: in 2 p.]. Samara, SGIK Publ., 2016, pp. 404–410.
2. Gavritskov S. A. *Khudozhestvennaya obrabotka drevesiny* [Artistic woodworking]. Magnitogorsk, 2017. 87 p.
3. Galkina M. V. [Organizing exhibitions, competitions and festivals drawing as a consolidating factor of a system of continuous art education in Moscow region]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy], 2017, no. 4, pp. 92–97.
4. Dubrovin G. E. [Zoomorphic wooden tops]. In: *Novgorod i Novgorodskaya zemlya. Istoriya i arkheologiya* [Novgorod and Novgorod land. History and archeology], 1989, iss. 2, pp. 62–64.
5. Zhilina N. V. [Old Russian woodcarving and painting: chronology of stylistic development]. In: *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki* [Ancient Russia. Questions of medieval studies], 2018, no. 4 (74), pp. 80–96.
6. Zozulya O. A. [Folk crafts in the economic and legal space of Russia]. In: *Narodnye promysly i malyy biznes: grani integratsii i strategiya razvitiya: sbornik trudov konferentsii, Nizhnii Novgorod, 24 noyabrya 2016 g.* [Folk crafts and small business: facets of integration and development strategy: collection of proceedings of the conference, Nizhny Novgorod, November 24, 2016]. Moscow, Institut stran SNG Publ., 2016, pp. 31–55.
7. Kamaeva A. A. [Psychological and pedagogical potential of wood carving in the aesthetic education of adolescents]. In: *Obrazovanie Rossii i aktual'nye voprosy sovremennoi nauki: sbornik statei II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Education of Russia and topical issues of modern science: collection of articles of the II All-Russian scientific and practical conference]. Penza, Penzenskii gosudarstvennyi agrarnyi universitet Publ., 2019, pp. 103–106.
8. Lebedev G. S. *Epokha vikingov v Severnoi Evrope i na Rusi* [The Viking age in Northern Europe and Russia]. Saint Petersburg, Evraziya Publ., 2005. 639 p.
9. Maslova G. S. [Areal-typological features of the ornament of the population of the north-west of the

- RSFSR]. In: *Problemy tipologii v etnografii* [Problems of typology in ethnography]. 1979, pp. 244–251.
10. Panova T. D. [On the purpose of the small wooden anthropomorphic sculpture of the X–XIV centuries.]. In: *Sovetskaya arkhеologiya* [Soviet archeology], 1989, no. 2, pp. 88–96.
11. Pyatygina Ya. L., Minsabirova V. N. [Teaching students the basics of arts and crafts in the system of additional education based on traditional folk crafts (Gorodets)]. In: *Evrasiiskoe nauchnoe ob'edinenie* [Eurasian Scientific Association], 2019, no. 5–7 (51), pp. 518–520.
12. Sedov V. V. *Vostochnye slavyane v VI–XIII vv.* [Eastern Slavs in the VI–XIII centuries]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 327 p.
13. Suprun L. Ya. *Gorodetskaya rospis': istoki, mastera, shkola* [Gorodets painting: origins, masters, school]. Moscow, Kul'tura i traditsii Publ., 2006, 147 p.
14. Sheleg V. A. *Severnorusskaya rez'ba i rospis' po derevu: arealy i etnicheskie traditsii* [North Russian woodcarving and painting: areas and ethnic traditions]. Arkhangelsk, 2015. 136 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чиркова Елена Юрьевна – аспирант кафедры живописи Московского государственного областного университета, старший преподаватель Московского государственного областного университета; e-chirkova2005@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena Yu. Chirkova – post-graduate student, the Department of painting, Moscow Region State University, senior lecturer, Moscow Region State University; e-chirkova2005@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Чиркова Е. Ю. Развитие стилистической взаимосвязи росписи по дереву и резьбы по дереву в историческом экскурсе культуры и искусства Московского региона России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 104–112.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-104-112

FOR CITATION

Chirkova E. Development of stylistic interrelation of wood painting and wood carving in the historical excursion of culture and art of the Moscow region of Russia. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 104–112.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-104-112

УДК378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-113-120

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ЕДИНОГО КОМПЛЕКСА РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Леонова С. А.

Государственный университет «Дубна», филиал «Протвино»

142281, Московская обл., г. Протвино, Северный пр., д. 9, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Рассмотрение видения методических проблем изучения английского языка в техническом вузе преподавателями и студентами и их решений с учётом имеющихся возможностей.

Процедура и методы. В статье описаны различные методические проблемы, возникающие на практике у обеих сторон учебного процесса. Применены методы наблюдения, обобщения, на основе количественного метода представлены результаты опроса студентов.

Результаты. В ходе исследования были выявлены существующие и наиболее значимые трудности методического характера, присущие именно техническому вузу. С учётом имеющихся на базе университета возможностей сформулированы предложения, позволяющие приступить к разработке единого комплекса рабочих программ и последовательно вывести качество преподавания английского языка на новый уровень.

Теоретическая и/или практическая значимость состоит в возможности использования описанного в статье опыта для обоснования и создания единого комплекса рабочих программ по предмету. Сформулированы предложения по совершенствованию процесса обучения с последующим использованием их в практике преподавания английского языка в техническом вузе.

Ключевые слова: методические проблемы, обучение английскому языку в техническом вузе, английский язык в технических дисциплинах, инженер, программист

PROBLEM-ORIENTED APPROACH TO DEVELOPING THE UNITED TRAINING PROGRAMS COMPLEX OF TEACHING ENGLISH AT A TECHNICAL INSTITUTION

S. Leonova

Dubna State University, Branch "Protvino"

9 Severny Ave., Protvino, Moscow Region, 142281, Russian Federation

Abstract

Aim. To examine the way English teaching methodical problems at a technical university are seen by teachers and students, as well as their solutions, taking into account the possibilities available.

Methodology. Various methodical problems both participants of educational process have to deal with in practice are described in the article. Methods of observation and generalization are used; students' survey results are presented on the basis of the quantitative method.

Results. In the course of study the existing and the most significant methodological difficulties typi-

cal for a technical university were discovered. Taking into account the possibilities available, the proposals were formulated that allow to start the development of the united training programs complex and to reach the new teaching quality serially.

Research implications. The theoretical value is in the possibility of using the experience described in the article for the justification and united training programs complex creation. Proposals on the educational process improvement with their further usage in English teaching practice at a technical university are formulated.

Keywords: methodical problems, teaching English at a technical university, English in engineering disciplines, engineer, programmer

Введение

Хорошее владение иностранным языком в своей сфере деятельности является одним из важных навыков современного специалиста технической направленности – будь то инженер, программист или специалист в области «медицинской физики». В филиале «Протвино» государственного университета «Дубна» существует необходимость создания единого комплекса рабочих программ, объединяющего все дисциплины по изучению английского языка, для чего требуется исследование существующих проблем, возникающих в процессе обучения.

В современной отечественной и зарубежной научной литературе можно найти множество статей, посвящённых тому или иному отдельному виду трудностей – связанных с методической системой обучения иностранному языку [7], самооценкой студентов [9; 17; 18], мотивацией к обучению [1; 3; 4], методикой обучения устной речи [1; 5], разработкой пособий [2].

Автором все выявленные проблемы обучения подразделяются на 3 типа: системные, методические и психологические. И если системные проблемы (например, нехватка часов в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык (терминология)») могут быть решены только на уровне органов, обеспечивающих контроль над функционированием системы высшего образования, а именно Министерства науки и высшего образования и подчинённых ему ведомств, создающих образовательные стандарты и формирующих учебные

планы, а психологические (например, завышенная самооценка знания английского языка, прошлый негативный опыт и т. п.) – преподавателем в индивидуальном порядке в конкретной группе, то именно методические проблемы находят своё наибольшее отражение и решаются в рамках грамотно составленного комплекта рабочих программ, отвечающего всем современным требованиям к качеству обучения.

Целью работы являются систематизация методических проблем, возникающих в процессе обучения иностранному языку в филиале «Протвино» государственного университета «Дубна» (причём в двух плоскостях – обучающего и обучаемого), а также выработка комплекса их возможных решений с учётом имеющихся в филиале уникальных возможностей.

Для достижения поставленной цели нами определены следующие задачи: 1) выявление и описание методических проблем, возникающих при обучении иностранному языку, у преподавателей и студентов технического вуза; 2) составление рекомендаций по преодолению этих трудностей с дальнейшим их использованием при создании единого комплекса рабочих программ.

Анализ

Методические проблемы глазами преподавателя. На основе опыта работы преподавателем английского языка в филиале «Протвино» государственного университета «Дубна» автором были выявлены и описаны следующие трудности, связанные со «способами практи-

ческого осуществления педагогической деятельности»¹:

1. Проблема отсутствия сборников заданий, позволяющих оценивать прогресс студентов с разным исходным уровнем владения языком. Каждому студенту хочется, чтобы задания соответствовали его уровню, и даже незначительный прогресс был отмечен.

2. Отсутствие преемственности между пособиями последовательно изучаемых дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык (терминология)».

3. Формирование у студентов 3 курса каждой специальности в результате изучения дисциплины «Иностранный язык (терминология)» разного «портфеля знаний»: на выходе очень сильно различаются и изученные конструкции, и овладение грамматикой. Так, для специальности «Автоматизация технологических процессов и производств» (АТПИП) предусмотрены учебник В. А. Радовель «Английский язык для технических вузов» [10] и учебное пособие, составленное преподавателями кафедры в 2008 г., – «Automation around us» [12], для «Информатики и вычислительной техники» (ИиВТ) – учебник В. А. Радовель «Английский язык в программировании и информационных системах» [11], а для «Физики» (Ф) – тексты, подобранные преподавателем и в небольшой степени пособие «Automation around us» [12].

4. Отсутствие на кафедре централизованной тщательной выборки и значительного сокращения уроков из пособий для дисциплины «Иностранный язык (терминология)». Эта необходимость обусловлена тем, что количество часов дисциплины в разы меньше необходимого для освоения материала, фактически содержащегося в пособиях.

5. Недостаточное представление практической связи английского языка с

профилирующими предметами в рамках занятий, а ведь, как известно, «прагматичность любой отраслевой терминологии обусловлена характером использования её в практической профессиональной деятельности ... терминологии являются основой для построения профессиональной коммуникации» [8, с. 26].

Методические проблемы – видение студентов. Студентам 2–4 курсов направлений АТПИП, ИиВТ и Ф филиала «Протвино» государственного университета «Дубна» было предложено пройти опрос, размещённый на платформе Google. Всего в опросе приняли участие 59 студентов. Для начала было предложено выбрать, что мешает эффективному изучению языка («С какими проблемами Вы сталкиваетесь при изучении английского языка в вузе?»), а затем – возможные пути преодоления выявленных трудностей («Как можно улучшить процесс изучения английского языка?»). Были выбраны и проанализированы варианты, касающиеся именно методических аспектов обучения, их отметили 48 студентов из 59:

1. Недостаточное использование игровых форм деятельности, особенно игр с участием всей группы (игры «Снежный ком», «Однажды», «Числа в моей жизни», «Угадай профессию» [6, с. 224]), а также диалогов, ролевых игр и т. п. (21 студент, или 43,75% проголосовавших).

При этом исследователями и практиками дидактики высшего образования указывается на оптимальность и эффективность применения именно интерактивных, в том числе игровых образовательных технологий. Отмечается, что «к принципам интерактивного построения образовательного процесса относят: диалогическое взаимодействие в системе “преподаватель – студент”, “студент – студент”; работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества; активно-ролевая (игровая) деятельность участников образовательного процесса» [13, с. 51], а «игровая технология позволя-

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: ИТИ Технологии, 2003. С. 353.

ет развивать навыки рассмотрения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление студентов и раскрывая личностный потенциал каждого учащегося» [14, с. 93].

2. Отсутствие дифференцированного подхода к оценке успехов обучающихся, поскольку разный исходный уровень владения языком диктует неизбежно разные возможности в его фактическом освоении (15 студентов, или 31,25%).

3. Очень редкое использование форм деятельности, связанных с современными техническими средствами: метода проекта с презентацией на английском языке; лекции с просмотром презентаций и роликов по специальной дисциплине на английском языке; централизованное тестирование по пройденным темам на компьютерах (12 студентов, или 25%).

При этом подчёркивается, что «высокий уровень готовности к применению в образовательном процессе интерактивных образовательных технологий, в том числе метода проектов, характеризуется творческой (креативностью), что является одним из ключевых факторов, влияющих на качество подготовки обучающихся» [15, с. 5].

Итак, общей методической проблемой в видении и преподавателей, и студентов признаётся недостаток индивидуальных инструментов оценки обучающихся с разным уровнем знания языка.

Возможные пути решения выявленных проблем

Меры, предложенные студентами:

1. Применение большего количества свободных заданий (составления диалогов, игр с участием всей группы, а также ролевых) – 28 студентов, или 58,4%.

2. Упор на изучение грамматики – 10, или 20,8%.

3. Общение с преподавателем на занятиях только на английском, даже если не знаешь многих слов, – 6, или 12,5%.

4. Просмотр фильмов с субтитрами + чтение по Илье Франку – 4, или 8,3%.

Меры, предложенные преподавателем:

1. Разработка пособий с трёхуровневой системой упражнений. Каждая грамматическая тема в таком пособии должна объясняться по-русски и по-английски (для продвинутого уровня); упражнения представлены в трёх вариантах – простом, среднем и продвинутом (Simple, Intermediate, Upper-Intermediate). Некоторые формулировки заданий могут повторяться, но предложения и лексика в них будут отличаться по уровню сложности, например, при изучении темы «The Present Continuous Tense» в варианте Simple упражнение «Сделайте предложения отрицательными и вопросительными» будет представлено предложениями типа: 1) *He is reading a book*; в среднем: *It is getting dark*. 2) *The cost of living is increasing*; в продвинутом: 1) *He is considering taking early retirement*.

2. Разработка единого комплекса рабочих программ, охватывающего общий курс английского языка с изучением основных грамматических явлений и лексики, и переходящего в специальную дисциплину для разных направлений обучения на основе корпусов современных аутентичных текстов (BNC – The British National Corpus) [5, с. 203]. В результате решения этой проблемы отпадёт ещё одна – выборка уроков (и их сжатие по времени прохождения) из разных имеющихся на данный момент в библиотеке филиала «Протвино» пособий.

3. При создании пособий по «терминологии» по разным направлениям обучения следует придерживаться принципа единообразия: различаться может только терминология, а грамматика вместе с конструкциями, характерными для научно-технической речи, должна даваться и отрабатываться студентами всех направлений в одинаковом объёме.

4. Введение в учебный план ещё двух дисциплин: «Домашнее чтение» на 1 и 2 курсах (хотя бы 1 пара раз в 2 недели) и «Английский язык в спецдисциплинах»

(АЯвСД) в VI семестре III курса (1 раз в неделю). По «Домашнему чтению» предполагается изучение коротких рассказов с интересным содержанием и чувством юмора (например, рассказ “Is he living or is he dead?” М. Твена, опробованный со студентами групп 1 курса направления АТПиП в 2019–2020 гг.) [16, с. 58–66]. Для этой цели идеально подходят сборники детективных историй издательства Oxford University Press.

«АЯвСД» стоит ввести в VI семестре III курса, в конце изучения предмета «Иностранный язык (терминология)», а также в процессе прохождения ТАУ («теории автоматического управления»), «квантовой теории», «основ микропроцессорной техники», «математической логики и теории алгоритмов» и других специальных дисциплин.

Специфика уникального преподавательского состава выпускающих кафедр филиала «Протвино» университета «Дубна» заключается в том, что большинство преподавателей – кандидаты и доктора наук, работающие в данный момент или в прошлом в ГНЦ ИФВЭ им. Курчатова, имеющие большой опыт международных разработок, публикаций и патентов, а также командировок, например, в CERN (европейская организация по ядерным исследованиям, Швейцария) или в DESY (исследовательский центр по физике частиц, Гамбург). Эти преподаватели владеют английским разговорным профессиональным языком на высоком уровне, что обязательно нужно использовать в процессе обучения.

Планируется проводить лекции и семинары по темам, несложным для понимания основной части студентов, но обязательно современным и актуальным. Преподаватель одной из спецдисциплин проводит сначала лекцию на английском языке по своему профилю (например, о создании источников синхротронного излучения), а на следующей неделе – семинар (желающие студенты могут подготовить короткие сообщения по теме). За-

тем аналогично поступает преподаватель другой важной профильной дисциплины по конкретной специальности. Таким образом, при 16 рабочих неделях в семестр возможно проведение 8 разных профильных лекций с семинарами по каждому из трёх направлений обучения в филиале (АТПиП, ИиВТ и Ф).

Вести такие занятия должны два преподавателя – профильной дисциплины и английского языка. Последний выполняет роль консультанта студентов в области грамматики и лексики при составлении ими высказываний, а также делает с ними в конце семинара упражнения с техническим уклоном (на отработку конструкций и соответствующей лексики).

В дальнейшем такое тесное сотрудничество преподавателей английского языка и выпускающих кафедр приведёт к постепенному отбору наиболее актуальных, интересных и значимых тем по каждой специальности для рабочих программ, с возможностью выхода впоследствии на проведение тематических профильных студенческих конференций на иностранном языке.

Заключение

В результате проведённого исследования были выявлены (преподавателем и студентами) и описаны конкретные методические проблемы, возникающие в процессе обучения английскому языку в филиале «Протвино» государственного университета «Дубна», и предложены их возможные решения, представленные в виде рекомендаций с учётом специфики современного построения образовательного процесса и возможностей, имеющихся в филиале.

Предложенные варианты способствуют: повышению качества образования, а именно конкурентоспособности выпускников филиала на рынке труда; наглядной демонстрации практического использования английского языка в профессиональной деятельности; снятию языкового барьера к изучению в дальней-

шем других языков и расширению кругозора в своей профессиональной сфере; пониманию студентами алгоритма изучения иностранного языка вообще (любого); повышению у студентов мотивации изучения английского языка; улучшению психологического климата в коллективе; обучению азам научной работы на иностранном языке; развитию и укреплению взаимодействия между кафедрами.

В соответствии с обозначенными преподавателем и студентами проблемами, существующими в настоящее время, следует уточнить и систематизировать цели и задачи планируемого единого учебно-

методического комплекса по освоению английского языка, включающего в себя все связанные с ним дисциплины. Впоследствии предложенные варианты решения планируется использовать на практических и факультативных занятиях, а также в рамках подготовки специалистов к профессиональному общению на иностранном языке, например, на международных научных конференциях, – навыку, бесспорно необходимому каждому современному высококвалифицированному выпускнику технического вуза.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Аудиторный билингвизм. Моделирование иноязычного пространства в нелингвистическом вузе: монография / И. Е. Абрамова, А. В. Ананьина, О. М. Шерехова, Е. П. Шишмолина. СПб.: Лань, 2019. 224 с.
2. Борисова П. В. Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 80–93.
3. Иванова С. Г., Дмитриева Е. В. Повышение мотивации к обучению профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург: ОГУ, 2019. С. 2367–2374.
4. Кошелева И. Н. Педагогическое мастерство или как поддержать мотивацию студентов к изучению английского языка в вузе // Филологические науки в МГИМО. 2016. № 6 (6). С. 104–115.
5. Кошелева И. Н. Разговорная грамматика английского языка как средство развития естественной речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 195–206.
6. Леонова С. А. О реализации игровой формы обучения на занятиях по английскому языку у студентов технического вуза // Проблемы и перспективы развития современной гуманитаристики: лингвистика, методика преподавания, гуманитаристика: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2020. С. 221–226.
7. Милорадов С. А. Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. № 4. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm> (дата обращения: 09.10.2020).
8. Носович Я. Ф., Сорокина Э. А. Синонимия в отраслевых терминологиях: особенности проявления в языках медицины и лингвистики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 2. С. 22–33.
9. Польская С. С. Завышение самооценки уровня знания английского языка русскоязычными студентами и выпускниками вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 131–143.
10. Радовель В. А. Английский язык для технических вузов: учеб. пособие. 2-е изд. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2019. 296 с.
11. Радовель В. А. Английский язык в программировании и информационных системах: учеб. пособие. М.: КноРус, 2021. 240 с.
12. Черкасова Е. Э., Чермных М. Н. Automationaroundus: учеб. пособие. Протвино, 2008. 157 с.
13. Цибульникова В. Е. Образовательные системы и педагогические технологии: учебно-методический комплекс дисциплины. М.: МПГУ, 2016. 51 с.

