

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 1 (47)
2024

№ 1 (47)
2024

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, цена 550 руб. Входит в Перечень ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» -70842

Главный редактор

Лобин А. М., доктор филол. наук

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа

Корректор: Лобин А. М.

Переводчик: Николаева О. А.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5, каб. 228
Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, б-р Платова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 25.03.2024

День выхода номера в свет: 30.03.2024

Формат 70×100/16

Усл. печ. л. 12,4

Тираж 500 экз.

Страниц 157

Заказ №19

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Иванова Наталья Кирилловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики, директор Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Ивановский государственный химико-технологический университет», г. Иваново, Россия.

Ковтун Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения РАН, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Английский язык», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия, профессор кафедры коммуникативистики, рекламы и связей с общественностью, НИУ «Белгородский государственный национальный университет», г. Белгород, Россия. Почтовый адрес: Россия, 440026 г. Пенза, ул. Красная, д. 40. E-mail: gynergy74@gmail.com

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики, «Софийский университет им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Шевечкова Моника, магистр, кандидат филологических наук, заведующий отделом Лингвистического центра на факультете естественных наук в Университете им. Масарика, г. Брно, Чехия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Галацкова И. А., Петренко Е. Л. (Россия, г. Ульяновск)

Образовательная среда лица как условие профессионального самоопределения учащихся в области психолого-педагогической направленности 8

Лукиянова М. И. (Россия, г. Ульяновск), **Ульданова А. Ф.** (Россия, Республика Татарстан, г. Набережные Челны)

Экологичность образовательной среды как фактор психолого-педагогической профилизации школьников 16

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шмакова А. П., Селезнев С. В., Селезнева Е. К. (Россия, г. Ульяновск).

Лабораторные установки как средство повышения уровня усвоения учебного материала студентами 25

Шубович М. М., Шабанова А. А., Вальдес Альенде С. О. (Россия, г. Ульяновск)

Импровизация как эффективная педагогическая технология при обучении русскому языку как иностранному 34

Едышев Д. В., Губина В. В. (Россия, г. Ульяновск)

Теоретическое обоснование значимости художественно-творческой деятельности для формирования профессиональных свойств личности будущего педагога 41

Егунова А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Роль сетевой компетенции в профессиональной подготовке выпускников: аспекты и перспективы 47

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Спирина Е. В., Павлушин А. А. (Россия, г. Ульяновск)

Межпредметные связи естественнонаучного и технологического образования во внеурочной деятельности как средство социализации обучающихся 53

Котельникова Р. А., Федорова С. А. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование профессионального самоопределения обучающихся школы-интерната . . 64

Крылова М. Н., Кобзарь А. В. (Россия, г. Зерноград)

Применение приёмов запоминания и закрепления знаний при преподавании экономических дисциплин в образовательных организациях среднего профессионального образования 73

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жданова Е. А. (Россия, г. Иркутск)

Формирование у младших школьников метапредметных результатов: возможности многоцелевых учебных заданий на целеполагание 81

Захарова Л. М. (Россия, г. Ульяновск)

Семейные ценности: потенциал в формировании национальной идентичности дошкольников 91

Данилов С. В., Шустова Л. П. (Россия, г. Ульяновск)

Анализ факторов риска учебной неуспешности обучающихся в школах с низкими образовательными результатами (на примере школ Ульяновской области) 99

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Иванова Н. К. (Россия, г. Иваново)

Некоторые особенности функционирования английского языка в русской логосфере, или Runglish вокруг нас 120

Иванова А. А., Хрящева Н. П. (Россия, г. Екатеринбург)

К вопросу об архетипическом основании образа Настены в повести В. Г. Распутина «Живи и помни» 130

КОНФЕРЕНЦИИ

Фахретдинова М. А., Мишина А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Межрегиональная научно-практическая конференция «Научно-методическое сопровождение интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования: модели, ресурсы, векторы развития» 144

Сведения об авторах 148

CONTENTS

ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Galatskova I. A., Petrenko E. L. (Ulyanovsk, Russia)

The Educational Environment of the Lyceum as a Condition for Professional Self-Determination of Students in the Field of Psychological and Pedagogical Orientation . . . 8

Lukyanova M. I. (Ulyanovsk, Russia), **Uldanova A. F.** (Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)

Environmental Friendliness of the Educational Environment as a Factor in the Psychological and Pedagogical Profiling of Schoolchildren 16

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Shmakova A. P., Seleznev S. V., Selezneva E. K. (Ulyanovsk, Russia)

Laboratory Installations as a Means of Increasing the Level of Mastering the Educational Material by Students 25

Shubovich M. M., Shabanova A. A., Valdes Alende S. O. (Ulyanovsk, Russia)

Improvisation as an Effective Pedagogical Technology in Teaching Russian as a Foreign Language 34

Edyshev D. V., Gubina V. V. (Ulyanovsk, Russia)

Theoretical Substantiation of the Importance of Artistic and Creative Activity for Forming Professional Personality Traits of a Future Teacher 41

Egunova A. P. (Ulyanovsk, Russia)

The Role of Network Competence in Professional Training of School Graduates: Aspects and Prospects 47

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Spirina E. V., Pavlushin A. A. (Ulyanovsk, Russia)

Inter-Subject Relations of Natural Science and Technological Education in Extracurricular Activities as a Means of Students' Socialization 53

Kotelnikova R. A., Fedorova S. A. (Ulyanovsk, Russia)

Forming Professional Self-Determination in Boarding School Students 64

Krylova M. N., Kobzar A. V. (Zernograd, Russia)

Application of Methods of Memorization and Consolidation of Knowledge When Teaching Economic Disciplines in Educational Institutions of Secondary Vocational Education . . . 73

THEORY AND METHODS OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

Zhdanova E. A. (Irkutsk, Russia)

Forming Meta-Subject Results in Younger Schoolchildren: The Possibilities of Multi-Purpose Educational Tasks for Goal Setting 81

Zakharova L. M. (Ulyanovsk, Russia)

Family Values: Potential in Forming the National Identity of Preschool Children 91

Danilov S. V., Shustova L. P. (Ulyanovsk, Russia)

Analysis of Risk Factors for Academic Failure of Students in Schools with Low Educational Results (on the Example of Schools in the Ulyanovsk Region) 99

THEORETICAL, APPLIED AND COMPARATIVE LINGUISTICS

Ivanova N. K. (Ivanovo, Russia)

Some Features of the English Language Functioning in the Russian Logosphere, or Runglish Around Us. 120

Ivanova A. A., Khryashcheva N. P. (Yekaterinburg, Russia)

On the Archetypal Basis of the Image of Nastena in V. G. Rasputin's Story "Live and Remember" 130

CONFERENCES

Fakhretdinova M. A., Mishina A. P. (Ulyanovsk, Russia)

Interregional Scientific and Practical Conference "Scientific and Methodological Support for the Integration of Secondary Vocational and Higher Pedagogical Education: Models, Resources, Development Vectors" 144

Our Authors 148

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

УДК 373.66
ББК 74.04

Образовательная среда лицея как условие профессионального самоопределения учащихся в области психолого-педагогической направленности

Галацкова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; педагог-психолог, Лицей ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0009-0000-5811-9328;

Петренко Елена Леонтьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; заместитель директора по воспитательной работе, Лицей ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, orcid.org/0000-0001-6585-5016.

Аннотация. Авторы акцентируют внимание на проблеме профессионального самоопределения обучающихся Лицея ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова в области психолого-педагогической направленности, рассматривают условия образовательной среды лицея, способствующие будущему профессиональному психолого-педагогическому выбору ребят. В статье отмечены основные ориентиры современного школьного образования на основе Концепции профильных психолого-педагогических классов, разработанной коллективом Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации. Авторами проведен теоретический анализ понятия «образовательная среда», и на его основе формулируются положения, лежащие в основе формирования образовательной среды лицея, которая позволяет обучающимся приобрести профессиональную компетентность и опыт профессиональной деятельности, развить способности и приобрести личные качества, позволяющие делать осознанный и ответственный выбор в различных сферах жизнедеятельности, а так же касающийся будущей профессии. В статье приводятся результаты исследования образовательной среды лицея по методике Н. П. Бадьиной и делаются выводы о том, что среда является целостной, интенсивной, характеризуется благоприятным эмоциональным климатом и высокой демократичностью.

Ключевые слова. Университетский комплекс, профильный класс, психолого-педагогическая направленность, профессиональное самоопределение, образовательная среда.

The Educational Environment of the Lyceum as a Condition for Professional Self-Determination of Students in the Field of Psychological and Pedagogical Orientation

Galatskova Irina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0009-0000-5811-9328;

Petrenko Elena L.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6585-5016>;

Abstract. The authors focus on the problem of professional self-determination of students of the Lyceum of the Ulyanovsk State University of Education in the field of psychological and pedagogical orientation, consider the conditions of the educational environment of the lyceum that contribute to the future professional psychological and pedagogical choice of children. The article highlights the main guidelines of modern school education based on the Concept of specialized psychological and pedagogical classes, developed by the team of the Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers of the Ministry of Education of the Russian Federation. The authors conducted a theoretical analysis of the concept of “educational environment” and, on its basis, formulated the provisions underlying the formation of the educational environment of the lyceum, which allows students to acquire professional competence and professional experience, develop abilities and acquire personal qualities that allow them to make informed and responsible choices in a variety of life situations, including professional self-determination.

The article presents the results of a study of the educational environment of the lyceum using the methodology of N.P. Badyina. and conclusions are drawn that the environment is holistic, intense, characterized by a favorable emotional climate and high democracy.

Keywords: University complex, specialized class, psychological and pedagogical orientation, professional self-determination, educational environment.

Актуальность системы мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи обозначена в документах федерального значения, таких как Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р, и разработана с целью реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и основных

принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р. Важность самоопределения обучающихся в области професий психолого-педагогической направленности именно в школе подчеркивается в перечисленных документах на уровне Российской Федерации. Для решения поставленной государством задачи требуется создание особой образовательной среды, являющейся условием профессионального самоопределения школьников в выборе будущей профессии педагога [Модель и моделирование 2016].

В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова данная задача активно решается в условиях университетского комплекса. Университетский комплекс – это особая форма образовательного кластера непрерывного образования, объединившего в структуре педагогического университета подразделения, реализующие образовательные программы всех типов – от дошкольного до последипломного. Это позволяет реализовать полный цикл подготовки педагога и его сопровождения в профессии, начиная со школьной скамьи. В рамках университетского комплекса с 2015 года действуют профильные «Университетские классы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», переименованные в 2021 году в Лицей ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова». Основная миссия и предназначение классов заключается в «создании в организации высшего образования образовательной среды, обеспечивающей качественное образование и углубленное изучение профильных предметов; формирующей личность старшеклассников, готовых к творческой и исследовательской деятельности в различных областях наук, мотивированных к дальнейшему обучению в вузах; расширяющей возможности социализации учащихся и поддерживающей их профессиональное самоопределение» [Балашова, Петренко, Галацкова 2022].

Темой данного исследования является вопрос: как образовательная среда лицея способствует профессиональному самоопределению обучающихся в области професий психолого-педагогической направленности. Решение данной проблемы и стало целью исследования.

Лицею в вузе определена ведущая роль в профессиональном самоопределении обучающихся, так как именно на ступени школьного обучения происходит подготовка детей и молодежи к профессиональному выбору, ученик, являясь субъектом образования и собственной жизни, обладает правом выбора, рефлексией, индивидуальностью.

В понимании профессионального самоопределения учащихся необходимо опираться на то, что оно является частным случаем личностного самоопределения, и, соответственно, с одной стороны, должно быть связано с самопознанием подростков, принятием собственной индивидуальности, изучением собственных интересов, способностей, характера. С другой стороны, подростки должны получить информацию о профессиях и увидеть профессию педагога с разных углов, для того чтобы у них сложилось объективное представление для активного осознанного выбора не только профессии, но и образа жизни, связанного с ней. Если подросток сделает осознанный выбор, в соответствии с ним поставит цель, то сможет определить собственные внутренние ресурсы на пути ее достижения и наметить действия, которые приведут его к результату. Таким образом, профессиональное самоопределение можно рассматривать и как процесс, и как результат становления их акмеологической позиции

[Лукьянова 2014], формирования у обучающихся готовности самостоятельно планировать и реализовывать собственный образовательный маршрут, связанный с подготовкой к профессиональной деятельности.

В образовательной среде лица происходит взаимодействие различных образовательных систем, образующих общее социокультурное пространство вуза, решаются образовательные задачи, достигаются личностные результаты обучающихся. Именно в образовательной среде лица для окружения (социального и пространственно-предметного) создается возможность целенаправленно системно взаимодействовать с обучающимися как с субъектами образования, влияя на развитие их социальной компетентности [Калинина, Лукьянова 2002]. В рамках данного взаимодействия и происходит личностное развитие обучающихся и осознание ими собственных ресурсов для профессионального и личностного самоопределения. Таким образом, в основе понимания проблемы профессионального самоопределения учащихся в профессиях психолого-педагогической направленности лежит средовой подход, указывающий на взаимовлияние среды лица и личности обучающегося. Среда, в которой находятся лицеисты, определяет смыслы выбора, который они делают в пользу вуза, генерирует их убеждения и идеи. Среда дает возможность проявления и развития тех способностей, укрепления таких навыков, которые будут необходимы для будущей педагогической деятельности. Опираясь на исследования В. И. Панова, определяющего образовательную среду как систему пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условий, необходимых для практической реализации миссии образовательного учреждения, необходимой для социализации обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами [Панов 2017], мы можем отметить:

- ребята на протяжении двух лет обучения погружены в атмосферу педагогического вуза, уроки проходят в аудиториях имени народных учителей Ю. И. Латышева и П. П. Головина;

- использование в образовательном процессе новейших технических средств и оборудования Технопарка, Кванториума и других площадок вуза позволяет лицеистам преуспеть в усвоении знаний и применении их в практической деятельности, формировании гибких навыков, лежащих в основе как учебной успешности, так и профессионального самоопределения;

- применение возможностей элективных курсов профильных учебных планов в сочетании с системой курсов внеурочной деятельности и дополнительных образовательных программ («Психолого-педагогический практикум», «Мой жизненный выбор», «Академия лидерства и педмастерства») позволяет учащимся понять свои потребности и стремления, что позволяет выпускникам лица найти своё место на рынке труда, помогает более уверенно сделать свой выбор в профессиональном обучении;

- участие лицеистов в мероприятиях, проводимых вузом с целью профессионального самоопределения учащихся в области психолого-педагогической направленности, например, в областной психолого-педагогической олимпиаде имени И. Н. Ульянова, победители которой участвуют в региональном этапе Всероссийской психолого-педагогической олимпиады школьников имени К. Д. Ушинского, призерами и победителями которой они традиционно становятся.

Нам импонирует понимание образовательной среды доктором психологических наук В. А. Ясвиним – «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном

и пространственно-предметном окружении» [Ясвин 2019]. В. А. Ясвин выделяет компоненты образовательной среды, которые позволяют обеспечить возможности для саморазвития обучающихся:

- пространственно-предметный компонент (лицей является структурным подразделением педагогического университета, находится непосредственно в стенах вуза, и именно данный компонент образовательной среды самым непосредственным образом способствует профессиональному самоопределению будущих педагогов);
- социальный компонент, создающий условия для благоприятного климата в коллективе, это и удовлетворенность межличностными взаимоотношениями, и сплоченность, и благоприятные эмоциональные состояния;
- организационно-педагогический (психодидактический) компонент, то есть выбор технологий, методов, средств, содержания обучения в соответствии с особенностями развития лицейстов, а также способствующий профессиональному самоопределению в области психолого-педагогической направленности [Ясвин 2019].

Перечисленные выше компоненты образовательной среды являются основополагающими направления деятельности лицея по созданию такой среды, которая способствует профессиональному самоопределению учащихся в области профессий психолого-педагогической направленности.

Проведя теоретический анализ проблемы организации образовательной среды лицея как условия профессионального самоопределения учащихся в области психолого-педагогической направленности, необходимо определить административные условия образовательной среды.

Первоочередную значимость имеет педагогическое сопровождение и определение внешних ресурсов, требующих от педагогического коллектива лицея решений в направлении формирования профессионального самоопределения обучающихся в области психолого-педагогической направленности. Следует напомнить, что при создании лицея ставилась задача расширения возможностей для самоопределения учащихся. Школьник должен понимать свои способности не в отрыве от реальности, а познавая выбираемую профессию изнутри, проживая ее в специально смоделированных в образовательном процессе условиях; социальные проекты и практики, представляющие собой погружение в профиль, которое проходит традиционно ежегодно с выездом в образовательный центр «Юность» с учетом специфики профиля класса, потребностей обучающихся и их родителей.

Целостность образовательной среды создает широкие возможности как для познавательного, так и для социального развития лицейстов, и, в свою очередь, способствует профессиональному самоопределению учащихся в области профессий психолого-педагогической направленности. Образовательная среда лицея в своем содержательном компоненте имеет присущие только ей специфические особенности: традиции (посвящение в лицейсты, выездная школа «Погружение в профиль»), уклад, ценности; пребывание в стенах вуза; участие в научных, культурных, спортивных соревнованиях и конкурсах наравне со студентами. Лицейсты получали сертификаты за исследования и проектную деятельность на научных студенческих конференциях, побеждали в различных номинациях на фестивале «Студенческая весна», становились неоднократно победителями и призерами спортивных марафонов, спартакиад, фестивалей вуза и региона. Учащиеся лицея получают возможность для предпрофессиональных проб, в которых развиваются способности, базовые компетенции, что помогает им сделать свой профессиональный выбор в пользу профессий

психолого-педагогической направленности. В лицее ребята начинают протраивать индивидуальные жизненные траектории в соответствии с собственными потребностями, интересами и возможностями. В образовательной среде лицея обучающиеся приобретают опыт социальных отношений, способствующий их активности и становлению субъектной позиции.

Таким образом, согласно В. А. Ясвину, давшему определение образовательной среде как институционально ограниченной совокупности возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества [Ясвин 2019], образовательная среда лицея способствует профессиональному самоопределению в области профессий психолого-педагогической направленности.

В контексте нашей темы выделим характеристики образовательной среды, которые способствуют профессиональному самоопределению в области профессий психолого-педагогической направленности и обладают следующими характерологическими признаками: интенсивностью, эмоционально-психологическим климатом, демократичностью, содействием формированию познавательной мотивации.

Интенсивность проявляется в значительном количестве мероприятий профессиональной ориентации в области профессий психолого-педагогической направленности, использовании профориентационных технологий в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также в содержании образования, способствующем профессиональному самоопределению в психолого-педагогических профессиях. Эмоционально-психологический климат соотносится со степенью психологического комфорта обучающихся, в особенностях их взаимоотношений как друг с другом, так и с педагогами, в преобладающем настроении в коллективе, эмоциональной насыщенностью и яркостью, комфортностью. Демократичность проявляется в высокой степени демократичности администрации, возможности участвовать в управлении лицеем, принимать решения, касающихся личных интересов обучающихся, педагогов, родителей, а также в привлечении лицеистов к принятию решений в жизни лицея, в самоуправлении, в принятии лицеистами на себя ответственности за образовательные и воспитательные события, в которых они являются организаторами и участниками.

Содействие формированию познавательной мотивации проявляется в степени педагогической поддержки обучающихся. Как известно, высокая учебная мотивация, познавательная активность, потребность и способность к саморазвитию являются маркерами педагогической одаренности.

Выделение вышеописанных компонентов образовательной среды, способствующей профессиональному самоопределению обучающихся в области профессий психолого-педагогической направленности, обуславливает необходимость осуществления экспертизы эффективности образовательной среды.

В рамках нашего исследования была проведена диагностика образовательной среды по методике, предложенной Н. П. Бадьиной. Методика прошла апробацию и стандартизацию на базе общеобразовательных школ г. Кургана в 2001-2004 гг. [Бадьяна, Аftenko 2004].

В нашем исследовании приняли участие 130 обучающихся 10-11 классов Лицея ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова. Диагностика проводилась в ноябре 2022 года. Результаты исследования представлены в таблице (Табл. 1).

Таблица 1.

Результаты диагностики компонентов образовательной среды лица

Класс	Кол - во уч-ся	Интенсивность			Эмоционально-психологический климат			Демократичность			Содействие познавательной мотивации		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
10 А	25	13	12	0	18	7	0	5	18	2	22	3	0
10 Б	23	12	10	1	15	6	2	8	14	1	20	3	0
10 В	21	11	10	1	15	6	2	8	14	1	20	3	0
11 А	20	15	5	0	15	5	0	5	13	2	13	7	0
11 Б	23	15	8	0	17	6	0	12	10	1	18	5	0
11 В	18	12	5	1	8	8	2	6	8	4	15	3	0
Всего чел.	130	78	50	2	91	35	4	38	79	13	105	25	0
%	100	60	38,5	1,5	70	27	3	29	61	10	81	19	0

Анализируя результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

- образовательная среда лица характеризуется высоким уровнем интенсивности профориентационной работы в сфере профессий психолого-педагогической направленности (98,5% учащихся отмечают высокий и средний уровень интенсивности образовательной среды);
- эмоционально-психологический климат в лицее можно считать благоприятным, так как 97% учащихся отметили данный критерий на высоком и среднем уровне;
- демократичность образовательной среды зафиксирована на среднем уровне (61% учащихся отметили данный критерий на среднем уровне, 29% на высоком и только 10% оценили его на низком уровне);
- содействие познавательной мотивации учащимися лица оценивается на высоком уровне 81%, остальные 19 % на среднем уровне;
- образовательную среду лица можно считать целостной, так как результаты исследования распределены в классах примерно равномерно, значит профиль класса, особенности классного коллектива практически не имели влияния на оценку образовательной среды.

Таким образом, обобщение и анализ практического опыта по изучаемой проблеме позволили выделить особенности функционирования образовательной среды лица, определить её влияние на профессиональное самоопределение учащихся в контексте выбора психолого-педагогических профессий. Лицейсты не просто наблюдают за взаимодействием преподавателей вуза и студентов, а активно включаются в него, становятся равноправными участниками. Образовательный процесс лица организован в виде совместной деятельности всех субъектов образовательной среды, в его основе лежит событийный подход. Образовательная среда лица усиливает осознанное стремление обучающегося к самореализации, самостоятельности, самоуправлению. Обучающийся в образовательной среде педагогического вуза получает

собственный индивидуальный опыт, используемый в качестве важного источника самообучения и самовоспитания.

Образовательная среда способствует приобретению учащимися психолого-педагогических компетенций и первоначального опыта допрофессиональной педагогической деятельности, развитию способностей и личностных качеств, позволяющих делать осознанный и ответственный выбор в различных сферах жизнедеятельности, в том числе, и в выборе профессии.

Отмечая тот факт, что образовательная среда лицея способствует профессиональному самоопределению обучающихся в области профессий психолого-педагогической направленности, следует заметить, что из 64 выпускников Лицея в 2023 году 24 выбрали профессии психолого-педагогической направленности, из них 18 поступили в УлГПУ им. И. Н. Ульянова на различные факультеты.

Источники и литература:

1. Алимасова Д. П., Анисимова Л.С., Горячук О. Ю. и др. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования / под общ. ред. Н. А. Глузман. Симферополь: Ариал. 2016. 300 с.
2. Бадьина Н. П., Аftenко В. Н. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды: Методические рекомендации для работников образования. Курган: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, 2004. 18 с.
3. Балашова В. Г., Петренко Е. Л., Галацкова И. А. Образование в университетском лицее в рамках модели «школа в вузе» как условие социальной успешности старшеклассников // Нижегородское образование. 2022. № 4. С.14–22.
4. Калинина Н. В., Лукьянова М. И. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: Монография. Ульяновск: УИПК ПРО, 2002. 208 с.
5. Концепция профильных психолого-педагогических классов. Министерство просвещения РФ, ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», 2021 г. URL: <https://soripkro.ru/wp-content/uploads/2023/10/konceptziya-profilnyh-psihologo-pedagogicheskikh-klassov.pdf> (дата обращения 25.01.2024).
6. Лукьянова М. И. Формирование акмеологической позиции личности как условие профессионально-личностного становления будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 124.
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2017. 352 с.
8. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление: монография. М: Народное образование. 2019. 448 с. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/aeb/aeba869add92c84d10deadae2638af70.pdf> (дата обращения 10.03.2024).

Статья поступила в редакцию 15.02.2024

УДК 37.047
ББК 74.04

Экологичность образовательной среды как фактор психолого-педагогической профилизации школьников

Лукьянова Маргарита Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1738-4667;

Ульданова Альбина Фаилевна,

директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13», г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия.

Аннотация. Образовательная среда как сложно организованная система предопределяет процесс профессионально-личностного самоопределения обучающихся и их дальнейший профессиональный выбор. В статье рассматривается влияние характера образовательной среды на психолого-педагогическую профилизацию школьников. В качестве особо значимой характеризуется экологичность образовательной среды, понимаемая как обеспечивающая конструктивную развивающую деятельность всех субъектов образовательных отношений на основе гуманно-личностного взаимодействия, безопасная и адекватная возможностям учащихся. Отечественными учеными предложены несколько моделей (эколого-личностная, антрополого-психологическая, психодидактическая, эко-психологическая), которые в контексте экологичности обеспечивают позитивное влияние на развитие у обучающихся готовности к выбору педагогической деятельности в качестве будущей профессиональной, обеспечивают понимание необходимости осознанного отношения к социальному взаимодействию в образовательной среде на аксиологических (ценностных) основаниях. Описание таких компонентов экологичной образовательной среды, как нормативно-правовой, культурно и социально ориентированный, здоровьесохраняющий и защищающий, познавательно-творческий и развивающий, эмоционально-комфортный, процессуально-технологический, а также особенностей и характеристик экологичной личности, позволяет убедиться в том, что экологичность образовательной среды конкретного учреждения выступает одним из значимых факторов успешной психолого-педагогической профилизации школьников.