14. Цибульникова В. Е. Общие основы педагогики: учебно-методическое пособие. М.: Национальный книжный центр, 2015. 128 с.
15. Цибульникова В. Е., Быкова Р. А. Стратегическая проектная сессия как ресурс управления качеством в образовательной организации МВД России // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 7–12.
16. A book for reading and discussion / сост. Э. Л. Хавина. М.: Менеджер, 2009. 208 с.
17. Why people fail to recognize their own incompetence? / D. Dunning, K. Johnson, J. Ehrlinger, J. Krueger // Current Directions in Psychological Science. 2003. № 12 (3). P. 83–87.
18. Weinstein N. D. Unrealistic optimism about future life events / Journal of Personality and Social Psychology. 1980. № 39. P. 806–820.

REFERENCES

1. Abramova I. E., Ananina A. V., Sherekhova O. M., Shishmolina E. P. *Auditorni bilingvizm. Modelirovanie inoyazychnogo prostranstva v nelingvisticheskom vuze* [Classroom bilingualism. Modeling a foreign language space in a non-linguistic university]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2019. 224 p.
2. Borisova P. V. [Principles for the development of a textbook in English for special purposes at a technical university]. In: *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Questions of teaching methodology at the university], 2017, vol. 6, no. 20, pp. 80–93.
3. Ivanova S. G., Dmitrieva E. V. [Increasing motivation for teaching a professional foreign language at a non-linguistic university]. In: *Universitetskii kompleks kak regional'nyi tsentr obrazovaniya, nauki i kul'tury: materialy Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)* [The university complex as a regional center of education, science and culture: materials of the All-Russian scientific and methodological conference (with international participation)]. Orenburg, OGU Publ., 2019, pp. 2367–2374.
4. Kosheleva I. N. [Teaching excellence or how to keep students motivated to study English at university]. In: *Filologicheskie nauki v MGIMO* [Philological Sciences at MGIMO], 2016, no. 6 (6), pp. 104–115.
5. Kosheleva I. N. [Conversational grammar of the English language as a means of developing natural speech]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 195–206.
6. Leonova S. A. [On the implementation of a game form of teaching in English classes for students of a technical university]. In: *Problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi gumanitaristiki: lingvistika, metodika prepodavaniya, gumanitaristika: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Problems and prospects for the development of modern humanities: linguistics, teaching methods, humanities: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2020, pp. 221–226.
7. Miloradov S. A. [Some problems of teaching English in high school]. In: *Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal* [Concept: Scientific-methodical electronic journal], 2014, no. 4. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm> (accessed: 09.10.2020).
8. Nosovich Ya. F., Sorokina E. A. [Synonymy in industry terminologies: features of manifestation in the languages of medicine and linguistics]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Linguistics], 2020, no. 2, pp. 22–33.
9. Pol'skaya S. S. [Overestimation of self-esteem of the level of English language proficiency by Russian-speaking students and university graduates]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2019, no. 3, pp. 131–143.
10. Radovel' V. A. *Angliiskii yazyk dlya tekhnicheskikh vuzov* [English for technical universities]. Moscow, RIOR: INFRA-M Publ., 2019. 296 p.
11. Radovel' V. A. *Angliiskii yazyk v programmirovanii i informatsionnykh sistemakh* [English in programming and information systems]. Moscow, KnoRus Publ., 2021. 240 p.
12. Cherkasova E. E., Chermnykh M. N. *Automationarounds* [Automationarounds]. Protvino, 2008, 157 p.
13. Tsibulnikova V. E. *Obrazovatel'nye sistemy i pedagogicheskie tekhnologii* [Educational systems and pedagogical technologies]. Moscow, MPGU Publ., 2016. 51 p.
14. Tsibulnikova V. E. *Obshchie osnovy pedagogiki* [General foundations of pedagogy]. Moscow, Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ., 2015. 128 p.

15. Tsibulnikova V. E., Bykova R. A. [Strategic project session as a resource for quality management in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2019, no. 6, pp. 7–12.
16. Khavina E. L., comp. A book for reading and discussion. Moscow, Menedzher Publ., 2009. 208 p.
17. Dunning D., Johnson K., Ehrlinger J., Krueger J. Why people fail to recognize their own incompetence? In: *Current Directions in Psychological Science*, 2003, no. 12 (3), pp. 83–87.
18. Weinstein N. D. Unrealistic optimism about future life events. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, no. 39, pp. 806–820.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Леонова Светлана Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин государственного университета «Дубна», филиал «Протвино»;
e-mail: sveta-interpreter@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Svetlana A. Leonova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of General Subjects, Dubna State University, Branch “Protvino”;
e-mail: sveta-interpreter@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Леонова С. А. Проблемно-ориентированный подход к разработке единого комплекса рабочих программ по английскому языку в техническом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 113–120.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-113-120

FOR CITATION

Leonova S. A. Problem-oriented approach to developing the united training programs complex of teaching English at a technical institution. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 113–120.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-113-120

УДК 745.03

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-121-127

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ДИПЛОМНЫМИ ПРОЕКТАМИ СТУДЕНТОВ

Галкина М. В., Ромашко Е. В., Михайлов Н. В.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Исследование формирования профессиональных компетенций студентов в результате обучения резьбе и росписи по дереву в художественном вузе.

Процедура и методы. Рассматривается практический опыт работы художественных мастерских резьбы и росписи по дереву при выполнении студентами итоговых квалификационных работ. При проведении исследования применены методы наблюдения, интерпретации результатов, а интеграционные образовательные процессы рассматриваются как основа для научно-поисковой деятельности в сфере декоративно-прикладного искусства.

Результаты. В статье определяются основные параметры интеграции образовательных курсов и рабочих программ дисциплин в процессе изучения резьбы и росписи по дереву в рамках специализации студентов.

Теоретическая и/или практическая значимость. В статье приводится пример опытной разработки системы взаимодействия художественных мастерских резьбы и росписи по дереву в процессе выполнения итоговых квалификационных работ студентов. Авторы отмечают проблематику взаимодействия методик обучения декоративно-прикладному искусству в зависимости от направления деятельности.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, народные ремёсла, роспись по дереву, резьба по дереву, интеграционные процессы, художественное образование, итоговая квалификационная работа

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ART WORKSHOPS IN THE PROCESS OF WORKING ON STUDENTS' GRADUATION PROJECTS

M. Galkina, E. Romashko, N. Mikhailov

Moscow State Regional University

24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the formation of professional competencies of students, as a result of learning wood carving and painting at an art university.

Methodology. The article considers the practical experience of the art workshops of wood carving and painting when students complete the final qualification works. The research uses methods of observation and interpretation of the results, and the integration of educational processes is considered as the basis for research activities in the field of decorative and applied arts.

Results. The article defines the main parameters of integration of educational courses and work programs of disciplines in the process of studying wood carving and painting in the framework of students' specialization.

Research implications. The article provides an example of an experimental development of a interaction system between art workshops of carving and painting on wood in the process of completing students' final qualifying works. The authors note the problems of interaction between the methods of teaching decorative and applied arts, depending on the direction of activity. The authors claim that the study of the joint development and integration of these types of folk and decorative arts is an important section of the study of decorative arts in the system of higher art education.

Keywords: decorative and applied arts, folk crafts, wood painting, wood carving, integration processes, art education, final qualification work

Введение

Современное художественное образование ставит перед участниками образовательного процесса серьёзные задачи, решение которых лежит в области повышения качества рабочих программ дисциплин и учебно-методической литературы. «Необходимо осознание механизма проявления компетентностно-деятельностного подхода в рамках развивающего обучения, в котором ключевой компетенцией является самостоятельная учебно-познавательная деятельность, опирающаяся на сознательное (рефлексивное) использование научных методов познания» [6, с. 149]. В работе художественных мастерских кафедры народных художественных ремёсел МГОУ уже много лет прослеживается общая тенденция к интегрированному обучению студентов. Такие учебные программы, как «Материаловедение», «Основы производственного мастерства», «Проектирование», позволяют студентам значительно расширить круг своих компетенций и получить опыт художественного творчества и проектирования изделий декоративно-прикладного искусства. Исследователи процесса формирования профессиональных компетенций у студентов отмечают, что отсутствие интеграции в изучении дисциплин может стать одним из факторов непонимания студентами целостного восприятия картины мира и служит одним из аспектов, ограничивающих одно из главных стремлений к развитию познавательного интереса к сферам жизни современного поликультурного общества [1].

Наиболее интересным является сотрудничество преподавателей и студентов художественных мастерских резьбы и росписи по дереву. Мастерские предоставляют студентам возможность интегрировать свои знания в систему, в которой сочетаются следующие принципы:

- студенты на значительном уровне успешности осваивают различные техники декоративной обработки дерева, выполняя учебные задания с элементами резьбы и росписи по дереву;

- при выполнении учебных заданий студенты используют навыки резьбы по дереву в формировании композиционных решений росписи по дереву, и наоборот;

- студенты разрабатывают изделия, сочетающие в себе как красочное решение росписи, так и орнаментальное украшение резьбой. Одним из основных условий преподавания народных промыслов, таких как резьба и роспись по дереву, может являться постепенное изучение на первом этапе исторической составляющей мастерства, на втором этапе – технических моментов и приёмов, и лишь после завершения теоретической подготовки – копирование образцовых изделий и фрагментов культурного наследия: «В дальнейшем студенты постепенно осваивают различные техники резьбы по дереву, изготавливая изделия с учётом опыта народных мастеров и под их руководством, сочетая академическое образование, опыт мастерства и ученичества, сложившийся в народной педагогике» [2, с. 116].

Стоит отметить, что подобные системы не распространены в высшей художественной школе как общепринятая практика, где студенты сосредотачиваются

на конкретной специализации, а объём учебных часов не позволяет параллельно осваивать различные специальности. Складывается ситуация, когда для получения дополнительных художественных навыков студенты могут использовать время самостоятельной работы и личное время. В этой ситуации уменьшается взаимодействие между преподавателем и студентом, поскольку в современном образовательном процессе дистанционные технологии не позволяют в полной мере осуществлять преподавание практических художественных дисциплин, где требуется полноценное методическое и практическое взаимодействие.

Таким образом, опыт художественных мастерских резьбы и росписи по дереву, где студенты активно участвуют в работе над учебными заданиями по различным специализациям, показывает, что планирование интегративных курсов в ближайшем будущем станет одной из основ высшего художественного образования. Например, в ходе выполнения магистерской работы по росписи по дереву, студенты активно использовали для создания авторской композиции опыт работы в мастерской жостовской росписи. В результате, созданные композиционные решения приобрели как черты традиционной росписи матрёшки, так и визуальную сложность жостовской росписи, применённой для передачи красочности традиционного русского костюма в росписи по дереву. «Разносторонний характер занятий искусством способствует развитию творческой личности. Встречаясь на занятиях с различными творческими заданиями, работая с различными материалами, тогда они смогут применить полученные навыки в любой области материальной деятельности» [13, с. 39].

Студенты мастерской резьбы по дереву, разрабатывая проект изделия с элементами росписи по дереву в виде орнаментального решения, обрамляющего основную композицию, выполненную в традиционной технике русской трёх-

гранновымчатой геометрической резьбы, подчеркнули сложность интеграции этих традиционных ремёсел в практической работе. «Этот вид резьбы – очень древний, искони народный, наиболее распространенный, простой и связанный исключительно с геометрической орнаментацией» [5, с. 57].

Опыт многих учреждений высшего художественного образования показывает взаимосвязь между научно-поисковой деятельностью студентов, выполнением практических заданий по специализации и способностью студентов аргументированно отстаивать своё видение развития проектов – от стадии замысла до финального этапа – представления к защите учебного или квалификационного проекта. «При этом развитие умений происходит по нарастающей степени сложности совершаемых учащимися действий» [9, с. 25].

Поисковая работа студентов

Во время работы над итоговыми квалификационными работами студенты, совместно с научными руководителями, проводят серьёзную научно-поисковую деятельность по истории декоративно-прикладного искусства. В этом плане резьба по дереву представляет значительный интерес в плане количества аутентичных материальных археологических и этнографических источников. «Резьба по дереву является одним из самых сложных видов декоративно-прикладного искусства, так как для её освоения необходим большой опыт, постоянная практика, хороший инструмент, а также творческий подход» [8, с. 264]. Развитие резьбы по дереву как декоративно-прикладного искусства началось раньше, чем росписи по дереву, – в конце XVII в.

Известные нам атрибутированные росписи по дереву, московские, северные, сибирские, сложились как художественный комплекс значительно позднее – в начале XIX в. Тем не менее, несмотря даже на различие в основных ареалах распро-

странения этих промыслов, студентам представляется возможность на примере архивных материалов и музейных композиций не только определить для себя основную тематику квалификационной работы, но и создать на базе имеющейся информации композиционное решение, обладающее глубоко традиционными признаками русского декоративно-прикладного искусства.

Некоторые исследователи отмечают, что понимание собственной региональной идентичности наблюдается у студентов и участников системы дополнительного художественного образования, в большей мере изучающих гуманитарные и профессиональные дисциплины, связанные с пониманием роли искусства, как основы для самоидентификации в культурном и историческом плане, но в большинстве случаев носит несистемный характер ввиду отсутствия интеграции предметов профессионального и художественного образования: большинство занятий представляет собой обособленное понимание отдельного фрагмента общекультурной составляющей «...приобщение к региональной художественной культуре в большинстве случаев носит нерегулярный характер...» [12, с. 77].

С методической точки зрения, рассмотренной в большом количестве научной литературы, обучение резьбе и росписи по дереву отстранены друг от друга, различиями в методологическом аппарате. Если в росписи основную часть обучения занимают постановка руки при отработке элементов орнаментальных мотивов, создание цветовой композиции и следование традиционным сюжетам (в народных росписях), то резьба по дереву характеризуется созданием сбалансированной графической орнаментальной композиции, техникой безопасности при работе с инструментами и материалами и повышенной аккуратностью.

Таким образом, можно предположить, что в некоторых интегративных процессах между дисциплинами теоретическо-

го и практического характера требуется участие третьей отдельной дисциплины – посреднической, которая могла бы совмещать некоторые методологические приёмы, методические разработки и практико-ориентированные задания для определения не только стратегии художественного профессионального образования, но и объективного оценивания результатов преподавательской деятельности в дисциплинах и междисциплинарных союзах [3]. Такими дисциплинами могут стать курсы на основе дисциплин «Материаловедение», «Проектирование» и «Основы производственного мастерства», сочетающие в себе основные практические приёмы выполнения учебных заданий и теоретические обоснования художественно-творческой деятельности. «Сформированный замысел, заполнивший все мысли и чувства художника, направляет его к активному освоению материала, в котором задумано произведение, отработке определённых технических действий и экспериментированию с ним» [11, с. 374]. В рамках этих дисциплин студенты получают возможность приобрести навыки и сформировать компетенции, которые оказывают благотворное влияние на общее развитие процесса обучения по направлению «Декоративно-прикладное искусство». «В современных психолого-педагогических и методических исследованиях проблемы междисциплинарных связей показан её комплексный многоаспектный характер» [4, с. 164].

Проводимый на кафедре интегративный курс позволяет сочетать эти признаки при обучении студентов. Разработанные методические пособия, актуальные как для мастерской резьбы по дереву, так и для мастерской росписи по дереву, улучшенные рабочие программы дисциплин и совместная работа студентов придают итоговому квалификационному работам студентов в практическом исполнении сущность художественного образования – включение в профессиональную деятельность на базе формирования различных

творческих компетенций. «При условии рассмотрения межпредметных связей в контексте методологических основ обучения можно отметить их дидактическую форму общенаучного принципа системности. Отмечается приобщение обучающихся к системному методу мышления и формирование научного мировоззрения.

Межпредметные связи способствуют повышению теоретического и научного уровня обучения. Организация предметного обучения носит системный и последовательный характер» [7, с. 26]. В настоящий момент целеполагающей основой обучения на художественно-педагогическом отделении факультета изобразительного искусства и народных ремёсел Московского государственного областного университета является уникальная, эффективная система синтеза обучения и творческого развития.

Заключение

В заключение хочется отметить, что опыт интегративного обучения в мастерских росписи и резьбы по дереву, на осно-

ве уже выполненных итоговых квалификационных работ студентов показывает: студенты, изначально ориентированные на межпредметную деятельность, начиная с системы дополнительного образования, где представляются значительные возможности в сфере творческого самоопределения, более интенсивно используют учебные часы и время самостоятельной работы для практической и научной деятельности. «В современном российском образовательном пространстве, с компетентностным подходом – основным на данный период, мотивационные приёмы стали иметь решающее значение в обучении резьбе по дереву. Резьба и роспись по дереву как никакая другая область прикладного искусства представляет многообразие материалов, форм и способов выражения» [10, с. 160]. Мы рассматриваем систему художественного образования как основу успешной профессионально-художественной деятельности студентов.

Статья поступила в редакцию 27.11.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахор Т. А. Роль интегрированных занятий в формировании общепрофессиональных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 119–128.
2. Вакуленко Е. Г., Тумасян С. В. Особенности преподавания народного искусства в вузе // Общество: Социология, психология, педагогика. 2019. № 3 (59). С. 115–119.
3. Высокий В. А. Межпредметные связи в обучении вариантному проектированию // Современные технологии и методики в архитектурно-художественном образовании: материалы Международной научно-методической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств, 2016. С. 41–44.
4. Галиченко А. Ю., Белецкая Е. А., Контаренко И. А. К проблеме интегративных связей и контактов в педагогике: прошлое и настоящее // Инновационные подходы в решении проблем современного общества: коллективная монография. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 160–166.
5. Горбунова Г. А. Своеобразие украшения русских прялок и его символическое значение // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2017. № 2. С. 56–60.
6. Дугашев В. В., Карнаух И. Е. Межпредметные связи как средства формирования самостоятельности в комплексной системе развивающего обучения и компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58). С. 148–151.
7. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения / В. М. Баляйкина, Т. А. Маскаева, М. В. Лабутина, Н. Д. Чегодаева // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 26.
8. Поташева А. Н., Задраускайте Н. О. Сравнительный анализ характерных особенностей основных видов резьбы по дереву // Ростовский научный журнал. 2019. № 2. С. 258–265.

9. Хасанов А. А. Современная теория обучения на межпредметной основе // Наука и мир. 2016. Т. 2. № 8 (36). С. 76–78.
10. Чиркова Е. Ю. Проблематика обучению резьбе по дереву в современном дополнительном и высшем образовании с учетом исторической преемственности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 2. С. 157–164.
11. Юркова М. В. Художественная традиция в современном дизайне и её влияние на формирование региональной идентичности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 37-1. С. 76–82.
12. Шокорова Л. В. Мышление в материале как важнейшее качество художника-прикладника // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 372–376.
13. Maltseva L. Artistic development, decorative and applied art // Sciences of Europe. 2018. № 28-4 (28). pp. 38–41.