Ключевые слова: образовательная среда, модель образовательной среды, экологичность образовательной среды, психолого-педагогическая профилизация школьников, экологичная личность.

Environmental Friendliness of the Educational Environment as a Factor in the Psychological and Pedagogical Profiling of Schoolchildren

Lukyanova Margarita I.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org 0000-0002-1738-4667;

Uldanova Albina F.,

Headmistress, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 13", Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia.

Abstract. The educational environment as a complexly organized system predetermines the process of professional and personal self-determination of students and their further professional choice. The article examines the influence of the nature of the educational environment on the psychological and pedagogical profiling of schoolchildren. The environmental friendliness of the educational environment is characterized as particularly significant, understood as ensuring constructive developmental activities of all subjects of educational relations on the basis of humane and personal interaction, safe and adequate to the capabilities of students. Domestic scientists have proposed several models (ecological-personal, anthropological-psychological, psychodidactic, eco-psychological), which, in the context of environmental friendliness, provide a positive impact on the development of students' readiness to choose teaching as a future professional activity, provide an understanding of the need for a conscious attitude towards social interaction in the educational environment on axiological (value) grounds. The description of such components of an environmentally friendly educational environment as regulatory, cultural and socially oriented, health-preserving and protecting, cognitive-creative and developmental, emotional-comfortable, procedural-technological, as well as the characteristics and characteristics of an environmentally friendly personality, allows us to verify that environmental friendliness educational environment of a particular institution is one of the significant factors in the successful psychological and pedagogical profiling of schoolchildren.

Keywords: educational environment, model of the educational environment, environmental friendliness of the educational environment, psychological and pedagogical profiling of schoolchildren, environmentally friendly personality.

На федеральном уровне управления образованием в качестве ведущего тренда современности заявлена актуализация психолого-педагогической профилизации школьников, обеспечение качественного довузовского педагогического образования. Высокая потребность в восполнении значительного дефицита педагогических кадров в стране и необходимость повышения качества их подготовки к деятельности в современном цифровом мире обусловлены «актуальностью изучения и максимального использования развивающих возможностей образовательной среды» [Бордовская 2013: 4], вследствие которой «обострилось внимание ученых и практиков к ее характеристикам, возможностям, проблеме анализа и проектирования» [Там же].

Поскольку формирование у обучающихся готовности к осознанному выбору психолого-педагогических профессий обуславливается обстоятельствами их пребывания в образовательной среде конкретного учреждения еще на ступени школьного

обучения, важно создать такую образовательную среду, в которой происходило бы развитие ценностного отношения и интереса к профессии педагога, осознание ее социальной значимости и востребованности.

Обращение к характеристикам образовательной среды в контексте ее влияния на психолого-педагогическую профилизацию школьников представляется целесообразным, поскольку среда как совокупность социальных условий жизнедеятельности человека оказывает существенное влияние на его сознание и поведение, обуславливает особенности личностного развития и воспитания.

Значимым свойством образовательной среды, как утверждает в своей теории Дж. Гибсон, является система возможностей, посредством которых в процессе взаимовлияния и взаимодействия удовлетворяются многочисленные и разнообразные потребности присутствующих в ней субъектов [Бичева, Филатова 2017]. Педагоги и обучающиеся, выступая в качестве главных компонентов образовательной среды, активно влияют на процессы своего развития и совершенствования, вовлекаясь в деловое и межличностное общение, проявляя различное отношение друг к другу и к деятельности. И поскольку образовательная среда характеризуется диалектическим взаимодействием пространственно-предметного, психолого-дидактического и социального компонентов, то она выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

Какой же должна быть образовательная среда, чтобы ориентировать старшеклассников на развитие интереса к педагогической деятельности, склонности к формированию своих психолого-педагогических компетенций и выбору педагогической профессии?

Образовательная среда должна быть экологичной.

Обратимся к характеристике нескольких моделей образовательной среды, разработанных на сегодняшний день отечественными учеными в контексте ее экологичности, что позволит выявить и рассмотреть условия, обеспечивающие развивающий эффект и позитивное влияние на психолого-педагогическую ориентацию школьников в процессе их профессионально-личностного самоопределения.

В. А. Ясвиним предлагается **эколого-личностная модель**. Им описываются четыре типа образовательной среды: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая. Степень экологичности каждой из них будет зависеть от соотношения внутри нее таких двухполюсных категорий, как «свобода-зависимость» (внутренний вектор) и «активность-пассивность» (внешний вектор). Эти характеристики указывают на взаимосвязь и взаимоотношения личности с окружающей средой посредством опоры на внутренние критерии, определяющие индивидуальность личности, особенности ее поведения в зависимости от свойств конкретной школьной среды [Григорьева 2010: 5].

В основу **антрополого-психологической модели** В. И. Слободчикова автором заложены ценностно-смысловые ориентиры, в формировании которых образовательная среда играет не последнюю роль. «В качестве фундаментальных ценностей называются самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность» [Григорьева 2010: 7]. «Речь идет о переходе от ценностно-смысловых ориентиров к целеполаганию, целеопределению, оценке реализуемости целей и другим формам работы с целями» [Рябцев, Слободчиков 2022: 121], что в контексте профессионально-личностного самоопределения старшеклассников имеет особое значение – осознанный выбор будущей профессии и целенаправленное движение к ее освоению базируются на принятых личностью

ценностях. Экологичной средой следует считать ту, которая способствует ценностному самоопределению обучающихся по значимым жизненным позициям.

При актуализации психолого-педагогической профилизации школьников очень важно формировать ценностное отношение к педагогической деятельности, формулировать соответствующие ценностные ориентации, поскольку это во многом будет определять индивидуальную траекторию профессионально-личностного самоопределения каждого ученика.

Обеспечивая экологичность образовательной среды, важно при организации учебной деятельности школьников и развитии их субъектной позиции опираться на принципы учета возрастных и индивидуальных особенностей. Акцент на это делается в **психодидактической модели**, предложенной коллективом авторов (В. В. Давыдов, В. П. Лебедева, В. И. Панов, В. А. Орлов, В. А. Ясвин). Соответственно, в данном случае акцентируется внимание на технологическом или деятельностном компоненте образовательной среды. По словам П. Ю. Петрусевич, «в психодидактической модели технологический компонент определяется как “пространство” (совокупность) различных видов деятельностей, необходимых для обучения и развития обучающихся. Он предполагает реализацию принципа единства обучения и развития через овладения видами деятельности, которые необходимы для возрастной социализации. Базовыми психическими новообразованиями на всех этапах возрастного развития считаются произвольность и осознанность саморегуляции познавательной, эмоциональной, личностной активности обучающихся» [Петрусевич 2023: 28].

В. И. Пановым разработана **эко-психологическая модель**, соотносящая и объединяющая друг с другом психодидактические и экпсихологические принципы и описывающая совокупность «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [Панов 2007: 80; Григорьева 2010: 8], чем и обеспечивается экологичность данной среды. В качестве исходной позиции автор называет представление о том, что «психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек- окружающая среда», подчеркивая значимость деятельности и коммуникации [Савенков 2008].

Важнейшей частью образовательной среды всеми авторами и во всех моделях называется коммуникативный компонент [Григорьева 2010: 8], вне которого не может происходить ни учебная, ни внеурочная деятельность, ни межличностное, а на современном этапе еще и виртуальное общение в информационной среде, что также влияет на развитие учащихся.

Забота педагогического коллектива любого образовательного учреждения о реализации личностно-ориентированного, системно-деятельностного, здоровьесберегающего, аксиологического подходов, о создании в школе безопасных условий для разного рода занятий [Баева 2002; Баева, Семикин 2005], позволят защититься от неуважительных и недоброжелательных отношений внутри образовательной среды, закрепив ценностные установки [Фролова 2018] и мировоззренческую позицию в плоскости субъект-субъектного взаимодействия.

И какие бы компоненты образовательной среды [Бичева, Филатова 2017] не описывались (см. Таблица 1), значимая характеристика ее экологичности заключается в ее безопасности, отсутствии угроз и вреда развитию школьника – физическому, социально-психологическому, личностному.

Таблица 1. Характеристика компонентов образовательной среды

Компоненты образовательной среды	Характеристики
Нормативно-правовой	Соблюдение норм безопасности образовательной организации; защита личных, общественных и профессиональных интересов; учет норм охраны труда, техники безопасности и санитарно-гигиенических требований
Культурно и социально ориентированный	Освоение культурных, нравственно-этических способов поведения, направленность на предоставление равных возможностей в получении качественного образования, развитие личностной культуры и формирование социально ориентированных потребностей, социальной значимости каждого обучающегося; учет межкультурных различий обучающихся, поддержка межличностного и группового взаимопонимания и положительного оценивания
Здоровьесохраняющий и защищающий	Учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся; овладение способами безопасного поведения; развитие адаптационных механизмов; применение здоровьесберегающих технологий обучения, формирование культуры здорового образа жизни, атмосфера нетерпимости к любым формам насилия
Познавательнo-творческий и развивающий	«Радость познания» (по Ш. А. Амонашвили); формирование самостоятельности, инициативности, творческое созидание и самопознание; учет индивидуальных достижений и успехов, определение индивидуальных траекторий развития
Эмоционально-комфортный	Развитие положительных эмоций и обеспечения состояния эмоционального благополучия; создание благоприятного морально-психологического микроклимата; обеспечение личноcтно-доверительного общения; возможность получения необходимой консультативной помощи, создания персонального и межличностного пространства, атмосферы доброжелательного настроя и уверенности в своих силах
Процессуально-технологический	Применение активных форм и методов с опорой на современные инновационные педагогические технологии; формирование осознания персональной ответственности субъектов образовательных отношений в достижении безопасности любого уровня и стереотипов конструктивного поведения в различных жизненных ситуациях

Возможности позитивного влияния разных типов школьных сред на формирование готовности к профессионально-личностному самоопределению и осознанный выбор старшеклассниками психолого-педагогической деятельности в качестве будущей профессии исследователи также связывают с расширенным использованием инновационных технологий, акмеологической направленностью образовательного процесса [Гриценко и др. 2022; Создание акмеологически ориентированной образовательной среды...2020].

Соответственно, экологичная образовательная среда, в условиях которой предполагается эффективная реализация психолого-педагогической профилизации школьников, должна моделироваться как обеспечивающая конструктивную развивающую деятельность всех субъектов образовательных отношений на основе гуманно-личностного взаимодействия [Бичева, Филатова 2017].

Экологичная – значит:

- обеспечивающая возможность каждому учащемуся найти «экологическую нишу своего развития», обрести и принять свою индивидуальность [Панов 2004];
- адекватная возможностям учащихся и стимулирующая развитие у них акмеологической позиции [Создание акмеологически ориентированной образовательной среды...2020], готовности к профессионально-личностному самоопределению;

- приоритетная с позиции общечеловеческих ценностей;
- ориентированная на нравственное профессионально-личностное совершенствование всех субъектов образовательных отношений, формирование этических представлений о способах педагогической деятельности;
- безопасная, не наносящая вред с учетом совокупности возможных отрицательных последствий – физических, психологических, социальных.

Следует признать, что образовательная среда является, прежде всего, предметом педагогической деятельности, при этом создается в процессе взаимодействия всех участников образовательного процесса, обеспечивая им возможности для самореализации, поэтому для соблюдения экологичности важно актуализировать у всех субъектов чувство сопричастности и ответственное отношение к тому, что они в ней создают, какие отношения в ней культивируют, какая по характеру событийность в ней утверждается.

Важно, чтобы и обучающиеся, и педагоги взаимодействовали в благоприятных для профессионально-личностного развития условиях, а локальная среда школы стала бы основным гарантом личной успешности в различных видах деятельности, в том числе и в профессионально-личностном самоопределении школьников.

И еще один контекст в рамках данной проблемы следует рассмотреть.

В работах В. А. Ясвина, С. Д. Дерябо обсуждается вопрос об экологичной личности. По мнению этих ученых, экологичной личностью является такая, которая «обладает эгоцентрическим типом экологического сознания» [Дерябо, Ясвин 1996: 223].

Соответственно, если как исходную принять точку зрения, что образовательная среда является предметом профессиональной деятельности педагога, то правомерным становится суждение, что экологичность образовательной среды во многом обеспечивается тем, являются ли педагоги, работающие в ней, экологичными личностями.

Каковы особенности экологичной личности?

1. Экологичная личность стремится к достижению гармонии и баланса в общении с другими людьми, проявляя осторожность и умеренность, поскольку умеет прогнозировать возможные последствия на основе анализа причинно-следственных связей и рефлексии своих действий.

2. Отношения между людьми для экологичной личности являются фактором их личностного, духовного саморазвития, а потому в системе ее ценностных ориентаций ярко отражена значимость самоактуализации любого человека.

3. Проявляя свою активность в разных видах деятельности, экологичная личность стремится к экологической целесообразности, бережно относится к себе и тем, кто ее окружает.

4. Экологичная личность, признавая в качестве ценности субъект-субъектные отношения и право каждого человека на собственное мнение, строит равноправные отношения с партнерами по общению и совместной деятельности, соблюдая этические нормы и правила.

5. Взаимодействие экологичной личности с участниками образовательных отношений характеризуется наличием искреннего познавательного интереса к ним, потребностью в общении с ними, желанием быть полезной и способствующей личностному развитию.

Соответственно, педагогический ориентир экологичного педагога заключается в том, чтобы и в учениках формировать экологичную личность.

В этой связи далеко не праздным и не формальным является вопрос о значимости профессиональной этики для педагогов и тех, кто выберет в будущем эту профессию. На основе учета особенностей психолого-педагогической профессиональной деятельности необходимо обязательное соблюдение морально-нравственных принципов. Следует признать, что между субъектами образовательных отношений должен быть гарантирован такой их характер, который будет целенаправленно влиять на формирование личностной культуры обучающихся и усиление их ориентации на дальнейший выбор психолого-педагогической деятельности в качестве профессиональной [Бичева, Варивода 2016].

Противопоставить экологичной личности можно личность токсичную – ту, которая, будучи сама наполненная пессимизмом и агрессией, негативно влияет на окружающих, часто обесценивая и демотивируя других. Если педагог токсичен, с отсутствием самокритики и эмпатии, то он может вызывать у учащихся отрицательные эмоции, быть высокомерным, прибегать к манипуляциям, обесценивать старания и стремления учеников.

Если педагог является токсичной личностью, может ли он вызывать у ученика позитивное отношение к представителям данной профессии в целом и к педагогической деятельности? Каким в перспективе будет отношение ученика к учителям и к их профессии? Ну а если токсичным оказывается ученик (что тоже нередко), то педагогу следует основательно осваивать способы конструктивного взаимодействия с токсичной личностью (это отдельная значимая проблема).

Подведем итоги обсуждения и в заключение сформулируем аргументы, позволяющие понять, как экологичность образовательной среды становится значимым фактором успешной психолого-педагогической профилизации школьников.

1. Интерес к педагогической деятельности возникает (если его пока нет) и поддерживается (если он уже присутствует в сознании) у ученика тогда, когда школьная среда (события, атмосфера, климат, др.) позитивно отражается в его эмоциях, в удовлетворенности, в возможности проявить свою активность и индивидуальность; со школой связаны радостные воспоминания, школа в сознании ученика в буквальном смысле воспринимается как «второй дом».
2. В экологичной образовательной среде наращивается опыт конструктивных отношений и взаимодействия, убеждающий в том, что психолого-педагогические компетенции являются универсальными, личностно значимыми, метапредметными, поскольку востребованы в любых жизненных ситуациях и в любой профессиональной сфере. Происходит постепенное понимание и принятие универсальности педагогического и психологического знания: педагогика без психологии бессильна, а психология без педагогики бессмысленна.
3. Если в образовательной среде конкретного учреждения у ученика складывалась благополучно и безболезненно его школьная жизнь, то потенциально он может рассматривать выбор психолого-педагогической деятельности как возможный вариант профессионально-личностного самоопределения (по типу «хотя и не планирую выбирать профессию учителя, но, по крайней мере, и не исключаю категорично такую возможность»).
4. В экологичной образовательной среде учащийся обязательно получит многочисленные доказательства того, что в процессе психолого-педагогической деятельности возможно реализовать свои способности, интересы, развить личностные качества, поскольку в ней воплощается индивидуальность человека посредством

проявления разных вариантов социальной активности, погружаться и самому создавать вокруг себя уникальное информационное пространство. Можно реализовывать оригинальные проекты и стартапы вместе с учениками, коллегами, родителями.

5. Встречи с выдающимися педагогами позволят увидеть возможности успешной самореализации в образовательной среде, нарастить опыт социальной активности и личностных достижений, спрогнозировать свой акме-портрет в будущей педагогической деятельности.

Таким образом, экологичность образовательной среды правомерно может рассматриваться как значимый фактор психолого-педагогической профилизации школьников, востребованной в контексте ее социокультурной актуальности и необходимости обеспечения качественного допрофессионального педагогического образования. Педагоги как в любом случае причастные к созданию образовательных сред в своих учреждениях должны повлиять на усиление ее экологичности и активно развивать в себе качества экологичной личности.

Источники и литература:

1. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12. С. 7-19.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Издательство «Союз», 2002. 271 с.
3. Бичева И. Б., Варивода В. С. Структура и содержание профессиональной этики будущего педагога: теоретико-образовательный контекст // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. URL. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ | Бичева | Вестник Мининского университета (minin-vestnik.ru) (дата обращения 25.02.2024)
4. Бичева И.Б., Филатова О.М. «Безопасность образовательной среды» как категория современного профессионально-педагогического знания // Вестник Мининского университета. 2017. № 1. URL. «БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ» КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ | Бичева | Вестник Мининского университета (minin-vestnik.ru) (дата обращения 25.02.2024)
5. Бордовская Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. 2013. С. 4-11.
6. Григорьева М. В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Ученые записки. 2010. Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. № 4 (12). С. 3–11.
7. Гриценко Э. В., Данилов С. В., Данилова А. С. и др. Инновации в образовании: тенденции, практики, исследования / Под ред. Л. П. Шустовой, С. В. Данилова. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2022. 247 с.
8. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология: Учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д : Феникс: АО «Книга», 1996. 476 с.
9. Иванова Н. В., Самцова А. Д. Экспертиза образовательной среды школы: стратегии работы с результатами // Economic Consultant. 2018. №4. С 52-56.
10. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В. В. Рубцова. Новосибирск: Новь. 1996. 120 с.
11. Кучер В.А. Сравнительный анализ педагогических моделей образовательной среды В.А.Ясвина и В.И.Панова // Сибирский педагогический журнал. 2011. С. 90-97.
12. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
13. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука. 2004. 197 с.

14. Петрусевич П. Ю. Сравнительный анализ основных теоретических моделей образовательной среды в отечественной педагогике // Сибирский учитель. 2023. №3 (148). С.24–31.
15. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. № 3. С. 113-130.
16. Савенков А.И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 20. URL. https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200802001 (дата обращения 25.02.2024)
17. Создание акмеологически ориентированной образовательной среды как условие формирования личностных результатов обучающихся: коллективная монография / Под ред. М. И. Лукьяновой. Ульяновск: УлГТУ, 2020. 152 с.
18. Фролова Е. В. Образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4(25). С. 327-330.
19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл. 2001. 365 с.
20. Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. Вып. 1. С. 80-90.

Статья поступила в редакцию 1.03.2024

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378
ББК 74.4

Лабораторные установки как средство повышения уровня усвоения учебного материала студентами

Шмакова Анна Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2597-1949;

Селезнев Сергей Валерьевич,

кандидат технических наук, доцент кафедры авиатопливообеспечения, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева, Ульяновск, Россия;

Селезнева Елена Константиновна,

методист, учитель начальных классов высшей квалификационной категории, Мариинская гимназия, Ульяновск, Россия.

Аннотация. Статья посвящена оптимизации методики изучения студентами магнитных свойств стальных конструкций при их эксплуатации. Данная работа направлена на улучшение усвоения учебного материала по теме «Магнитные свойства стальных конструкций, обучение методике диагностирования и прогнозирования остаточного срока службы конструктивных элементов стальных конструкций». Научную новизну составляет исследование эффективности применения наглядной лабораторной установки для обучения студентов, подтвержденной патентом РФ на полезную модель № 55996 (Магнитооптический датчик для измерения напряженности магнитного поля). В результате проведенного педагогического эксперимента были сделаны следующие выводы: внедрение предложенных лабораторных установок и устройств, проведение различных экспериментов и практик позволяет повысить уровень усвоения учебного материала студентами в области диагностирования стальных цилиндрических конструкций и оценки их остаточного ресурса.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка, лабораторная установка, магнитооптический датчик, цилиндрическая стальная конструкция, диагностика, прогноз остаточного ресурса.

Laboratory Installations as a Means of Increasing the Level of Mastering the Educational Material by Students

Shmakova Anna P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2597-1949;

Seleznev Sergey V.,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Aviation Fuel Supply, Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Air Marshal B.P. Bugaev, Ulyanovsk, Russia;

Selezneva Elena K.,

Methodologist, Primary School Teacher of the Highest Qualification Category, Mariinskaya Schhol, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The article is devoted to optimizing the methodology for students to study the magnetic properties of steel structures during their operation. This work is aimed at improving the assimilation of educational material on the topic “Magnetic properties of steel structures, teaching methods for diagnosing and predicting the remaining service life of structural elements of steel structures.” The scientific novelty is the study of the effectiveness of using a visual laboratory installation for teaching students, confirmed by the Russian Federation patent for utility model No. 55996 (Magneto-optical sensor for measuring magnetic field strength). As a result of the conducted pedagogical experiment, the following conclusions were made: the introduction of the proposed laboratory installations and devices, carrying out various experiments and practices makes it possible to increase the level of mastering the educational material by students in the field of diagnosing cylindrical steel structures and assessing their residual life.

Keywords: Professional training, laboratory installation, magneto-optical sensor, cylindrical steel structure, diagnostics, residual life forecast.

Актуальность темы. Эксплуатация стальных конструкций на предприятиях происходит десятками лет, но поддержание их в работоспособном состоянии требует обеспечения их своевременного ремонта, что возможно только при постоянном диагностировании и оценке остаточного срока службы данных конструкций. Для качественного выполнения названных задач специалистам необходимо иметь достаточные знания и готовность к их применению. Будущим инженерам необходимо понимание зависимости изменений магнитных свойств металла от их коррозионного поражения, знание оборудования, используемого для контроля, и умение следить за его техническим состоянием. Но как показывает практика и исследование этого вопроса, студенты не всегда имеют необходимые знания и не готовы к самостоятельной работе на производстве.

Так как хранение продуктов на предприятиях осуществляется в стальных емкостях различной вместимости, изучение магнитных свойств стальных конструкций студентами учебных заведений технического профиля является важной задачей,

которая направлена на обеспечение промышленной, производственной и экологической безопасности.

Таким образом, вопросы обеспечения промышленной и экологической безопасности, совершенствования технического обеспечения предприятий путем внедрения способов, средств диагностирования и прогноза остаточного ресурса стальных конструкций и получения знаний в этой области будущими специалистами с помощью лабораторных установок являются актуальными.

Цель исследования. Разработать и апробировать методику изучения студентами вузов магнитных свойств стальных конструкций с помощью оригинальной лабораторной установки.

Задачи исследования:

- познакомить студентов с устройством и принципами работы лабораторной установки по изучению магнитных свойств металла;
- наглядно показать студентам способы и средства контроля за состоянием стальных конструкций с помощью данной установки;
- провести экспериментальные исследования и продемонстрировать обучающимся зависимость изменения напряженности электромагнитного поля стальной конструкции от степени его коррозионного поражения и изменения параметров оптического излучения магниточувствительной жидкости при воздействии на нее электромагнитного поля;
- оценить эффективность применяемых методов обучения.

Объект исследования. Разработка методики и анализ эффективности использования лабораторной установки по изучению магнитных свойств металла.

Предмет исследования. Методика лабораторной работы студентов по изучению магнитных свойств стальных конструкций студентами с помощью разработанной лабораторной установки.

Лабораторно-учебные практикумы в программах учебных заведений различного уровня занимают весьма значительное место. Для обеспечения их эффективности в учебном процессе активно применяются различные лабораторные установки [Чернышов 2016]. Но такие лабораторные практикумы требуют наличия аппаратно-технической базы и специальной организации учебного процесса в учебном заведении. Для повышения уровня знаний *магнитных свойств стальных конструкций при их эксплуатации и обеспечения практической направленности этих знаний была создана специальная лабораторная установка и разработана методика ее эффективного применения в учебном процессе.*

Для оценки эффективности этой методики лабораторная установка была использована в процессе подготовки студентов экспериментальной группы (ЭГ). В контрольной группе (КГ) занятия велись без ее применения. Педагогическое исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации имени главного маршала авиации Б. П. Бугаева». В качестве КГ была выбрана учебная группа АТО-19-1 (48 человек), в качестве ЭГ – АТО-19-2 (47 человек).

Модельный эксперимент по изучению магнитных свойств стали Ст.3 проводился в соответствии с методикой с целью проверки теоретических предпосылок изменения магнитной проницаемости стального днища цилиндрической емкости от изменения напряженности электромагнитного поля [Александров и др. 2004: 146-150]. Исследование электромагнитного поля материала сталь Ст.3 [Бударин 1986; Сорокин, Волосникова 1989] и построение ее петли гистерезиса осуществлялось осцил-

лографическим способом на экспериментальной лабораторной установке, схема которой представлена на рисунках 1 и 2.

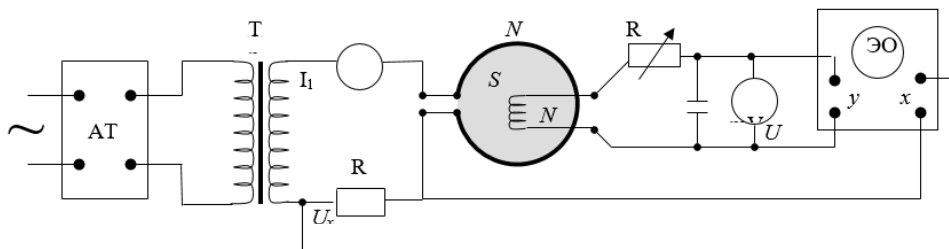


Рис. 1. Схема лабораторной установки построения петли гистерезиса

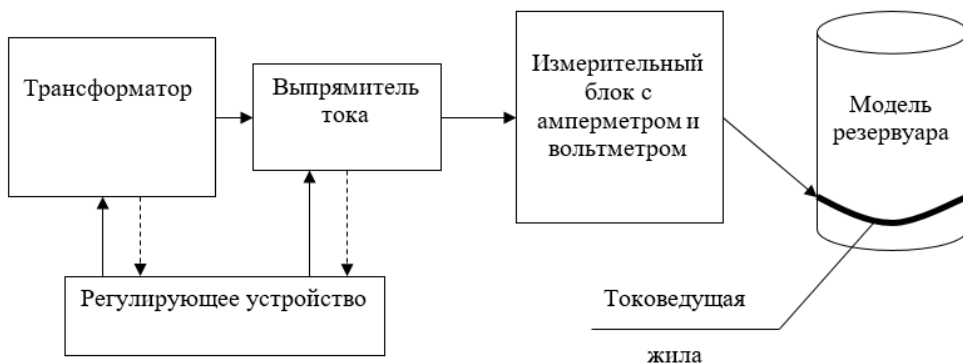
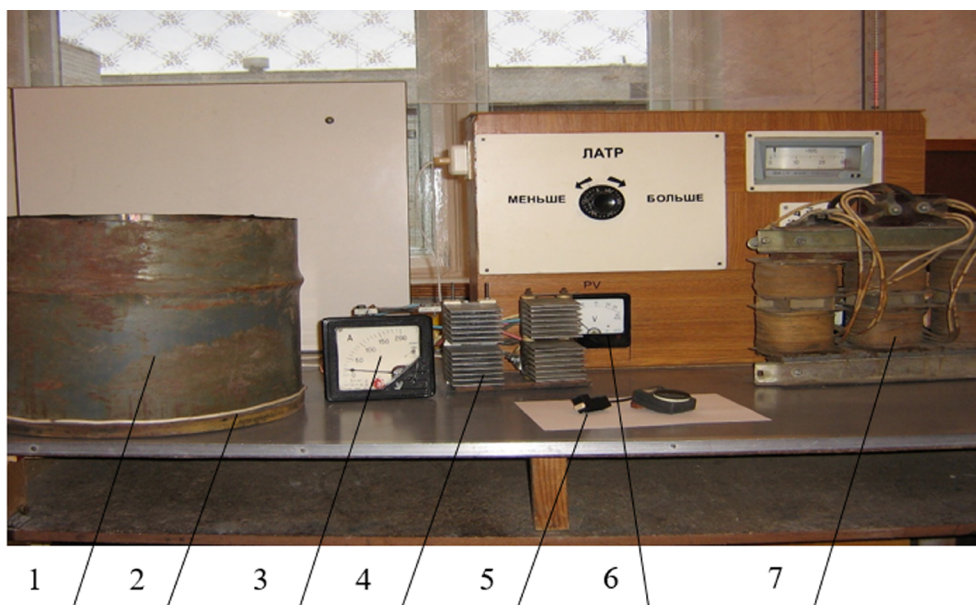


Рис. 2. Структурная схема экспериментальной установки оценки параметров электромагнитного потока, изменяющегося от ширины раскрытия и глубины каверны

Измерение напряжения производилось вольтметром № 620004, изготовленным в соответствии с ГОСТ 8711–60, с классом точности – 1,0 и пределом измерения от 0 до 30 В, для измерения силы тока использовался амперметр №035409, изготовленный в соответствии с ГОСТ 8711–60, с классом точности – 1,0 и пределом измерения от 0 до 10 А. Для создания направленного электромагнитного поля на днище модели резервуара использовалась токоведущая жила с сечением 0,5 см². В качестве модели стального вертикального резервуара для хранения нефтепродуктов использовалась бочка стальная тип БС – 100, ГОСТ 6247–79. В качестве проверочного измерительного инструмента для замера глубины и ширины каверн модели днища резервуара использовался штангенциркуль № У4436, погрешность измерения 0,1 мм. Для замера напряженности электромагнитного поля использовался датчик Холла тип ДХГ – 2, изготовленный в соответствии с ОСТ 16.0.539.005-74, номинальным управляющим напряжением $V_{1Н} = 3,5$ В.

Модель стального вертикального резервуара для хранения нефтепродуктов выполнена из бочки стальной тип БС – 100, ГОСТ 6247–79 и стального листа толщиной 5 мм, который был подвержен коррозии в естественных условиях.



1 – модель резервуара РВС – 1000; 2 – токоведущая жила; 3 – амперметр; 4 – выпрямитель постоянного тока; 5 – магнитооптический датчик; 6 – вольтметр; 7 – трансформатор

Рис. 3. Общий вид лабораторной установки

Студенты ЭГ выполняли задания с помощью собранной установки (рис. 3) в определенной последовательности:

- подготовка оборудования;
- замер глубины коррозионных каверн и их отметка на карте дна резервуара;
- подключение приборов согласно схеме;
- подача постоянного электрического тока по токоведущей жиле;
- замер напряженности магнитного поля в отмеченных точках дна резервуара магнитооптическим датчиком;
- обработка результатов эксперимента.

Полученные результаты были обработаны при помощи программы Microsoft Excel, в результате чего были получены зависимости изменения магнитных полей каверн с различной глубиной и шириной раскрытия.

С помощью лабораторной экспериментальной установки студентами изучались: зависимость изменения магнитной индукции от напряженности электромагнитного поля стали; зависимость магнитной проницаемости стали Ст. 3 от напряженности электромагнитного поля (рис. 4); зависимость показания стрелочного прибора от напряженности электромагнитного поля (рис. 5); зависимость изменения угла поворота доменов магниточувствительной жидкости от напряженности электромагнитного поля; зависимость изменения светового потока от угла поворота доменов магниточувствительной жидкости; зависимость изменения фототока от количества светового потока, падающего на фотоэлемент; зависимость изменения фототока от напряженности электромагнитного поля; зависимость полей каверн различной глубины h от их ширины при $H = 5 \text{ А/м}$.

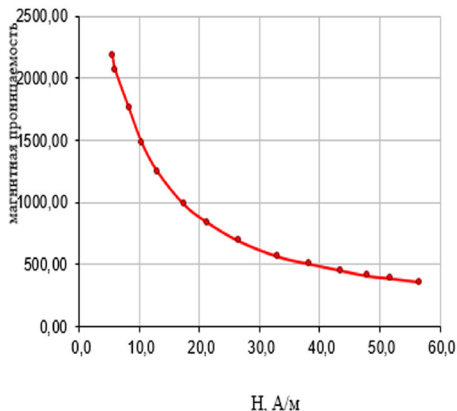


Рис.4. Зависимость магнитной проницаемости Ст. 3 от напряженности электромагнитного поля

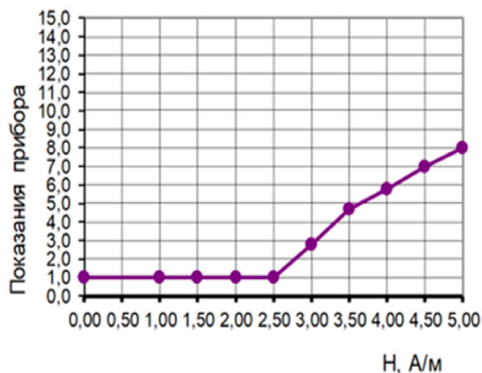


Рис. 5. Зависимость показания стрелочного прибора от напряженности электромагнитного поля

При полученных значениях напряженности электромагнитного поля, магнитной проницаемости и индукции доменов магниточувствительной жидкости рассчитывался угол наклона доменов, изменяющийся от напряженности электромагнитного поля, и по полученным значениям строилась графическая зависимость.

$$\cos \varphi = \frac{B}{\mu \cdot H_n \cdot \mu_0}.$$

Значения магнитной проницаемости и индукции феррита при различной напряженности магнитного поля взяты из справочного материала [Барияхтар 1989; Горбунов 1968]. Подставив все значения в формулу, студенты получили следующие значения: при $H = 2,7; 3,0; 3,5; 4,0; 4,5; 5,0$ А/м соответственно $\cos \varphi = 0,222; 0,333; 0,584; 0,685; 0,740; 0,760$. В процессе работы с лабораторной установкой студенты сделали вывод, что при увеличении напряженности электромагнитного поля угол поворота доменов феррита увеличивается.

Знание угла наклона доменов магниточувствительной жидкости и параметры излучения света светодиода, позволило определить освещенность (Е, лк) фотоэлемента, которая изменяется от угла поворота доменов феррита магниточувствительной жидкости. Ввиду того, что площадь падающего света сопоставима с площадью поверхности фотоэлемента, световой поток (Φ, лм) эквивалентен освещенности поверхности и выражается формулой:

$$\Phi = E = \frac{I_v \cos \varphi}{R^2}.$$

При $\cos \varphi = 0,222; 0,333; 0,584; 0,685; 0,740; 0,760$ соответственно $\Phi = 3,3; 5,0; 8,76; 10,28; 11,1; 11,76$.

Такие данные смогли получить студенты ЭГ благодаря разработанной лабораторной установке, что позволило им сделать выводы, помогающие в прохождении

практики на предприятиях. Студентами ЭГ подтверждены теоретические предпосылки зависимости изменения магнитного поля днища резервуара от наличия коррозионных каверн, а замеры его разработанным нами магнитооптическим датчиком сравнены с замерами датчиком Холла, коэффициент корреляции замеров составил 0,995 [Выгодский 1973: 243-276, 701-749]:

$$r_{xy} = \frac{N \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{N \sum x^2 - (\sum x)^2} \cdot \sqrt{N \sum y^2 - (\sum y)^2}} = 0,965$$

где r_{xy} – коэффициент корреляции; N – число измеряемых коррозионных каверн;
 x – показания магнитооптического датчика при замере искусственно созданных каверн;

y – показания магнитооптического датчика при замере каверн, образовавшихся в естественных условиях.

Была проведена сравнительная характеристика показаний магнитооптического датчика при замерах глубины коррозионных каверн модели днища резервуара, подверженного коррозии в естественных условиях, и модели днища резервуара с искусственно созданными кавернами, данные представлены в таблице 1. Их использование дает возможность повышать качество подготовки студентов в рамках работы в аудиториях, не всегда выезжая на работу в резервуарах.

Таблица 1. Показания магнитооптического датчика при замере искусственных и естественных каверн модели днища резервуара в лабораторной установке

Глубина каверны, мм	Показание шкалы прибора	
	С искусственно созданными кавернами	С кавернами в естественных условий
3,6	6,0	3,6
2,5	4,6	2,5
1,9	3,1	1,9
2,9	4,8	2,9
2,0	3,4	2,0
4,2	7,0	4,2
3,5	5,8	3,5
1,8	3,0	1,8
1,5	2,6	1,5

По методике «Метрология, стандартизация, сертификация» [Сергеев, Латышев, Терегеря 2001] определена погрешность измерений разработанного нами магнитооптического датчика, которая составляет 0,2 мм.

Таким образом, предложенная методика с применением разработанной лабораторной установки позволила повысить качество изучения студентами магнитных свойств стальных конструкций. Оценка уровня усвоения учебного материала при изучении магнитных свойств стальных конструкций осуществлялась с помощью тестов

вых материалов. Студенты впоследствии были распределены по уровням усвоения изучаемого материала (низкий, средний, высокий) (табл. 2).

Таблица 2. Экспертная оценка сформированности компетенций в экспериментальной и контрольной группе.

Этапы проведения эксперимента в экспериментальной и контрольной группах Низкий (%)		Уровни усвоения учебного материала студентами при изучении магнитных свойств стальных конструкций, которые используются на различных предприятиях		
		Средний (%)	Высокий (%)	
ЭГ	начало пед. эксперимента	5,1	52,8	42,1
	конец пед. эксперимента	2,6	38,2	59,2
КГ	начало пед. эксперимента	5,5	51,6	42,9
	конец пед. эксперимента	4,2	46,4	49,4

Проведение практических и лабораторных занятий со студентами с применением действующей лабораторной установки и разработанного магнитооптического датчика способствовали улучшению усвоения учебного материала по изучению магнитных свойств стальных конструкций по сравнению со студентами, обучающимися без наглядного изучения материала и не работавшими на лабораторной установке (в ЭГ количество студентов с высоким уровнем усвоения знаний повысился на 17,1%, а в КГ на 6,5%).

Выводы.

1. В целях обучения студентов предложена лабораторная установка оценки параметров электромагнитного потока, изменяющегося от ширины раскрытия и глубины коррозионной каверны стальной конструкции емкости, а также разработана методика ее применения.
2. Использование предложенной лабораторной установки и магнитооптического датчика позволяет повысить уровень усвоения учебного материала студентами при изучении магнитных свойств стальных конструкций, которые используются на различных предприятиях.
3. Полученные обучающимися знания повышают качество их подготовки и в дальнейшем помогут повысить промышленную, производственную и экологическую безопасность различных организаций и предприятий.

Источники и литература:

1. Александров В. Н., Бирюков С. В., Васильева И. А. [и др.] Лабораторный практикум по общей и экспериментальной физике /под ред. Е. М. Гершензона, А. Н. Мансурова. М.: Академия, 2004. 460 с.
2. Барияхтар В. Г. Магнитные и электронные свойства материалов. Киев: АН УССР, 1989. 237 с.
3. Бударин А. М. Материаловедение и технология конструкционных материалов. М.: Военное издательство, 1986. 291 с.
4. Выгодский М. Я. Справочник по высшей математике. М.: Наука, 1973. 871 с.
5. Горбунов Н. Д., Матвеев Г. А. Ферриты и магнитодиэлектрики. М.: Советское радио, 1968. 153 с.
6. Пасынкин В. В., Чиркин Л. К. Полупроводниковые приборы. М.: Высшая школа, 1987. 479 с.
7. Селезнев С. В., Подгорнов А. А., Нигматуллина Л. А. Обеспечение экологической безопасности на авиационных складах горючего // Научный вестник УВАУ ГА(И). 2015. № 7. С. 38–40.
8. Сорокин В. Г., Волосникова А. В. и др. Марочник сталей и сплавов. М.: Машиностроение, 1989. 639 с.

9. Чернышов М. О. Довгун В. П., Новиков В. В. и др. Архитектура и программное обеспечение систем автоматизированного лабораторного практикума // Материалы I Международной научной конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек. Семья и общество: история перспективы развития» «Информатизация образования методика электронного обучения». Красноярск: Сибирский федеральный ун-т., 2016. URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/30692> (дата обращения: 20.09.2023).

ГОСТы и руководящие документы:

10. ГОСТ 21105 – 87. Контроль неразрушающий. Магнитопорошковый метод. URL: <https://con-test.ru/images/docs/ntd/GOST-21105-87.pdf> (дата обращения: 20.09.2023).
11. РД 153-112-017-97. Инструкция по диагностике и оценке остаточного ресурса вертикальных стальных резервуаров. 1997. URL: <https://ohranatruda.ru/upload/iblock/23d/4293820461.pdf> (дата обращения: 20.09.2023).
12. Руководящий технический материал 44-62. Методика статистической обработки эмпирических данных. М.: Издательство стандартов, 1966. 77 с.

Статья поступила в редакцию 25.09.2023

УДК 372.881.1
ББК 74.268.19

Импровизация как эффективная педагогическая технология при обучении русскому языку как иностранному

Шубович Марина Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9347-2351;

Шабанова Анастасия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-0403-2996;

Вальдес Альенде Сильвия Оскаровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0009-009-5914-108X.

Аннотация. Актуальность исследования определяется современным поиском более эффективных методов, путей, технологий обучения иностранным языкам. Неугасающий интерес к российским вузам со стороны иностранных абитуриентов и студентов подталкивает преподавателей к поиску новых форм работы с обучающимися для того, чтобы сделать процесс освоения русского языка как иностранного (РКИ) более продуктивным. Целью работы является обоснование правомерности и эффективности применения упражнений с элементами импровизации при обучении иностранных студентов. В статье приводятся практические примеры упражнений, использование которых показало наибольшую эффективность при аудиторной работе в вузе, в том числе для формирования и развития надпрофессиональных навыков, в частности коммуникативных и творческих. Научная новизна заключается в том, что авторы впервые проводят критический анализ опыта применения упражнений-импровизаций на уроках РКИ, отмечают положительные и отрицательные моменты в работе с ними.

Ключевые слова: РКИ, иностранные студенты, словесная импровизация, надпрофессиональные навыки, креативность.

Improvisation as an Effective Pedagogical Technology in Teaching Russian as a Foreign Language

Shubovich Marina M.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9347-2351;

Shabanova Anastasia A.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching It, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia, orgd.org/0000-0002-0403-2996;

Valdes Alende Silvia O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching It, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia, Orcid.Org/009-009-5914-108X.

Abstract. The relevance of the research is determined by the modern search for more effective methods, ways, and technologies for teaching foreign languages. The undying interest in Russian universities on the part of foreign applicants and students is pushing teachers to search for new forms of work with students in order to make the process of mastering Russian as a foreign language (RFL) more productive. The purpose of the work is to substantiate the legality and effectiveness of using exercises with elements of improvisation when teaching foreign students. The article provides practical examples of exercises, the use of which has shown the greatest effectiveness in classroom work at a university, including for the formation and development of superprofessional skills, in particular communication and creative ones. The scientific novelty lies in the fact that the authors are the first to conduct a critical analysis of the experience of using improvisation exercises in RFL lessons and note the positive and negative aspects of working with them.

Keywords: RFL, foreign students, verbal improvisation, transprofessional skills, creativity.

Введение. Значительный поток иностранных студентов продолжает прибывать в Россию для получения высшего образования [Майер 2023], а потому перед вузами стоит серьезная задача по адаптации их в новой действительности и формированию элементарных речевых навыков среди иностранных студентов, что помогло бы им осуществлять ежедневную и, в дальнейшем, профессиональную коммуникацию на иностранном для них русском языке (РЯ). Эти задачи частично решаются на подготовительных отделениях, которые готовят иностранных граждан для поступления в российские вузы, где изучению всех видов речевой деятельности отводится главная роль в учебном плане. Для тех, кто поступает на программы, преподавание по которым ведется полностью на английском языке, количество часов, отведенное на изучение РЯ, очень скромное, поэтому вопрос о поиске наиболее эффективных методов и форм обучения является весьма актуальным. Более того, студенты, получающие высшее образование не гуманитарного профиля, практически лишены возможности (если рассматривать дисциплины стандартного учебного плана) развивать свои надпрофессиональные навыки («мягкие»/«гибкие» навыки, soft skills), к которым относится навык коммуникации [Мамонтова 2022]. Наконец, ученые отмечают увеличение трудностей живого общения, которые связаны с ростом непрямого (дистанционного) общения между людьми [Зорин, Зорина 2019]. Все эти проблемы и задачи могут быть частично решены применением креативных коммуникативных технологий, одной из которых является импровизация. Таким образом, целью исследования являлась разработка системы интерактивных аудиторных упражнений с

элементами импровизации, их внедрение, апробация и оценка эффективности при обучении дисциплине «Иностранный (русский) язык» и отработке студентами, учебный процесс у которых проходит полностью на английском языке в России, навыков устной коммуникации на РКИ.

Материал и методы

Внедрение и апробация предлагаемой системы упражнений проходила среди иностранных студентов второго и третьего курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ульяновский государственный университет» (УлГУ). На предварительном этапе были изучены научные работы, посвященные различным методикам и технологиям, была выбрана импровизация, как наиболее отвечающая современным реалиям технология. Исследование проходило на протяжении 2020–2023 годов, в нем приняло участие 4 группы студентов 2019 года поступления, 4 группы 2020 года поступления и 4 группы 2021 года поступления. В каждой параллели было выделено три экспериментальные и одна контрольная группа. В среднем количество испытуемых на каждом курсе составило 94–100 человек в экспериментальных и 32–35 в контрольных. На уроках РКИ студентам в экспериментальных группах были предложены различные упражнения, содержащие элементы импровизации. Результаты для анализа были получены из наблюдений за студентами во время выполнения упражнений, а также из устных опросов, призванных оценить эмоциональный отклик у студентов на предложенные упражнения.

Обсуждение

В современном научном и околонучном сообществах закрепилось понятие «VUCA-мир», которое весьма четко определяет ситуацию в настоящее время: неопределенность, неоднозначность, нестабильность, сложность. В таких обстоятельствах на первый план для любого человека (и как личности, и как профессионала) выходят способности по адаптации к изменяющейся окружающей действительности. Именно поэтому в последнее время, как в России, так и за рубежом [Шерехова 2020: 110-111], много говорят о приоритете мягких навыков (надпрофессиональных навыков или *soft skills*) над профессиональными (*hard skills*), к которым, если говорить в общем, относятся «4C»: *Creative thinking* (креативность), *Collaborating* (сотрудничество), *Communicating* (общение), *Critical thinking* (критическое мышление). Обладание этими навыками важно, прежде всего, потому что, как показывает практика, успеха в карьере добиваются прежде всего те люди, которые обладают ими [Пашкова 2023]. Именно мягкие навыки являются ценными, так как они влияют на быструю адаптацию и успешное взаимодействие с трудовым коллективом, что повышает эффективность труда.

Ранее, авторы рассматривали потенциал дисциплины «Иностранный (русский) язык» для развития надпрофессиональных навыков [Шабанова, Вальдес Альенде 2023: 101-107]. Далее, поиск наиболее эффективных методик работы со студентами толкает исследователей и практиков к междисциплинарным и интегрированным технологиям, которые могли бы одновременно приводить к достижению нескольких целей. На наш взгляд, одной из таких технологий может быть импровизация на уроках РКИ.

Под «технологией обучения» в статье понимается «совокупность наиболее рациональных и эффективных способов научной организации труда» [Азимов 2009: 313]. То есть, технологию должны характеризовать рациональность и эффективность,

а также высокая мотивированность. Импровизация, на наш взгляд, полностью отвечает заявленным требованиям, так как, по сути (от лат. *improvisus* – непредусмотренный, неожиданный), представляет собой типичную жизненную ситуацию, когда задачи появляются внезапно и требуют немедленного решения.

Существуют разные виды импровизации (музыкальная, танцевальная, вокальная, актерская, словесная), которые используются во многих видах деятельности, и уже предпринимались попытки внедрить импровизацию как один из видов креативной технологии в образовательный процесс в вузе. Импровизацию применяли и на уроках по иностранному (английскому) языку [Кучеренко 2020], однако прежде при обучении РКИ ее не использовали или не предпринимали попытки представить результаты ее использования. В своей работе авторы использовали словесную импровизацию с целью повысить эффективность учебного процесса, представляя студентам ситуации, сходные с реальными. Принимая во внимание суть обучения иностранному языку, которая заключается в формировании у студентов коммуникативных навыков и компетенций при использовании неродного языка, в рамках работы упор сделан на словесную импровизацию.

Под словесной импровизацией в широком смысле понимается способность говорящего поддерживать разговор на изменившуюся тему, не сбиваясь с коммуникативной цели. Отметим, что любая импровизация всегда подготовлена. Импровизация является следующим шагом на пути развития коммуникативной компетенции после подражания, когда студенты разучивают уже данные диалоги и монологи. На этапе освоения импровизации у студентов появляется возможность отойти от схемы подражания через создание нового объекта коммуникации. Тем не менее, говорящий (как и в ситуации подражания) должен опираться на свою память (иметь в своем арсенале готовые лексические и грамматические единицы языка и речи), свой опыт (иметь знания, умения и навыки применения необходимых лингвистических и экстралингвистических знаний).

При отборе и разработке словесных импровизаций для занятий по РКИ опора была на уже известные упражнения, которые использовались в отечественной практике для обучения английскому языку [Бойко 2019]. Отличительной особенностью словесных импровизаций для РКИ является низкий (начальный, базовый) уровень владения неродным (русским) языком, а потому знакомые технологии претерпевают существенные изменения (упрощение) в связи с особенностями подготовки аудитории. Далее предлагаются некоторые упражнения, которые показали себя наиболее эффективными при использовании на занятиях.

«Слова». Упражнение позволяет студентам раскрепоститься, вспомнить и повторить все слова по теме, которые они знают, и подкрепляет навык говорить по теме без остановки. В упражнении обычно участвуют два человека, возможно использование карточек со словами или игры в паровозик, когда один говорит слово, второй выдает текст, импровизируя на заданную тему (говорит то, что приходит в голову), темой для третьего студента будет являться последнее слово, сказанное вторым студентом. Упражнение можно продолжить выполнять, вовлекая всех студентов по очереди. Оно может использоваться в качестве фонетической зарядки в начале урока либо для закрепления новой лексики, обычно время импровизации –15-30 секунд на одного человека.