REFERENCES

1. Bakhor T. A. [The role of integrated lessons in the formation of general professional competencies in future bachelors of teacher education]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2018, no. 4, pp. 119–128.
2. Vakulenko E. G., Tumasyan S. V. [Features of teaching folk art at the university]. In: *Obshchestvo: Sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2019, no. 3 (59), pp. 115–119.
3. Vysoky V. A. [Interdisciplinary connections in teaching variant design]. In: *Sovremennye tekhnologii i metodiki v arkhitekturno-khudozhestvennom obrazovanii: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii* [Modern technologies and techniques in architectural and artistic education: Materials of the international scientific and methodological conference]. Novosibirsk, Novosibirskii gosudarstvennyi universitet arkhitektury, dizaina i iskusstv Publ., 2016, pp. 41–44.
4. Galichenko A. Yu., Beletskaya E. A., Kontarenko I. A. [On the problem of integrative connections and contacts in pedagogy: past and present]. In: *Innovatsionnye podkhody v reshenii problem sovremennogo obshchestva: monografiya* [Innovative approaches to solving the problems of modern society: monograph]. Penza, Nauka i prosveshchenie Publ., 2017, pp. 160–166.
5. Gorbunova G. A. [The originality of the decoration of Russian spinning wheels and its symbolic meaning]. In: *Sovremennye tendentsii izobrazitel'nogo, dekorativnogo prikladnogo iskusstv i dizaina* [Modern trends in visual, decorative applied arts and design], 2017, no. 2, pp. 56–60.
6. Dugashev V. V., Karnaukh I. E. [Interdisciplinary connections as a means of forming independence in an integrated system of developmental education and competence-based approach]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2016, no. 3 (58), pp. 148–151.
7. Balyakina V. M., Maskaeva T. A., Labutina M. V., Chegodaeva N. D. [Interdisciplinary connections as a principle of learning integration]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2019, no. 6, pp. 26.
8. Potasheva A. N., Zadrauskaite N. O. [Comparative analysis of the characteristic features of the main types of wood carving]. In: *Rostovskii nauchnyi zhurnal* [Rostov scientific journal], 2019, no. 2, pp. 258–265.
9. Khasanov A. A. [Modern learning theory on an interdisciplinary basis]. In: *Nauka i mir* [Science and the world], 2016, vol. 2, no. 8 (36), pp. 76–78.
10. Chirkova E. Yu. [Problems of teaching woodcarving in modern additional and higher education, taking into account historical continuity]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2019, no. 2, pp. 157–164.
11. Yurkova M. V. [Artistic tradition in modern design and its influence on the formation of regional identity]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts], 2016, no. 37-1, pp. 76–82.
12. Shokorova L. V. [Thinking in the material as the most important quality of the applied artist]. In: *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Law], 2020, no. 2 (51), pp. 372–376.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Галкина Марина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры народных художественных ремесел Московского государственного областного университета;
e-mail: galkina.marina@gmail.com

Ромашко Евгений Викторович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры живописи Московского государственного областного университета;
e-mail: kaf-givo@mgou.ru

Михайлов Николай Валентинович – мастер производственного обучения Московского государственного областного университета;
e-mail: nikolai.mikhajlov@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina V. Galkina – Dr. Sci. (Education), Professor, the Department of folk arts and crafts, Moscow Region State University;
e-mail: galkina.marina@gmail.com

Evgeny V. Romashko – Cand. Sci. (Education), Professor, the Department of Painting, Moscow Region State University;
e-mail: kaf-givo@mgou.ru

Nikolay V. Mikhailov – master of industrial training, Moscow Region State University;
e-mail: nikolai.mikhajlov@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Галкина М. В., Ромашко Е. В., Михайлов Н. В. Учебная деятельность художественных мастерских в процессе работы над дипломными проектами студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 121–127.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-121-127

FOR CITATION

Galkina M. V., Romashko E. V., Mikhailov N. V. Educational activities of art workshops in the process of working on students' graduation projects. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 121–127.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-121-127

УДК 372.881.161.1:378

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-128-139

КОМПЛЕКС КОММУНИКАТИВНЫХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАМКАХ КУРСА «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Цюнь Ван^{1,2}, Рудаков М. А.¹

¹Яньбяньский университет

133000, г. Яньцзи, ул. Гонгъюань, д. 977, Китайская Народная Республика

²Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина,

117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Анализ упражнений для формирования коммуникативной и лингвокультурологической компетенций в курсе «Русская литература».

Процедура и методы. В статье представлены упражнения по практике речи, письму, лингвокультурологии в курсе «Русская литература». В статье даются методико-психологические рекомендации по введению данных упражнений на уроке. При проведении исследования применены методы эксперимента, наблюдения, обобщения, интерпретации результатов, анкетирования.

Результаты. Проведённый анализ показал, что упражнения, базируясь на текстах произведений, должны носить комплексный характер, включать в себя аудиовизуальный и интерактивный компоненты и восполнять нехватку реальной коммуникативной практики у китайских студентов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Авторами предложена система поступательных упражнений, нацеливающих студентов на правильное использование языка в общении и расширяющих их знания о русской культуре в рамках урока литературы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, говорение, письмо, русская литература, игра, русская литература в Китае, русский язык как иностранный, методика преподавания

Благодарности. Статья подготовлена в рамках гранта № 01201863 «Проект исследования литературы Северо-Восточной Азии и мировой литературы в рамках дисциплин первого класса».

COMPLEX OF COMMUNICATION AND LINGUOCULTUROLOGICAL EXERCISES IN A COURSE OF RUSSIAN LITERATURE FOR CHINESE STUDENTS

Wang Qun^{1,2}, Rudakov M. A.¹

¹ Yanbian University

977 Gongyuan Street, Yanji, 133000, China

²The Pushkin State Institute of the Russian Language

6, Akademika Volgina str., Moscow, 117437, Russian Federation

Abstract

Aim. To analyze communication and linguaculturological exercises for Russian literature course.

Methodology. The article represents speaking, writing and linguacultural exercises for Russian lit-

erature course. The article also presents some methodical-psychological recommendations for introducing these exercises at the lesson. The main methods of research are: experiment, observation, synthesis, interpretation of results, survey.

Results. The analysis showed that exercises, which are based on texts of Russian literature, need to be inclusive, to consist of audiovisual and interactive components and compensate for the Chinese students' lack of real everyday communication.

Research implications. Authors support a step-by-step system of exercises which target students to use speaking Russian correctly and wide their knowledge about Russian culture.

Keywords: communicative competence, speaking, writing, Russian literature, game, Russian literature in China, Russian as foreign language, technique of teaching

Acknowledgment. The article was prepared within the framework of grant No. 01201863 "Project for the study of North-East Asian literature and world literature in the framework of first-class disciplines"

Введение

В Китае распространено обучение студентов на базе УМК, разработанных в КНР, главной целью которых является развитие чтения, письма, но не говорения. В частности, пособия по литературе не обладают той спецификой, которую должно иметь всякое пособие по РКИ: нет упражнений по грамматике и коммуникации, а также пособия «не содержат комментариев и – что уж совсем недопустимо – пояснений трудных слов и выражений» [1, с. 73]. Нехватка учебных материалов остро сказывается на преподавании: «...применительно к конкретному учебному процессу широко распространенной проблемой является отсутствие глубокой обработки содержания» [10, стр. 70].

Как отмечает Е. М. Болдырева, «использование учебников и учебных пособий китайских авторов нецелесообразно и малоэффективно...», так как «они строятся по примерно одной схеме: словарная работа, неадаптированные тексты, краткая информация о писателе и произведении, вопросы для анализа» [3, с. 86–87].

В этой схеме отсутствующими звеньями нам представляются: упражнение на поисковое чтение с целью понимания прочитанного текста, коммуникативные упражнения. На «неразработанность аппарата упражнений, позволяющих эффективно формировать и развивать

умение общаться с носителями русского языка в неформальной обстановке, используя адекватные языковые средства» [7, с. 215], указывает и китайский автор Чжу Тинтин. С другой стороны, существует комплекс упражнений, разработанных русскими авторами, практикующими преподавателями РКИ, и китайскими русистами, практикующими в РФ [4; 7]. Связывая воедино литературу и практику речи, мы соглашаемся с Чжу Тинтином, заявляющим, что «формирование умений в разговорной речи возможно ... на основании аутентичных текстов» [7, с. 215].

Настоящее исследование призвано отчасти решить проблему: оно предоставляет преподавателю-русисту несколько возможных вариантов упражнений по коммуникации и лингвострановедению и показывает пути развития соответствующих навыков на уроке литературы. Новизной данного исследования является утверждение о необходимости взаимобусловленности когнитивной деятельности учащихся в ходе выполнения ими коммуникативных заданий и понимания ими прочитанного художественного текста. На наш взгляд, чтение и последующее запоминание фактической информации, содержащейся в тексте, может быть закреплено на коммуникативном уровне в ходе составления диалогов и монологов и проведения коммуникативных игр.

Апробация упражнений, представленных в статье, прошла в ходе более чем трёх-летней работы со студентами 3 и 4 курсов факультета русского языка Яньбяньского университета (г. Яньцзи, Китай).

Известно, что овладение иностранным языком предполагает освоение 4 видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Предмет «Русская литература» связан прежде всего с чтением, однако в процессе обучения иностранному языку приветствуется комплексный подход. На наш взгляд, преподавателю литературы на занятии со студентами-иностранцами необходимо поставить своей задачей равномерное освоение нескольких компетенций и видов речевой деятельности одновременно. Об интеграции языка и литературы заявляют и в Китае: «Через язык раскрывается литература и её культурная картина» [8, стр. 74].

Компетенция как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине ... включает три взаимосвязанные компетенции: языковую (или лингвистическую), речевую и коммуникативную». При изучении литературы несомненна роль формирования лингвострановедческой компетенции как «знания национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка», однако не стоит забывать о том, что одной из главных целей современного обучения РКИ остаётся формирование коммуникативной компетенции как «способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения»¹.

Известно, что обучение говорению в методике предполагает введение коммуникативного подхода, в рамках которого «процесс обучения призван носить не

только личностный, но и социально обусловленный характер» [2, с. 28].

В рамках урока литературы принцип не теряет актуальности, но материалом для реализации подхода становится художественный текст. Характеризуя когнитивный стиль китайских учащихся, нужно отметить преобладание индуктивного подхода над дедуктивным. Успешно выполняются задания, в основе которых лежит работа по аналогии, диалоги составляются наиболее успешно на основании данных образцов. Применительно к анализу художественного текста особую значимость приобретает такой когнитивный фактор, как «знакомство обучающихся с темой, типом текста, сценариями и фреймами, позволяющими прогнозировать речь, фоновыми и социокультурными знаниями» [2, с. 49]. И. А. Пугачёв ставит основной задачей в реализации когнитивного подхода умение «развивать у китайской аудитории умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, совершенствовать логическую память и абстрактное мышление» [6, с. 69–70]. Данный подход будет учтён в настоящей работе.

Основная часть

1. *Упражнения на поисковое чтение на начальном этапе преподавания литературы китайским учащимся.* Основной трудностью при изучении литературы на иностранном языке авторы статьи считают недостаточное умение и желание студентов анализировать прочитанный текст. При работе с литературными текстами необходимо учитывать тот фактор, что в начале курса студенты ещё недостаточно хорошо умеют понимать смысл прочитанного художественного текста. Таким образом, работа с текстом идёт по принципу «от простого к сложному».

Текст при чтении рекомендуется делить на логически законченные фрагменты, сопровождаемые заданиями на понимание прочитанного. В начале курса рекомендуется давать русские народные

¹ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: http://linguistics-online.narod.ru/olderfiles/1/azimov_e_g_shukin_a_n_novyj_slovar-21338.pdf (дата обращения: 24.09.2020).

сказки, адаптированные стихи и прозу А. С. Пушкина. Этот материал зарекомендовал себя успешно при работе с китайскими студентами, чей уровень владения русским языком как иностранным приблизительно А2–В1.

На первом этапе работа с текстом основана на поиске ключевых слов, позволяющих понять общий замысел писателя, после чего делается акцент на понимание смысла всего фрагмента. Прочтение последующих фрагментов базируется на информации, предыдущих частях текста, поэтому цельность художественного текста не разрушается. В ходе прочтения текста рекомендуется давать задания на развитие догадки и формирование умения логически мыслить («Как Вы думаете, что может быть дальше?»). При чтении больших текстов преподавателю полезно повторять уже прочитанный материал: имена героев, основные события (например, «Как зовут того, о ком мы читаем? Что он сделал? Где он живёт?»). По завершении прочтения текста даётся комплекс обобщающих заданий, которые позволяют целиком понять авторский замысел и сформировать своё мнение о прочитанном.

«В России на уроке иностранного языка естественны задания такого типа, как “выразите свою точку зрения”, “дайте оценку событиям, ситуациям”, “сделайте выводы” и т. д. Китайские студенты не привыкли к устным опросам и сдаче устных экзаменов ... Как результат затруднения речевого общения на изучаемом языке, неумение выполнять творческие задания» [5, с. 72]. Авторы статьи предлагают решение данной проблемы на основе постепенного и постоянного внедрения говорения на уроках литературы. Из опыта работы отметим, что сложнее всего говорение даётся студентам на начальном этапе работы. Приведём пример вопросов к стихотворению А. С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет» – один из первых текстов, который изучают китайские студенты.

1. Прочитайте первую строчку. О чём это стихотворение?

- а) о любви;
- б) о жизни;
- в) о несчастье;
- г) о смерти.

2. По мнению Пушкина, для многих людей настоящее – какое?

- а) весёлое;
- б) радостное;
- в) унылое;
- г) печальное.

3. А какое настоящее для вас?

На первый и второй вопрос без подготовки могут ответить студенты уровня А1–А2, так как перед нами задания поискового типа. Если преподаватель работает с мотивированной аудиторией, он может в ходе работы опустить варианты ответа на первый и второй вопрос. Однако в большинстве случаев преподавателю стоит провести полный разбор: по наблюдениям, во время работы с группой, чей уровень был средний (А2–В1), при экспериментальном заявлении вопроса № 3 без разбора вопросов № 1 и № 2 учащиеся демонстрировали непонимание последнего задания. Отметим, что задание 3 уже предполагает наличие короткого ответа в свободной форме, при котором действуют грамматические компетенции уровня А2 (имена прилагательные с оценочной семантикой). Преподавателю в китайской аудитории в начале курса «Русская литература» необходимо давать задания свободной формы, предполагающие стремление выражать собственное мнение, следовательно, развивать речевые навыки не по готовым шаблонам на основании накопленного лексического запаса. «Акцент на литературный дух, основанный на традиционной модели обучения, должен увеличить проникновение взаимопомощи и диалогической модели обучения» [11, стр. 50]. Примечательно, что китайские методисты отмечают, что «проектирование вопросов – это как вдохновение, так и расширение мышления» [12, стр. 74].

Вместе с тем «китайские студенты чаще всего не умеют применять логические операции» [4]. Упражнения должны быть ориентированы не столько на логическое, сколько на чувственное восприятие проблемы. В китайских учебных заведениях внушается мысль о нежелательности проявления самостоятельной инициативы учащихся, выражения своего мнения. Вместе с тем неоспорим авторитет преподавателя. Предвидя возможные трудности, отметим, что на данном этапе преподаватель должен внушить студентам мысль (используя и свой авторитет!), что говорение на уроках литературы не является зазорным, а наоборот, становится неотъемлемым компонентом предмета, обязательным для получения успешного результата.

Рекомендуется делить объёмный прозаический текст на отрывки, сопровождая каждый отрывок длиной не более 2 страниц формата А4 коммуникативными упражнениями (достаточно 1–2 на отрывок). Если мы говорим о стихотворении, то коммуникативными упражнениями надо сопровождать каждый поэтический текст. Так мы формируем у студента мнение, что говорить на уроке литературы является правильным. Китайские студенты любят регулярность и системность, формирование определённых дидактических «привычек» является базой для формирования конечного навыка чтения и говорения.

Каждую часть урока, посвящённую говорению, целесообразно снабжать установками: «А сейчас давайте поговорим!», «Сейчас мы не будем читать, а будем говорить». Если студент при ответе на коммуникативный вопрос пытается найти информацию в тексте, нужно дать чёткую команду в форме комбинирования РЖ требования и просьбы: «Сейчас *закройте*, пожалуйста, книгу! Думайте *Вы!*»; «*Не надо* смотреть в книгу. Что *Вы* думаете?» (курсивом указаны слова, которые интонационно необходимо подчеркнуть обучающему). Преподавателю

необходимо использовать РЖ призыва, чтобы побудить закрытых студентов разговаривать («Не бойтесь!»; «Вы можете ошибиться, но это нормально»; «Здесь нет одного ответа. Подумайте»), и РЖ похвалы с использованием тактики коммуникативного поглаживания, чтобы закрепить привычку говорить («Хорошая идея», «Это интересно», «Молодец», «Я тоже так думаю»). Согласно нашим наблюдениям, данные речевые реализации успешно зарекомендовали себя: при их регулярном повторении они вырабатывают у китайских студентов привычку говорить и высказывать своё мнение. При этом, для того чтобы студенты начали говорить, рекомендуется начинать с простых речевых упражнений, как показано выше.

2. *Введение комплексных речевых упражнений на уроке литературы и их разновидности.* На втором этапе, если контакт с аудиторией налажен, целесообразно усложнять речевые задания и вводить упражнения на составление развёрнутых диалогов по модели и монологов. Рекомендуется снабжать упражнения опорными конструкциями. Данный этап включает в себя задания двух подтипов: несвободной (с заменой конструкций) и свободной формы.

Пример несвободных заданий (к рассказу «Муму»):

Прочитайте диалог. Сделайте диалог «В ресторане». Замените слова, выделенные чёрным цветом.

– Здравствуйте, можно чашечку (чашку) **кофе**?

– Здравствуйте, **кофе** нет, но есть **чай**.

– Тогда чашечку **кофе** и булочку.

– С Вас **200 рублей**.

Упражнение иллюстрирует предложение: «Герасим сбежал... в кухню за чашечкой молока»¹ – и направлено: на отработку деминутивов; на стереотипное речевое употребление лексемы *чашечка*

¹ Тургенев И. С. Муму. Записки охотника. М.: АСТ, 2017. С. 11.

в рамках РЖ просьбы (речевое событие *поход в кафе*).

Упражнения свободной формы рекомендуется снабжать примерами. Например, целесообразно вводить задание к фрагментам описания героев в изучаемых произведениях, которое направлено на повторение темы «Внешность»:

Опишите внешность друг друга в одном предложении.

Пример: *У Веры тёмные волосы.*

Данное задание вводится после описания портрета героев. В ходе выполнения упражнения учащиеся в большинстве случаев безошибочно используют посессивную конструкцию и прилагательные с семантикой «цвет», «параметральные характеристики», «свойства» (*длинный, чёрный, тёмный, короткий, хороший, красивый*). Согласно нашим наблюдениям, учащийся, используя речевые шаблоны, данные преподавателем на основании текста, во-первых, запоминает имя героя, его внешность, во-вторых, отрабатывает посессивные конструкции, в-третьих, запоминает лексический материал по теме «Внешность», «Представление», а в-четвёртых, как закономерный итог речевой деятельности, реализует РЖ «Портретирование человека».

Те или иные речевые упражнения необходимо снабжать игровыми заданиями, чтобы избежать однотипности на занятии и оптимизировать психологический климат на занятии. Например, успехом пользуется следующее игровое задание.

Загадайте человека, которого знают все. Опишите его внешность так, чтобы все поняли, кто он. Имя этого человека не говорите.

Отдельно должны быть представлены устные упражнения на составление диалогов по жизненным ситуациям, похожим на те, что представлены в тексте. Например, к «Толстому и тонкому» А. П. Чехова, где описывается встреча друзей, предлагается задание: «*Вы встретили друга, которого давно не видели.*

Сделайте диалог». Замечено, что студенты в ходе составления диалогов активно использовали текст А. П. Чехова, а именно используемые автором речевые реализации «Сколько лет, сколько зим!», «Батюшки!», «Откуда ты взялся?»¹, и употребляли их сообразно семантике и ситуации. В данном случае запоминание сюжета художественного текста реализуется через задание на составление диалога, т. е. учащийся не только формирует речевой навык, но и запоминает фактическую информацию.

По лирике целесообразно давать студентам задание на составление психологического портрета героя. Так, например, на уроке по поэзии А. Блока («О доблестях, о подвигах, о славе») и К. Лысенко («Три креста»), в центре чьих стихотворений – личность, предлагается устно описать главного героя по вопросам:

Это мужчина или женщина? Сколько лет этому человеку? Где он живёт? Какой у него характер? Его профессия? Есть ли у него семья? Есть ли у него мечта? Что для него самое главное в жизни? Нравятся ли вам такие люди? Есть ли у вас такие знакомые / друзья?

В данном случае мы также утверждаем о неразрывности чтения и когнитивных принципов говорения. Прочитав стихотворение, учащийся представляет себе психологический портрет, который он должен описать по вопросам в задании, используя типичные для РЖ «Портретирование» конструкции, а также невольно запоминает сам текст произведения, что поможет ему в процессе выполнения экзаменационных заданий на атрибуцию стихотворного текста. По нашим наблюдениям, учащиеся грамматически и прагматически правильно использовали при выполнении задания формулировки «У него + оценочное прилагательное + характер», «Для него главное в жизни – глагол в инфинитиве».

¹ Чехов А. П. Толстый и тонкий [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/464/p.1/index.html> (дата обращения: 10.10.2020).

Отметим, что когнитивный подход в РКИ предполагает развитие прогнозистического мышления у китайских учащихся. В рамках когнитивного подхода упражнения на коммуникацию должны носить фреймовый характер, тем более что фрейм уже содержится в анализируемом на уроке тексте.

Вместе с тем, задания на прогнозирование текста («Как Вы думаете, что будет дальше?») и поиск альтернативы («Что ещё можно сделать?») часто неуспешно реализуются в китайской аудитории. Подобные задания должны основываться на сюжете произведения и быть минимально абстрактными. Рекомендуются привлечение случаев реального жизненного опыта, альтернативное моделирование ситуаций на основе художественного текста, «замаскированное» под составление предложений по модели. Так, учащиеся успешно отвечают на вопрос «Анна Каренина убила себя. Как она могла бы поступить иначе? Ответьте по модели *Она могла бы + инфинитив*»: «Она бы могла пойти спать»; «Она бы могла найти другого мужчину»; «Она бы могла любить детей»; «Она бы могла уехать».

После задания такого рода можно предложить китайским учащимся выпол-

нить классическое в практике РКИ задание на составление собственного альтернативного финала текста («Что было бы, если Анна Каренина не бросилась под поезд?»; «Что было бы, если Герасим не утопил Муму?»). Без подготовительных упражнений китайским учащимся будет труднее выполнять подобные задания, т. е. пути создания альтернативного финала преподаватель отрабатывает со студентами в ходе составления.

3. *Аудиовизуальные упражнения на уроке литературы.* «Важной составляющей занятий по русской литературе с китайскими студентами становится использование широкого арсенала аудиовизуальных средств (картины, иллюстрации, музыкальные произведения, небольшие отрывки из фильмов), что позволяет эмоционально “заразить” студентов» [3, с. 90].

Немалым коммуникативным потенциалом обладают иллюстрации к произведениям литературы. Задания по типу «*Опишите картинку*» с энтузиазмом встречаются китайскими студентами. Иллюстрации должны быть яркими и, желательно, передавать динамику. Перед Вами иллюстрация к «Ночи перед Рождеством» Н. В. Гоголя (рис. 1) и пример задания по ней:



Посмотрите на картинку.

Кто на этой картинке? Что они делают? Какое время года?

Какое время суток? Запомните эту картинку! Эти герои будут в рассказе «Ночь перед Рождеством»!

Рис. 1 / Fig. 1. Иллюстрация к произведению Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством»/An illustration for Gogol's «Evenings on a Farm Near Dikanka»

По наблюдениям авторов, китайские студенты характеризуются рассеянным вниманием. Введение предтекстового задания на основе иллюстрации поможет китайским студентам, ориентированным

на зрительное запоминание, удерживать в памяти героев и сюжетные повороты. Отметим, что задания по картинке должны быть максимально однозначны и конкретны, связаны с её содержанием.

Описывая картинку, студент запоминает персонажа и произведение. Рекомендуются вынести проанализированные картинки на экзамен / тест, снабдив их вопросами: *К какому произведению картинка? Кто на картинке? Кто ещё есть в произведении?* Так, аудиовизуальные средства одновременно формируют и лингвострановедческую, и коммуникативную компетенции учащихся.

Важно показывать студентам отрывки из кинофильмов, песни. Идеальны в китайской аудитории мультфильмы. Изучая сказку Л. С. Петрушевской «Кот, который умел петь», целесообразно показать мультфильм по её мотивам, снабдив его рядом вопросов: *Какой кот в этом мультфильме? Нравится ли вам, как он поёт?*

4. *Комплексный характер обобщающих упражнений.* Итоговым упражнением по литературе зачастую является письмо. Это написание сочинения на тему, связанную с проблемами произведения. Такие задания предполагают и развитие фантазии у студентов. Рекомендуется сопровождать сочинение памяткой и требовать от студентов выполнения прописанных в ней условий. Прежде

всего необходимо ввести классическую трёхчленную модель композиции сочинения и побуждать студентов ей следовать. В противном случае преподаватель рискует получить текст без логических связей. В памятке нужно представить шаблонные конструкции: сочинение с этими конструкциями будет более логичным и структурированным. Конструкции необходимо разделить по рубрикам, в соответствии с фреймом сочинения-рассуждения:

Как нужно начинать текст? *Говоря о*

.... Существует мнение о...

Порядок перечисления мыслей

Во-первых, ... // Во-вторых, ...

Также нужно сказать, что...

Заключение

Итак, ...

Таким образом,

Так, альтернативным вариантом итогового занятия являются лингвострановедческие командные игры на развитие ассоциативных связей и творческого мышления. На уроке по стихотворению Ф. И. Тютчева «Умом Россию не понять» можно ввести игру в ассоциации (см. рис. 2). Так развиваются воображение и логические связи студентов-иностранцев

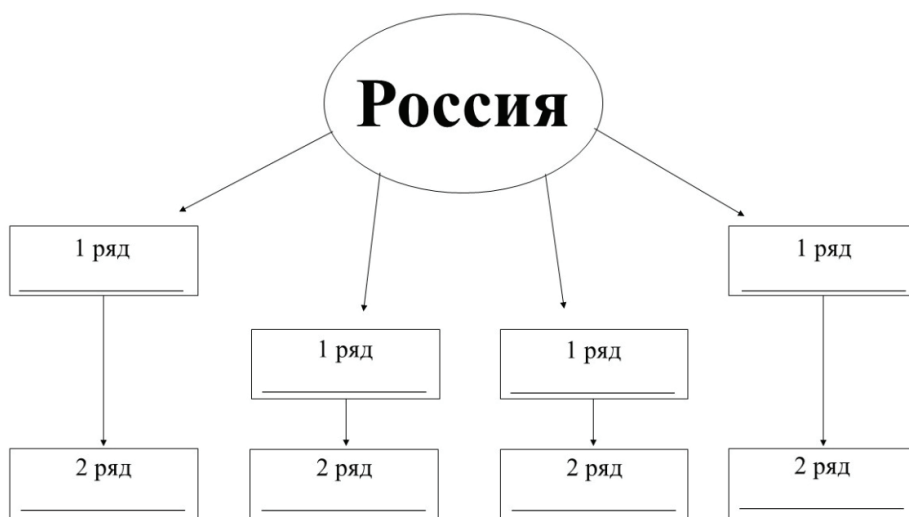


Рис. 2 / Fig. 2. Игра «Ассоциации» (Game «Associations»).

Источник: данные авторов.

и в непринуждённой атмосфере углубляются знания о России.

Пример игры: *Я называю слово «Россия» – Вы называете первое слово, о котором Вы думаете. Я называю слова ряда (1) – Вы придумываете новые слова. Записываем их в ряд (2) и т. д.*

В качестве домашнего задания можно предложить составить студентам связный письменный текст с использованием приведённых на уроке слов. Такая игра позволит повторить знания студентов о России и, возможно, приобрести новые знания в процессе игры. Для этого и сам преподаватель должен участвовать в поиске ассоциаций. Целесообразность подобных упражнений видят и китайские методисты, как цель преподавания литературы заявляющие «расширение содержания и парадигмы преподавания курса традиционной литературы на русском языке и повышение межкультурной компетентности» [9, стр. 28]. В ходе данной игры студенты, как правило, используют типичные ассоциации, связанные с этнокультурными стереотипами китайцев о России (в рамках данного курса опрашиваются студенты, которые не были в России): «Путин», «язык», «Москва», «водка», «женщина», «сладости», «зима». На стимул «русский язык» давались ассоциации «сложный», «трудный», «падежи», что говорит об отражении накопленного опыта в речевой практике.

В качестве формы итогового контроля и с целью формирования коммуникативных компетенций у учащихся целесообразно использовать игровое задание «Угадайте героя». Студенты получают карточки с именами героев литературных произведений, пройденных в течение семестра. Один из студентов выходит к доске, а остальные спрашивают учащегося о его герое с помощью вопросов, на которые можно ответить «ДА» или «НЕТ», например, *Это он или она? Он человек? Он старший? / Он молодой? Он богатый?* Полезно включать карточки с героями-животными, снабжая их вопросами наподобие:

Что оно любит делать? Оно живёт в Китае? Оно ест рыбу? Оно белого цвета? Так обогащается словарный запас по теме «Животные» и отрабатывается ИК-3 – проблемная для китайских учащихся. Данная игра позволяет преподавателю подготовить студентов к экзамену и проверить знание ими текста произведений.

Данное итоговое задание можно трансформировать и в более оригинальное по форме. Для этого мы делаем карточки с именами героев. Важно, что карточки должны охватывать все произведения, пройденные за семестр / год, чтобы «столкнуться» в диалоге героев разных произведений. Студенты по очереди вынимают карточки. Далее преподаватель формулирует ту или иную коммуникативную тему, в рамках которой студенты будут раскрывать черты своих персонажей. Желательно, чтобы тема повторяла сюжетные детали произведений. Например, это может быть «Встреча гостей», «Семейный диалог» и т. д. Студенты, взявшие карточки, не говорят имён своих героев, и в ходе диалога обучающиеся должны выяснить, кто есть кто, используя наводящие вопросы. Список наводящих вопросов готовит преподаватель: *Где Вы живёте? У Вас есть семья? Кто Вы по профессии? Что Вы делаете в свободное время? Вы человек или животное?*

Подобное задание может первоначально поставить студентов, привыкших к выполнению шаблонных упражнений, в тупик, однако преподавателю стоит объяснить задачу максимально просто. Важно при подготовке к выполнению задания поставить перед аудиторией чёткое условие не называть имя героя до того, как не закончатся вопросы, и не обсуждать задание между собой на китайском языке. Необходимо также посоветовать студенту использовать слова-ассоциации, связанные с персонажем, приведя примеры: Анна Каренина – *семья, дети*, Вакула – *обувь, черевички*, Вырин – *станция* и т. п. Данное задание также формирует одновременно две компетенции – лингво-

страноведческую и коммуникативную, доказывая постулат о том, что на уроке литературы коммуникативное упражнение должно носить многовекторный характер.

Подобные задания помогут оживить атмосферу урока, заставят студента мыслить нестандартно, но с опорой на пройденный текст и моделировать реплики в нестандартных речевых ситуациях, что может быть полезно при подготовке к поездке в русскоговорящие страны.

В ходе обучения авторы прибегали к методу анкетирования студентов. В конце семестра студентам задавались вопросы 1) «Чему Вы научились? Что было интересно?» и 2) «Что нужно изменить»? Ответы на первый вопрос: «говорить», «я узнала русскую культуру», «было интересно читать русские тексты и говорить с преподавателем», а на второй вопрос – «больше видео» (70–80%), «меньше читать», «больше говорить» (примерно 10–15% ответов). Данные показывают, что студенты на интуитивном уровне ощущают взаимосвязь между формированием лингвокультурологической и коммуникативной компетенциями. На вопрос «Вы стали лучше понимать текст?» были следующие ответы: «ЛУЧШЕ» (80%), «НЕ ИЗМЕНИЛОСЬ» (15%), «ХУЖЕ» (5%). Из индивидуальных наблюдений преподавателя было замечено, что учащиеся к концу учебного года лучше понимают логику прочитанного текста, т. е. они стали лучше понимать фрейм текста и приобрели начальные навыки анализа и прогнозирования текста. В этой связи постулат о том, что коммуникативные упражнения на уроке русской литературы в иностранной (китайской) аудитории должны носить комплексный характер и основываться на когнитивном подходе с использованием фреймов, считается дополнительно подтверждённым.

Заключение

Упражнения необходимо предоставлять регулярно, в объёме, достаточном для поддержания уровня коммуникации,

и в той мере, которая бы не отвлекала студентов от понимания основной сюжетной линии произведения. Формулировки заданий должны быть максимально просты и конкретны. Соответственно, студенты должны уметь отвечать коротко, но точно.

Упражнения на уроке литературы должны усложняться постепенно, однако с самого начала они должны побуждать к говорению. Коммуникативные упражнения должны обязательно включать в себя примеры речевых формул.

Упражнения должны показывать студентам, что литературное произведение не только является достоянием письменной культуры, но и содержит в себе множество речевых ситуаций, формул, полезных для реального общения. Коммуникативные ситуации, предлагаемые в упражнении, таким образом, должны основываться на фактической информации из прочитанного текста.

Коммуникативные упражнения на уроке литературы в этой связи отличаются оригинальностью, и цели их носят многостороннюю направленность:

- закрепление пройденного фактического материала, т. е. имён героев и сюжетных деталей;
- отработка речевых формул применительно к тем или иным речевым ситуациям;
- моделирование речевых ситуаций на уроке. Внедряя такие упражнения на урок, преподаватель экономит время, так как при правильном подходе они носят комплексный характер, охватывают формирование одновременно нескольких компетенций.

Коммуникативные задания должны отражать типичные сценарии обиходного речевого общения русских, строиться по принципам индукции и проведения аналогии. Источник сценариев для составления диалогов и монологов – непосредственно художественный текст.

Лингвокультурологические задания должны быть интерактивными, с привлечением аудиовизуальных средств и наце-

лены на развитие фантазии у китайских студентов.

Лингвокультурологические задания на уроке литературы могут в отдельных случаях содержать элемент неожиданности, парадоксальности, заключённый в

формулировке задания. Таким образом стимулируется творческое мышление и умение моделировать реальные коммуникативные ситуации.

Статья поступила в редакцию 22.09.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеносов В. В. Преподавание русской литературы в лингвистических вузах (из опыта работы в Китае) // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 72–74.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. Болдырева Е. М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1. С. 85–93.
4. Вакула Е. А., Колесникова В. В., Можаяева Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования: [сайт]. 2018. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2018/4/27790.pdf> (дата обращения: 27.06.2020).
5. Новикова А. К. Преподавание русского языка в Китае: Этнометодические и этнокультурные особенности // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2011. № 1. С. 68–75.
6. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
7. Чжу Тинтин. Система упражнений для обучения китайских студентов-филологов употреблению русских разговорных конструкций (II сертификационный уровень) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6. Ч. 2. С. 214–218.
8. 季明举, 构建基于文本的俄罗斯文学课程一体化教学新模式, 《中国俄语教学》, 第31卷 (1), 第73–76页, 2012.
9. 赵婷廷, 新课标语境下俄语专业文学类课程的改革与实践, 《俄语学习》, 第5期, 第25–28页, 2019.
10. 张变革, 遵循教学规律释放经典魅力—谈《俄罗斯文学经典选读》教材的编写, 《中国俄语教学》, 第32卷 (4), 第70–74页, 2015.
11. 张变革, 对俄罗斯文学课程定位与教学方法的思考, 《中国俄语教学》, 第28卷2, 第49–52页, 2009.
12. 赵晓彬 俄罗斯文学教学中大学生价值观培养初探, 《黑龙江高教研究》, 第4期, 第174–176页, 2016.

REFERERNCES

1. Agenosov V. V. [Teaching Russian literature at linguistic universities (from experience in China)]. In: *Mir russkogo slova* [The world of the Russian word], 2011, no. 3, pp. 72–74.
2. Balykhina T. M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Second Language (New)]. Moscow, Izdatel'stvo Rossiiskogo universiteta druzhby narodov Publ., 2007. 185 p.
3. Boldyreva E. M. [Teaching Russian Literature at a Chinese University: From Work Experience]. In: *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical Bulletin], 2019, no. 1, pp. 85–93.
4. Vakula E. A., Kolesnikova V. V., Mozhaeva E. Yu. [Features of teaching Russian as a foreign language to Chinese students at the initial stage of education]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2018, no. 4. Available at: <https://www.science-education.ru/pdf/2018/4/27790.pdf> (accessed: 06.27.2020).
5. Novikova A. K. [Teaching Russian in China: Ethnomedical and Ethnocultural Peculiarities]. In: *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki* [Multilingualism and transcultural practices], 2011, no. 1, pp. 68–75.

6. Pugachev I. A. *Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Ethno-oriented methodology in multicultural teaching of Russian as a foreign language]. Moscow, RUDN Publ., 2011. 284 p.
7. Zhu Tingting. [Exercise system for teaching Chinese philology students to use Russian colloquial constructions (II certification level)]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological science. The theory and practice], 2017, no. 6, p. 2, pp. 214–218.
8. 季明举, 构建基于文本的俄罗斯文学课程一体化教学新模式, 《中国俄语教学》, 第31卷 (1), 第73–76页, 2012.
9. 赵婷廷, 新国标语境下俄语专业文学类课程的改革与实践, 《俄语学习》, 第5期, 第25–28页, 2019.
10. 张变革, 遵循教学规律释放经典魅力—谈《俄罗斯文学经典选读》教材的编写, 《中国俄语教学》, 第32卷 (4), 第70–74页, 2015.
11. 张变革, 对俄罗斯文学课程定位与教学方法的思考, 《中国俄语教学》, 第28卷2, 第49–52页, 2009.
12. 赵晓彬, 俄罗斯文学教学中大学生价值观培养初探, 《黑龙江高教研究》, 第4期, 第174–176页, 2016.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Цюнь Ван – старший преподаватель факультета русского языка Яньбяньского университета (Китайская Народная Республика), аспирант кафедры общего и русского языкознания Института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: ybuchang@126.com

Михаил Александрович Рудаков – старший преподаватель факультета русского языка Яньбяньского университета (Китайская Народная Республика);
e-mail: mihail.rudakov.93@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Wang Qun – senior teacher, Yanbian university, Institute of Foreign Languages (Yanji, China), postgraduate of State Russian Language Institute named after A. S. Pushkin” (Moscow, Russia);
e-mail: ybuchang@126.com

Mikhail A. Rudakov – senior teacher, Yanbian university, Institute of Foreign Languages (Yanji, China);
e-mail: mihail.rudakov.93@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Цюнь Ван, Рудаков М. А. Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «Русская литература» для китайских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 128–139.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-128-139

FOR CITATION

Wang Qun, Rudakov M. A. Complex of communication and linguoculturological exercises in a course of Russian literature for Chinese students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 128–139.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-128-139

РАЗДЕЛ III.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0; 378.18

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-140-148

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Мардахаев Л. В.

Российский государственный социальный университет

129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, Российская Федерация

Аннотация

Цель Выявление сущности и содержания профессионального воспитания на примере подготовки социальных педагогов.

Процедура и методы. В статье на основе личностного, системного, средового и личностно-деятельностного подходов раскрыты сущность, содержание и особенности профессионального воспитания в процессе подготовки социальных педагогов. При проведении исследования использовались методы: анализ и синтез, обобщения, классификация.

Результаты. Представлены различные подходы к пониманию сущности профессионального воспитания студентов. Раскрывается авторское понимание его сущности. Охарактеризовано понимание профессиональной культуры социального педагога как результата его профессионального воспитания. Раскрыты внутренняя и внешняя составляющая профессиональной культуры социального педагога. Выделены базовые аспекты профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе, в становлении которых необходимо профессиональное воспитание: педагогическое мировоззрение; деонтологические основы личности; осознание социального положения как социального педагога; культура профессионально-педагогического поведения; индивидуальный стиль профессиональной деятельности и гражданская позиция.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию профессионального воспитания, выделенные её компоненты позволяют обеспечить предметным наполнением содержание профессиональной подготовки социальных педагогов.

Ключевые слова: социальный педагог, воспитание, профессиональное воспитание, профессиональная культура

PROFESSIONAL EDUCATION IN TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS

L. Mardakhaev

Russian State Social University

4 Wilhelm Pik str., Moscow, 129226, Russian Federation

© CC BY Мардахаев Л. В., 2021.

Aim. To reveal the essence and the content of professional education on the example of social educators' training

Methodology. The article reveals the essence, content and features of professional education of social educators' training on the basis of personal, systemic, environmental and personal-activity approaches. The research used the following methods: analysis, synthesis, generalization and classification.

Results. Various approaches to understanding the essence of students' professional education are represented. The author's idea of its essence is given. Professional culture of social educator is understood as the result of his professional education. The inner component of social educator's professional culture is disclosed, as well as its external component. Basic aspects of professional education of social educators' university training are singled out, among them: pedagogical outlook, deontological basics of the personality, awareness of social-role position as a social educator, culture of professional-pedagogic behavior, individual style of professional activity and civic stand.

Research Implications. The research results contribute to the theory of professional education. The singled out components enable to ensure the subject filling of the content of social educators' professional education.

Key words: social educator, education, professional education, professional culture

Ведение

Система профессионального образования, включает в себя обучение и профессиональное воспитание. Предметом особого внимания выступает профессиональное воспитание. Оно направлено на обеспечение становления культуры личности выпускника по профессиональному назначению. Данный факт диктует необходимость раскрыть его сущность и содержание на примере подготовки социальных педагогов. Анализ литературы показал, что вопросы профессионального воспитания в ней не получили достаточного проявления и требуют целенаправленного исследования.

Изложенное позволило выявить сложившееся противоречие между необходимостью исследования сущности и содержания профессионального воспитания и необходимостью его учёта в профессиональной подготовке социальных педагогов. Это противоречие определило проблему исследования, которая заключается в необходимости раскрыть сущность, содержание и особенности профессионального воспитания в процессе подготовки социальных педагогов. Цель исследования – выявить и охарактеризовать профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов.

Методология исследования

Профессиональное воспитание носит деятельностный и пролонгированный характер. Оно требует системного и деятельностного подходов, ориентированности на формирование личности выпускника со сформированной культурой профессиональной деятельности, что определяет важность личностно-деятельностного подхода в исследовании проблемы. Наконец становление личности выпускника происходит в социокультурной среде вуза, исследование которой требует средового подхода. Социокультурная среда выполняет функции социализации личности, подразумевает соответствие содержания воспитания уровню культурного развития студентов [9]. Таким образом, исследование проблемы профессионального воспитания в подготовке социальных педагогов строится на основе личностного, личностно-деятельностного, системного и средового подходов.