«Рассказ с подготовкой». Как следует из названия, упражнение требует подготовки в виде плана, который остается одинаковым для новых упражнений, а потому, закрепив пару раз, не нужно впоследствии повторяться. Слово, о котором идет речь,

обычно входит в тему текущего занятия. План (он является условной подготовкой) не сложный и подразумевает ответы на вопросы *Какой? Где? Когда? Почему? С кем?* и т.д., но ответы должны быть выражены полным распространенным предложением. Полагаясь на этот план, студенты легко рассуждают на тему любого слова. Упражнение помогает студенту составить рассказ на любую тему. Можно разнообразить задание, попросив один из пунктов рассмотреть более подробно. Упражнение подходит и для письменной работы, в нашей практике обычно применялось с элементом соревнования, когда одно слово дается двум или более студентам, им предлагается написать ответы за минуту. Выигрывает тот, кто составил больший по объему/ информативности рассказ с наименьшим числом ошибок.

«Ситуации» – это упражнение, которое предполагает работу с ситуацией, данной устно преподавателем или описанной в карточке (в аэропорту, в ресторане, в библиотеке и пр.). Студент, получивший задание, составляет рассказ о том, как бы он поступил и что бы сделал в указанном месте. Для студентов начального уровня (A1) допустимо перечисление предметов, которые они могут увидеть в указанном месте. Для уровня A2 возможно перечисление своих действий, например, употребление глаголов в настоящем времени. Такое упражнение подходит как для отработки лексики, так и для тренировки грамматических конструкций, а потому может использоваться на любом этапе изучения темы или урока.

«Сказки». Начинается работа с прочтения несложной русской сказки или просмотра начала мультфильма. Суть упражнения заключается в том, чтобы студенты догадались или предположили окончание начатой истории. Возможен более сложный вариант задания, когда студенты рассказывают историю от лица одного из действующих героев, что формирует навык монологической речи.

Основные результаты

Применяя на уроках вышеописанные упражнения, удалось вычленить их несомненные преимущества. В связи с тем, что такие упражнения не применяются достаточно широко и часто, они воспринимаются студентами как некий новый элемент, что помогает формировать и сохранять положительную внутреннюю мотивацию при изучении РКИ (более подробную информацию о положительной внутренней мотивации при включении личностно ценностного компонента в творческие упражнения на уроках по обучению иностранному языку в вузе можно найти в статье Жегловой О.А. и др. [Жеглова и др. 2023: 94-97]).

Далее, эти упражнения не требуют точного воспроизведения неких языковых/ речевых конструкций и образцов, а потому снимают психологическое напряжение, предоставляя студентам свободу выбора тех конструкций и единиц, которыми они уже хорошо владеют. Еще одним преимуществом такого вида упражнений является эффективное развитие коммуникативной компетенции, ведь студенты не просто учатся выражать свои мысли, но и справляться со стрессом при появлении новой темы или резкой смене направления беседы, ликвидировать неловкие паузы, сохраняя уверенность и спокойствие. Упражнения способствуют выработке гибкости ума, когда говорящий может легко переключаться с одной темы на другую, подстраиваться под изменившуюся коммуникативную ситуацию и даже справляться с многозадачностью (например, ведение нескольких диалогов одновременно).

Кроме этого, упражнения словесной импровизации формируют навык творческого решения задачи, когда незнание или недостаточное знание нужного материала (в нашем случае это лексические единицы и/или грамматические конструкции)

компенсируется за счет иных знаний и способностей. Для говорящего подобные упражнения формируют способность компенсировать отсутствие знаний или подготовки, делая его искусным оратором, о чем уже имеются теоретические изыскания [Шипунов 2007]. Этот навык существенно расширяет границы мировоззрения студента, привлекая не только лингвистические знания, но и знания из других областей, а также надпрофессиональные навыки. Включение творческой составляющей снимает психологический дискомфорт, который возникает при выполнении, например, обычного лексического упражнения, так как не подразумевает единственно верного ответа. Студент уже не отказывается от говорения из-за отрицательной мотивации и спокойно выражает мысли, не боясь сделать ошибку и получить за это неодобрение. С точки зрения методики преподавания, данные упражнения хороши, так как в них реализуется возможность индивидуального подхода, когда задание предлагается студенту, исходя из его способностей. К несомненным положительным моментам можно отнести и максимальную приближенность учебного упражнения к реальной коммуникации.

В то же время при работе с иностранными студентами были выявлены и отрицательные моменты упражнений с элементами импровизации. Главным отрицательным фактором является низкий уровень владения языком, так как студенты начинают учить буквы и элементарные слова, тратя на это достаточно долгое время, а потому применение импровизаций попросту невозможно. Далее, студенты, учебный процесс у которых проходит полностью на английском языке изначально не замотивированы изучать русский язык, а потому у них отсутствует стимул делать процесс обучения более быстрым или углубленным, они не желают отступать от привычных упражнений. Даже при выполнении творческих заданий они не хотят отойти от уже известного пути (например, не хотят использовать новые синонимичные грамматические конструкции). Трудности возникают также при работе с конкретным упражнением. Например, при работе со сказками и мультфильмами встречаются слова и даже ситуации, которые сложно понять и перевести, так как сказывается разница менталитетов и культур. Следующий момент, который привлек внимание, это отсутствие личного опыта вовлечения в обыденные ситуации, то есть проблема не в том, что студенты не владеют средствами выражения мысли, а в том, что у них нет самих мыслей на заданную тему. При работе над ситуациями может возникнуть и противоположная картина: студент начинает говорить много, но не по теме. Преподавателю следует быть очень тактичным при коррекции такого оратора, чтобы не отбить у него и остальных желание проявлять активность и говорить на русском языке.

Заключение

К личности человека и профессионала в настоящее время предъявляются высокие требования. Многие специалисты говорят о креативности как одной из неперенных характеристик высоко развитой личности. Как показало множество исследований, настоящее в том числе, способность к импровизации является одним из необходимых умений, так как позволяет справиться с неожиданной ситуацией в жизни и работе. На уроках иностранного (русского) языка применение упражнений с элементами импровизации доказало свою эффективность. Словесные импровизации могут выполнять несколько учебных функций. Во время их выполнения преподаватель может осуществлять текущий контроль и оценку, формировать необходимые лексические и грамматические навыки, развивать коммуникативные компетенции студентов. Таким образом, даже при наличии некоторых трудностей при

использовании упражнений с элементами импровизации, их преимущество перед обычными очевидно.

Источники и литература:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бойко М. В., Косарева А. Е. Использование авторских технологий обучения на занятиях по иностранному языку в вузе (неязыковые специальности) // Проблемы современного педагогического образования. № 62-2. 2019. С. 38–40.
3. Желова О. А., Закирова А. Ф., Шилова Л. В. Ценностно-смысловая концептуализация учебного материала в процессе обучения иностранным языкам в вузе: герменевтический подход // Образование и наука. № 5. Т. 25. 2023. С. 77-105.
4. Зорин К. А., Зорина О. А. Формирование коммуникативных компетенций в процессе обучения радиожурналистике // Экология языка и коммуникативная практика. № 1. 2019. С. 13–20.
5. Кучеренко А. Л. Интеграция креативных технологий в учебный процесс вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. № 1. Т. 12. 2020. С. 172-180.
6. Майер А. Россия заняла шестое место в мире по числу иностранных студентов. // Ведомости. 13.03.2023. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-mesto-po-chislu-inostrannih-studentov> (дата обращения 29.12.2023).
7. Мамонтова Н. Ю. Интеграция технологии формирования гибких умений в обучение иностранным языкам в техническом вузе // Концепт. № 9. 2022. С. 17–34.
8. Пашкова И. И. Важность развития soft skills в условиях VUCA-мира // Мир науки, культуры, образования. № 4 (101). 2023. С. 129-131.
9. Шабанова А. А., Вальдес Альенде С. О. // Возможности преподавания РКИ для формирования «мягких навыков» у иностранных студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 2 (175). 2023. С. 101-107.
10. Шерехова О. М. Педагогические средства формирования профессиональных и универсальных компетенций у бакалавров в процессе иноязычного образования // Ярославский педагогический вестник. № 1. 2020. (112). С. 109-114.
11. Шипунов С. Харизматичный оратор: руководство к курсу «Словесная импровизация» М.: Локус Стэнди: Университет риторики и ораторского мастерства, 2007. 228 с.

Статья поступила в редакцию 18.01.2023

УДК 378.1
ББК 74.489

Теоретическое обоснование значимости художественно-творческой деятельности для формирования профессиональных свойств личности будущего педагога

Едышев Денис Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-3121-7793;

Губина Валерия Викторовна,

начальник редакционно-издательского отдела, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8683-6903.

Аннотация. В данной статье раскрываются возможности художественно-творческой деятельности для развития профессионально значимых свойств личности будущих педагогов. Разработанная методика организации и проведения досуговой деятельности студентов педагогического вуза позволила выявить подходы к ее организации и проведению, обеспечивающие существенное повышение эффективности художественно-творческой деятельности. Авторами описаны результаты проведенного с обучающимися первого и второго курса педагогического эксперимента, в процессе которого были исследованы профессионально значимые свойства личности. Используя комплекс критериев, привлеченные эксперты оценили уровень сформированности у респондентов рассматриваемых умений. Экспериментальное исследование показало, что особое влияние на становление личности будущего педагога и развитие у него профессиональных свойств оказывает художественно-творческая деятельность.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, профессиональная компетентность, педагогический эксперимент.

Theoretical Substantiation of the Importance of Artistic and Creative Activity for Forming Professional Personality Traits of a Future Teacher

Edyshev Denis V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-3121-7793;

Gubina Valeria V.,

Master's Student, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8683-6903.

Abstract. This article reveals the possibilities of artistic and creative activity for the development of professionally significant personality traits of future teachers. The developed methodology for organizing and conducting leisure activities for students at a pedagogical university made it possible to identify approaches to its organization and implementation that ensure a significant increase in the efficiency of artistic and creative activities. The authors describe the results of a pedagogical experiment conducted with first- and second-year students, during which professionally significant personality traits were investigated. Using a set of criteria, the involved experts assessed the level of development of the respondents' skills in question. An experimental study showed that artistic and creative activity has a special influence on forming the future teacher's personality and the development of their professional qualities.

Keywords: artistic and creative activity, professional competence, pedagogical experiment.

Актуальность. Анализ научной и научно-методической литературы, изучение и обобщение передового опыта по организации и проведению художественно-творческой деятельности свидетельствуют о том, что уровень духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений, профессионально значимых качеств будущих специалистов можно существенно повысить путем более эффективного использования свободного времени [Ананьев 2013; Бездухов 2001; Едышев 2020, 2021, 2022; Федорягин 2006]. Значимость проблемы воспитания обусловлена зависимостью темпов социально-экономического развития страны от эффективности системы образования и воспитания. Это вызвало потребность в модернизации данной системы, обеспечении ее направленности на повышение статуса воспитания в учебных заведениях различного типа, обновлении его форм, средств и методов, разработки программ воспитания с учетом специфики каждого вуза. С переходом страны на новый тип политического и социально-экономического устройства в конце XX века структура системы воспитания была разрушена; возникла необходимость создания новой концепции воспитания студентов – будущих специалистов, призванных осуществлять успешное руководство промышленным и сельскохозяйственным производством, опирающейся на новые ориентиры в обучении и воспитании [Ананьев 2013; Бездухов 2001; Едышев 2020].

Цель работы: теоретически обосновать эффективность использования художественно-творческой деятельности в процессе обучения студентов педагогического университета, а также определить влияние этой деятельности на формирование необходимых личностных качеств, развитие творческого потенциала студентов и улучшение коммуникативных навыков для успешного применения в профессиональной деятельности.

Задачи:

1. Определить круг профессионально значимых, творческих свойств личности будущего учителя, повышение уровня которых может быть успешно реализовано в процессе художественной творческой деятельности.
2. Проверить эффективность разработанной методики формирования профессионально-значимых свойств личности в процессе художественно-творческой деятельности.

Каждый вид деятельности человека оказывает на него различное влияние, в зависимости от задач обучения и воспитания, характера воздействия на субъекта. Так,

при интеллектуальной деятельности, через чтение, учебу, решение задач и различные умственные тренировки, развивается интеллект, улучшается память, концентрация и креативное мышление. Интеллектуальная деятельность способствует развитию аналитических и критических навыков, а также способности решать проблемы и принимать обоснованные решения. Регулярная физическая активность положительно влияет на физическое и психическое здоровье человека. Она укрепляет мышцы и костную систему, повышает уровень энергии, улучшает настроение и снижает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний. Физическая активность также способствует регуляции веса, улучшает сон и общую работоспособность.

Как показали данные исследований А. Д. Жаркова, З. С. Тиньковой и др. [Жарков 2007; Тинькова 2012], эффективность используемых форм художественно-творческой деятельности определяется степенью их организованности, четкостью разработки методики проведения, объективностью оценки интеллектуальной и двигательной активности занимающихся, управлением психоэмоциональным состоянием, а также уровнем ориентации на формирование профессионально значимых качеств личности. Для уточнения эффективности указанного метода требовалось проведение экспериментального исследования. Участие в эксперименте приняли студенты педагогических специальностей, обучающиеся на первом и втором курсе УлГПУ (168 человек). Всего организовано было две группы по 84 респондента – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

Перед проведением педагогического эксперимента был определен исходный уровень сформированности профессионально значимых свойств личности будущих учителей. Среди них: способность к распределению внимания на всех участников специально организованной деятельности; контроль и управление психоэмоциональным состоянием занимающихся; своевременная смена вида и характера деятельности. С помощью специально разработанных критериев оценивается уровень сформированности ряда навыков, а именно методических, организационных, практических и воспитательных. Это дает возможность сформировать объективное и относительно полное представление о наличии способностей к педагогической деятельности у субъекта. Экспертами, избранным из наиболее высококвалифицированных преподавателей, давалась оценка по пятибалльной системе.

1. В процессе обучения оценивались способность бакалавра педагогики осуществлять контроль и управление за участниками просветительской деятельности. Оценка давалась умению контролировать действия индивидуально каждого участника, степени активности, творчества и изобретательности.

Критерии оценки:

- пять баллов – способность удерживать в поле зрения всех участников, а также объективно оценивать уровень их активности и работу с заданиями;
- четыре балла – умение осуществлять контроль за деятельностью каждого участника, давать конкретные указания и команды, которые способствуют достижению успеха в работе;
- три балла – способность удерживать в поле зрения только участников, которые проявляют особый интерес и активны в работе, сложности при подборе содержания и объема заданий;
- два балла – способность удерживать в поле зрения только отдельных участников, сложности с подведением и оценкой результатов;
- один балл – внимание рассредоточено, при постановке и выполнении задачи появляются сложности с концентрацией на ней.

2. В качестве критериев оценки контроля и управления психоэмоциональным состоянием занимающихся были предложены следующие признаки: распределение внимания среди обучающихся, готовность к работе с различными видами деятельности, их своевременной и адекватной ситуации смене.

Критерии оценки:

- пять баллов – умение удерживать в поле зрения всех обучающихся, а также использовать творческий подход при формировании задания, тем самым способствуя появлению и сохранению интереса у обучающихся к проводимой работе. Смена вида деятельности своевременна и адекватна ситуации;

- четыре балла – умение создать доброжелательную атмосферу, распределять внимание на всех в начале занятия, улучшить обстановку, применяя точные замечания;

- три балла – умение сменить деятельность по просьбе учеников, общее обращение внимания на обучающихся, недостаточное использование практик смягчения обстановки при нарушении дисциплины учениками;

- два балла – способность держать внимание только части обучающихся, отсутствие навыков эмоционального и предметного объяснения заданий, умение держать в поле зрения и своего внимания только часть обучающихся, неумение образно и эмоционально разъяснить содержание и цель задания; некорректная работа с различными видами деятельности, неадекватность их выбора ситуации;

- один балл – неспособность держать в поле зрения и своего внимания всех обучающихся, эмоциональное состояние на протяжении всего занятия характеризуется напряженностью, при этом наблюдаются сложности при выборе вида деятельности и введении его в работу.

3. Своевременная смена вида, характера деятельности. Оценивалась способность студента по первым признакам утомления и снижению интереса к двигательным заданиям предложить другой, более эмоциональный вид деятельности.

Критерии оценки:

- пять баллов – полное понимание роли художественно-творческой деятельности в формировании познавательных интересов;

- четыре балла – умение самостоятельно проработать алгоритм отдельных форм художественно-творческих мероприятий, применяя способность применять разнообразные формы работы, а также виды досуговой деятельности;

- три балла – умение действовать только по заранее подготовленному шаблону, имея понимание значимости художественно-творческой деятельности и разработки алгоритмов действий;

- два балла – плохое представление о значимости художественно-творческой деятельности, отсутствие навыков разработки проекта мероприятия;

- один балл – роль художественно-творческой деятельности оценивается как второстепенная.

Исследование показало, что по уровню сформированности данных качеств у студентов КГ и ЭГ не выявлено существенных различий ($p > 0,05$). В качестве формы художественно-творческой деятельности во время проведения эксперимента определена ролевая игра. Игровая деятельность в контрольной группе велась самостоятельно, без руководства преподавателя; в экспериментальной группе преподаватель осуществлял руководство, понимая правила, содержание игры. Задачи, педагогические установки на проявление личностных свойств (организация, дисциплинированность, контроль эмоций, уважение, выявление недостатков характера и др.), а также

алгоритм действий (продолжительность, подведение итогов с анализом результатов, оценка поведения, степень выполнения задач) были четко сформулированы перед началом игровой деятельности. Повторно оценка уровню сформированности профессионально значимых свойств личности респондентов КГ и ЭГ была дана после окончания педагогического эксперимента (таблица 1). Проведенный анализ показал, что в обеих группах результаты улучшились, но, несмотря на это, в контрольной группе прирост оказался незначительным, в силу самостоятельного осуществления игровой деятельности. В экспериментальной группе уровень ($p < 0,05$) оказался выше, т. к. игровая деятельность обучающихся была организована и контролировалась преподавателем, который учитывал ориентацию на формирование и развитие качеств личности, требуемых для работы с обучающимися разного возраста, в том числе для проведения с ними ролевой игры.

Отметим, что в КГ наблюдалось следующее изменение результатов. Исходный уровень способности к распределению внимания на всех занимающихся составлял $2,81 \pm 0,19$ балла. Уровень по этому же критерию после завершения эксперимента – $2,93 \pm 0,20$ балла. То есть рост составляет $2,93 \pm 0,20$ балла ($p > 0,05$). В ЭГ цифры несколько иные. При исходном уровне $2,79 \pm 0,21$ балла конечный результат составил $3,51 \pm 0,18$ балла ($p < 0,05$). По другим показателям, характеризующим профессионально значимые свойства личности, также был выявлен похожий характер улучшения результатов в экспериментальной группе.

Таблица 1. Динамика показателей личностных свойств студентов в ходе художественно-творческой деятельности

Свойства личности	Динамика результатов в ходе педагогического эксперимента (ПЭ)				
	До проведения ПЭ	После первого этапа проведения ПЭ	После второго этапа проведения ПЭ	После третьего этапа проведения ПЭ	Прирост в процентах
Умение распределять внимание на всех обучающихся	$2,81 \pm 0,19$ $2,79 \pm 0,21$	$2,85 \pm 0,15$ $2,90 \pm 0,14$	$2,88 \pm 0,22$ $3,15 \pm 0,24$	$2,93 \pm 0,20$ $3,51 \pm 0,18$	4,10 20,52*
Управление и контроль психологического уровня здоровья обучающегося и его эмоционального состояния	$2,42 \pm 0,20$ $2,43 \pm 0,18$	$2,49 \pm 0,19$ $2,54 \pm 0,16$	$2,62 \pm 0,21$ $3,01 \pm 0,14$	$2,74 \pm 0,15$ $3,48 \pm 0,18$	11,68* 30,18*
Своевременная смена вида и характера деятельности занимающихся	$2,84 \pm 0,21$	$2,87 \pm 0,23$	$2,91 \pm 0,18$	$2,97 \pm 0,19$	4,38
	$3,02 \pm 0,23$	$3,02 \pm 0,21$	$3,50 \pm 0,25$	$3,84 \pm 0,25$	21,36*

Примечание: в числителе – показатели КГ, в знаменателе – показатели ЭГ;

*- достоверность при уровне значимости ($p < 0,05$).

Выводы. Таким образом, художественно-творческая деятельность играет важную роль в формировании профессиональных свойств личности будущего педагога. Она развивает навыки самовыражения и выразительности, эмоционального интеллекта,

творческого и критического мышления, а также эстетическое восприятие и культуру. Применение художественно-творческой деятельности в образовательном процессе позволяет формировать гармоничных и компетентных педагогов, способных эффективно работать с учениками и вносить вклад в их личностное развитие.

Источники и литература:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: В. 2 т. Т.1. /Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М.: 2013, 339 с.
2. Бездухов В. П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя /В. П. Бездухов и др. Самара: СамГПУ, 2001. 132 с.
3. Едышев Д. В. Повышение профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогики в процессе культурно-просветительской деятельности /Д. В. Едышев, А. В. Назаренко. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2021. 160 с.
4. Едышев Д. В. Роль культурно-просветительской деятельности в формировании личности будущего педагога /Д. В. Едышев, А. В. Назаренко // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 2. С. 104-112.
5. Едышев Д. В. Формирование профессиональной готовности будущих бакалавров педагогики в процессе культурно-просветительской деятельности. Дисс... канд. пед. наук. Грозный, 2020. 190 с.
6. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-просветительской деятельности /А. Д. Жарков /Учебник для студентов вузов культуры и искусств. М.: Издательский Дом МГУКИ. 2007. 480 с.
7. Тинькова З. С. Теория и методика культурно-досуговой деятельности. Орел: ОГПУ, 2012. 150 с.
8. Федерягин Е. М. Управление процессом саморазвития личности студента в условиях интегративно-педагогического пространства вуза. Дисс... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 143 с.

Статья поступила в редакцию 15.11.2023

УДК 373.55
ББК 74.202.6

Роль сетевой компетенции в профессиональной подготовке выпускников: аспекты и перспективы

Егунова Анастасия Павловна,

старший преподаватель кафедры информатики; Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается значимость сетевой компетенции в контексте профессиональной подготовки выпускников современной образовательной организации, анализируются аспекты и перспективы, связанные с формированием у обучающихся сетевых умений и навыков, которые необходимы для успешной адаптации к быстро меняющемуся информационному обществу, и их использованием. В публикации приведены современные подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в процессе образования с целью формирования у выпускников компетенций, способствующих их профессиональному росту в современном мире; проанализированы ключевые аспекты, которые следует рассматривать при разработке образовательных программ для обеспечения качественной подготовки обучающихся к вызовам современного общества; показана роль сетевой компетенции в современной образовательной среде. Статья направлена на исследование аспектов формирования сетевой компетенции старшеклассников на этапе школьного образования.

Ключевые слова: сетевая компетенция, выпускник, информационная грамотность, образовательная организация, цифровые технологии, безопасность.

The Role of Network Competence in Professional Training of School Graduates: Aspects and Prospects

Egunova Anastasia P.,

Senior Lecturer, Department of Computer Science, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The article examines the importance of network competence in the context of professional training of school graduates of a modern educational organization, analyzes aspects and prospects associated with the development of network skills in students that are necessary for successful adaptation to a rapidly changing information society, and their use. The publication presents modern approaches to the use of information and communication technologies in the educational process with the aim of developing competencies among graduates that contribute to their professional growth in the modern world; analyzed the key aspects that should be considered when developing educational programs to ensure high-quality preparation of students for the challenges of modern society; the role of network competence in the modern educational environment is shown. The article is aimed

at studying aspects of forming network competence of high school students at the stage of school education.

Keywords: network competence, school graduate, digital literacy, educational organization, digital technologies, security.

Формирование сетевой компетенции является сложным и многогранным процессом, который требует внимания к различным аспектам образования. В России формирование сетевой компетенции является важным элементом, содержащим использование цифровых технологий в учебном процессе, предоставление обучающимся доступа к компьютерам, современному оборудованию, лабораториям, технопаркам, IT-кубам, точкам роста для развития цифровых знаний, умений и навыков.

Современное общество сталкивается с быстрым темпом технологического развития, что влечет за собой изменения в сфере образования. Выпускники, как представители будущего, обладая сетевой компетенцией, успешно справляются с вызовами современной информационной эпохи.

Сетевая компетенция представляет собой способность личности эффективно и безопасно работать в информационной среде, включая умения находить, оценивать, создавать и обрабатывать информацию. Исследуемая компетенция содержит навыки коммуникации, критического мышления, информационной грамотности и обеспечивает доступ к разнообразной информации.

Процесс формирования сетевой компетенции, являющийся важным в связи с непрерывным развитием цифровых технологий, рассмотрен в научных и методических трудах Н. Н. Василюк, А. П. Глухова, А. И. Каптерева [Василюк 2021; Глухов 2020; Каптерев 2018].

Одним из главных вызовов, с которыми сталкиваются выпускники, является быстрая смена информационных технологий и потребностей в высококвалифицированных кадрах на рынке труда. Сетевая компетенция позволяет быстро адаптироваться, освоить новые инструменты и технологии. Обладая данной компетенцией, возможно удаленно работать, виртуально общаться и сотрудничать с различными людьми из разнообразных культур и стран. Используя различные сетевые платформы и социальные сети, выпускники находят единомышленников, потенциальных работодателей и клиентов, что помогает им получать ценные знания и возможность для карьерного роста.