Содержание исследования

Термин «профессиональное воспитание» не получил достаточного отражения в литературе. В частности, по материалам, представленным в интернете, под профессиональным воспитанием пони-

мается: сложный процесс воздействия на личность, на его мастерство и нравственный облик, на интересы [1]; целенаправленный процесс движения личности к самостоятельно и добровольно выбранной профессии; формирование профессиональных и личностных качеств, способов и стратегий профессиональной культуры человека – основы для решения актуальных социально-профессиональных задач.

Существуют и другие подходы к пониманию существа профессионального воспитания. Изложенное требует раскрыть понимание его существа.

Известно, что под воспитанием понимается целенаправленная деятельность по формированию у человека определённых качеств, привычек, проявление которых оценивается как определённая культура. Такая деятельность носит процессуальный характер (процесс, обусловленный временем), имеет своё содержание (что воспитывать) и свои средства (посредством чего), позволяющие обеспечить достижение прогнозируемой цели.

Изложенное позволяет утверждать, что *профессиональное воспитание студентов* – это процесс обеспечения целенаправленного становления культуры обучаемого по профессиональному назначению – профессиональной культуры выпускника. Представленное определение включает два важных аспекта: обеспечение целенаправленного становления культуры обучаемого по профессиональному назначению и понимание существа этой культуры (профессиональной культуры выпускника – культуры профессиональной деятельности).

Прежде всего следует раскрыть понимание культуры профессиональной деятельности социального педагога [7]. Термин «культура» по отношению к человеку – это усвоенный и повседневно проявляемый им, сложившийся и признаваемый в среде жизнедеятельности опыт поведения, отношений, общения. Термин

«профессиональная» свидетельствует о направленности воспитания, обусловленного потребностями становления обучаемого как специалиста по профессиональному назначению. Данный факт позволяет определить *профессиональную культуру социального педагога*, как часть общей культуры социального педагога, обусловленную нравственным долгом (деонтологией) его профессиональной деятельности, представляющей собой усвоенный и повседневно проявляемый им уровень искусства профессиональной деятельности, отражающий достижения научной мысли и практического опыта в интересах успешного решения задач по профессиональному назначению.

В профессиональной культуре социального педагога выделяются внутренняя и внешняя составляющие. *Внутренняя* – это тот деонтологический стержень и профессиональная подготовленность – то, что усвоено и может получить своё повседневное проявление по профессиональному назначению. *Внешняя* – это то, что находит повседневное проявление в отношении к тому, с кем работает социальный педагог, его социальному окружению, социально-педагогической деятельности, её результативности.

В процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе у них формируются основы и внутренней и внешней составляющей профессиональной культуры, которые включают:

- профессиональную подготовленность, которая характеризует их профессиональное мировоззрение и владение технологиями профессиональной деятельности, методами и методиками их реализации;

- деонтологическую основу личности – осознание своего социорольного положения как социального педагога, нравственно-выраженную направленность отношения к своей роли, к тому, с кем он призван работать, их социальному окружению, своей профессиональной деятельности и её результату;

- профессиональное мастерство (искусство профессиональной деятельности), проявляемое в индивидуальном стиле профессиональной деятельности социального педагога;

- культуру профессиональной деятельности;

- складывание и утверждение гражданской позиции выпускника.

Выделенные аспекты профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе позволяют определить её воспитательный аспект – направленность профессионального воспитания студентов, к которому следует отнести: педагогическое мировоззрение выпускника; деонтологические основы личности социального педагога – чувство долга; осознание своего социороловского положения как педагога; культуру профессионально-педагогического поведения; индивидуальный стиль профессиональной деятельности социального педагога; гражданскую позицию выпускника.

Педагогическое мировоззрение выпускника формируется всем учебно-воспитательным процессом. Посредством учебного процесса студент приобретает педагогическое знание, на основе которого у него формируются педагогические интересы, мотивы, цели, идеалы по профессиональному назначению – это то, что определяет мировоззрение выпускника, определяет педагогическую направленность его личности. «Мировоззрение и смылосозидательный континуум профессиональной деятельности педагога связаны с осмыслением преобразовательной деятельностью направленности педагогического труда, а также принципа созидания» [10, с. 275]. Направленность педагога – это по своей сущности – движитель его повседневного проявления в профессиональной сфере деятельности, в быту, в работе над собой. Становление профессионального мировоззрения сопровождается профессиональным воспитанием, которое пронизывает и учебное, и внеучебное время. В советский

период профессионального образования, когда весь учебный процесс пронизывался идеологией партийности, этот аспект был уничтожен, но на место его ничего не пришло. Данный факт определил исключительную важность профессионального воспитания, в основе которого лежит деонтологический аспект.

Деонтологическая основа личности социального педагога – это учение о нравственном долге (морально-этических основах деятельности) специалиста (субъекта деятельности – социального педагога), профессионально занимающегося выполнением функций по профессиональному назначению. Деонтологическая основа включает идеалы, ценности, требования, нормы, принципы и правила нравственно-обусловленного профессионального поведения социального педагога. Она позволяет определить нравственные требования, предъявляемые к личности и профессиональной деятельности педагога.

По своей сущности именно деонтологические основы назначения и профессиональной деятельности социального педагога выступают базисом профессионального воспитания, который пронизывает учебный процесс их подготовки в вузе и внеучебную деятельность студентов. Другими словами, формируются деонтологические основы выпускника всем учебно-воспитательным процессом вуза (колледжа), начиная с первого курса и до выпуска и сопровождается профессиональным воспитанием. Именно через учебный процесс и профессиональное воспитание студентами усваивается: социороловое положение социального педагога; идеалы, ценности, требования, нормы, принципы и правила нравственно-обусловленного профессионального поведения.

В процессе профессионального воспитания студентов у них формируются:

- деонтологическая (деонтологическая) направленность. Она определяет профессионально-педагогический

ческую социализированность социального педагога как профессионала и проявляется в его потребностях, интересах, мотивах, целях, идеалах, осознанном отношении к себе как специалисту-профессионалу, повседневно выполняющему особую социально значимую миссию, своей профессиональной деятельности и её нравственно выраженной результативности [8, с. 102];

– следует особо подчеркнуть, что деонтологическая направленность личности социального педагога определяет мотивационную обусловленность его действий, поступков, поведения, профессиональной деятельности и профессионального самосовершенствования, обусловленные потребностями его профессиональной деятельности. По своей сущности она выступает своего рода *движителем деонтологически обусловленной профессионально-ориентированной социализации студента в период его подготовки в вузе и повседневного проявления по выпуску* в профессиональной сфере деятельности, в быту, в работе над собой, так она определяется его деонтологически обусловленными потребностями, интересами, мотивами, целями и идеалами социально-педагогической деятельности [4];

– деонтологическая готовность социального педагога. Под ней понимается состояние готовности социального педагога, его знаний, умений, навыков к выполнению им социально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального долга (деонтологией профессиональной деятельности) [8, с. 102]. Такая готовность формируется в процессе обучения и профессионального воспитания студентов в вузе на морально-этической (деонтологической) основе овладения профессиональным мастерством (профессиональной подготовленности социального педагога) и предрасположенности его по выпуску к осознанной нравственной самореализации в профессиональной сфере деятельности. В этом плане она харак-

теризует *подготовленность выпускника по профессиональному назначению*. Учитывая, что нравственная (деонтологическая) самореализация лежит в основе долга и должного в профессиональной деятельности социального педагога, его деонтологическую готовность можно характеризовать как *сформированное состояние, определяющее его предрасположенность к повседневной реализации профессионального мастерства на основе нравственного долга*.

– деонтологическая культура профессиональной деятельности социального педагога – это качественная социально-педагогическая характеристика его подготовленности и повседневного проявления в профессиональной сфере деятельности социального педагога в соответствии с требованиями деонтологии (нравственных норм и правил профессиональной деятельности) [8, с. 103]. Осмысление её существа показывает, что деонтологическая культура социального педагога основывается на нравственно-мировоззренческих установках и включает в себя взаимосвязь его деонтологической направленности и профессиональной подготовленности, определяющие повседневное проявление. По своей сущности она является результатом нравственно-ориентированной подготовки социального педагога через требования профессионально-педагогического долга и проявляется в повседневном поведении, профессиональной деятельности и её результативности.

Осознанность социорольного положения выпускника как социального педагога – это понимание каждым выпускником того, что он по профессиональному назначению выполняет государственную функцию – непосредственно участвует в формировании личности подрастающего поколения и что от его деятельности во многом зависит, какими вырастут те воспитанники, с которыми он работает. Социальному педагогу, как и педагогу вообще, доверяют исключительно ценное в

государстве и обществе – нравственное благополучие и перспективы личностного роста подрастающего поколения. От его деятельности зависит, насколько его воспитанники будут счастливыми в жизни.

Как подчёркивала воспитанница А. С. Макаренко (1888–1939) Г. К. Калабалина (1909–1999): «Нам, педагогам, доверили самое дорогое в жизни – детей, которых мы должны вырастить достойными сынами и дочерьми нашей великой Родины. Поэтому мы всегда должны быть требовательными к себе, повышать свою деловую квалификацию, идейно-политический уровень, расширять общий кругозор, быть активными строителями новой, замечательной жизни...» [2, с. 210]. Её сын Антон Семёнович Калабалин (1939–2013) о миссии педагога говорил: «Более святой, более мужественной, более героической профессии я не знаю на земле» [3, с. 43], – и далее: «Хочу поклониться колено перед теми педагогами, которые идут сегодня в школы, профессиональные училища. Именно от них зависит, какими станут дети» [3, с. 110].

Осознанность социороловского положения студента, как будущего педагога, социального педагога, формируется через профессиональное воспитание и в учебное, и внеучебное время. Главным выступает сопровождение профессиональным воспитанием в учебное время изучаемых проблем, связанных с освоением вопросов назначения профессионально подготовленного социального педагога, а также технологий и методов его социально-педагогической деятельности по профессиональному назначению.

Культура профессионально-педагогического поведения – это качественная характеристика повседневного профессионального поведения педагога, социального педагога, которая проявляется через культуру личности, культуру образа жизни, культуру внешнего вида, культуру поведения, культуру речи, культуру профессиональной (педагогической) деятельности.

Такие требования к повседневному проявлению педагога, социального педагога обусловлены тем, что он становится примером для тех, кого он учит и воспитывает. Его авторитетность повышает роль личности и социально-педагогической деятельности в воспитательном влиянии на тех, с кем он работает. Данный факт определяет важность понимания каждым студентом необходимости овладения им культурой профессионально-педагогического поведения и целенаправленной работы над собой ещё в процессе обучения и последующей профессионально-педагогической деятельности по выпуску. Именно на это А. С. Калабалин многократно обращал внимание студентов педагогических вузов и педагогов. Приведу несколько его высказываний:

«Если мы любим детей, мы к ним идём красивые ... Выходите из дома такими, какими вас хотят люди видеть, дети видеть» [3, с. 196]; «Важно уважать детей, быть ради них красивыми. Не стесняйтесь подкраситься, на перемене подойти к зеркалу, поправить причёску. Пусть юные человечки учатся у вас аккуратности»; «Вы должны смотреть на себя в зеркала. Вы идёте на свидание к детям. По вас они будут определять, каков мир, прекрасен или нет. Они на вас будут смотреть и у них на всю жизнь будет формироваться образ женщины» [3, с. 166] и мн. др.

Культурой профессиональной деятельности студенты овладевают прежде всего на примере профессорско-преподавательского состава. Именно преподаватели вуза своей личной культурой, культурой профессиональной деятельности, отношением к ней демонстрируют студентам пример, каким необходимо быть по выпуску. Этот пример выступает одним из методов профессионального воспитания в вузе.

Культура профессиональной деятельности педагога, социального педагога находит своё отражение в его *индивидуальном стиле профессиональной деятельности*. Под ним понимается типичное

лично ориентированное деятельностное проявление педагога по профессиональному назначению. В нём отражается сама личность педагога; личностное деятельностное своеобразие педагога, определяющее искусство его профессиональной деятельности. Гуманистическая направленность индивидуального стиля профессиональной деятельности социального педагога складывается под воздействием профессионального воспитания в процессе овладения студентом технологиями и методами профессиональной деятельности, а также накопления опыта педагогической деятельности по профессиональному назначению в вузе в период прохождения практик и стажировки.

Гражданская позиция социального педагога-выпускника. Гражданская позиция представляет собой сложное социальное явление, выражающееся в личностной оценке человеком своего положения в социуме, своих прав и обязанностей как гражданина своей страны. Следует выделять гражданскую позицию студента и гражданскую позицию выпускника – социального педагога. *Гражданская позиция студента* – это социальное явление, выражающееся в сложившейся личностной оценке студентом своих прав и обязанностей, которая повседневно проявляется в процессе его обучения в вузе, становления его как социального педагога. Под воздействием профессионального воспитания это социальное явление, выражающееся в сложившейся личностной оценке выпускником своих прав и обязанностей с учётом осознанности своего социорольного положения как социального педагога – гражданина своей страны, которая находит отражение в повседневном деятельностном проявлении.

Какова гражданская позиция социального педагога, таков и личностный пример его для тех, с кем он работает, в выполнении своего гражданского долга

перед Отечеством. Этот долг – гражданской позиции – непосредственно связан с выполнением социальным педагогом своих обязанностей по профессиональному назначению. Такая позиция – одна из высших оценок уровня профессионального воспитания студентов в вузе, выполнения им своего назначения – обеспечения подготовки профессионально подготовленных педагогических кадров – граждан своего Отечества.

Дискуссия

Представленная концепция профессионального воспитания студентов в процессе их подготовки как социальных педагогов может быть основой для дальнейшего развития теории и практики его реализации в вузе. В ней выделены наиболее важные компоненты становления личностных качеств, деонтологической основы и гражданской позиции выпускников – социальных педагогов по профессиональному назначению.

Заключение

Профессиональное воспитание определяет направленность и содержание воспитательной деятельности по обеспечению профессионального становления каждого студента, стимулированию его профессионально-ориентированной социализации. Оно обеспечивает: становление у него педагогического мировоззрения, определяющего педагогическую направленность его личности; осознание своего социорольного положения как педагога; деонтологические основы личности социального педагога, его чувства долга; культуру профессионально-педагогического поведения, индивидуального стиля профессиональной деятельности по выпуску, а также гражданскую позицию своего Отечества по профессиональному назначению социального педагога.

Статья поступила в редакцию 17.03.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов В. И. Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 6. № 14. С. 163–177.
2. Калабалина Г. К. Педагогические размышления: сборник / сост., ред. Л. В. Мардахаев. М.: Изд-во Российского гос. социального ун-та, 2015. 290 с.
3. Калабалин С. А. Педагогические размышления: сборник / сост. и ред. Л. В. Мардахаев / 2-е изд., испр. и доп. М.: Группа МДВ, 2017. 256 с.
4. Кертаева Г. М., Мардахаев Л. В. Формирование деонтологической направленности сознания будущих педагогов // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2015. № 4 (4). С. 17.
5. Мардахаев Л. В. Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость её стимулирования // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2017. № 3 (12). С. 28.
6. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности: учебник для студентов средних и высших учебных заведений, магистрантов и аспирантов. М.: Директ-Медиа, 2019. 260 с.
7. Мардахаев Л. В. Педагогическая культура социального педагога, её сущность и содержание // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2020. № 3 (25). С. 300–313.
8. Мардахаев Л. В., Егорычев А. М., Шимановская Я. В. Деонтология специалиста социальной сферы: учебник. М.: КНОРУС, 2021. 266 с.
9. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования: учебно-методическое пособие для организаторов воспитательной деятельности и профессорско-преподавательского состава системы высшего образования России / Е. А. Певцова, В. Е. Цибульникова, М. В. Николаев, А. С. Зинченко. М.: ИИУ МГОУ, 2021. 208 с.
10. Цибульникова В. Е., Федорова Е. Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-2 (113). С. 275–279.

REFERERNCES

1. Belov V. I. [Professional education in the system of modern educational concepts]. In: *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Izvestia of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen], 2006, vol. 6, no. 14, pp. 163–177.
2. Kalabalina G. K. *Pedagogicheskie razmyshleniya* [Pedagogical reflections]. Moscow, Izdatel'stvo Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta Publ., 2015, 290 p.
3. Kalabalin S. A. *Pedagogicheskie razmyshleniya* [Pedagogical reflections]. Moscow, Gruppa MDV Publ., 2017. 256 p.
4. Kertaeva G. M., Mardakhaev L. V. [Formation of deontological orientation of consciousness of future teachers]. In: *Tsentr innovatsionnykh tekhnologii i sotsial'noi ekspertizy* [Center for Innovative Technologies and Social Expertise], 2015, no. 4 (4), pp. 17.
5. Mardakhaev L. V. [Professionally oriented socialization of students and the need to stimulate it]. In: *Tsentr innovatsionnykh tekhnologii i sotsial'noi ekspertizy* [Center for Innovative Technologies and Social Expertise], 2017, no. 3 (12), pp. 28.
6. Mardakhaev L. V. *Sotsial'naya pedagogika: pedagogika stanovleniya i razvitiya lichnosti* [Social pedagogy: pedagogy of the formation and development of personality]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2019. 260 p.
7. Mardakhaev L. V. [Pedagogical culture of a social teacher, its essence and content]. In: *Tsentr innovatsionnykh tekhnologii i sotsial'noi ekspertizy* [Center for Innovative Technologies and Social Expertise], 2020, no. 3 (25), pp. 300–313.
8. Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Shimanovskaya Ya. V. *Deontologiya spetsialista sotsial'noi sfery* [Deontology of a specialist in the social sphere]. Moscow, KNORUS Publ., 2021. 266 p.
9. Pevtsova E. A., Tsibulnikova V. E., Nikolaev M. V., Zinchenko A. S. *Upravlenie sistemoi vospitatel'noi raboty v obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya organizatorov vospitatel'noi deyatel'nosti i professorsko-prepodavatel'skogo sostava sistema vysshego obrazovaniya Rossii* [Management of the system of educational work in the educational organization of

higher education: a teaching aid for organizers of educational activities and the teaching staff of the higher education system in Russia]. Moscow, IIU MGOU Publ., 2021. 208 p.

10. Tsibulnikova V. E., Fedorova E. N. [The meaning-creating continuum of the teacher]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2015, no. 6–2 (113), pp. 275–279.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мардахаев Лев Владимирович – доктор педагогических наук, профессор Российского государственного социального университета;
e-mail: mantissa-m@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lev V. Mardakhaev – Dr Sci. (Education), Professor, Russian State Social University;
e-mail: mantissa-m@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мардахаев Л. В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 140–148. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-140-148

FOR CITATION

Mardakhaev L. V. Professional education in training of social educators. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 140–148.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-140-148

УДК 342.813

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157

ОСНОВЫ ТОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Бермус А. Г.*Южный федеральный университет**344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105/42, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Прояснение источников и возможностей развития компетентностного подхода в контексте топологических представлений. До сих пор использование топологических понятий в сфере образования носит метафорический характер и не опирается на развитую научную теорию.

Процедура и методы. Анализируется опыт развития топологических представлений применительно к различным сферам социально-гуманитарного знания.

Результаты. Основным результатом исследования является применение некоторых базовых принципов топологического подхода к решению вопроса сокращения количества компетенций и построению единого «компетентностного пространства».

Теоретическая и/или практическая значимость. Статья может быть полезна для разработчиков новых образовательных стандартов и программ, а также – для дискуссии о возможностях применения математических (топологических) методов в исследованиях в сфере образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностное пространство, образовательные стандарты, топология, исследования в сфере образования

Благодарность. Статья написана при поддержке «Благотворительного Фонда Владимира Потанина»: грантовый конкурс для преподавателей магистратуры 2019/2020, заявка № ГК200000386 на разработку образовательной программы магистратуры «Междисциплинарные исследования в образовании».

FUNDAMENTALS OF THE TOPOLOGICAL MODEL FOR IMPLEMENTING THE COMPETENCE APPROACH

Bermous Alexandre G.*Southern Federal University**BolshayaSadovaya Street, 105/42, 344006 Rostov-on-Don*

Abstract

Aim. To clarify the sources and possibilities for the development of the competence-based approach in the context of topological representations. Until now, the use of topological concepts in education is metaphorical in nature and does not rely on a developed scientific theory.

Methodology. The experience of the development of topological representations in relation to various spheres of social and humanitarian knowledge is analyzed.

Results. The main result of the article is the application of some basic principles of the topological approach to solving the issue of reducing the number of competencies and constructing a single “competence space”.

Research implications. The article can be useful for developers of new educational standards and programs, as well as for a discussion about the possibilities of using mathematical (topological) methods in research in the field of education.

Keywords: competence-based approach, competence space, educational standards, topology, research in the field of education

Acknowledgement. The article was written with the support of the «Vladimir Potanin Charitable Foundation»: Grant Competition for Master's Degree Teachers 2019/2020 Application No. GK200000386 for the development of an educational master's program «Interdisciplinary Research in Education».

Введение

Проблема теоретических оснований, равно как и практики реализации компетентностного подхода, является одной из наиболее обсуждаемых на протяжении уже, как минимум двух десятилетий [3]. При этом важно отметить парадоксальное сочетание фактической безальтернативности этого подхода в нормативных документах (напомним, что Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования все последние годы формулируются исключительно в компетентностном подходе), с крайне неоднозначным и критическим восприятием компетентностного подхода в научно-педагогическом сообществе [1; 10].

Несомненно, одной из главных причин подобного неприятия является несформированность методологических оснований компетентностного подхода, а проще говоря, неспособность его авторов и сторонников ответить на самые простые вопросы:

- чем, по сути, отличается пропагандируемый компетентностный от критикуемого знаниевого подхода, если в качестве дескрипторов компетенций указываются все те же старые знания, умения и требования к уровню владения (навыки)?

- как определить, сколько видов, типов и самих компетенций должно быть в каждой сфере образования, и можно ли всерьез относиться к множеству однотипных формулировок, в отношении которых никто не в состоянии сказать, какое их количество необходимо и достаточно?

- какова польза от внедрения компетентностного подхода для самой образовательной практики (польза для бюрократического нормирования очевидна – именно язык компетенций позволяет максимально формализовать процедуры контроля, заменяя процедуры оценки качества – формальной демонстрацией соответствия)?

В нашем исследовании мы сделаем шаг от прямой и непродуктивной конфронтации компетентностного и знаниевого подходов в сторону построения некоторой интегрированной «пространственной» (или топологической) концепции.

Проблемный обзор

Отметим, что проблема пространственных отношений, топологии имманентно присутствует во многих формах социально-гуманитарного знания. Общеизвестны разработки «теории поля» Куртом Левиным ещё в 30–40 гг. XX в. В 70–90 гг. к этим же категориям «социального поля» обращался Пьер Бурдьё. Менее известны, но не менее значимы эксперименты Дж. Гибсона о зависимости восприятия от свойств поля [12].

Если говорить о сути этих подходов, то восприятие и, соответственно, формирующаяся концепция объекта определяются не единичным отображением на сетчатке, но совокупностью отражений, которые приходят, когда глаз слегка смещается. Иными словами, перцепция представляется сложной деятельностью, включающей механизмы памяти, воображения, опыта движения тела, т. е. всего того, что сам Дж. Гибсон называл «объем-

лющим оптическим строем». В этом строе он выделял два компонента: «дистальная стимуляция», представляющая собой совокупность стимулов, представляющих свойства объекта непосредственно, и «проксимальная стимуляция», представляющая связанный телесный опыт.

Проецируя эту ситуацию на компетентностный подход, мы можем по аналогии сделать вывод: в той мере, в которой мы рассматриваем компетенции как некоторые изолированные и однозначные конструкты, мы теряем способность адекватно воспринимать этот объект. Многие из тех, кто становился объектом проверки в рамках аттестационных и аккредитационных процедур, могут вспомнить, как опасность была связана даже с заменой формулировки компетентности с «готов к ...» на более простую и понятную в контексте описания абстрактных свойств «готовность к ...».

Ещё одним примером использования топологических представлений является построение языковых топологий [7]. Автор рассматривает язык как некоторую функционирующую целостность, являющуюся отображением некоторого невербального («ментального») континуума. Таким образом, познавательная деятельность может развёртываться на двух уровнях: логическом (связанном с понятийным мышлением и логическим моделированием языка) и опытным (экспериментальным, где ведущей стратегией организации языковых единиц оказывается опыт). Соответственно, каждый язык обладает своей совокупностью объёмных и сложных структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла, при этом ситуации спонтанного общения оказываются как раз наиболее значимыми с точки зрения задействования отношений топологической близости.

Формируется предметный интерес к топике как специфической «технике организации мышления и понимания, и организованное на её основе мыслительное пространство» [2]. Достоинством «фило-

логической топологии» как конструктивного направления является «широкий ... лингвокультурологический подход, требующий рассмотрения фактов языка в контексте филологической традиции и ... культуры говорящего на нём народа» [5].

В целом топологические представления изначально закрепились в математике как парадигмальная основа для реконструкции всего математического знания (так называемая, Эрлангенская программа Феликса Клейна, заявленная ещё во второй половине XIX в. и сыгравшая роль отправной точки для построения современной математики).

Аналогичные процессы стали происходить в XX в. и в сфере гуманитарного знания, где топология стала восприниматься как столь же мощный системный интегратор исследований в области философии, филологии, психологии, политологии и др.

Как считает Л. В. Полубиченко, привлекательность топологических идей для гуманитариев объясняется тем, что именно топология представляет собой «раздел неколичественной математики, что как нельзя лучше соответствует природе изучаемых гуманитарными науками объектов и явлений» [6]. Основным предметом интереса оказываются в этой сфере постоянные и устойчивые свойства при внешних изменениях и трансформациях, именно соотношение инварианта и вариации оказывается «насущной темой всего современного научного мышления» [11].

В социально-гуманитарных науках чаще всего обращаются к концептуальным, тактическим и операционным моделям, например, модели управления образовательной организацией включают такие элементы, как «стратегия, структура организации, система управления, система ценностей, состав работников, сумма навыков, стиль взаимоотношений в коллективе» [9, с. 37].

Некоторую трудность (насколько принципиальную, покажет время) для применения топологических представле-

ний в социально-гуманитарных науках обнаруживает то обстоятельство, что даже наиболее известные опыты подобного сопряжения существуют, скорее, как некоторые «опыты», а их описание – как «эссе», но не как фундаментальные тексты, порождающие направления исследований. Такова, например, статья Р. Тома [13], которая, несмотря на прошедшую с момента её первой публикации половину столетия, так и не обрела достойного продолжения.

Топологическая модель компетентностного подхода

Таким образом, мы, воздерживаясь от сколько-нибудь многообещающих заявлений, обратимся в этой статье к проблеме топологической интерпретации компетентностного подхода и сформулируем его предварительный образ. Исходная проблема реализации компетентностного подхода заключается в том, что он фактически представлен совокупностью стандартов без каких-либо официальных разъяснений нескольких ключевых проблем: как трансформировать пред-

ложенные формулировки в конкретные элементы содержания, как производить оценку степени полноты и качества представления сформулированных компетенций, как организовать систему контроля освоения компетенций и т. д. В нашем нынешнем исследовании мы обратимся к одной задаче: создания модели образовательного пространства на основании ФГОС ВО по направлению 44.04.01 Педагогическое образование.

Как известно, формируемые компетенции относятся к одному из следующих типов: универсальные (УК, в прежних версиях ФГОС их называли общекультурными, ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК), однако в нашем случае это не столь существенно. Мы будем формировать единую модель компетенций, опираясь, в первую очередь, на структурный анализ и реконструкцию.

Отправной точкой для структурного анализа компетенций является их аспектное представление в виде: вида действия (Verb), объекта действия (Obj.) и системы обстоятельств (Adv.) (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Аспектная репрезентация компетенций ФГОС ВО по направлению 44.04.01 Педагогическое образование / Aspect representation of the competencies of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction 44.04.01 Pedagogic education

№	Формулировка компетенции	Verb	Obj.	Adv.
<i>Универсальные компетенции</i>				
УК-1	способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	способен осуществлять	критический анализ проблемных ситуаций	на основе системного подхода
		вырабатывать	стратегию действий	
УК-2	способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	способен управлять	проектом	на всех этапах его жизненного цикла
УК-3	способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	способен организовывать и руководить	работой команды,	вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
УК-4	способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия	способен применять	современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах),	для академического и профессионального взаимодействия

УК-5	способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	способен анализировать и учитывать	разнообразие культур	в процессе межкультурного взаимодействия
УК-6	способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки.	способен определять и реализовывать	приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования	на основе самооценки.
Общепрофессиональные компетенции				
ОПК-1	способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	способен осуществлять и оптимизировать	профессиональную деятельность	в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики
ОПК-2	способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	способен проектировать и разрабатывать	основные и дополнительные образовательные программы и научно-методическое обеспечение их реализации	
ОПК-3	способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	способен проектировать организацию	совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	
ОПК-4	способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей	способен создавать и реализовывать	условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся	на основе базовых национальных ценностей
ОПК-5	способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении	способен разрабатывать и реализовывать реализовывать	программы мониторинга результатов образования обучающихся, программы преодоления трудностей в обучении	
ОПК-6	способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями	способен проектировать и использовать	эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности,	необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями
ОПК-7	способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений	способен планировать и организовывать	взаимодействие участников образовательных отношений	
ОПК-8	способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	способен проектировать	педагогическую деятельность	на основе специальных научных знаний и результатов исследований

Среди формируемых у будущих педагогов универсальных компетенций наиболее выражен вид действия (Verb) «способен осуществлять анализ» (УК-1; УК-2). Исследователями отмечается, что важной компетенцией выпускника педагогического вуза является способность анализировать урок, а показателями анализа выступают «триединая цель урока, социально-психологический климат в классе, характер отношений субъектов образовательного процесса, смена видов деятельности на уроке, наличие физкультминутки, характер учебных заданий, в том числе домашней работы, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению школьников» [14, р. 34].

Среди формируемых у будущих педагогов общепрофессиональных компетенций актуален вид действия (Verb) «способен проектировать» (ОПК-2; ОПК-3; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-8), в исследованиях отмечается, что учителя «со стажем педагогической работы 1–3 года (молодые специалисты) имеют самый базовый (31,8%) и репродуктивный (68,2%) уровни готовности организовывать проектно-исследовательскую деятельность школьников» [8, с. 169].

Результаты и их обсуждение

Пока все выполненные нами преобразования являлись тождественными, в том смысле, что мы не внесли ничего нового, кроме как структурировали записи всех компетенций в соответствии с видами, объектом и обстоятельствами действий. Но следующий шаг нашего преобразования уже будет основываться на ряде предположений, которые должны быть сформулированы явно.

Во-первых, мы можем несколько сократить количество компетенций (напомним, что только обязательные компетенции образуют множество из 14 элементов; кроме того, каждый вуз вправе дополнять этот перечень своими профессиональными компетенциями, в резуль-

тате чего суммарный перечень компетенций находится в диапазоне 20 и 30). Для этого мы можем использовать интуитивное представление о «смежности» компетенций, основанное на семантической близости отдельных элементов. Например, компоненты УК-1 («вырабатывать стратегию действий»), УК-6 («определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования») и ОПК-1 («способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность») строятся вокруг одного и того же понятия «деятельности». Соответственно, мы можем сформировать кластер «профессионально-деятельностных компетенций», в который будут входить различные виды действий (проектирование, осуществление, оптимизация) на разных основаниях и контекстах (с учётом профессиональной этики, нормативно-правовых актов и т. д.). Указанное преобразование является неоднозначным, поскольку разные авторы могут осуществлять кластеризацию по разным основаниям (например, по видам действий или по объектам) либо же по-разному структурировать кластеры. В частности, разработка и сопровождение проектов могут входить в общий программно-методический кластер, отражающий всю совокупность процессов разработки и реализации инновационных продуктов, а могут быть выделены из этого множества как владение конкретной методологией организации проектной деятельности обучающихся.

Во-вторых, – и это является очень важным и сильным утверждением, связанным с «топологизацией» компетентностной модели – само понятие пространства [4] существенным образом связано с тремя аспектами: наличием множества элементов; наличием у этого множества элементов системы подмножеств; любое пересечение (общее место) или объединение подмножеств оказывается элементом исходного множества.

Выводы

Таким образом, если мы решаемся предположить, что не только спектр формируемых компетенций определяется изначально сформулированными требованиями, но и актуальные компетенции могут определяться, и на пересечении или объединении сформированных мы получаем в своё распоряжение весь аппарат математической топологии и теории графов. Отметим, что сделанное нами предположение является вполне приемлемым, особенно с учётом того, что не сами компетенции являются непосредственным объектом предъявления и оценки, но лишь их некоторые проекции, возникающие в результате процедур интерпретации.

Опираясь на сделанное предположение, мы можем перейти к гораздо более компактному и при этом вариативному представлению топологического пространства компетенций, которое модели-

руется таблицей из трёх колонок: в первой из них приводятся все актуальные действия, во второй – объекты и, наконец, в третьей – обстоятельства и условия действия.

В заключение статьи вернёмся к её началу: настоящий текст имеет смысл лишь определения некоторых оснований, контуров того топологического проекта, который можно реализовать в логике развития не только компетентностного подхода, но и самой методологии исследований и практической деятельности в сфере образования. Естественно, что по мере развития этого проекта необходимы рефлексия и реконструкция того математического аппарата, который создавался для нужд общей топологии и теории графов, применительно к специфической ситуации моделирования образовательных феноменов.

Статья поступила в редакцию 16.03.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Альханов Н.М. Проблемы компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности в системе высшего образования // Педагогика высшей школы. 2015. № 3 (3). С. 55–57.
2. Бабайцев А. Ю. Смысл и значение // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск, 1999. С. 629.
3. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос: интернет-журнал. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 17.12.2020).
4. Виро О. Я. и др. Элементарная топология. М.: МНЦМО, 2012. 358 с.
5. Полубиченко Л. В. Филологическая топология: теория и практика: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 280 с.
6. Полубиченко Л. В. Топологическая парадигма гуманитарного знания: миф или реальность? // Вестник Московского государственного областного университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 102–117.
7. Садикова В. А. Языковая топология в общении и познании // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. Т. 4. № 3. С. 36–45.
8. Цибульников В. Е. Готовность учителя к организации проектно-исследовательской деятельности школьников в формировании их здорового поведения // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. Е. И. Артамоновой. М., 2019. С. 165–170.
9. Цибульников В. Е. Концептуальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 35–41.
10. Шачин С. В. К конструктивной критике идеологии компетентностной модели образования и к программе её реформирования // Идеи и идеалы. 2019. № 11 (2-1). С. 95–110.

11. Якобсон Р. О. Предисловие // Гамкрелидзе Т. В., Иванов В. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Т. 1. Тбилиси, 1984. С. XIII–XVI.
12. Gibson J. J. The ecological approach to visual perception of pictures // *Leonardo*. 1978. Vol. 11. P. 227–235.
13. Thom R. *Topologie et linguistique. Essays on topology and related topics: Memoirs dedies a George de Rham*. Berlin, Springer Verlag, 1970. 226 p.
14. Tsibulnikova V. E. Education service analysis in values-centered health-prioritizing team management system // *Theory and Practice of Physical Culture*. 2018. № 3. С. 11.

REFERENCES

1. Al'khanov N. M. [Problems of the competence-based approach to the formation of professional competence in the higher education system]. In: *Pedagogika vysshei shkoly* [Higher education pedagogy], 2015, no. 3 (3), pp. 55–57.
2. Babaitsev A. Yu. [Meaning and meaning]. In: Gritsanov A. A., comp. *Noveishii filosofskii slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Minsk, 1999, pp. 629.
3. Bermus A. G. [Problems and prospects for the implementation of the competence-based approach in education]. In: *Eidos: Internet-zhurnal* [Eidos: Internet magazine], 2005. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (accessed: 12.17.2020).
4. Viro O. Ya. and others. *Elementarnaya topologiya* [Elementary topology]. Moscow, MNTSMO Publ., 2012. 358 p.
5. Polubichenko L. V. *Filologicheskaya topologiya: teoriya i praktika* [Philological Topology: Theory and Practice]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2017. 280 p.
6. Polubichenko L. V. [Topological paradigm of humanitarian knowledge: myth or reality?]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Cross-cultural Communication], 2017, no. 4, pp. 102–117.
7. Sadikova V. A. [Language topology in communication and cognition]. In: *Nauchnyi rezul'tat. Voprosy teoreticheskoi i prikladnoi lingvistiki* [Scientific result. Theoretical and Applied Linguistics], 2018, vol. 4, no. 3, pp. 36–45.
8. Tsibulnikova V. E. [The teacher's readiness to organize the project and research activities of school-children in the formation of their healthy behavior]. In: Artamonova E. I., ed. *Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержание, perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 130-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Makarenko* [Professionalism of a teacher: essence, content, development prospects: Materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 130th anniversary of the birth of A. S. Makarenko]. Moscow, 2019, pp. 165–170.
9. Tsibulnikova V. E. [Conceptual model of value-oriented health-creating management of the teaching staff of a general educational organization]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2020, no. 1 (138), pp. 35–41.
10. Shachin S. V. [To constructive criticism of the ideology of the competence-based model of education and to the program of its reform]. In: *Idei i idealy* [Ideas and ideals], 2019, no. 11 (2-1), pp. 95–110.
11. Yakobson R. O. [Preface]. In: Gamkrelidze T. V., Ivanov V. V. *Indoeuropeiskii yazyk i indoeuropeitsy* [Indo-European language and Indo-Europeans. Vol. 1]. Tbilisi, 1984, pp. XIII–XVI.
12. Gibson J. J. The ecological approach to visual perception of pictures. In: *Leonardo*, 1978, vol. 11, pp. 227–235.
13. Thom R. *Topologieetlinguistique, Essays on topology and related topics, Memoirs dedies a George de Rham*. Berlin, Springer Verlag, 1970. 226 p.
14. Tsibulnikova V. E. Education service analysis in values-centered health-prioritizing team management system. In: *Theory and Practice of Physical Culture*, 2018, no. 3, pp. 11.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета;
e-mail: bermous@sfnedu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexander G. Bermus – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences, Southern Federal University;
e-mail: bermous@sfn.edu.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Бермус А. Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 149–157. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157

FOR CITATION

Bermous A. G. Fundamentals of the topological model for implementing the competence approach. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 149–157. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157

УДК 37.036.5:378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-158-164

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Матвеев А. П., Наюф Г. Х.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Выявление креативности и динамики изменения её показателей у будущих учителей физической культуры в процессе профессионального образования.

Процедура и методы. В статье рассмотрены результаты диагностирования креативности будущих учителей физической культуры и анализа основ содержания их профессионального образования. При проведении исследования применялись методы анализа и обобщения данных литературы, тестирование личностной креативности, математическая обработка полученных экспериментальных данных.

Результаты. В ходе исследования было установлено, что за четырёхлетний период профессионального образования уровень сформированности личностной креативности и креативного потенциала у будущих учителей физической культуры изменяется незначительно и соответствует средним и ниже средних показателям.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования позволили рекомендовать внедрение в профессиональное образование будущих учителей физической культуры разнообразных форм активного и интерактивного обучения, разработку учебных проектов по основным направлениям их теоретической и методической подготовки.

Ключевые слова: личная креативность, креативный потенциал, профессиональное образование, учитель физической культуры

FORMATION OF CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

A. Matveev, Nayof Ghidaa Haider

Moscow Region State University

24 Very Voloshinoy ul., Mytishchi 141014, Moscow Region, Russian Federation

Abstract

Aim. Revealing the creativity in future physical education teachers in the process of professional education, as well as the dynamics of changes in its indicators.

Methodology. The article considers the results of diagnostics of creativity of future physical education teachers and analysis of the basics of the content of their professional education. Methods of analysis and generalization of literature data, testing of personal creativity, mathematical processing of experimental data obtained were used in the research.

Results. The study found that over the four-year period of professional education, the level of formation of personal creativity and creative potential of future teachers of physical culture changes slightly and corresponds to average and below the average indicators.

Research Implications. The results of the research allowed us to recommend the introduction of various forms of active and interactive training into the professional education of future physical education teachers, as well as the development of educational projects in the main areas of their theoretical and methodological training.

Keywords: personal creativity, creative potential, professional education, physical education teacher

Введение

Современный этап развития российской системы профессионального образования характеризуется повышенными требованиями к качеству подготовки учителей, включая и учителей дисциплины «физическая культура». По мнению многих специалистов, повышенные требования к качеству подготовки учителей есть следствие интенсивно внедряемых в российские школы новых концептуальных подходов и конструкций, педагогических методик и технологий, подчас заимствованных из зарубежных систем обучения и психолого-педагогических практик [1; 6]. Эти и другие новации в российском образовании предъявили к деятельности учителей-предметников новые, ранее не свойственные для их профессии знания и умения, качественные свойства и способности, новые критерии к преподаванию и организации учебного процесса. Последнее, как известно, нашло своё отражение в соответствующих педагогических компетенциях, которые закреплены в содержании профессионального стандарта «Педагог» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н).