Школьникам необходимо улучшать свои знания и умения, чтобы быть готовыми к меняющейся обстановке в информационном обществе. В рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов общеобразовательные организации могут внедрять различные методы и технологии, чтобы формировать у обучающихся ключевые компетенции [Жуторской 2012: 32].

Для формирования сетевой компетенции старшеклассникам необходимо использовать интернет-технологии, дополнительные методы обучения, различные семинары, лекции, тренинги, конференции, электронные учебные курсы, а также работу с различными информационными ресурсами, интернет-библиотеками, базами данных и т. д. Внесение в учебный план курсов по использованию сети Интернет и социальных сетей поможет обучить выпускников эффективной и безопасной работе с электронными инструментами, интернет-ресурсами, цифровыми платформами, использованию онлайн-обучения, многообразных интерактивных программ в цифровых средах. На этапе среднего общего образования необходимо предоставить

обучающимся возможность работать с современными технологиями, участвовать в проектах, требующих коллективного взаимодействия.

В ходе формирования сетевой компетенции старшеклассников важно уделять внимание развитию навыков поиска, обработки информации, умению критического мышления и коммуникации, реализуя совместные проекты, практики, онлайн-общение с другими участниками сетевого пространства, исследования и анализ информации, решение проблем и критическое оценивание информации. Обучающиеся должны не только получать информацию, но и уметь ее обрабатывать, анализировать, систематизировать и использовать в практических целях, именно поэтому необходимо развивать навыки поиска, оценки и выбора информации из различных источников сети Интернет.

В своих работах Л. С. Выготский, Дж. Дьюи, С. Л. Рубинштейн рассматривают понятие «критическое мышление» как способность активно и внимательно анализировать информацию, выражать свои мысли и делать выводы. Каждый человек при большом объеме информации должен уметь отбирать необходимый материал, осознать его, а также рационально мыслить [Выготский 2023: 98; Дьюи 1997: 417; Рубинштейн 2019: 275].

Критическое мышление и осознанный подход к полученной информации позволяют проводить оценку достоверных и недостоверных источников информации, а также способствуют защите своих личных данных и избеганию онлайн-опасностей. Несмотря на все преимущества формирования сетевой компетенции, существуют и некоторые проблемы, связанные с вопросами конфиденциальности, цифровой обман и неопределенность в связи с источником информации, поэтому важно, чтобы обучающиеся получали образование в безопасной и контролируемой среде. Рассмотренный аспект сетевой компетенции направлен на формирование цифровой, гражданской и социальной ответственности, так как каждый участник сети Интернет должны нести ответственность за свое поведение, проявлять уважение к другим участникам онлайн-среды, а также принимать активное участие в создании различных онлайн-сообществ [Мысев, Морозов 2019: 3].

В целом, формирование сетевой компетенции является ключевым аспектом современного образования и важным фактором в подготовке выпускников к успешной жизни в цифровой эпохе. Для эффективного формирования сетевой компетентности обучающихся необходимо учитывать их возрастные особенности и интересы, а также использовать различные технологии, игры, симуляторы, социальные сети и другие интерактивные инструменты, чтобы заинтересовать их в процессе обучения. Старшеклассники могут принимать различные роли в коллективных проектах, что содействует развитию коммуникативных и лидерских навыков. Данный подход помогает рассматривать различные точки зрения и совместно работать над решением проблем.

Проектная деятельность является отличным инструментом для развития сетевой компетенции. Участники проектов используют различные онлайн-ресурсы, совместно работают с партнерами и создают в результате цифровые продукты. Такой опыт формирует практические навыки, развивает интерес к сетевой среде, а командная работа в виртуальных средах способствует эффективному использованию средств коммуникации и совместной деятельности для достижения общих целей [Попова 2020: 255].

Организация взаимодействия старшеклассников с внешними экспертами и участия в реальных проектах является не менее важным аспектом в формировании сетевой компетенции. Подключение к профессиональным сообществам и работа под

руководством опытных специалистов помогает обучающимся лучше развивать необходимые навыки анализа, оценки и сравнения источников, позволяя активно участвовать в общественных дискуссиях и принимать осознанные решения [Нечаева 2023: 225].

В связи с постоянным развитием технологий и сетевых трендов важно регулярно обновлять учебные курсы, так как они отражают последние изменения в цифровой среде, включая новые социальные сети, мессенджеры, платформы для совместной работы, цифровые инструменты, что позволит обучающимся быть в курсе последних информационных разработок. Использование открытых образовательных ресурсов и онлайн-платформ расширяет для старшеклассников возможности обучения, позволяя им выбирать подходящие для своих интересов курсы, развиваться в нужных областях и активно взаимодействовать с учебным контентом.

Формирование сетевой компетенции требует комплексного и системного подхода в учебном процессе. От педагогов и образовательных организаций зависит успешная подготовка обучающихся к современной цифровой реальности. Развитие сетевой компетенции не только расширит области знаний выпускников, но и подготовит их к успешной адаптации и активному участию в цифровом обществе.

Сетевая компетенция включает в себя медиаграмотность, что предполагает умение анализировать и создавать мультимедийный контент. Под термином медиаграмотность в современном мире подразумевают совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих пользователю создавать, оценивать и передавать достоверную, полученную информацию в различных форматах, включая текст, аудио, видео и графику [Банников и др. 2019: 34].

С появлением искусственного интеллекта стало важным обеспечить понимание основных принципов и технологий работы участниками информационного пространства. Искусственный интеллект играет особую роль в развитии сетевой компетенции, предоставляя возможность для автоматизации процессов коммуникации, анализа данных и принятия решений. Применение искусственного интеллекта в различных сферах, таких как социальные сети, образование и наука, способствует созданию новых сетевых возможностей, усовершенствованию коммуникации и координации деятельности в различных социальных и профессиональных контекстах. Современные технологии, основанные на искусственном интеллекте, значительно расширяют возможности развития сетевых компетенций у обучающихся, облегчая взаимодействие, обмен информацией и сотрудничество в цифровой среде [Видова, Романова 2023: 33].

Сетевая компетенция не только отражает профессиональные аспекты, но и способствует личностному развитию. В процессе обучения выпускники приобретают навыки самоорганизации, стратегического мышления и уверенности в использовании современных технологий. Важной частью сетевой компетенции является умение старшеклассников эффективно управлять информационным потоком, фокусироваться на важной информации и избегать информационного перегруза. Они должны уметь не только эффективно использовать сетевые ресурсы, но и креативно применять свои знания для решения разнообразных задач.

Формирование сетевой компетенции не ограничивается только учебной средой. Успешное развитие исследуемой компетенции зависит от взаимодействия семьи, школы и общества. Сознательное включение родителей, педагогов и общественных организаций в процесс обучения усиливает эффективность формирования сетевых навыков у старшеклассников.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, Концепция информационной безопасности детей, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года отражают особое внимание государства к вопросу создания условий усвоения информационно-сетевых навыков, формирования сетевой компетенции школьников и успешного вхождения их в современное общество [Федеральный закон РФ 2012; Приказ Минобрнауки РФ 2012; Распоряжение Правительства РФ 2023; Национальная доктрина образования РФ 2000].

Исходя из индивидуальных потребностей и интересов обучающихся, необходимо применять персональный подход в обучении сетевой компетенции. Создание персонализированных образовательных планов и задач способствует более эффективному усвоению материала и развитию уникальных сетевых навыков каждого обучающегося. Новаторские методы, учет многогранности сферы образования и внимание к индивидуальным потребностям учеников создают обстановку, в которой они не только успешно адаптируются к цифровому миру, но и развивают навыки, необходимые для активного и творческого взаимодействия в нем.

Таким образом, образовательный процесс требует комплексного подхода и внедрения инновационных методов, а именно разработки и реализации учебных программ, которые уделяют внимание развитию навыков владения информационными технологиями, умению эффективно искать, оценивать и использовать информацию, а также развитию коммуникативных навыков в онлайн-окружении. Для эффективного формирования сетевой компетенции школьников, общеобразовательным организациям и педагогам необходимо иметь доступ к передовым методикам и инструментам, которые помогут им внедрять технологии в образовательный процесс. Внедрение современных технологий и методов обучения в образовательных организациях позволит обучающимся получать информацию, взаимодействовать и формировать свои компетенции в сети Интернет. Современный образовательный процесс направлен на развитие у современного выпускника таких компетенций, которые потребуются ему в обновленном информационно-сетевом пространстве, в том числе для получения образования с применением современных информационных технологий. В связи с этим создание условий для обучающихся, при которых формируется сетевая компетенция, является одной из приоритетных задач среднего общего образования.

Формирование сетевой компетенции в профессиональной подготовке обучающихся старших классов (выпускников) на сегодняшний день является важным процессом, так как необходимо обладать совокупностью знаний и умений эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии для работы, общения, сотрудничества и саморазвития.

Старшеклассники должны научиться эффективно оценивать источники информации, отличать факты от мнений, а также понимать этические аспекты использования информации в онлайн-среде. Формирование сетевой компетенции способствует уменьшению рисков, связанных с использованием цифровых технологий, помогает обучающимся в дальнейшем эффективно и безопасно использовать сеть Интернет в работе, обучении и личных целях.

Источники и литература:

1. Банников П. В., Соколова Т., Гороховский О., Печищев И. М., Радзивикус Д., Усупбаева А., Шишкин Д. П. Медиа и информационная грамотность. Учебное пособие для 9-11 классов. Издание для апробации. Алматы: Международный центр журналистики «MediaNet», 2019. 152 с.

2. Василюк Н. Н. Формирование сетевой компетентности при обучении информатике студентов вузов. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2021. 133 с.
3. Видова Т. А., Романова И. Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. №1 (42). С. 27–35.
4. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 432 с.
5. Глухов А. П. Социально-сетевая коммуникативная компетентность как элемент цифровой грамотности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 1 (29). С. 130–132.
6. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления /пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
7. Каптерев А. И. Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход: Монография. М.: Онто-принт. 2018. 194 с.
8. Мысов А. Э., Морозов Н. В. Правовое регулирование информационной безопасности в Российской Федерации // Отечественная юриспруденция. 2019. №3 (35). С. 51–55.
9. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобренная постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751
10. Нечаева М. А. Проектная деятельность старшеклассников: перспективы и тенденции развития в условиях современной школы // Традиции и инновации в педагогическом образовании: Сборник научных трудов VII Международной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 223–228.
11. Попова Т. А. Проектная деятельность в образовательном пространстве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. №3 (836). С. 252–265.
12. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL:<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=432227> (дата обращения 10.01.2024).
13. Распоряжение Правительства РФ от 28.04.2023 № 1105-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации». URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 10.01.2024).
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: «Питер», 2019. С. 417–431.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=462735> (дата обращения 8.03.2024).
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО, 2012. 171 с.

Статья поступила в редакцию 10.03.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 379.8
ББК 74.200

Межпредметные связи естественнонаучного и технологического образования во внеурочной деятельности как средство социализации обучающихся

Спирина Елена Владимировна,

кандидат биологических наук, заведующий кафедрой дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-6698-4143;

Павлушин Андрей Александрович,

доктор технических наук, декан инженерного факультета, Ульяновский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-7678-2876.

Аннотация. Качественные изменения реализации обновлённого ФГОС ООО диктуют смещение образовательного фокуса на вопросы, связанные с воспитательной функцией образовательных организаций, и развития обучающихся с учётом действующей социальной модели общества. При этом всё более весомую роль в данных процессах играет правильное выстраивание внеурочной деятельности. В статье проанализирован мировой опыт изучения процессов влияния образовательных организаций на социальные нормы поведения школьников, включая их деятельность на внеурочных мероприятиях. Целью проводимых исследований стало определение эффективности использования межпредметных связей естественнонаучного и технологического образования во внеурочной деятельности как средства социализации обучающихся. В ходе педагогического эксперимента, включающего в себе констатирующий, формирующий и контрольный этапы, были получены следующие результаты: в вопросах и заданиях с межпредметным социально-ориентированным содержанием обучающиеся во входной диагностике продемонстрировали практически сопоставимый уровень (в контрольной и экспериментальной группах); при этом, по итогам исследований в экспериментальной группе значительно вырос коэффициент развития интеллектуальных способностей. Всё это подтвердило эффективность педагогического эксперимента, также результаты входной диагностики свидетельствовали о сложной социальной структуре. В целом, выявленная динамика роста достижений обучающихся в экспериментальных группах позволила нам сделать вывод о том, что отобранное межпредметное содержание естественнонаучного и технологического образования, выявленные методы, формы, виды практико-ориентированной деятельности обеспечивают социализацию обучающихся основной школы.

Ключевые слова: межпредметные связи, внеурочная деятельность, социализация, естественнонаучное образование, технологическое образование.

Inter-Subject Relations of Natural Science and Technological Education in Extracurricular Activities as a Means of Students' Socialization

Spirina Elena V.,

Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Preschool, Primary Education and Methods of Teaching General Education Disciplines, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-6698-4143;

Pavlushin Andrey A.,

Doctor of Technical Sciences, Dean of the School of Engineering, Ulyanovsk State Agrarian University named after P. A. Stolypin, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-7678-2876.

Abstract. Qualitative changes in the implementation of the updated Federal State Educational Standards dictate a shift in the educational focus on issues related to the educational function of educational organizations and the development of students, taking into account the current social model of society. At the same time, the correct organization of extracurricular activities plays an increasingly important role in these processes. The article analyzes global experience in studying the processes of influence of educational organizations on social norms of behavior of schoolchildren, including their extracurricular activities. The purpose of the research was to determine the effectiveness of using interdisciplinary connections of natural science and technology education in extracurricular activities as a means of socialization of students. During the pedagogical experiment, which included the ascertaining, formative and control stages, the following results were obtained: in questions and tasks with interdisciplinary socially-oriented content, students demonstrated an almost comparable level in the input diagnostics (in the control and experimental groups); At the same time, according to the results of research in the experimental group, the coefficient of development of intellectual abilities increased significantly. All this confirmed the effectiveness of the pedagogical experiment, and the results of the input diagnostics indicated a complex social structure. In general, the identified dynamics of growth in the achievements of students in the experimental groups allowed us to conclude that the selected interdisciplinary content of natural science and technology education, the identified methods, forms, and types of practice-oriented activities ensure the socialization of primary school students.

Keywords: interdisciplinary connections, extracurricular activities, socialization, natural science education, technological education.

Введение. В условиях реализации обновленного ФГОС ООО, трансформации социально-экономической жизни страны, которые происходят сегодня, всё больший акцент смещается на проблемы воспитания, развития социализации обучающихся, и использование при этом внеурочной деятельности способствует эффективному развитию личности обучающихся. Сегодня требования, предъявляемые обществом, семьёй и самим обучающимся к общеобразовательным организациям требуют трансформации, которая позволит обучающемуся приобрести не только знания, умения, навыки, но и

социальные компетентности, которые в дальнейшем позволят стать более конкурентоспособным в условиях динамично развивающегося мира.

Под социализацией понимается процесс развития, происходящий в течение всей жизни человека, в результате которого происходит усвоение и воспроизведение особенностей культуры, общества [Гиддингс 1887; Карма 2007; Луков 2014].

Исследование процессов социализации в общеобразовательных учреждениях и анализ их результатов связаны с трудами Н. В. Гарашкиной, И. Н. Давука, И. А. Деминой и др. [Социальное образование 2012]. Многие ученые рассматривают социализацию как активный процесс усвоения и воспроизведения социального опыта; систему формирования социальных связей и отношений на основе собственного опыта; количественные и качественные трансформации систем ценностей, основ для формирования морали, необходимые человеку для успешности в общности [Карма 2007; Соломатина 2010; Жданова 2022].

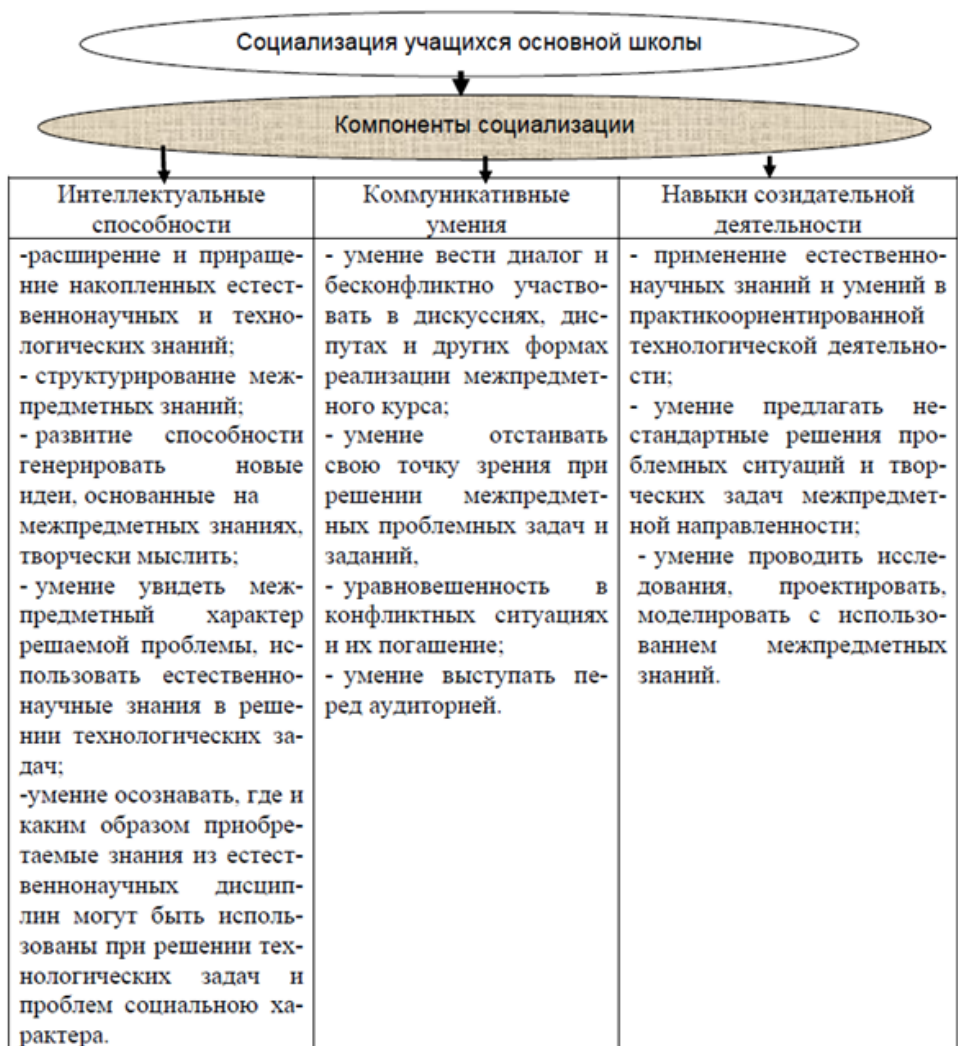


Схема 1. Понятие «социализация» с точки зрения педагогической науки

Под социализацией также подразумевают последовательное развитие человека в процессе его жизни, обеспечивающее его вхождение в социум за счёт принятия социальных норм, правил, ценностей [Никандров 2008, 2012]. Социализация обеспечивает адаптацию человека к условиям социума.

Социализация личности обучающегося обеспечивается за счёт трёх компонентов: развитие интеллектуальных способностей; формирование коммуникативных умений; развитие навыков созидательной деятельности (схема 1.).

В современном мире межпредметные связи естественнонаучного и технологического образования становятся приоритетными. Преподавание предметов естественнонаучной направленности в условиях основной школы должно включать в себя изучение основных закономерностей, явлений природы, создавать основу для формирования навыков созидательной деятельности и обеспечивать социализацию личности обучающегося [Минина 2022; Надеева 2020]. Изучение технологических знаний необходимо для формирования функциональной грамотности и подготовки обучающихся к самостоятельной жизни.

Для обеспечения процесса социализации обучающихся целесообразно использовать межпредметные связи между естественнонаучным и технологическим содержанием для развития интеллектуальных способностей, коммуникативных умений и сформировать навыки созидательной деятельности у обучающихся [Шульгина 2016].

Комплексное изучение материала с использованием межпредметных связей позволяет преодолеть разрозненность предметного содержания и обеспечить усвоение знаний обучающимися и комплексное применение их при решении практических задач [Стебнева 2016]. В современном меняющемся мире необходимы умения синтезирования, адаптации, умения переносить идеи, методы из одной области науки в другую. Для эффективной социализации обучающихся необходимо выстраивание межпредметных связей между изучением технологий и естественнонаучным знанием, изучаемом в курсах физики, биологии, химии, что наиболее эффективно может быть реализовано в рамках внеурочной деятельности.

Цель исследования: определить эффективность использования межпредметных связей естественнонаучного и технологического образования во внеурочной деятельности как средства социализации обучающихся.

Методология, методы и методики. Для оценки эффективности использования межпредметных связей был проведен эксперимент на базе МБОУ «Старокулаткинская сш. № 1» с 2020 по 2023 г. В процессе эксперимента были использованы разработанные программы курсов внеурочной деятельности, позволяющие формировать межпредметные связи между естественнонаучным и технологическим образованием.

Проводимый педагогический эксперимент включал в себя три этапа:

1. На констатирующем этапе осуществлен обзор литературы по теме исследования, подобраны диагностический инструментарий, выявлен уровень сформированности межпредметных связей у обучающихся.

2. На формирующем этапе были разработаны и внедрены в учебный процесс авторские программы внеурочной деятельности, направленные на формирование межпредметных связей.

3. На контрольном этапе эксперимента были выявлены, обобщены, сформулированы результаты эксперимента, проведен анализ динамики и сделаны соответствующие выводы.

Были исследованы обучающиеся с 5 по 9 класс. Отбор материалов для изучения межпредметных связей технологического и естественнонаучного образования, направ-

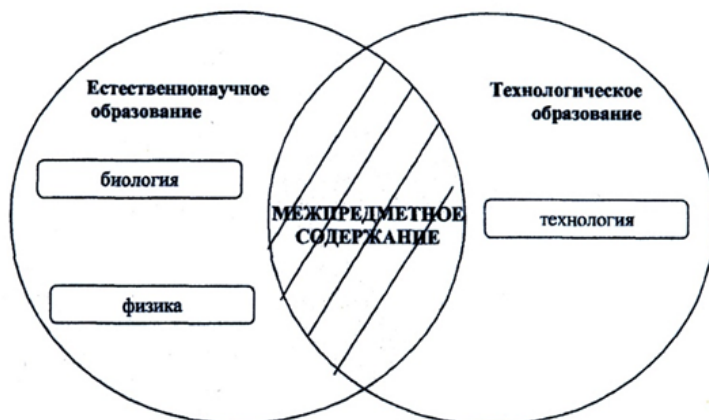


Схема 2. Модель конструирования межпредметного содержания естественнонаучного и технологического образования

ленного на социализацию обучающихся, производился исходя из следующих положений:

- межпредметное содержание должно включать основные фундаментальные понятия, законы, теории, базовые факты, методы, обеспечивающие формирование современной естественнонаучной и социальной картины мира;
- межпредметное содержание использует образовательный потенциал учебных предметов: биология, химия, технология, физика, для включения межпредметной информации во многие сферы деятельности;
- межпредметное содержание должно оптимально, доступно и логично преподносить основные знания при изучении теорий, процессов, механизмов, принципов их действия;
- межпредметное содержание должно способствовать формированию функциональной грамотности и практическому применению теоретических знаний.

Конструирование межпредметного содержания в рамках педагогического эксперимента осуществлялось за счёт соединения содержательной и процессуальной стороны обучения для устранения фрагментарных знаний, при этом применялись специальные формы, методы обучения, разнообразные виды практико-ориентированной деятельности.

Реализация модели межпредметного содержания естественнонаучного и технологического образования в МБОУ «Старокулаткинская средняя школа №1» позволила обеспечить:

- осознанный и творческий выбор обучающимися наиболее оптимальных способов преобразовательной деятельности, учитывающих последствия этих действий для природы и общества;
- развитие системного и комплексного мышления;
- самостоятельность в выявлении потребностей при анализе информации, обеспечивающей деятельность;
- постоянное приобретение необходимых новых знаний и использование их как основы для применения на практике.

В условиях реализации обновленного ФГОС ООО делается все больший акцент не на передачу обучающимся суммы знаний, а на формирование условий, содей-

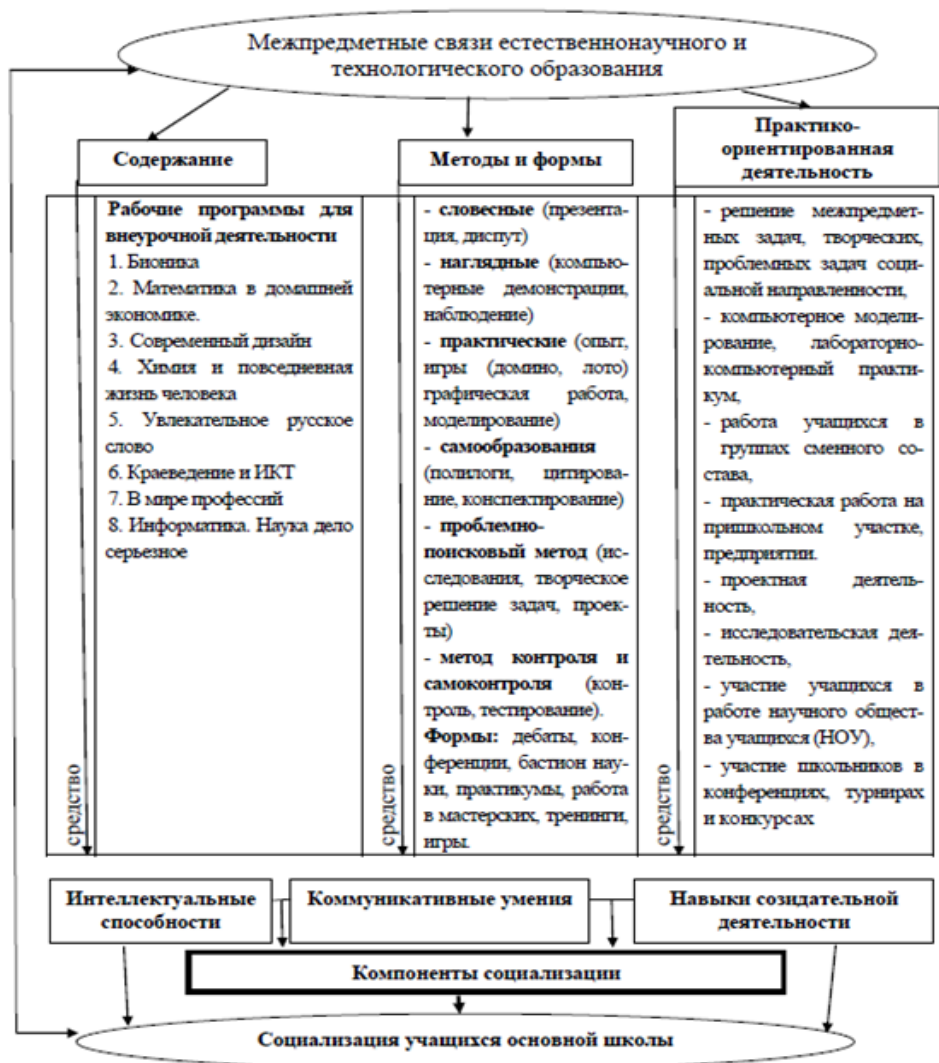


Схема 3. Графическая интерпретация реализации межпредметных связей в МБОУ «Старокулаткинская средняя школа №1»

ствующим овладению способами деятельности, которые позволят обеспечить социализацию, будут способствовать развитию личностного потенциала обучающегося.

Внеурочная деятельность в условиях реализации обновленных ФГОС ООО позволяет решить задачи воспитания и способствовать социализации обучающихся. Внеурочная деятельность обеспечивает индивидуализацию обучения, так как каждый обучающийся проходит индивидуальную образовательную траекторию, что способствует развитию личностных, метапредметных и предметных результатов.

С 2020 по 2023 годы в МБОУ «Старокулаткинская средняя школа №1» проходил педагогический эксперимент, способствующий социализации обучающихся согласно дидактической модели (схема 3) [Баширова и др. 2018; Баширова и др. 2023].

Диагностика эффективности развития интеллектуальных способностей обучающихся проводилась с использованием коэффициентов:

K_c – оценка осведомленности, запаса сведений;

K_o – оценка осознанности, степени переноса межпредметных знаний в новые условия для решения проблем с межпредметным характером за счёт обобщения, выстраивания аналогий;

K_ϕ – оценка сформированности межпредметного мышления, за счёт фиксации частоты зарегистрированных в текстах словоупотреблений, классификации понятий.

Диагностика сформированности коммуникативных умений осуществлялась с помощью комплексного социально-психологического теста, на основе классической социометрии. Для обработки экспериментальных данных была использована методика, описанная М. Битяновой [Битянова 2005].

Для диагностики сформированности навыков созидательной деятельности были использованы результаты анализа, позволяющие оценить включенность обучающихся в практико-ориентированную, учебно-проектную и научно-исследовательскую деятельности. Кроме того, была определена правильность решения задач творческой направленности. Диагностика профессиональной направленности личности была проведена по модифицированной методике Холланда [Holland 1980]. Социализацию личности оценивали по методике М. И. Рожкова [Рожков 2018].

Результаты исследования и их обсуждение

Для оценки эффективности использования межпредметных связей в педагогическом эксперименте нами были проведены входная и выходная диагностики.

В педагогическом эксперименте коэффициент развития интеллектуальных способностей обучающихся был определён за счёт входного контроля (рис. 1) и выходного контроля (рис. 2), также были оценены интеллектуальные способности обучающихся после введения межпредметного социально-ориентированного содержания в курсы внеурочной деятельности.

Анализ результатов входной диагностики говорит о том, что все обучающиеся (контрольная и экспериментальная группы) показали примерно одинаковые результаты в вопросах и заданиях с межпредметным социально-ориентированным

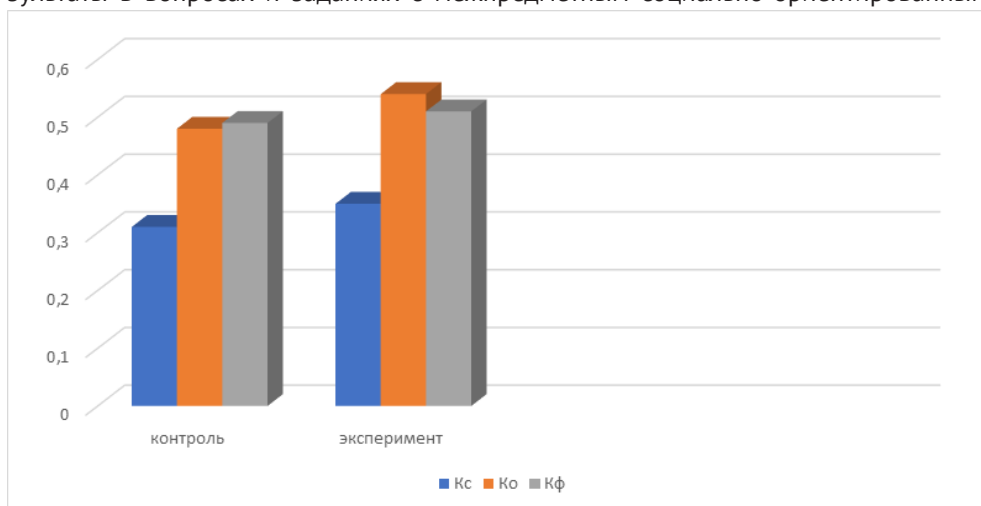


Рис. 1. Результаты входной диагностики развития интеллектуальных способностей

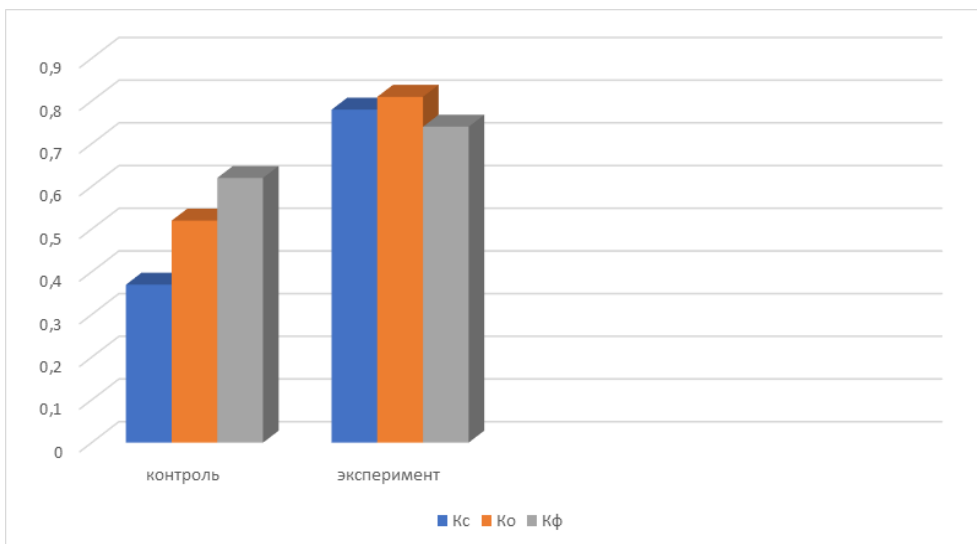


Рис. 2. Результаты выходной диагностики развития интеллектуальных способностей

содержанием. Однако, в конце эксперимента у обучающихся экспериментальной группы коэффициент развития интеллектуальных способностей существенно вырос по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Для диагностики эффективности сформированности коммуникативных умений нами была проведена классическая социометрия. Результаты представлены графически (рис. 3).

Экспериментальные данные социометрии были обработаны по методике М. Битяновой. [Битянова 2005]. Результаты проведённых исследований показали эффективность педагогического эксперимента, так как итоги входной диагностики

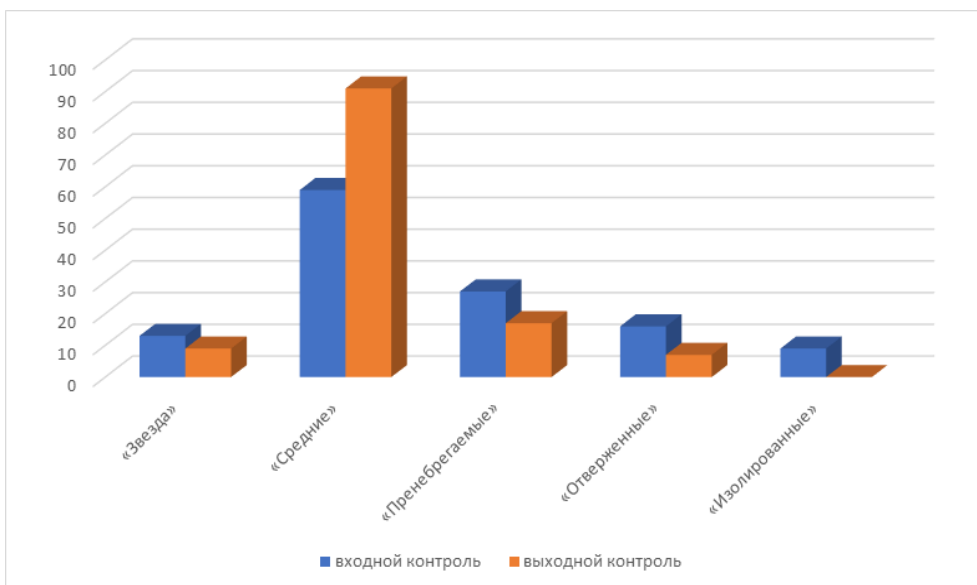


Рис. 3. Результаты оценки эффективности развития коммуникативных умений

свидетельствовали о сложной социальной структуре, поскольку были выявлены микрогруппы, обучающиеся чаще взаимодействовали друг с другом по отдельным парам и тройкам, были выявлены обучающиеся со статусом «Отверженные» и «Изолированные».

Результаты выходного контроля свидетельствуют о положительной динамике, не были выявлены обучающиеся со статусом «Изолированные», меньше стало обучающихся со статусами «Пренебрегаемые» и «Отверженные», наметилась тенденция переориентации «Средних», которые ориентировались на одну «Звезду», обучающиеся экспериментальной группы стали больше проявлять инициативу и самостоятельность. Наметившаяся тенденция уменьшения количества обучающихся со статусом «Звезда», говорит об улучшении микроклимата в школьном коллективе, так как отдельные обучающиеся меньше проявляют власть и влияют на других членов школьного коллектива.

Для оценки эффективности развития навыков созидательной деятельности был осуществлён анализ включенности обучающихся в практико-ориентированную, учебно-проектную и научно-исследовательскую деятельности, и учтены результаты решения задач творческой направленности. Итоги представлены графически (рис. 4, 5).



Рис. 4. Результаты входной диагностики

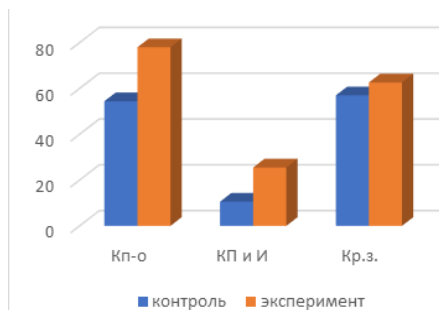


Рис. 5. Результаты выходной диагностики

$K_{п-о}$ - процент включения обучающихся в практико-ориентированную деятельность

$K_{пий}$ - процент включения обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность

$K_{р.з.}$ - процент включения обучающихся в решение творческих задач.

Результаты диагностики эффективности навыков созидательной деятельности показывают повышение вовлеченности обучающихся в деятельность различного вида как контрольной, и так экспериментальной групп. Однако у обучающихся экспериментальной группы показатель эффективности навыков созидательной деятельности при использовании межпредметных связей естественнонаучной и технологической направленности во внеурочной деятельности увеличился значительно, чем в контрольной, что свидетельствует о социализации обучающихся и эффективности использования межпредметного социально-ориентированного содержания.

Диагностика уровня развития социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности показала следующий коэффициент степени социализации личности (рис. 6):

Выявлены стабильные положительные результаты, обучающиеся демонстрируют в совокупности высокую и среднюю степень социализации своей личности, обучающиеся с низкой степенью социализацией личности не выявлены.

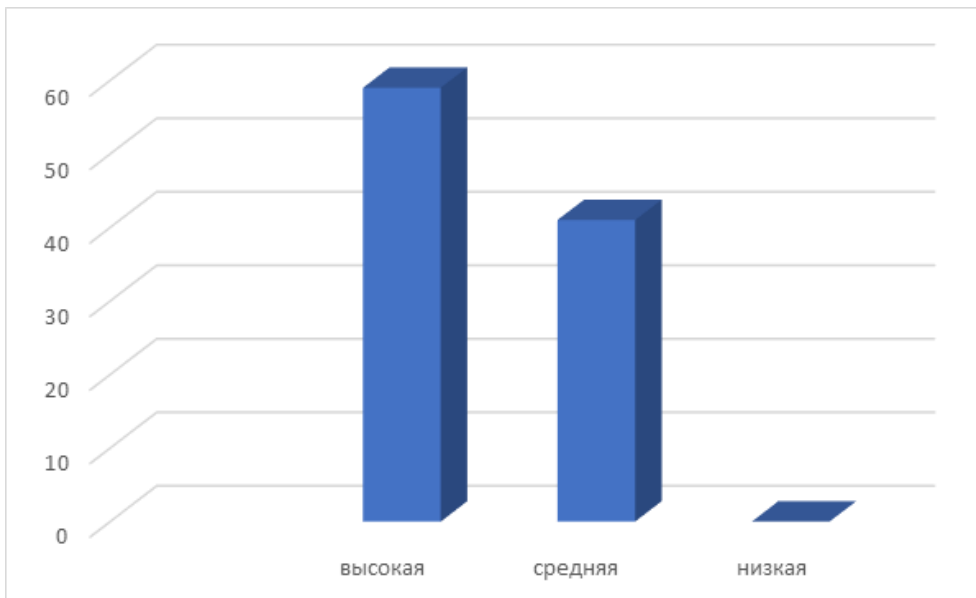


Рис. 6. Степень социализации личности (%)

Наглядная динамика роста достижений обучающихся в экспериментальных группах позволяет сделать вывод о том, что отобранное межпредметное содержание естественнонаучного и технологического образования, выявленные методы, формы, виды практико-ориентированной деятельности обеспечивают социализацию обучающихся основной школы.

Источники и литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов, обуч. по направлению и специальности «Психология». М.: Аспект Пресс, 2012. 363 с.
2. Баширова Г. В., Спирина Е. В., Аделова Р. Р. Межпредметные связи естественнонаучного и технологического образования во внеурочной деятельности как средство социализации учащихся основной школы. Ульяновск: УлГПУ имени И. Н. Ульянова, 2018. 98 с.
3. Баширова Г. В., Халикова Р. З., Спирина Е. В. и др. Межпредметные связи естественнонаучного и технологического образования во внеурочной деятельности как средство социализации учащихся основной школы: из опыта работы: Учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных организаций, методистов, слушателей курсов повышения квалификации. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2023. 40 с.
4. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М.: Чистые пруды, 2005. 30 с.
5. Гиддингс Ф. Г. Основания социологии: Анализ явлений ассоциации и социальной организации. Киев; Харьков: А. Иогансон, 1898. 500 с.
6. Жданова М. А. Теоретические направления изучения процессов социализации // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2022. № 9. С. 3132.
7. Карма А. Е. Межпредметные связи технологического и естественнонаучного образования как средство социализации учащихся основной школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 8–13.
8. Луков В. А. О теории социализации Франклина Гиддингса // Информационный гуманитарный портал

- «Знание. Понимание. Умение». 2014. № 3. URL: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2014/3/Lukovs_Theory-Socialization-Giddings/ (дата обращения 20.11.2023).
9. Минина Н. Н. Межпредметные связи на уроках биологии // Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития: Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Часть 1. Ростов-на-Дону: Параграф, 2022. С. 290–293.
 10. Надеева О. Г. Подготовка будущих учителей к реализации межпредметных связей в процессе естественнонаучного и технологического образования // Школа будущего. 2020. № 6. С. 168–175.
 11. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация молодёжи: проблемы гармонизации // Социальная педагогика. 2012. № 1. С. 8–17.
 12. Никандров Н. Д. Социализация в современной России: достижения и угрозы // Семья в России. 2008. № 3. С. 4–20.
 13. Рожков М. И. Социальные пробы как средство формирования социальной ответственности школьников // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3. № 2. С. 12–19.
 14. Соломатина С. Г. Краткий обзор проблемы социализации в исследованиях зарубежных учёных // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5(24). С. 118–120.
 15. Социальное образование: в контексте педагогических исследований : Social education in the context of educational researches : монография. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2012. - 258 с.
 16. Стебнева Т. М. Социализация личности как междисциплинарный феномен // Велес. 2016. № 32-3(3). С. 82–85.
 17. Шульгина О. В. Гуманитаризация естественнонаучного образования как основа развития интегративного мышления в системе «природа – общество – культура» // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2016. № 1(21). С. 82–89.
 18. Holland J. L., Gottfredson D. C., & Power P. G. Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers // Journal of Personality and Social Psychology. - 1980. - Vol. 39. -P. 1191-1200.

Статья поступила в редакцию 26.11.2023

УДК 371; 376.3
ББК 74.200.53

Формирование профессионального самоопределения обучающихся школы-интерната

Котельникова Раиса Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы; директор лицея, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Федорова Светлана Александровна,

заместитель директора по коррекционной работе, ОГКОУ «Школа-интернат № 91»; аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Одним из важнейших моментов развития детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в условиях школы-интерната, является окончание обучения и выбор ими будущего профессионального пути, профессиональное самоопределение. В отличие от детей, проживающих постоянно в условиях семьи, воспитанники с нарушениями здоровья школы-интерната нуждаются в создании особых условий. Они должны быть направлены на формирование адекватной личностной самооценки, оценки своих возможностей и соотнесение их со своими желаниями и потребностями, осознанного отношения к труду в целом и к конкретной профессиональной деятельности. В статье представлены идеи, сформулированные на основе анализа научных изысканий, посвященных определению отличительных особенностей процесса профессионального самоопределения обучающихся школы-интерната. Также уделяется внимание критериям сформированности профессионального самоопределения обучающихся, среди которых: информационный, мотивационный и деятельностный. Авторами приводится сравнительный анализ полученных в результате применения различных диагностических методик данных, а также исследование влияния системы условий, созданных в школе-интернате, на уровень развития информационной, мотивационной и деятельностной сфер личности школьников с ОВЗ в аспекте их профессионального самоопределения.

Ключевые слова: формирование профессионального самоопределения, лица с ОВЗ, школа-интернат, самооценка, самосознание, профессиональный выбор, природоопределенные особенности, информационный, мотивационный, деятельностный критерии.

Forming Professional Self-Determination in Boarding School Students

Kotelnikova Raisa A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social work; Headmistress of the Lyceum, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Fedorova Svetlana A.,

Deputy Headmistress for Correctional Work, OGKOU "Boarding School No. 91"; Postgraduate Student, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. One of the most important moments in the development of children with disabilities brought up in a boarding school is the completion of their education and their choice of a future professional path, professional self-determination. Unlike children living permanently in a family environment, students with health problems at a boarding school need special conditions. They should be aimed at developing adequate personal self-esteem, assessing one's capabilities and correlating them with one's desires and needs, and a conscious attitude towards work in general and towards specific professional activities. The article presents ideas formulated on the basis of an analysis of scientific research devoted to determining the distinctive features of the process of professional self-determination of boarding school students. Attention is also paid to the criteria for forming professional self-determination of students, including: informational, motivational and activity-based ones. The authors provide a comparative analysis of the data obtained as a result of the use of various diagnostic techniques, as well as a study of the influence of the system of conditions created in a boarding school on the level of development of the information, motivational and activity spheres of the personality of schoolchildren with disabilities in the aspect of their professional self-determination.

Keywords: forming professional self-determination, persons with disabilities, boarding school, self-esteem, self-awareness, career choice, natural characteristics, informational, motivational, activity criteria.

Вопрос профессионального самоопределения является актуальным для каждого человека. Правильно выбранная профессия – это условие личностной самореализации и успешной социализации.

Само понятие профессионального самоопределения изучалось многими исследователями. Среди них Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников, Г. С. Пряжникова и другие [Климов 1996; Леонтьев 1997; Пряжников 1999]. Для изучения его содержания необходимо обратиться к анализу сущности понятия «самоопределение», которое уверенно вошло в научный обиход в 70-х годах XX в. Понятие «самоопределение» в аспекте философии и социологии раскрывается как свойство сознания, определяющее успешность вхождения личности в различные социальные сферы, ее становления, освоения ею определенных норм и ценностей, установок, принятых в обществе [Ананьев 1955; Леонтьев 1997; Рубинштейн 1986].

Психологическая наука связывает сущность понятия «самоопределение» с определением путей поиска смыслов, что приводит нас к таким дефинициям, как личностное, семейное, профессиональное самоопределение. Многие отечественные ученые указывают на наличие у личности активной жизненной позиции, благодаря которой она реализует процесс самоопределения. Наличие проблемной ситуации рассматривается в литературе как стимул к самоопределению. Разрешение ее приводит к дальнейшему движению в развитии личности. Одной из таких ситуаций может служить выбор профессии, ведь профессиональная деятельность занимает существенное место в структуре деятельности человека [Божович 1996; Кон 1984]. Исходя из этого, понятие «профессионального самоопределения» раскрывается од-

новременно как социально обусловленный процесс поиска себя в различных социальных сферах и как внутриличностный процесс, который проявляется в развитии представлений личности о собственном профессиональном становлении, в изменении осознанности и активности в процессе выбора профессионального труда [Абульханова-Славская 1991; Гинзбург 1994].

В научной литературе рассматриваются различные аспекты феномена профессионального самоопределения. Д. М. Кухарчук, Л. Б. Ценципер, В. А. С. Н. Поляков, Чистякова [Кухарчук, Ценципер 1976; Поляков, Чистякова 1999] определяют его как ситуацию выбора профессии, карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей. Е. А. Климов и А. К. Маркова рассматривают профессиональное самоопределение в аспекте формирования личности, которое связано с развитием представлений обучающихся о собственном профессиональном становлении [Климов 1996; Маркова 1996].

Н. С. Пряжников связывает процесс самоопределения с согласованием личностных и социально-профессиональных потребностей, что сопровождается нахождением смыслов профессии в контексте социально-экономической ситуации [Пряжников 1999]. Профессиональное самоопределение представлено в исследованиях М. В. Ретивых и С. Н. Чистяковой как свойство личности, интегрирующее в себе готовность к выбору профессии и систему профессионально важных качеств личности [Ретивых 1990; Чистякова 2004].

Одним из важнейших аспектов профессионального самоопределения является самостоятельность выбора выпускником профессионального и жизненного пути (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, А. К. Маркова, и др. [Абульханова-Славская 1991; Кон 1984; Маркова 1996]). В тоже время, специфическим является осознание личностью себя и своего отношения к определенному роду трудовой (профессиональной) деятельности и к себе как к субъекту этой деятельности. Это связано с такими феноменами, как самосознание и самооценка.

Самосознание в психологической науке понимается как процесс осознания и оценивания индивидом себя как субъекта той или иной деятельности, обладающего определенным набором мотивов, целей, ценностных ориентаций, интересов и идеалов [Столин 1983]. Профессиональное самосознание может сочетать в себе осознание собственной потребности в профессиональной деятельности, значимости, общественной полезности и ценности профессиональной деятельности [Буров 2017].

Еще один важный аспект профессионального самоопределения – это самооценка, которая дополняет процесс самосознания, и позволяет осознать свои возможности в исполнении трудовых функций, включая набор личностных качеств, таких как положительное отношение к избираемому труду, наличие необходимых знаний, умений и навыков в приобретении профессии (М. В. Ретивых, С. Н. Чистякова) [Ретивых 1990; Чистякова 2004], природоопределенные особенности к деятельности, требования к состоянию телесного здоровья (Г. Н. Сериков) [Сериков 2015].

Иными словами, профессиональное самоопределение связано с появлением новообразований личности через осознание, оценку и соотнесение личностных качеств, природоопределенных особенностей, знаний, умений и навыков с требуемыми профессиональными критериями. Профессиональное самоопределение проявляется в деятельности по осознанию мотивов, подготовки к профессии, профессиональному выбору.

Профессиональное самоопределение – динамический процесс, который характеризуется становлением отношения к профессиональной деятельности на разных

возрастных этапах [Сериков 2015]. Особенно актуальным процесс самоопределения становится на этапе завершения школы, в которой традиционно вопросы профессионального самоопределения решаются в рамках профориентационной работы.