Отмечается во многих литературных источниках, что достижение высокого уровня профессиональной подготовленности учителей-предметников становится возможным лишь при условии формирования у них креативного потенциала и личностной креативности, которые формируются в первую очередь в системе профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование. В рамках этого направления рекомендуется формировать у будущих учителей креативные способности, необходимые для последующего их

саморазвития и самореализации, проявления творческого мышления и внутренней индивидуальности [1; 3]. При этом, что весьма важно, развитие креативности у будущих учителей происходит на фоне формирования когнитивных способностей, связанных непосредственно с развитием познавательной деятельности.

Известно, что слово креативность происходит от английского «create», что в переводе означает «творить», «создавать», «находить оригинальные решения». Именно наличие таких способностей позволяет современным учителям повысить качество преподавания учебных предметов, привести своё преподавание в соответствие с требованиями ФГОС ПО (2016).

Вместе с тем, раскрывая понятие «креативный потенциал учителя», многие специалисты предлагают рассматривать его как сложное структурно интегрированное образование, начальный этап развития которого приходится на завершение школьного образования, на этап юношеского становления. При этом, как подчёркивается в ряде научных исследований, именно от этого этапа во многом зависит характер и особенности последующего этапа, связанного с профессиональной подготовкой учителя в системе профессионального образования и дальнейшего формирования его творческих способностей и профессионально-значимых педагогических качеств [2; 3; 6]. Отмечается также, что «высокий уровень готовности к применению в образовательном процессе интерактивных образовательных технологий, в том числе метода проектов, характеризуется творческостью (креативностью), что является одним из ключевых факторов, влияющих на качество подготовки обучающихся» [9, с. 5].

Как показывает анализ специальной литературы, научных исследований по проблеме развития креативности будущих учителей физической культуры явно недостаточно. Имеющиеся отдельные фрагментарные данные рассматриваются, по преимуществу, в конструкции проблемы формирования интереса студентов к профессии учителя физической культуры [6]. Как следствие этого, разрешение собственной проблемы формирования творческих способностей будущих учителей физической культуры, представляется весьма актуальным и для теории, и для практики профессионального образования. Разрешение этой проблемы на начальном этапе исследования предлагается начинать с исследования студентов профильных педагогических вузов, изучая непосредственно особенности влияния содержания профессионального образования на личностную креативность и креативный потенциал будущих учителей физической культуры [4].

Цель исследования – определить влияние профессионального педагогического образования на особенности развития личностной креативности и креативного потенциала будущих учителей физической культуры.

Методика и организация исследования

Для достижения поставленной цели нами с помощью анкетирования оценивался уровень развития личностной креативности и креативного потенциала у студентов первого и четвертого курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль – физическая культура. Оценка креативности будущих учителей физической культуры осуществлялась на основе результатов, полученных с помощью «Опросника креативности» [7].

Результаты исследования и их обсуждение

Как хорошо известно, личностная креативность в своём возрастном развитии характеризуется наличием двух основных фаз: фазой общей креативности, которая протекает до 16–17 лет, и фазой личностной креативности, начинающейся с юношеского возраста [4]. В развитии первой фазы лежат преимущественно процессы подражания, а второй фазы, которая характеризуется достаточно сложными процессами формирования специализированной креативности, лежит развитие способности к творческой деятельности. При этом, что очень важно, в основе развития специализированной креативности лежат представления о конкретной сфере деятельности, которая в последующем становится доминирующей в процессе самоопределения личности [4; 8]. Из сказанного легко угадывается, что при выборе будущей профессиональной деятельности важным фактором для выпускника школы является уровень сформированности специализированной личностной креативности, а значит, наличие личностно-значимой для него деятельности и необходимой целевой ориентации, побуждающей к совершению этой деятельности.

Вместе с тем, как отмечается в ряде литературных источников, переход школьников от одной фазы креативности к другой происходит сложно и неоднозначно, что связано с процессом формирования доминирующей деятельности. Так, отсутствие ярко окрашенной доминирующей деятельности у школьников к окончанию среднего общего образования обуславливает лишь сохранение приобретённых ими на предшествующем этапе признаков общей креативности. В свою очередь, наличие доминирующей деятельности обеспечивает активный переход на новый более высокий уровень креативности, связанный с проявлением оригинального творчества и инициативности [3; 5; 10].

Учитывая высказанные суждения, нами было проведено диагностирование личностной креативности будущих учителей физической культуры в начале их профессионального образования. Полученные результаты оказались в диапазоне 42–46 баллов из 86 возможных. Эти результаты свидетельствуют об относительно низком уровне сформированности второй фазы креативности, а именно, личностной креативности. Соотнеся эти результаты с данными анализа специальной литературы, можно видеть, что ориентация на педагогическую деятельность как доминирующая деятельность у многих первокурсников факультета физической культуры оказалась недостаточно сформированной. Это заключение подтвердили результаты последующего проведённого нами опроса участников исследования. Здесь, согласно полученным данным, лишь 18% студентов первого курса хотят работать учителями физической культуры, а остальные студенты ещё не определились в своей будущей профессии. Из числа опрошенных 27% студентов предполагают работать в качестве методиста ЛФК или фитнес-тренера, 17% тренером по виду спорта или руководителем организации в сфере спорта, а остальные 38% студентов затруднились ответить.

Полученные данные, свидетельствующие о недостаточном уровне сформированности креативности и ориентации первокурсников на педагогическую деятельность, накладывают определённые «обязательства» на процесс их профессионального образования, определяя в качестве одной из основных его задач формирование креативных способностей у будущих учителей физической культуры. Здесь за счёт изменения направленности и содержания учебных дисциплин, форм организации учебной деятельности возможно существенно увеличить количество студентов с доминирующей педагогической деятельностью учителя физической культуры.

Как следствие высказанного суждения, нами был проведён анализ программно-методического сопровождения профессионального образования будущих учителей физической культуры, который показал, что низкий уровень сформированности личностной креативности первокурсников недостаточно полно учитывается в практике их профессионального образования. Так, согласно учебному плану на 4-хлетний период обучения, на дисциплины общепрофессионального цикла отводится около 46% объёма времени, из которых лишь 24% времени приходится на дисциплины общепедагогического и теоретико-методического цикла, которые во многом содействуют направленному формированию креативных способностей студентов. Оставшиеся 54% времени планируются на различные виды практик. При этом достаточно большой объём этих практик связан с освоением студентами содержания спортивных и физкультурно-оздоровительных дисциплин и прохождением учебной, производственной, научно-исследовательской и преддипломной практики. Такое содержательное наполнение профессионального образования будущих учителей физической культуры существенно снижает возможность включения в процесс их подготовки достаточного количества разнообразных активных и интерактивных форм обучения, разработки учебных проектов по тематике физкультурного образования школьников.

Чтобы выявить особенности влияния содержания и форм организации существующего профессионального образования на формирование личностной креативности будущих учителей физической культуры, нами был проведён опрос студентов на завершающем, четвёртом, курсе обучения.

Как свидетельствуют полученные нами результаты исследования, личностная креативность находится у студентов четвёртого курса на относительно не-

высоком уровне своего развития и соответствует в среднем 48–54 баллам. Если учесть, что данное свойство является интегративным качеством, отражающим готовность личности к творческой самореализации и саморазвитию, то можно полагать, что оно у будущих учителей физической культуры, находится на достаточно невысоком уровне.

Многие авторы при анализе креативности, пользуются понятиями «креативный потенциал» и «креативные особенности» [2]. Первым понятием они определяют наличие творческих возможностей личности, а вторым – состоявшийся результат реализации имеющихся творческих возможностей. Если опереться на данные представления, то становится очевидным, что сложившаяся система профессионального образования учителей физической культуры не обеспечивает в полной мере развития необходимого у них креативного потенциала, не содействует развитию их личностной креативности. Отсюда не трудно догадаться, что недостаточная сформированность способности к педагогическому творчеству, составляющей основу доминирующей профессиональной педагогической деятельности, не позволит выпускникам факультета физической культуры успешно решать задачи образования школьников в соответствии с требованиями ФГОС.

Выводы

Учитывая, что креативный потенциал и личностная креативность являются

сегодня определяющими в профессиональной деятельности современного учителя физической культуры, становится очевидной необходимость для повышения качества профессионального образования будущих специалистов ориентироваться именно на эти качественные личностные характеристики, степень выраженности которых при сегодняшней организации профессионального образования будущих специалистов представляется недостаточно сформированной. При совершенствовании практики профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры необходимо решить как минимум две проблемные задачи:

- во-первых, пересмотреть правила приёма на факультеты физической культуры, включить в содержание собеседования оценку уровня развития креативности абитуриентов, уровня сформированности у них доминирующей педагогической деятельности;

- во-вторых, в содержание дисциплин профессионального образования включить материал, ориентированно воздействующий на формирование креативных способностей студентов, позволяющий использовать для его освоения современные формы обучения, и в первую очередь интерактивные формы и метод проектов, активно содействующий формированию творческого мышления будущих учителей физической культуры.

Статья поступила в редакцию 17.11.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Каракулин С. А. Формирование творческого потенциала будущих учителей (на материале средних специальных учебных заведений): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 23 с.
2. Корнилова Т. В., Шестова М. А., Павлова Е. М. Эмоциональная креативность в системе связей с эмоционально-личностной сферой и имплицитными теориями креативности // Психологический журнал. 2020. № 4. Т. 41. С. 19–31.
3. Мартишина Н. В. Ценностные характеристики творческого потенциала педагога // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2012. № 36. С. 5–14.
4. Матвеев А. П., Наюф Г. Х. Некоторые параметры психологического развития студентов факультета физической культуры // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 7 (173). С. 249–253.

5. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004. 560 с.
6. Мухина М. А. Сущность и содержание понятия «творческий потенциал» // Молодой учёный. 2018. № 19. С. 41–47.
7. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): монография. М.: Педагогический вестник, 1997. 244 с.
8. Туник Е. Е. Опросник креативности Джонсона // Школьный психолог. 2000. № 47. С. 56–62.
9. Квитко И. И. Современные взгляды на проблемы креативности // Молодой учёный. 2017. № 10 (144). С. 368–370.
10. Цибульникова В. Е., Быкова Р. А. Стратегическая проектная сессия как ресурс управления качеством в образовательной организации МВД России // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 7–12.
11. Шандрук С. К. Использование организационно-деятельностных игр для развития профессиональных творческих способностей будущих практических психологов // Психология, социология и педагогика. 2015. № 7 (46). С. 47–50.

REFERENCES

1. Karakulin S. A. *Formirovanie tvorcheskogo potentsiala budushchikh uchitelei (na materiale srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedenii): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of the creative potential of future teachers (based on the material of secondary specialized educational institutions): abstract of PhD thesis in Pedagogic sciences]. Volgograd, 2006. 23 p.
2. Kornilova T. V., Shestova M. A., Pavlova E. M. [Emotional creativity in the system of connections with the emotional-personal sphere and implicit theories of creativity]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2020, vol. 41, no. 4, pp. 19–31.
3. Martishina N. V. [Value characteristics of the teacher]. In: *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S. A. Esenina* [Bulletin of Ryazan State University named after S. A. Yesenin], 2012, no. 36, pp. 5–14.
4. Matveev A. P., Nayuf G. H. [Some parameters of psychological development of students of the Faculty of Physical Education]. In: *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* [Scientific notes of the University named after P.F.Lesgaft], 2019, no. 7 (173), pp. 249–253.
5. Morozov A. V., Chernilevsky D. V. *Kreativnaya pedagogika i psikhologiya* [Creative pedagogy and psychology]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2004. 560 p.
6. Mukhina M. A. [The essence and content of the concept of “creativity”]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2018, no. 19, pp. 41–47.
7. Ryndak V. G. *Nepreryvnoe obrazovanie i razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya (teoriya vzaimodeistviya): Monografiya* [Continuing education and development of the teacher]. Moscow, «Pedagogicheskii vestnik» Publ., 1997, 244 p.
8. Tunik E. E. [Johnson's questionnaire on creativity]. In: *Shkol'nyi psikholog* [School psychologist], 2000, no. 47, pp. 56–62.
9. Kvitko I. I. [Modern views on the problem of creativity]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2017, no. 10 (144), pp. 368–370.
10. Tsibulnikova V. E., Bykova R. A. [Strategic project session as a resource for quality management in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2019, no. 6 (137), pp. 7–12.
11. Shandruk S. K. [The use of organizational and activity games for the development of professional creative abilities of future practical psychologists]. In: *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* [Psychology, Sociology and Pedagogy], 2015, no. 7 (46), pp. 47–50.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Матвеев Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, и. о. заведующего кафедрой теории и методики физического воспитания и спорта Московского государственного областного университета;

Наюф Гайдаа Хайдер – аспирант кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Московского государственного областного университета;
e-mail: ghidaa1990@hotmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anatoly P. Matveev – Dr. Sci. (Education), Professor, Acting Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports, Moscow Region State University;

Gaidaa Haider Nayuf – Post-graduate student of the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports, Moscow Region State University;
e-mail: ghidaa1990@hotmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Матвеев А. П., Наюф Г. Х. Формирование креативности будущих учителей физической культуры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 158–164.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-158-164

FOR CITATION

Matveev A. P., Nayuf G. H. Creativity formation of future teachers of physical culture. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 158–164.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-158-164

УДК 376

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-165-174

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГА-РАССУЖДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Серебренникова С. Ю., Соколова И. О.

Иркутский государственный университет

664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Целью данной работы являются систематизация и описание основных направлений коррекционно-логопедической работы по формированию монолога-рассуждения у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

Процедура и методы. В статье приведён анализ взглядов исследователей, обобщены экспериментальные данные и практический опыт авторов по вопросам овладения речью-рассуждением детьми старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием. Обозначены критерии для оценки монолога-рассуждения дошкольников с ОНР; проанализированы основные его недостатки и факторы, их определяющие.

Результаты. Указано на ведущую роль языковых затруднений в овладении монологом-рассуждением дошкольниками с ОНР. Определены приоритетные направления коррекционно-логопедической работы; предложены конкретные приёмы преодоления речевых и коммуникативных трудностей дошкольников с ОНР.

Теоретическая и/или практическая значимость. Основные положения и выводы исследования вносят вклад в содержание коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими речевое недоразвитие.

Ключевые слова: связная монологическая речь, монолог-рассуждение, дошкольники с общим недоразвитием речи, коррекционно-логопедическая работа

SPEECH THERAPIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE FORMATION OF MONOLOGUE-REASONING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

S. Serebrennikova, I. Sokolova

Irkutsk State University

1, Karl Marx Str., Irkutsk, 664003, Russian Federation

Abstract

Aim. The purpose of this work is to systematize and describe the main directions of correctional speech therapy work on the formation of monologue-reasoning in preschool children with general speech underdevelopment.

Methodology. The article analyzes the views of researchers, summarizes experimental data and practical experience of the authors on the issues of mastering speech-reasoning by children of older preschool age with speech underdevelopment. The criteria for evaluating the monologue-reasoning of preschool children with OND are outlined; its main disadvantages and factors that determine them are analyzed.

Results. The leading role of language difficulties in mastering monologue reasoning by preschool children with ONR is indicated. Priority directions of correctional speech therapy work are defined; specific methods of overcoming speech and communication difficulties of preschool children with ONR are proposed. **Research implications.** The main provisions and conclusions of the study contribute to the content of correctional and developmental work with preschool children with speech disabilities.

Keywords: coherent monologue speech, monologue-reasoning, preschool children with general speech underdevelopment, correctional speech therapy work

Введение

В основе профессиональной деятельности логопеда лежит принцип созидания как высшая форма осмысления и перестроения окружающего мира через развитие созидательных способностей детей, «смыслосозидательная направленность профессиональной деятельности является одним из ключевых компонентов педагогического труда, созидание становится смыслом образования человека» [14, с. 278]. Характерными особенностями трудовой деятельности логопеда являются: «преобладание интеллектуального труда, высокая ответственность за жизнь и здоровье детей, дефицит рабочего времени при интенсификации труда, сжатые сроки принятия доминантных решений при высокой степени эмоционального напряжения, ... напряжение внимания, памяти, функции восприятия окружающей среды при постоянных контактах с людьми» [13, с. 15].

В профессиональной деятельности логопеда значимую роль играет работа по профилактике и коррекции нарушений, связанных с общим недоразвитием речи у дошкольников. Содержание логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), на современном этапе развития дошкольного образования, регламентируется ПрАООП ДО детей с ТНР (Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи)¹. В Программе

указывается на необходимость системной и всесторонней речевой подготовки к школе детей с нарушениями речи.

Стратегические направления и задачи логопедической работы определены целевыми ориентирами к речевому статусу дошкольника с ТНР на этапе завершения освоения Программы. В частности, среди них указывается, что дети должны научиться составлять и употреблять в собственной речи различные виды связных монологических высказываний (описание, повествование, рассказы с элементами рассуждения, творческие рассказы).

Опыт логопедической работы позволяет утверждать, что обучение разным видам монолога дошкольников с ОНР является непростой задачей. Общая тенденция речевого развития детей с ОНР (III уровень речевого развития) на этапе завершения дошкольного образования проявляется в следующем: при минимизации нарушений в произносительной стороне речи (поставлены и введены в речь многие дефектно произносимые звуки, сформированы элементарные формы звукового анализа и синтеза) у многих дошкольников сохраняются достаточно устойчивые недостатки в лексико-грамматической стороне речи; и наиболее выраженно они проявляются в связной речи.

Необходимо отметить, что изучению взаимосвязи мышления и речи в онтогенезе посвящены фундаментальные исследования Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и др. Особенностью речемыслительной деятельности, как показано в работах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, К. Ф. Седова и др., является её отражательно-

¹ Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/doshkolniki> (дата обращения: 11.09.2020).

преобразующий характер [2; 5; 6; 7; 8]. Онтогенетический принцип психологии, базирующийся на положении Л. С. Выготского о единстве законов развития детей с нормой и с отклонениями в психофизическом развитии, и перекликающийся с ним генетический принцип психолингвистики (В. А. Ковшиков) гласят, что ребёнок овладевает различными формами речи и операциями речевой деятельности, характеристики которой меняются по мере его взросления [5].

В исследованиях В. К. Воробьёвой, О. Е. Грибовой, В. П. Глухова, Г. В. Чиркиной [1; 3; 4; 15] указывается, что старшим дошкольникам с ОНР достаточно сложно последовательно и понятно формулировать свои мысли в форме монолога. Дети нарушают ход событий, отвлекаются от темы, вносят какие-то комментарии, упускают самые существенные события и застревают на несущественных деталях. Многие дошкольники в процессе продуцирования монолога затрудняются актуализировать имеющийся запас сведений о социальном или природном мире.

Особенно сложно дошкольникам с нарушениями речи использовать монолог с элементами рассуждения, где необходимо обосновать ответ и собственное мнение [12]. Дети с речевым недоразвитием испытывают трудности вербализации своих суждений на уровне развёрнутого речевого высказывания, даже при возможности понимания причинно-следственных связей и отношений обсуждаемого явления или события.

Трудности продуцирования разных видов монологов, по мнению О. Е. Грибовой, Г. В. Чиркиной, обусловлены, прежде всего, недостаточностью языковых средств детей с общим недоразвитием речи, особенно в случаях наличия стойких и выраженных форм ОНР [5; 15]. С другой стороны, они возникают и по причине недостатков и задержки становления функциональных систем, обуславливающих возможности овладения речью в онтогенезе.

Не вызывает сомнения, что именно связанные высказывания с элементами рассуждения являются необходимыми для продуктивной учебной коммуникации. Неумение рассуждать, обосновывать своё решение, делать выводы на основе анализа причинно-следственных связей создаёт затруднения в овладении учебным материалом. В том числе и по этой причине у детей с ОНР, начавших обучение в школе без явных языковых затруднений, очень скоро обнаруживаются разнообразные проблемы овладения учебной деятельностью.

В своей профессиональной деятельности логопеды применяют различные коррекционные методики, способствующие формированию монолога-рассуждения у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи. В этом смысле эффективными являются психогимнастические занятия («Солнышко», «Вместе» [8], «Это я, узнай меня» [9] и др.) как вербальный метод групповой работы, позволяющий развивать монологическую речь, в основе которой лежит рассуждение, с последующим переходом в диалог.

Результаты исследования

Нами было проведено подробное изучение монолога-рассуждения детей 6–7 лет с ОНР с целью уточнения и подтверждения имеющихся в литературе данных [11]. В исследовании участвовали дети подготовительной к школе группы компенсирующей направленности для детей с ТНР в количестве 32 человек. Контрольную группу составили 22 дошкольника группы общеразвивающей направленности.