В настоящее время, когда особое внимание уделяется социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья, диапазон профессий, доступных для освоения ими, продолжает расширяться. Люди с ограничениями здоровья подтверждают свою успешность в бизнесе, обслуживающей сфере, образовании, IT-технологиях, управлении и коммуникации. Уровень их реализации в той или иной профессиональной сфере часто обусловлен факторами, требующими внимания еще на ступени школьного образования. К ним можно отнести не только особенности развития ребенка с ограничениями, но и условия закрытого образовательного учреждения, где он зачастую получает образование. Эти факторы обуславливают специфику содержания и структуры процесса профессионального самоопределения воспитанников школ-интернатов для детей с ОВЗ. Актуальность изучения данной проблемы сопряжена с необходимостью формирования способности самостоятельно строить свою жизнь после завершения обучения в закрытом учреждении.

Анализ исследований показывает, что в настоящее время недостаточно изучены вопросы влияния различных условий воспитания на профессиональное самоопределение школьников, выявления механизмов осуществления профессионального самоопределения детьми в условиях школы-интерната, содержания психологического сопровождения данного процесса. Исследователи отмечают, что в отличие от детей, постоянно проживающих в условиях семьи, профессиональное самоопределение воспитанников школ-интернатов характеризуется неравномерностью формирования мотивационной и деятельностной сфер. Вопрос выбора будущей профессии для них является актуальным, что определяет высокий уровень мотивации профессионального самоопределения. Они часто задумываются о том, в какой сфере деятельности могут реализовать себя с учетом ограничения в здоровье. Стремление к самостоятельности автономности также повышает уровень мотивации детей с нарушениями здоровья. В тоже время у них наблюдается слабое осознание своих индивидуальных особенностей, способностей и личностных качеств, отсутствие субъектной позиции и активности в процессе самоопределения, низкая способность к саморегуляции [Хаймина 2006].

Можно предположить, что выявленные отличия связаны как с особенностями здоровья, так и с особенностями организации воспитательного пространства учреждений интернатного типа для обучающихся с ОВЗ. Организация учебной деятельности, самоподготовки и досуга обучающихся, плотная совместная работа учителя и воспитателя, ведение психолого-педагогических наблюдений, постоянный контроль обучающихся со стороны педагогов, воспитателей, организованное питание, постоянный обмен информацией внутри педагогического коллектива, социальное окружение, ограниченное школьным коллективом, обеспечивают индивидуальный подход к обучающимся. Одновременно с этим, ребята реже сталкиваются с бытовыми проблемами, их социальное окружение стабильно, что снижает возможность адаптироваться к более разнообразным условиям, проявления в большей степени самостоятельности и осознанности.

Отметим также, что для обучающихся школы-интерната с ограниченными возможностями здоровья вопросы профессионального самоопределения в большей степени ограничиваются показателем адекватной оценки природоопределенных

особенностей. И чем раньше будет организована соответствующая работа, связанная с раскрытием ориентиров профессиональных траекторий детей с ОВЗ, тем более успешным будет их осознанный выбор в мире профессий. Это позволяет определить цель исследования, которое проводилось на базе ОГКОУ «Школа-интернат № 91»: выявление эффективных психолого-педагогических условий формирования профессионального самоопределения выпускников школы-интерната для лиц с ОВЗ.

На начальном этапе среди учеников 11-12 классов школы-интерната проведено исследование с целью выявления профессиональных интересов и профессиональной направленности. В диагностическом исследовании принял участие 21 ученик, из которых 10 человек из 11 класса и 11 человек из 12 класса. Для выявления уровня профессионального самоопределения использовалась методика «Профиль» в модификации Г. В. Резапкиной карты интересов А. Е. Голомшотока [Психологические тесты 2023].

В результате диагностики было выявлено следующее. Из учеников 11 классов (всего 10 человек) слабо выражены профессиональные интересы у 5 человек (23,8% от общего числа старшеклассников). Среди учеников 12 классов (всего 11 человек) профессиональные интересы слабо выражены у 4 человек (19% от общего числа старшеклассников). Это ученики, которые не набрали должного количества баллов ни по одному виду профессиональной направленности. Причинами такого уровня могут быть недостаточное проведение профориентационной работы в школе-интернате и отсутствие заинтересованности у школьников вопросом выбора профессии. Также особое значение приобретают возрастные особенности детей, которых в этом возрасте интересуют в большей степени вопросы межличностных отношений, чем профессионального самоопределения. В устной беседе со школьниками данной категории исследователем было отмечено следующее:

- их выбор профессии и образовательной организации будет определен родителями;
- их трудоустройство в дальнейшем будет обеспечено общественными объединениями, занимающимися поддержкой лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- они не знают, какой вид деятельности им нравится особенно, так как никогда не занимались тем или иным видом деятельности (предлагаемом в методике);
- их профессия будет определяться направлением профессионального образования после окончания школы-интерната;
- они будут определяться с выбором профессии, когда закончат школу-интернат, сейчас думать об этом рано.

Анализ позволяет предположить, что такие ответы свидетельствуют как о характере условий образовательной организации, так и о личностных качествах школьников (их мотивация, готовность изучать различные виды деятельности, самостоятельно принимать решения, быть творцом собственной жизни, наличие активной жизненной позиции).

У двоих обучающихся 11 классов (9,5% от общего числа старшеклассников) и у 4 человек из 12 классов (19% от общего числа старшеклассников) выявлено несколько видов направленности (2-3). Это с одной стороны, может свидетельствовать о неопределенности выбора профессии, а с другой – может говорить и о широте профессиональных интересов школьников. Такие обучающиеся на момент опроса осознавали собственные интересы к тому или иному виду деятельности. И хотя не все виды деятельности, предлагаемые в опроснике, доступны для обучающихся с ОВЗ (например, геологические экспедиции, изучение строения компьютера и др.),

можно с уверенностью отметить наличие у них интереса к изучению незнакомой деятельности.

Разница результатов диагностики между обучающимися 11 и 12 классов свидетельствует о том, что у учеников 12 класса более выражен интерес к выбору будущей профессии по сравнению с учениками 11 класса. Среди подростков преобладает интерес к профессиям, связанным в большей степени с гуманитарными дисциплинами (история, литература и искусство), а также с медициной, педагогикой, домоводством и предпринимательством, спортом. В тоже время, почти 9 учеников из 21 (42,85%) показали низкий уровень сформированности профессиональной самоопределенности, что вскрывает необходимость создания особых условий в образовательной организации, направленных на развитие профессионального интереса. Данные условия, прежде всего, должны быть направлены на организацию различных видов деятельности, профессиональных проб, а также на изучение спектра профессий для лиц с ограничениями здоровья, на повышение интереса к практическим профессионально ориентированным видам деятельности, на своевременное профессиональное самоопределение.

Изучение любой проблемы невозможно осуществить без определения критериев, позволяющих оценить эффективность опытно-экспериментальной части. К таким можно отнести информационный, мотивационный и деятельностный критерии.

Информационный критерий предполагает наличие у обучающихся знаний, во-первых, о самой профессиональной сфере (разнообразии профессий, особенности труда, особенности получения образования, содержание профессиональной деятельности), во-вторых, о собственных физических и психологических возможностях, в целях их соотнесения с показателями профессиональной пригодности. Данный критерий, связанный с осознанностью как одним из элементов профессионального самоопределения, изучался с помощью метода анкетирования и устного опроса. Анкета содержала такие вопросы, как: «Какие профессии тебе известны?»; «О какой профессии ты хотел бы узнать подробнее и почему?»; «Кем ты видишь себя в будущем?»; «Какими возможностями ты обладаешь, чтобы заниматься той или иной профессиональной деятельностью?»; «Чем обычно занимается человек той или иной профессии?»; «Какими качествами необходимо обладать, чтобы быть успешным в той или иной профессии? Есть ли они у тебя?» и т.д.

Еще одним важным методом изучения информационного критерия является составление профессиограммы, которая включает в себя: общую и производственную характеристику профессии, ее содержание, характер предмет и результат; средства и условия труда, описание путей получения профессии, необходимых общих и специальных знаний, требования к личности и психологические характеристики, описание связи с другими специальностями. Профессиограмма также раскрывает вопросы востребованности профессии и оплаты труда, позволяет составить общее представление о том или ином виде профессиональной деятельности, что позволяет рассматривать данную форму работы не только как диагностическую, но и как формирующую.

Изучение данного критерия показало, что школьники, у которых на начальном этапе выявлена выраженная профессиональная направленность по одному или нескольким видам профессиональной деятельности (всего 12 обучающихся), недостаточно информированы о профессиях, соответствующих выявленной профессиональной направленности (8 человек – 38%). Их представления об этих профессиях

можно характеризовать как односторонние, неполные, не учитывающие все аспекты и не в полной мере соотносящиеся с представлениями о собственных возможностях. Только у четверых из них (19%) представления о профессии и собственных возможностях можно назвать соответствующими адекватной оценке своих возможностей в исполнении трудовых функций, в том числе личностных качеств (положительное отношение к труду, наличие знаний, умений и навыков в приобретении профессии).

Мотивационный критерий сформированности профессионального самоопределения включает в себя мотивы выбора профессиональной деятельности, личные целевые ориентиры. Для его изучения школьникам предлагалось пройти тест «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой [Овчарова 1996]. Только у одного школьника (4,8%) можно отметить выраженные внутренние социально значимые мотивы выбора профессиональной деятельности, которые характеризуется осознанием собственной потребности в профессиональной деятельности, ценности профессиональной деятельности для общества, стремлением к самореализации как субъекта данной профессиональной деятельности. Все это характеризует феномен профессионального самосознания, как элемент профессионального самоопределения. Остальные 20 обучающихся показали выраженную внешнюю мотивацию выбора профессии, обусловленную внешними факторами, такими как: мнение родителей, влияние друзей, уровень заработной платы, нежелание менять место жительства в процессе обучения, доступность профессии для обучающегося и т.д.

Деятельностный критерий включает в себя совокупность умений и навыков, необходимых для осуществления профессионального выбора и подготовки к профессии. Данный критерий изучается в динамике в процессе реализации мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение школьников. В ходе интерактивных и деловых игр, профессиональных проб, проходящих во время экскурсий на производства и в образовательные организации, в процессе участия в чемпионатах профессионального мастерства «Абилимпикс», тренингов профессионального самоопределения осуществляется наблюдение и фиксация результатов в виде портфолио достижений, что позволяет провести анализ деятельности, достижений и направленности личности школьника.

На начальном этапе изучения деятельностного критерия у 8 из 21 школьника (38% – наиболее активные участники профориентационной работы) можно отметить достаточный уровень владения элементарными профессиональными действиями по направлениям бисероплетение и адаптивная физическая культура, картонажное дело. Очевидно, что этому способствуют наличие картонажной мастерской, на базе которой осуществляется практическое обучение школьников по учебному предмету «Технология» и их включение в работу регионального чемпионата «Абилимпикс» по указанным направлениям. Важно отметить, что все они относятся к той категории обучающихся, у которых наблюдаются выраженные профессиональные интересы по одному или нескольким видам профессиональной деятельности по методике «Профиль» (карта интересов А. Е. Голомшотока в модификации Г. В. Резапкиной).

Кроме вышеназванных форм профессиональной ориентации обучающихся школы-интерната, в образовательной организации также проводится месячник профориентации, в ходе которого дети включаются в организацию и проведение конкурсов рисунков, пресс-конференций, фестивалей профессий, дискуссий, круглых столов, мастер-классов с приглашением представителей разных профессий, деловых игр, интерактивных мероприятий и др. Свои организаторские, творческие способности

и креативность старшеклассники могут проявить в процессе проведения школьной выставки рисунков, фотографий и изделий декоративно-прикладного творчества «Мир наших увлечений», где дети презентуют свои работы, изготовленные на занятиях дополнительного образования и внеурочной деятельности (работы из бисера, издательские материалы по системе Л. Брайля, блокноты, кружки, футболки, изготовленные в картонажно-переплетной мастерской школы-интерната). Внеурочная деятельность открывает широкий спектр возможностей для обучающихся и создает условия для стимулирования профессионального самоопределения. Это связано с тем, что используемые программы ориентированы на личностные особенности учеников, а их разнообразие может удовлетворить различные потребности детей и обеспечить свободный выбор занятий на основе собственных интересов.

Также в этот период приглашаются представители средних и высших профессиональных учебных заведений Ульяновской области, которые рассказывают ребятам об особенностях обучения и о направлениях профессиональной подготовки. Студенты делятся мнением и опытом своего профессионального обучения с ребятами школы-интерната, отвечают на возникающие волнующие их и их родителей вопросы. Это позволяет определить для себя наиболее приемлемые сузы и вузы. В дальнейшем эти учебные заведения приглашают ребят на дни открытых дверей, в рамках которых проводятся ознакомительные экскурсии, интерактивные площадки и мастер-классы, позволяющие сформировать более детальное представление об обучении в профессиональной образовательной организации. Важным мероприятием являются встречи старшеклассников с выпускниками школы, которые рассказывают о социальной адаптации в новой среде, дают практические советы по выбору профессии с учетом своего опыта.

Данные формы работы организуются не просто с целью введения детей с нарушениями здоровья в мир профессий и знакомства с его многообразием. Они способствуют ориентации на те профессии, в которых человек может себя успешно реализовать, исходя из своих психофизических особенностей и возможностей, позволяют примерить на себя роль профессионала в той или иной области.

Огромную роль в профессиональном самоопределении играет педагог-психолог, который включает в свою работу диагностическую деятельность по выявлению предпочтительных видов деятельности, реализует программы профориентационной направленности, а также цикл мероприятий проводимых в течение года («Калейдоскоп профессий», «Мой профессиональный профиль», «Профессия – мой осознанный выбор»). Помимо непосредственно профориентационной деятельности, перед педагогом-психологом стоит задача правильно сориентировать ребенка в соответствии с особенностями его зрительных функций.

Так как большинство обучающихся имеют внешнюю мотивацию в выборе профессии, часто ориентируясь на мнение родителей и возможности семьи, важно в профориентационной работе уделять особое внимание взаимодействию с родителями. В этой связи специалистами школы-интерната используются индивидуальные и семейные консультации, мастер-классы, встречи с педагогом-психологом и врачом-офтальмологом, родительский лекторий, в том числе с участием представителей общественных организаций, занимающихся вопросами адаптации и социализации лиц с ОВЗ и инвалидов. Это помогает родителям объективно оценивать возможности своего ребенка и педагогически грамотно поддерживать его в вопросе профессионального самоопределения.

Таким образом, используемый диагностический материал позволил изучить уровень сформированности профессионального самоопределения старшеклассников, а также выделить специфику исследуемого процесса, обусловленную нарушениями здоровья и условиями проживания в организации интернатного типа. Анализ профессионального самоопределения на основании выделенных критериев позволяет выявить взаимосвязь между выявленным у школьников уровнем исследуемого процесса, их активностью и используемыми в профориентационной работе формами. Перспективным является сравнительное исследование эффективности форм и методов, направленных на формирование профессионального самоопределения старших школьников с нарушениями здоровья в условиях школы-интерната.

Источники и литература:

1. Абульханова-Славская А. К. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 230 с.
2. Ананьев Б. Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 14-25.
3. Божович Л. И. Динамика развития личности в онтогенезе: хрестоматия по возрастной психологии. М.: Ин-т практ. психол., 1996. 213 с.
4. Буров К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, № 4. С. 57-67.
5. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-54.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Финист, 1996. 205 с.
7. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 336 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
9. Кухарчук А. М. Профессиональное самоопределение учащихся / А. М. Кухарчук, А. Б. Ценципер. Минск: Нар. асвета, 1976. 128 с.
10. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57-65.
11. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. М.: Смысл, 1997. С. 156-176.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
13. Овчарова Р. В. Мотивы выбора профессии. URL: Электронный ресурс: <https://psytests.org/work/tvrgoo-run.html> (дата обращения 11.09.2023).
14. Поляков В. А. Профессиональное самоопределение / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая Рос. Энцикл., 1999. Т. 2. С. 211.
15. Пяжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.
16. Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/result?v=mapR51vY1> (дата обращения 11.09.2023).
17. Ретивых М. В. Как помочь выбрать профессию / М. В. Ретивых, В. Д. Симоненко. Тула: Приок. кн. изд-во, 1990. 156 с.
18. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101-109.
19. Сериков Г. Н. Стратегия как осознанное намерение человека относительно перспектив непрерывного образования // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». 2015. Т. 7, № 4. С. 39-45.
20. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 187 с.
21. Хаймина А. Г. Профессиональное самоопределение воспитанников детских домов и школ-интернатов. 19.00.07. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ярославль, 2006. 24 с.
22. Чистякова С. Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассника. М.: Нов. шк., 2004. 112 с.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

УДК 377.5
ББК 74.5

Применение приёмов запоминания и закрепления знаний при преподавании экономических дисциплин в образовательных организациях среднего профессионального образования

Крылова Мария Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Азово-Черноморский инженерный институт – филиал ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Зерноград, Россия, orcid.org/0000-0003-0231-4778;

Кобзарь Алена Владимировна,

студентка, Азово-Черноморский инженерный институт – филиал ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Зерноград, Россия.

Аннотация. В статье исследованы теоретические и практические вопросы запоминания и закрепления знаний в учебном процессе. Проанализирован опыт педагогов среднего профессионального образования по организации запоминания и закрепления знаний обучающихся. Выявлено, что для более успешной организации запоминания и закрепления учебного материала на учебном занятии необходимо использовать приёмы, заставляющие память работать избирательно, активно; на этом построены актуальные методики запоминания и закрепления материала. Предложены научно обоснованные приёмы запоминания и закрепления знаний в среднем профессиональном образовании применительно к обучению экономике. Делается вывод о важности для педагога владения теоретическими знаниями о памяти и её механизмах с тем, чтобы реализовывать их в конкретных приёмах запоминания на занятиях.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, методика профессионального обучения, память, запоминание, закрепление, экономические дисциплины.

Application of Methods of Memorization and Consolidation of Knowledge When Teaching Economic Disciplines in Educational Institutions of Secondary Vocational Education

Krylova Maria N.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Humanities and Foreign Languages, Azov-Black Sea Engineering Institute – branch of the Don State Agrarian University, Zernograd, Russia, orcid.org/0000-0003-0231-4778;

Kobzar Alena V.,

Student, Azov-Black Sea Engineering Institute – branch of the Don State Agrarian University, Zernograd, Russia.

Abstract. The article explores theoretical and practical issues of memorizing and consolidating knowledge in the educational process. The experience of secondary vocational education teachers in organizing the memorization and consolidation of students' knowledge is analyzed. It was revealed that for more successful organization of memorization and consolidation of educational material during a training session, it is necessary to use techniques that force memory to work selectively and actively; this is the basis for current methods of memorizing and consolidating material. Scientifically based methods of memorizing and consolidating knowledge in secondary vocational education in relation to teaching economics are proposed. The conclusion is drawn about the importance for a teacher of possessing theoretical knowledge about memory and its mechanisms in order to implement them in specific memorization techniques in the classroom.

Keywords: secondary vocational education, vocational training methods, memory, memorization, consolidation, economic disciplines.

Запоминание информации, безусловно, не является целью образования любого уровня, и в последнее время мы всё чаще говорим о том, что следует ориентировать обучающихся не на фиксацию в памяти определённых сведений, а на обучение навыкам их самостоятельного добывания и освоения. Тем не менее, во многих случаях запоминание учебного материала необходимо, чтобы студенту можно было свободно опираться на то, что обнаружили и описали ранее до него другие. Запоминание не противоречит творчеству или инновациям, а представляет собой основу, отправной пункт для этих процессов, поскольку люди не могут быть творческими и инновационно мыслящими без опорных знаний. Запоминание определённого массива фактов формирует базис для самостоятельного мышления обучающихся и уверенного решения ими учебных и производственных задач. Сохранение в памяти важной информации способствует повышению результативности дальнейшей деятельности, выводя ее за пределы ограниченных возможностей кратковременной памяти.

О необходимости и важности для преподавателей различных дисциплин проведения работы по запоминанию и закреплению знаний обучающимися, по развитию их памяти говорят многие исследователи [Быстрова, Спиридонова, Чеснокова 2022; Гревцева, Типунова, Холодная 2022; Мурашов 2021], однако вопрос о том, какова должна быть суть использованных приёмов, имеют ли они научные основы, обычно оказывается вне зоны внимания исследователей, большинство из которых – педагоги-практики.

Цель статьи – описать применение оптимальных способов запоминания и закрепления учебного материала обучающимися среднего профессионального образования (СПО) в процессе преподавания экономических дисциплин. Нам хочется подчеркнуть, что для педагога очень важны теоретические знания о памяти, её особенностях, закономерностях, механизмах и практические навыки по развитию памяти, осознанное внимание к организации процесса запоминания знаний обучающимися.

Понятие памяти как «способности к накоплению, сохранению и воспроизведению прошлого опыта» [Профессионально-педагогические понятия 2005: 323], а также связанные с ним понятия запоминания и закрепления материала являются фундаментальными для психологии и педагогики. Без их глубокого изучения педагогу невозможно полноценно организовать запоминание и закрепление выданного

учебного материала на занятии. Как отмечают Дж. Б. Кумахова и К. Ю. Озрокова, «память является основой психической деятельности, без которой невозможно понять начала формирования поведения, мышления, сознания, бессознательного. Память играет важнейшую роль в индивидуальном развитии человека, поскольку в определенной степени – это отражение личного опыта человека» [Кумахова, Озрокова 2018: 563].

Нельзя не согласиться с О. В. Мурашовым, который утверждает, что «подготовка современного специалиста требует от него усвоения и запоминания колоссальных объемов информации. Одна из важнейших задач образовательной системы – сделать учебный материал более понятным и доступным для восприятия студентами. Другой немаловажной задачей является снижение информационных перегрузок и сохранение здоровья участников образовательного процесса» [Мурашов 2021: 81]. Это требует серьезного и основательного подхода педагога к процессу организации запоминания материала обучающимися в течение занятия и после него, в самостоятельной учебной деятельности.

Благодаря повсеместному распространению информационных технологий студенты в любой момент могут быстро найти практически любую информацию, но это отнимает время (искать всё же приходится дольше, чем вспоминать), не говоря уже о том, что запрещено во время зачетов и экзаменов. Кроме того, может сложиться ситуация, когда у студента нет доступа к информации, и это сделает его полностью беспомощным. Запоминание базовых фактов делает информацию легко доступной и создаёт основы для более глубокого изучения последующих тем, установления связей изученного с новым материалом. Как отмечает Г. И. Атаманова, запас знаний, упакованный в память, повышает вероятность возникновения творческой связи при поступлении в мозг следующего набора фактов [Атаманова 2020: 14].

Следует подчеркнуть, что запоминание не обязательно означает заучивание наизусть. Заучивание – лишь один из методов, с помощью которых можно закрепить что-либо в памяти. Информацию допустимо запоминать множеством различных способов и, в том числе, с использованием специальных техник (мнемотехника, механическое заучивание, визуализация), предназначенных для того, чтобы закрепить в памяти длинные списки чисел, сложные термины, даты, имена и значительное количество других учебных сведений.

Мнемотехника, основанная на установлении ассоциаций, объединяет новую и ранее сохраненную информацию таким образом, который улучшает удержание и запоминание учебных сведений [Соломка, Ключникова, Головки 2021]. Мнемотехника – это способ улучшить процесс, «разбивая» сведения на части, что делает их более запоминаемыми. Л. Шевчук предлагает при запоминании счетов бухгалтерского учёта «связывать коды или названия счетов с наглядными образами, ситуациями, созвучными словами» [Шевчук 2023]. Мнемотехника требует внимательного поиска ассоциаций, которые порой очень индивидуальны, эффективны для одних студентов и бесполезны для других. Она может быть полезна при индивидуальной деятельности бухгалтера, но в коллективной работе на занятии применима редко.

«Основы бухгалтерского учёта» – учебная дисциплина, включающая множество понятий, совершенно новых для студентов образовательной организации СПО, никак не связанных с полученным ими ранее учебным и жизненным опытом. Например, студенты, изучающие основы бухгалтерского учёта на 1-м курсе, должны усвоить понятия проводки, вараанта, внеоборотных активов, комитента и множество других.

Эти незнакомые термины, а действия, связанные с ними, не соотносятся напрямую с обыденной жизнью студентов, с имеющимся у них опытом. При нулевых базовых знаниях, имеющихся у студентов по данным понятиям, единственный способ познакомить обучающихся с ними – начать их изучение на занятии и организовать запоминание новой информации. Перемещение заученных терминов в долговременное хранилище требует от преподавателя обязательного описания контекста (объяснения того, где и как используются данные понятия) и характеристики последующих событий, которые включают изученные понятия в систему бухгалтерского учета (объяснения того, где в дальнейшем пригодятся новые знания). Студенты не смогут позже усвоить особенности учетной политики производственной или инвестиционной деятельности и другие важные вопросы, если сначала не научатся запоминать и различать исходные определения, факторы, условия, владеть ими на уровне привычных, освоенных данных.

Создание контекста – еще один способ улучшить использование рабочей памяти, а контекст обычно связан с фактами. Педагогу важно показать и себе, и обучающимся, насколько важен контекст. Например, во время изучения проводок разного вида в бухучете Н. В. Быстрова, Д. А. Спиридонова, П. Н. Чеснокова предлагают провести следующий психологический тест. Студенты получают текст следующего содержания: «Процедура на самом деле довольно простая. Сначала вы раскладываете вещи по разным стопкам. Конечно, одной стопки может быть достаточно, в зависимости от того, сколько нужно сделать. Важно не переусердствовать. То есть лучше делать слишком мало дел одновременно, чем слишком много. В краткосрочной перспективе это может показаться неважным, но могут возникнуть осложнения. Ошибка также может дорого обойтись. Поначалу вся процедура покажется сложной».