Исследование проводилось в апреле, на этапе завершения обучения в логопедической группе и подготовки к итоговому психолого-педагогическому консилиуму (ППК). Предложенные задания на изучение монолога-рассуждения оценивались по трём критериям: лексико-грамматическое оформление, доказа-

тельность, самостоятельность. При этом условная максимальная оценка предполагала, что: монологические высказывания дошкольников состоят из нескольких последовательных распространённых предложений, грамматически правильно оформленных; в суждениях детей обязательно присутствуют обосновывающие их аргументы, логика которых полностью адекватна предъявленному заданию; рассуждения полностью самостоятельны и не требуют наводящих, уточняющих или организующих вопросов, если они не предусмотрены заданием.

Результаты проведённой диагностики подтвердили, что дошкольники с ОНР имеют ряд характерных трудностей в построении монолога-рассуждения. Они проявились прежде всего в однообразии лексических средства, ограниченном их объёме, в нарушении грамматической правильности высказывания. Отмечено, что языковые затруднения детей с ОНР отрицательно сказываются на других характеристиках монолога-рассуждения: его развёрнутости и доказательности. Большинство детей использовали в качестве доказательства своих ответов простые предложения или словосочетания, не пытаясь формулировать высказывания в виде последовательного текстового сообщения; ограничивались простым высказыванием-констатацией. Дети подменяли рассуждения описанием событий из личного опыта или просто отвлечёнными комментариями-контаминациями.

Содержание коррекционной работы

Остановимся более подробно на содержании собственно языковой работы над речью-рассуждением. Конкретные методические разработки по её формированию у дошкольников с ОНР в литературе описаны недостаточно. В Программе имеются лишь указания на необходимость работы над монологом-рассуждением; но её содержание и формы при этом не конкретизируются.

Рассмотрим некоторые направления

и приёмы работы, которые будут способствовать стимулированию речевой активности дошкольников и формированию необходимых языковых и коммуникативных навыков.

1. *Обогащение и систематизация словаря.* Учитывая, что у дошкольников с речевым недоразвитием всегда имеются трудности подбора точных и адекватных тематике обсуждаемой ситуации слов, необходимо проводить систематическую работу по обогащению и уточнению словаря. Полезными будут задания и упражнения на объяснение значений слов, как знакомых, так и редко употребительных: объяснение значений слов педагогом, проговаривание слов детьми, употребление слов в разном контексте. Такая работа проводится после чтения или обсуждения любого текста (лексический анализ языка художественного произведения), при вводной беседе в лексическую тему, в виде самостоятельных игровых упражнений на занятиях по развитию речи. Обязательно включаются и упражнения на лексическую сочетаемость слов: подбор к существительному подходящего прилагательного или глагола, подбор к прилагательному существительного. Например, подобрать названия предметов к словам-признакам: что может быть зеленым (*автобус, крокодил, цвет, помидор*); солнечным (*день, погода, зайчик*). Подобрать названия предметов к действиям: что светит (*фонарь, солнышко, лампа*), что (кто) бежит (*животное, время, вода*); действий к предметам: что делает кошка (*мяукает, ластится, царапается*).

2. *Формирование и закрепление навыков употребления простых и сложных синтаксических конструкций.* В проведённом исследовании [11] мы ещё раз убедились, что дошкольники не умеют использовать сложноподчиненные предложения, которые необходимы для доказательства и рассуждения. Стойкие грамматические ошибки при построении предложений остаются большим препятствием для продуцирования текстов

разной степени сложности и развёрнутости, поэтому в коррекционной работе необходимо систематически использовать задания на составление и употребление разных синтаксических конструкций. Полезными будут упражнения с картинным материалом. Детям предлагают несколько картинок:

1) девочка поливает цветы; 2) девочка рисует солнышко и т. п.

Отвечая на вопросы (кто? что делает?) дети придумывают предложения из двух слов, затем с помощью уточняющих вопросов распространяют их дополнениями и определениями. Пример предложений: 1. *Девочка поливает цветы / Девочка поливает цветы на клумбе / Девочка поливает красивые цветы на клумбе.* 2. *Девочка рисует солнышко / Девочка рисует солнышко карандашом / Девочка рисует солнышко жёлтым карандашом.*

Далее можно отрабатывать составление предложений с союзами: *потому что, так как, поэтому, чтобы.* Для дошкольников очень типичны ошибки употребления их в сложных предложениях: замены и смешения по семантическому и звуковому сходству. Например, вместо предложения по картинке: *«Девочка промокла потому, что на улице идёт дождь»*, – дошкольники дают следующие варианты: *«Девочка промокла, чтобы на улице идёт дождь, / Девочка промокла, что идёт дождь».*

В качестве стимульного материала можно использовать сюжетные картинки. Педагог проговаривает первую часть предложения и союз, дети договаривают окончание предложения. Другой вариант упражнения: педагог проговаривает обе части предложения, а дети соединяют их, подбирая нужное слово-союз.

Пример предложений:

Маша взяла утюг, потому что (она будет гладить белье).

Папа купил Алёше велосипед, значит (Алёша будет кататься на велосипеде).

Так как машина сломалась, (её нужно чинить).

Пошёл дождь, поэтому (дети взяли зонтик).

Затем картинки убираются, и дети составляют предложения без наглядной опоры, ориентируясь только на слуховое восприятие ситуации.

Важно упражнять детей в употреблении таких конструкций и в свободном нерегламентированном общении за рамками логопедического занятия. Дети с ОНР имеют сниженную речевую активность, они практически не иницируют самостоятельных развёрнутых высказываний, поэтому необходимы вопросы, которые требуют развёрнутых ответов: *Почему нужно мыть руки перед едой и после прихода с улицы? Почему нельзя переходить улицу на красный свет? Что делать, если порезал палец?*

3. *Закрепление навыков развёрнутого диалога.* Не всегда дошкольники с ОНР последовательно и обоснованно отвечают на вопросы взрослого в диалоге, поэтому необходимо учить детей ориентироваться в вопросах взрослого и отвечать по их содержанию, а также задавать вопросы в плане заданной ситуации.

Приведём пример рекомендуемой игры «Да – нет», которая может проводиться для закрепления любой лексической темы. Детям предлагаются картинки с изображением предметов одной или нескольких тематических групп (изображения животных, растений, предметов посуды, мебели и пр.). Каждый выбирает себе картинку и загадывает изображённый предмет. Остальные участники игры должны задавать ребёнку вопросы, чтобы угадать заданный предмет. На вопрос можно отвечать только словами «да» или «нет». Логопед объясняет детям, что нужно правильно задавать такие вопросы и в определённой логике: от общих к более конкретным. Предлагает в качестве образца свои вопросы: *Это съедобный предмет?, Это растение?, Это овощ?, Это огурец?*. Дошкольники на примере лексической темы «овощи» формулируют подобные вопросы.

Следующая игра «Пойми вопрос». Педагог раздаёт детям карточки с обозначениями: солнышко – это значит, что вопрос педагога начнется со слова «Кто?», звёздочка – вопрос начнётся со слов «Что делает?».

Детям показывается сюжетная картинка, по которой они будут задавать вопросы. При соответствующем вопросе педагога («Кто принес ежика домой?») дети поднимают карточку (солнышко); при другой формулировке вопроса «Что сделали мальчики?» дети поднимают карточку (звёздочка). Затем правило меняется, и дошкольники учатся сами задавать вопросы с заданными словами. Педагог поднимает карточку с символом, дошкольники по очереди предлагают свои варианты вопросов. Педагог при необходимости помогает сформулировать вопрос полно и правильно, повторяет его для всех детей, акцентируя голосом вопросительное слово.

4. *Работа над описательным и повествовательным монологом.* В этих видах связной речи мы закрепляем с детьми навыки употребления развёрнутых и последовательных высказываний. Прежде всего в работе с детьми с нарушениями речи рекомендуется формировать правильное представление о признаках связного высказывания (текста). Интересные и доступные страшилки дошкольникам с ОНР приёмы предложены В. К. Воробьёвой. Мы адаптировали их, изменив речевой материал и способ его транслирования для работы с дошкольниками.

Первоначально необходимо закрепить у дошкольников умения различать рассказ как языковую единицу от нерассказа (набора предложений или слов). Логопеды занимаются формированием навыков языкового анализа у старших дошкольников в рамках работы над фонематическими процессами, но в основном, эта деятельность осуществляется на уровне различения таких языковых единиц, как звук, слово и предложение. Текст и его признаки остаются за пределами

специального внимания и осознания дошкольниками.

Опишем рекомендуемые упражнения в работе с повествовательным рассказом. Дети рассматривают сюжетные картинки; логопед предлагает детям сначала прослушать рассказ, отражающий содержание серии картинок, а затем набор слов, также имеющих отношение к содержанию картин и ситуации. После этого педагог спрашивает детей, в каком случае они поняли описание событий и почему. Далее логопед формулирует вывод для дошкольников: что не всякий набор слов является рассказом.

Пример рассказа повествовательного характера: *Мальчики Петя и Миша пошли на прогулку в городской парк. Там на тропинке они увидели ежика. Дети взяли ежика и принесли его домой. Налили молока в блюдце. Ежик выпил всё молоко. Мальчики хотели оставить ежика и отнесли его в живой уголок. Но старшие ребята сказали, что ежика нужно отнести в парк и выпустить на природу. Петя и Миша так и сделали.*

Набор слов: *мальчики, Петя, Миша, ёжик, парк, увидели, тропинка, принесли, выпил, живой уголок, оставить, выпустили, природа.*

Аналогичное упражнение помогает дошкольникам научиться выделять ещё один важный признак связного рассказа – последовательность и структурированность. Дети слушают рассказ и затем несколько бессвязных предложений по теме. Это задание формирует понимание, что не любые предложения составляют рассказ.

После подобных тренировочных упражнений рекомендуем переходить к обучению составлению описания предметов и объектов с ярко выраженными признаками, на которые можно опираться в процессе описания. В методической литературе предлагаются различные интересные формы работы с использованием наглядности. Рекомендуем для детей с ОНР использовать пособия Н. Е. Арбе-

ковой и Т. А. Ткаченко, в которых предлагаются приёмы символизации. Авторы разработали схемы для составления описательных и повествовательных рассказов на примере изучения многих лексических тем (посуда, овощи и фрукты, одежда, домашние животные, времена года, профессии). Мы рекомендуем составлять такие рассказы при завершении изучения лексических тем на итоговом занятии по развитию связной речи.

Приведём пример составленной нами схемы для повествовательного рассказа при закреплении лексической темы «Моя семья». Детям предлагаются карты с изображением шести рисунков-символов, отражающих шесть последовательных структурных компонентов рассказа.

1) Рассказать сначала о себе: имя, фамилия, возраст (рисунок ребёнка); 2) Перечислить всех членов семьи и назвать их имена (рисунок членов семьи – мама, папа, ребёнок); 3) Рассказать, как зовут и кем работает папа (рисунок руки и мужчины); 4) Рассказать, как зовут и кем работает мама (рисунок руки и женщины); 5) Рассказать о своих братьях и сёстрах, чем они занимаются (рисунок ребёнка, конструктора и красок); 6) Рассказать, как в семье проводят свободное время (рисунок настольной игры, машины).

Примерный рассказ о своей семье, который должен получиться у ребёнка: *Меня зовут Оля, фамилия Иванова; мне 6 лет, я хожу в детский сад. У меня в семье есть мама, папа, и брат Миша. Мую маму зовут Наталья Владимировна, она работает врачом в больнице. Моего папу зовут Андрей Петрович, он работает на железной дороге (он машинист). Мой старший брат Миша ходит в школу, ему 10 лет. Вместе мы любим играть в настольные игры и ещё ездить на дачу.*

5. Побуждение к самостоятельным речевым высказываниям с элементами

рассуждения. С этой целью можно предлагать дошкольникам проблемные ситуации, побуждающие к речевому высказыванию. Пример ситуации: в гости на логопедические занятия к дошкольникам часто «приходят» различные персонажи из сказок и мультфильмов. Логопед после такого занятия предлагает детям поблагодарить персонажа (Буратино) за активную работу и угостить чем-нибудь вкусным; показывает картинку с кексом и говорит: «Ребята, предлагаю угостить Буратино вкусным кексом, но вот проблема! Буратино не любит изюм в кексе. Что же делать? Как достать изюм?» Выслушивает высказывания детей (*нужно аккуратно разрезать кекс ножом на половинки, потом взять маленькую вилочку и доставать изюм из кекса; можно сказать Буратино, что изюм есть полезно, в нём есть витамины и пр.*), стимулируя их развёрнуто давать суждения. Такие ситуации могут быть сюрпризными моментами любого тематического занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, логопедического часа.

Заключение

Итак, основываясь на полученных данных об особенностях монолога-рассуждения дошкольников с ОНР, роли языковых нарушений в его овладении и значимости этого вида связной речи в предстоящем обучении, мы конкретизировали необходимые составляющие логопедической работы. Несомненно, что формирование речи-рассуждения у детей с речевым недоразвитием не заканчивается на этапе завершения дошкольного образования. Однако мы полагаем, что использование представленных рекомендаций поможет осуществлять этот процесс более системно и целенаправленно.

Статья поступила в редакцию 14.10.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 158 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 415 с.
3. Глухов В. П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2. С. 90–93.
4. Грибова О. Е. К вопросу о сущности текста как лингвистического явления // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы Международной научной конференции. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. С. 360–363.
5. Грибова О. Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжёлыми нарушениями речи: монография. М.: АСОУ, 2019. 204 с.
6. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. Воронеж: Модэк, 2003. 536 с.
7. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проект, 2000. 512 с.
8. Психогимнастические занятия с детьми младшего школьного возраста «Солнышко», «Вместе» / В. Е. Цибульникова, Е. В. Брошкова, Ю. В. Васютина, А. С. Григорян // Сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Одинцово–Минск, февраль 2014 г. / под общ. ред. И. В. Дубровиной, В. Е. Цибульниковой. М.: Национальный книжный центр, 2014. С. 623–635.
9. Психогимнастическое занятие для детей младшего школьного возраста «Это я, узнай меня» / В. Е. Цибульникова, Л. А. Винокурова, Е. С. Давыдова, В. Е. Зизевская // Сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Одинцово–Минск, февраль 2014 г. / под общ. ред. И. В. Дубровиной, В. Е. Цибульниковой. М.: Национальный книжный центр, 2014. С. 636–643.
10. Седов К. Ф. Нейропсихоллингвистика. М.: Лабиринт, 2007. 224 с.
11. Серебrenникова С. Ю., Горбунова А. К. Особенности монолога-рассуждения дошкольников с общим недоразвитием речи // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сб. науч. тр. Иркутск: ИГУ, 2020. С. 175–179.
12. Судакова Е. В. Развитие речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием: монография. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2015. 88 с.
13. Цибульникова В. Е. Двигательная активность и соматическое здоровье учителя: нормирование, оценка, мотивация: монография. Москва, 2020. 224 с.
14. Цибульникова В. Е., Федорова Е. Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-2 (113). С. 275–279.
15. Чиркина Г. В. Принципы анализа и оценки коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография. Архангельск: Приморский ун-т, 2009. С. 79–107.

REFERENCES

1. Vorob'eva V. K. *Metodika razvitiya svyaznoi rechi u detei s sistemnym nedorazvitiem rechi: ucheb. posobie* [Methodology for the development of coherent speech in children with systemic speech underdevelopment]. Moscow, AST Publ., Astrel' Publ., KHRANITEL Publ., 2007. 158 p.
2. Vygotsky L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speaking]. Moscow, Labirint Publ., 1996. 415 p.
3. Glukhov V. P. [Studying the peculiarities of the coherent utterance skills formation in preschool children with systemic speech underdevelopment]. In: *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2014, no. 2, pp. 90–93.
4. Gribova O. E. [On the question of the essence of the text as a linguistic phenomenon]. In: *Aktual'nye voprosy korrektsionnoi pedagogiki, spetsial'noi psikhologii i detskoj psikiatrii: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Topical issues of correctional pedagogy, special psychology and child psychiatry: materials of the International scientific conference]. Saint Petersburg, LGU im. A. S. Pushkina Publ., 2008, pp. 360–363.

5. Gribova O. E. *Osobennosti stanovleniya protsessov ponimaniya teksta u detei s tyazhelymi narusheniyami rechi* [Features of the formation of the processes of understanding the text in children with severe speech impairments]. Moscow, ASOU Publ., 2019. 204 p.
6. Leont'ev A. A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii* [Language and speech activity in general and educational psychology]. Voronezh, Modek Publ., 2003. 536 p.
7. Luriya A. R. *Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga* [Higher cortical functions of a person and their disorders in local brain lesions]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2000. 512 p.
8. Tsibulnikova V. E., Broshkova E. V., Vasyutina Yu. V., Grigoryan A. S. [Psycho-gymnastic classes with children of primary school age "Sun", "Together"]. In: Dubrovina I. V., Tsibulnikova V. E., eds. *Soprovozhdenie lichnosti v obrazovanii: soyuz nauki i praktiki: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Odintsovo–Minsk, fevral' 2014 g.* [Personal support in education: the union of science and practice: Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Odintsovo–Minsk, February 2014]. Moscow, Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ., 2014, pp. 623–635.
9. Tsibulnikova V. E., Vinokurova L. A., Davydova E. S., Zizevskaya V. E. [Psycho-gymnastic lesson for children of primary school age "This is me, recognize me"]. In: Dubrovina I. V., Tsibulnikova V. E., eds. *Soprovozhdenie lichnosti v obrazovanii: soyuz nauki i praktiki: Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Odintsovo–Minsk, fevral' 2014 g.* [Personal support in education: the union of science and practice: Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Odintsovo Psychological and Pedagogical Readings, Odintsovo–Minsk, February 2014]. Moscow, Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ., 2014, pp. 636–643.
10. Sedov K. F. *Neiropsikholingvistika* [Neuropsycholinguistics]. Moscow, Labirint Publ., 2007. 224 p.
11. Serebrennikova S. Yu., Gorbunova A. K. [Features of the monologue-reasoning of preschoolers with general speech underdevelopment]. In: *Soprovozhdenie sotsializatsii detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: teoriya i praktika* [Socialization support for children with special educational needs: theory and practice]. Irkutsk, IGU Publ., 2020, pp. 175–179.
12. Sudakova E. V. *Razvitie rechi-rassuzhdeniya u detei starshego doshkol'nogo vozrasta s rechevym nedorazvitiem* [The development of speech-reasoning in older preschool children with speech underdevelopment]. Moscow, Flinta Publ., 2015. 88 p.
13. Tsibulnikova V. E. *Dvigatel'naya aktivnost' i somaticheskoe zdorov'e uchitelya: normirovanie, otsenka, motivatsiya* [Physical activity and somatic health of the teacher: rationing, assessment, motivation]. Moscow, 2020. 224 p.
14. Tsibulnikova V. E., Fedorova E. N. [The meaning-creating continuum of the teacher]. In: *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2015, no. 6-2 (113), pp. 275–279.
15. Chirkina G. V. [Principles of analysis and assessment of communication and speech skills of children with speech disorders]. In: *Kommunikativno-rechevaya deyatel'nost' detei s otkloneniyami v razviti: diagnostika i korrektsiya* [Communicative speech activity of children with developmental disabilities: diagnosis and correction]. Arkhangelsk, Primorskii un-t Publ., 2009, pp. 79–107.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Серебренникова Светлана Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Иркутского государственного университета;
e-mail: svetl.serebrennickova@yandex.ru

Соколова Ирина Олеговна – старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Иркутского государственного университета;
e-mail: sokolova_irylyhek@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana Y. Serebrennikova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof. of the Department of Complex Correction of Child Development Disorders, Irkutsk State University;
e-mail: svetl.serebrennickova@yandex.ru

Irina O. Sokolova – senior teacher, the Department of Complex Correction of Child Development, Irkutsk State University;
e-mail: sokolova_iryihlek@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Серебренникова С. Ю., Соколова И. О. Профессиональная деятельность логопеда по формированию монолога-рассуждения у дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 165–174.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-165-174

FOR CITATION

Serebrennikova S. Y., Sokolova I. O. Speech therapist's professional activity on the formation of monologue-reasoning in preschool children with general speech underdevelopment. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 2, pp. 165–174.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-165-174



ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» ([https:// cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru)).

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

2021. № 2

Над номером работали:

Литературный редактор Т. С. Павлова
Переводчики Е. В. Приказчикова, А. С. Барминова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6104); (495) 723-56-31
e-mail: info@vestnik-mgou.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 13,75, усл. п.л. 11.

Подписано в печать: 28.05.2021. Выход в свет: 11.06.2021. Заказ № 2021/05-01.

Отпечатано в ИИУ МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А