После того как студенты прочитают текст, его убирают, и преподаватель просит их вспомнить как можно больше информации, которая в нём содержалась. Суть в том, что некоторые студенты получили текст с заголовком «Инструкции по осуществлению проводок», в то время как другим был дан тот же текст без названия. Результат оказывается следующим: те студенты, которые знакомы с текстом в контексте (пытались воспринимать факты, связанные с бухучетом, на занятии по которому находятся), вспоминают больше, чем те, у которых не было контекста, на который можно положиться при воспроизведении [Быстрова 2022: 63].

Знание фактов помогает нам рассматривать проблемы в контексте и получать доступ к навыкам мышления более высокого порядка. Если факты, которые мы запомнили, точны и доступны, их можно использовать для того, чтобы создать контекст для других знаний; если мы не можем вспомнить эти сведения, мы не в состоянии поместить новые проблемы в контекст.

Конечно, некоторые студенты обладают большими общими знаниями, чем другие; культурный капитал, психическое развитие и эмоциональная сфера личности играют важную роль в успеваемости [Черлунчакевич, Беляков 2018]. Те студенты, которые в силу хорошей базовой подготовки изначально способны, например, соотносить между собой определенные экономические события, приводить примеры экономических явлений из жизни, сразу же получают преимущество перед теми обучающимися, которые ранее не интересовались окружающими экономическими событиями и не могут соотнести новую информацию с имеющимися знаниями. Личностные особенности студентов также необходимо принимать во внимание при выборе методов запоминания и закрепления знаний в среднем профессиональном

образовании, подбирая разнообразные и разноуровневые задания, упражнения, формы работы.

Запоминание фактов может заложить основы для более эффективного мышления и решения проблем, поскольку развитие памяти и мышления у студентов протекает одновременно, параллельно [Маришук, Казачёнок 2019: 62]. Постоянное повторение формул может не помочь студентам понять математические концепции, но позволит им использовать то, что они запомнили, для достижения успеха в решении практических задач, связанных с быстрыми расчетами.

Анализ опыта педагогов системы СПО показывает, что они стараются использовать разнообразные методы и формы запоминания и закрепления знаний. Это активное повторение, интерактивные методы, визуализация, деловые игры, блиц-опросы, коллективное обсуждение проблемных ситуаций и др. По нашим наблюдениям, современные педагоги-практики нередко применяют такой механизм запоминания и закрепления учебной информации, как подготовка докладов с презентациями, которые студенты должны представить, к примеру, на семинарских или практических занятиях. Е. В. Гревцева, А. С. Типунова и Е. А. Холодная предлагают собственную форму работы с презентациями на семинарских занятиях. Тематика выступлений (и подготовленных студентами презентаций) должна быть достаточно узкая, что мотивирует обучающихся глубоко погрузиться в материал, рассмотреть примеры и из учебной литературы, и из практики, собственного опыта. Нельзя отрицать, что презентации позволяют слушателям не только систематизировать материал, но и визуализировать ключевые понятия. Все презентации могут быть сохранены в каком-то хранилище с общим доступом, благодаря чему материал по теме становится доступным для скачивания, пополнения копилки знаний каждого студента. Обратиться к этой информации студенту можно в любое время, чтобы освежить знания и повторить материал, например, перед сдачей экзамена по предмету [Гревцева, Типунова, Холодная 2022: 164].

Предложим несколько упражнений по усвоению материала основ бухучёта, в ходе выполнения которых будет задействован тот или иной механизм запоминания.

К примеру, при изучении темы «История зарождения бухгалтерского учёта» можно предложить студентам составить схему, в которой будут отражены основные этапы развития бухучёта. Можно провести конкурс получившихся схем и оценить их по различным номинациям: «Самая точная», «Самая творческая», «Самая красивая» и др. В ходе данной работы будет произведена реконструкция запоминаемого материала в более удобную форму – смысловая группировка, а также использованы приёмы классификации, систематизации, визуализации, способствующие лучшему запоминанию материала. Знания, приведённые в систему, лучше закрепляются в памяти, а составленная таблица поможет в любой момент их освежить. Можно создать базу таких таблиц, которая будет доступна для студентов.

Регулярное составление обучающимися таблиц и схем по различным темам курса бухгалтерского учёта позволит им понять логику материала, порой достаточно сложную. Пользование средствами систематизации, составленными кем-то другим, тоже может быть эффективным, но в меньшей степени. Помимо таблиц и схем могут быть использованы также опорные конспекты, в которых необходимо обратить внимание на связи между понятиями, систематизацию многочисленных новых фактов.

При отработке подтемы «Основные функции налогового учёта» можно сразу же ввести новую информацию в практическую деятельность обучающихся – предло-

жить им составить приблизительный (рабочий) план деятельности налоговой службы какого-то предприятия с таким условием, чтобы этот план отражал все функции налогового учёта. Пункты плана пометить наименованием соответствующей функции. Данное упражнение будет проходить в технологии кейс-стади, если обучающимся предоставить исходную информацию о предприятии. Деятельностный подход к запоминанию знаний, активное включение запоминаемого в практическую деятельность в разных вариантах способствует сохранению его в памяти. Более развёрнуто приём введения теоретической информации в практическую деятельность как способ улучшения запоминания будет применён на практических занятиях по бухучёту, следующих за лекциями, однако это произойдёт в лучшем случае на следующий день, скорее – через неделю, поэтому выполнение студентами небольшого практического упражнения с конкретным заданием в конце лекции будет очень полезным.

При отработке темы «Принципы бухучёта» можно предложить сопоставить эти принципы (автономности, двойной записи, объективности, осмотрительности, периодичности, конфиденциальности и др.) с каким-то близким для студентов ежедневным действием, например, ведением записей в социальных сетях. Отработка того, как каждый из данных принципов отразится на поведении в социальных сетях, как с их помощью поведение в интернете станет более правильным, разумным, поможет хорошо запомнить эти принципы применительно к бухучёту. В данном случае будет использован такой приём запоминания, как применение сравнений, выделение сходства и различия – запоминание «по сходству» и «по контрасту», а также соотношение информации с практическим опытом обучающихся, пусть и лежащим в другой сфере.

По любому параграфу (теме, разделу) курса может применяться приём сжатия информации. Он не ограничен по частоте использования и каждый раз оказывается результативным. После изучения темы студентам предлагается пересказать новый материал в пяти/четырёх/трёх/двух/одном предложении. Можно устроить соревнование на то, чей пересказ будет короче/точнее/выразительнее/современнее/смешнее. В результате такой рутинный элемент структуры занятия, как подведение итогов, может превратиться в интересное состязание, мотивирующее учебную деятельность студентов, которого обучающиеся будут с нетерпением ждать каждое занятие.

Бухгалтерский учёт представляет собой специфическую отрасль знания, в ходе освоения которой обучающиеся получают очень много новой информации цифрового плана, которую необходимо просто выучить, переместить из кратковременной памяти в долговременную. К сожалению, многие приёмы, о которых говорят современные педагоги и методисты, при этом оказываются трудно применимыми, как, например, запоминание с помощью рисунка [Чиркова 2015] (исключение – составление таблиц и схем, о чём сказано выше), запоминание средствами музыкального воздействия [Шутова, Блохина, Ходыкина 2019] и др. Однако можно разрабатывать и использовать множество других приёмов, пусть и не таких зрелищных и творческих, но тоже высокоэффективных, хотя творческая составляющая может проявляться и в ходе запоминания экономических учебных знаний. Так, А. В. Овсянникова предлагает использовать как инструмент запоминания сложных экономических понятий и терминов методический приём «синквейн» – составление стихотворения из пяти строк, которое резюмирует изученное и поможет его запомнить [Овсянникова 2019: 273]. Желание педагога создать условия для эффективного запоминания учебной информации студентами и знание закономерностей, по которым действует память,

поможет ему постоянно подбирать новые приёмы запоминания и закрепления учебной информации по экономическим дисциплинам.

Итак, понятия памяти, запоминания и закрепления материала являются фундаментальными для психологии, педагогики и методики профессионального обучения, в том числе обучения экономическим дисциплинам. Закрепленная в памяти информация позволяет студентам хорошо усваивать материал в дальнейшем и развивать таким образом свои компетенции. Существует несколько моделей памяти и запоминания, знание которых помогает педагогу выбирать адекватные методические механизмы запоминания и закрепления. При этом важно учитывать деятельную активность человека в процессе запоминания, мотивационную и личностную составляющую. Если произвольная память не всегда требует усилий, то произвольная побуждает человека трудиться, что напрямую относится к процессу запоминания и закрепления материала при обучении.

Если педагог хорошо изучил научные основы памяти и постоянно пополняет свои знания о закономерностях запоминания, то арсенал его приёмов по запоминанию и закреплению учебного материала на занятиях (запоминание через действие, движение, активность; запоминание по связям и ассоциациям; введение нового материала в контекст; смысловая группировка информации; классификация и систематизация учебных сведений; включение материала в практическую деятельность; запоминание по сходству и контрасту; соотношение информации с практическим опытом, сжатие информации; запоминание в процессе соревнования и др.) постоянно пополняется научно обоснованными техниками, оказывающими адекватное воздействие на память обучающихся.

Источники и литература:

1. Атаманова Г. И. В помощь педагогу и студенту: формула для написания цели при разработке занятия // Вестник Тувинского государственного университета. 2020. № 4 (71). С. 6–17.
2. Быстрова Н. В., Спиридонова Д. А., Чеснокова П. Н. Практические занятия как форма организации обучения в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 6. С. 61–63.
3. Гревцева Е. В., Типунова А. С., Холодная Е. А. Запоминание как основа учебной деятельности // Вестник науки. 2022. № 12 (57). С. 164–167.
4. Кумахова Дж. Б., Озрокова К. Ю. Виды памяти и их психологическая характеристика // Экономика и социум. 2018. № 11(54). С. 558–563.
5. Маришук Л. В., Казачёнов Ж. И. Методы системного развития памяти и мышления студентов в процессе психологического сопровождения // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2019. Т. 13. № 10. С. 62–72.
6. Мурашов О. В. Мнемоника как здоровьесберегающая технология в обучении // Вестник Российской международной академии туризма. 2021. № 3. С. 80–87.
7. Овсянникова А. В. Формирование экономического знания посредством методического приема «синквейн» // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: мат. VIII всерос. науч.-практ. конф.; под ред. Т.А. Василенко. Новосибирск: НГПУ, 2019. С. 273–275.
8. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
9. Соломка А. Д., Ключникова А. Б., Головкин О. Н. Ассоциативные методы обучения как основа мнемотехники // Modern Science. 2021. № 4-3. С. 389–392.
10. Черлунчакевич А. И., Беляков Д. О. Исследование влияния личностных факторов на память человека // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе: Мат. VIII междунар. науч.-практ. конф. М.: Ин-т мировых цивилизаций, 2018. С. 339–341.

11. Чиркова Е. И. Использование рисунка на занятиях по иностранному языку как один из способов запоминания учебного материала // Евразийский союз ученых. 2015. № 11-2 (20). С. 77–80.
12. Шевчук Л. Как быстро выучить план счетов бухгалтерского учета? Что такое план счетов. 23.10.2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://fb.ru/article/491611/2023-kak-byistro-vyiuchit-plan-schetov-buhgalterskogo-ucheta-cto-takoe-plan-schetov> (дата обращения: 18.02.2024).
13. Шутова Н. В., Блохина В. В., Ходыкина О. А. Активизация запоминания текста на занятиях по иностранному языку средствами музыкального воздействия // Нижегородский психологический альманах. 2019. Т. 1. № 1. С. 193–200.

Статья поступила в редакцию 14.01.2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3
ББК 74.200

Формирование у младших школьников метапредметных результатов: возможности многоцелевых учебных заданий на целеполагание

Жданова Елена Альбертовна,

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования у младших школьников одного из наиболее сложных регулятивных универсальных учебных действий – действия целеполагания. В качестве средства формирования и совершенствования у младших школьников умений, связанных с самостоятельным выделением и формулированием познавательной цели, автор предлагает использование специально сконструированных многоцелевых учебных заданий, которые формируют не только предметные результаты, но и универсальные учебные действия различных блоков и групп. Обосновываются дидактические условия конструирования и поэтапного введения таких заданий в учебный процесс начальной школы. Рассматривается прямая зависимость дидактического функционала задания от грамотно сформулированного требования, содержащего необходимые предписания в явном и скрытом виде. Описываются примеры многоцелевых учебных заданий на целеполагание, сконструированные на разном предметном содержании, анализируется их дидактический и методический потенциал.

Ключевые слова: младший школьник, метапредметные результаты, учебное задание, регулятивные универсальные учебные действия, целеполагание.

Forming Meta-Subject Results in Younger Schoolchildren: The Possibilities of Multi-Purpose Educational Tasks for Goal Setting

Zhdanova Elena A.,

senior lecturer of the department psychology and pedagogy of primary education, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of developing one of the most complex regulatory universal educational actions in primary schoolchildren – the action of goal setting. As a means of developing and improving in younger schoolchildren the skills associated with independently identifying and formulating a cognitive goal, the author proposes the use of specially designed multi-purpose

educational tasks that form not only subject results, but also universal educational activities of various blocks and groups. The didactic conditions for the design and gradual introduction of such tasks into the educational process of primary school are substantiated. The direct dependence of the didactic functionality of the task on a well-formulated requirement containing the necessary instructions in explicit and hidden form is considered. Examples of multi-purpose educational tasks for goal setting, designed on different subject contents, are described, and their didactic and methodological potential is analyzed.

Keywords: primary schoolchildren, meta-subject results, educational task, regulatory universal educational actions, goal setting.

Постановка проблемы. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и обновленного Стандарта 2021 года существенно изменили содержание образования в начальной школе. Достижение образовательной триады (предметные, метапредметные и личностные результаты) требует эффективных средств, способов и других ресурсов.

Современной дидактикой активно разрабатывается направление, связанное с проблемой формирования у младших школьников метапредметных результатов, которые во ФГОС НОО 2021 года приравнены к универсальным учебным действиям (УУД).

Одним из самых сложных универсальных учебных действий, формируемых в начальной школе, является регулятивное действие целеполагания. Проблема его формирования заключается в противоречии между необходимостью уметь выделять и формулировать познавательную цель для успешного осуществления учебной деятельности (целеполагание – первый структурный компонент учебной деятельности) и возрастными психо-физиологическими особенностями младших школьников, влияющими на обучение целеполаганию (в первую очередь, это особенности развития мышления: его конкретность, образность, произвольность). Кроме того, проблема усугубляется неготовностью и нежеланием некоторых педагогов осуществлять работу по формированию данного УУД, ведь до введения ФГОС НОО второго поколения цели и задачи деятельности формулировали сами педагоги и, в лучшем случае, общали их учащимся в готовом виде.

Анализ эволюции научных взглядов по теме исследования. Проблема формирования у школьников действия по выделению и формулированию познавательной цели не является новой в педагогической науке. В разное время к ней обращались российские и зарубежные ученые. Так, О. А. Бобылева осуществила исследование генезиса идеи целеполагания в отечественной дидактике в 50-х – 80-х гг. XX века и разделила существовавшие в то время технологии целеполагания на «жесткие», которые предполагают «обязательную постановку четких, конкретных, диагностируемых целей, которые должны достигаться в строго определенный промежуток учебного времени» [Бобылева 2008: 31], и «мягкие» модели, в которых «ведущая роль отводится не технологии, а стратегии обучения, которая определяет принципы отбора содержания и его построения в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с потребностями их личностного развития» [Бобылева 2008: 32].

В отечественной педагогической науке целеполагание рассматривается как личностная функция, как процесс выдвижения и формулирования цели, как регулятивное универсальное учебное действие. Большинство исследователей определяют целеполагание как процесс и включают в определение этого понятия его структурные компоненты:

- построение мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознание и субъективное принятие этого образа, регуляцию собственной деятельности субъекта, направленной на достижение этой цели [Сивова 1999];

- выдвижение цели, определение стратегии и тактики ее достижения, осуществление рефлексии и коррекции [Ерохина 2011];

- постановка, выработка и использование учебных целей, а также и момент диагностики в раскрытии цели и дальнейшей ее коррекции [Ильевич 2001].

Мнения ученых, занимавшихся изучением процесса целеполагания, сошлись и в том, что процесс принятия цели также является целеполаганием: «под целеобразованием мы понимаем процесс формирования цели как в результате самостоятельной деятельности, так и на основе принятия, восприятия и понимания цели, поставленной третьим лицом» [Анисимова 2008: 9]. Кроме того, существует общепринятое мнение на ход работы по формированию и развитию целеполагания у школьников: от обучения принятию учебной задачи до самостоятельного выделения и формулирования познавательной цели. Так, О. Н. Нагаева и Л. В. Мишакова выделяют этапы формирования целеполагания у учащихся начальной школы. На первом этапе младшие школьники учатся принимать и сохранять учебную задачу. На втором этапе приобретают опыт постановки учебных целей под руководством и при направляющей помощи учителя. На третьем этапе учатся самостоятельному формулированию целей по алгоритму [Нагаева, Мишакова 2015]. Не противоречат этой логике и разработанные А. Г. Асмоловым уровни сформированности целеполагания [Как проектировать 2010: 77–78].

Несмотря на значительную степень разработанности проблемы целеполагания в отечественной науке, в школьной практике вопрос, связанный с обучением учащихся самостоятельному выделению и формулированию познавательной цели, остается чрезвычайно актуальным. В последнее десятилетие, в связи с переходом на ФГОС НОО второго поколения, наметились положительные тенденции в формировании у младших школьников универсального учебного действия целеполагания. Ставка на использование системно-деятельностных технологий обучения, решение задач, связанных с формированием субъектности младших школьников – все это заставляет педагогов использовать в своей деятельности разнообразные способы и средства формирования целеполагания у учащихся.

Однако, в массовой школьной практике проблема целеполагания остается достаточно острой и актуальной. С. А. Зайцева и Ю. А. Нечаева, проанализировав несколько УМК по математике для начальной школы («Школа России», «РИТМ», «Планета знаний», «Начальная школа XXI века»), пришли к выводу, что учителю «необходимо продумывать работу по формированию универсального учебного действия целеполагания, поскольку заданий в большинстве учебников не представлено» [Зайцева, Нечаева 2019: 78]. При этом, в УМК «Школа России», чьи линейки учебников являются на сегодняшний день единственными в Федеральном перечне учебников, «не представлено упражнений на формирование целеполагания; в учебниках даются готовые сформулированные цели» [Зайцева, Нечаева 2019: 78]. Отсутствие в учебниках по русскому языку и литературному чтению УМК «Школа России» заданий на формирование действий целеполагания отмечают С. К. Тивикова и О. К. Колесова [Тивикова, Колесова 2018: 64].

Кардинальный дефицит в школьных учебниках заданий на целеполагание должен компенсироваться готовностью педагога самостоятельно планировать и

организовывать работу по обучению учащихся выделению и формулированию познавательной цели. Однако, как отмечают Н. Г. Каменкова и М. А. Мациевская, даже формулирование целей иногда вызывает у педагогов серьезные затруднения [Каменкова, Мациевская 2018: 33]. Кроме того, осознавая или чувствуя интуитивно колоссальную сложность процесса формирования УУД целеполагания, учителя зачастую отказываются от реализации данной задачи, сообщают учащимся цели и задачи в готовом виде, тем самым ограничивают школьников, которые «остаются пассивными исполнителями указаний учителя» [Нагаева, Мишакова 2015].

Анализ литературы по проблеме формирования у младших школьников универсального учебного действия целеполагания показал, что чаще всего исследователи разрабатывают и описывают частные приемы формирования данного действия, либо обобщенные технологии обучения школьников постановке целей и задач. Некоторые ученые предлагают объединять работу по формированию УУД целеполагания с формированием действий планирования, контроля и оценки и предлагают комплексные варианты работы по формированию регулятивных универсальных учебных действий. Однако, возможности учебных заданий на целеполагание для формирования универсальных учебных действий других блоков (познавательных, коммуникативных) никто не исследовал.

Определение целей и задач. Целью исследования, обобщенного в данной статье, является выявление возможностей многоцелевых учебных заданий на целеполагание для формирования у младших школьников универсальных учебных действий различных блоков и групп, а также обоснование условий последовательного введения таких заданий в учебный процесс начальной школы.

Многоцелевое учебное задание рассматривается нами как средство формирования у младших школьников не только предметных, но и метапредметных результатов, которые, как известно, формируются на всем предметном содержании начальной школы и во внеурочной деятельности. Многоцелевое учебное задание обладает повышенным дидактическим ресурсом для формирования у учащихся предметных результатов и универсальных учебных действий разных блоков и групп [Жданова 2022].

Многоцелевые учебные задания на целеполагание имеют классическую структуру: в задании содержится требование (что нужно сделать, какие действия выполнить), условие (материал, на котором необходимо выполнить действия), форма выполнения (способ организации совместной деятельности педагога и детей), содержательно-логические связи между этими компонентами [Жданова 2021]. Условие многоцелевого учебного задания сконструировано таким образом, что содержит в явной и скрытой форме требование выполнить операции, составляющие структуру нескольких универсальных учебных действий. Соответственно, при выполнении такого задания у младших школьников формируются те универсальные учебные действия, которые заложены в задании.

Многоцелевые учебные задания на целеполагание призваны, в первую очередь, формировать умение осознанно и произвольно выделять и формулировать познавательную цель. Выполняя такое задание под руководством учителя или самостоятельно, дети получают возможность максимально осознать и принять цели и задачи учебной деятельности, в отличие от ситуации, когда эти цели и задачи сообщаются им в готовом виде.

На уроке многоцелевые учебные задания на целеполагание используются обычно на этапе постановки целей и задач урока, который иногда объединяется с этапом

актуализации средств усвоения. В технологии постановки и решения учебных задач (В. В. Давыдов) есть специальные технологические процедуры для формирования действия целеполагания – технологическая процедура «формулирование учебной задачи» и технологическая процедура «моделирование учебной задачи».

Рассмотрим некоторые условия конструирования и использования многоцелевых учебных заданий на целеполагание в практике начальной школы.

1. На начальном этапе формирования УУД целеполагания акцент делается на формировании умения принимать и сохранять учебную задачу. Не умаляя значимости данного регулятивного универсального действия для осуществления учебной деятельности, считаем, что уже на этом этапе учителю необходимо организовывать работу по формулированию целей и задач урока в рамках совместной деятельности педагога и учащихся. Начинать целесообразно с анализа *готовых формулировок целей и задач урока*, предложенных учителем. В процессе фронтальной беседы необходимо выяснить, с каких слов начинаются формулировки (узнаем, поучимся, выясним, уточним, потренируемся и т.п.), почему в формулировках используются такие слова, как меняет смысл формулировки выбор такого слова («пучимся определять ударный слог в слове» и «потренируемся определять ударный слог в слове»).

Учебные задания, содержащие готовые формулировки целей и задач урока, предложенные учителем, позволяют организовать работу по выбору задач для конкретного урока, который также целесообразно осуществлять уже на начальном этапе. В данном случае педагог предлагает школьникам избыточное количество формулировок, часть из которых не соответствует теме урока. Учитель руководит беседой, в процессе которой происходит сравнение конкретной задачи с темой урока и выясняется, может ли на данном уроке быть реализована данная задача. Например, на уроке письма по теме «Письмо строчной буквы “т”» «отбраковывается» несколько задач: а) «пучимся писать слоги с буквой “д”» (так как еще не учились писать эту букву); б) «пучимся писать слова с буквой “н”» (так как уже умеем писать слова с этой буквой, учились на одном из предыдущих уроков письма); в) «вспомним, из каких элементов состоит строчная буква “т”» (так как еще не изучали элементный состав этой буквы) и т.п.

После того, как было определено несколько задач, которые не подходят к сегодняшнему уроку, целесообразно организовать редактирование их формулировок. Педагог предлагает первоклассникам подумать, как нужно изменить формулировки этих задач, чтобы они подходили к текущему уроку письма. В результате совместной работы появляются задачи: а) пучимся писать слоги с буквой “т”; б) «потренируемся писать слова с известными буквами» и «пучимся писать слова с буквой “т”; в) «выясним (узнаем), из каких элементов состоит строчная буква “т”».

Учебные задания, условием которых являются готовые формулировки целей и задач, предложенные учителем, позволяют формировать не только УУД целеполагания, но и другие универсальные учебные действия, в первую очередь, познавательные логические: анализ (формулировки анализируются с различных точек зрения); сравнение (формулировки задач сравниваются и соотносятся с темой урока; сравниваются ключевые слова формулировок («пучимся» – «потренируемся»); сравниваются подходящие к данному уроку формулировки и не подходящие); доказательство (в требовании учебного задания должно содержаться указание на аргументацию: «докажите, что эта задача подходит/не подходит к сегодняшнему уроку»).

Уже на начальном этапе формирования действия целеполагания существует возможность не только использовать готовые формулировки целей и задач, но и орга-

низовывать работу по непосредственному формулированию задач урока под руководством учителя. Для этого, на наш взгляд, целесообразно использовать прием «Аналогии», который подразумевает формулирование задач урока, аналогичных тем, что были поставлены и решены на уроках со схожими темами. Так, уже в период обучения грамоте, учитель предлагает первоклассникам вспомнить, какие задачи решались на одном из предыдущих уроков обучения грамоте по теме «Звуки [с], [с'], буква Сс» и по аналогии сформулировать задачи сегодняшнего урока по теме «Звуки [к], [к'], буква Кк». В совместной работе формулируются задачи: «узнаем особенности буквы К», «поучимся печатать букву К большую и маленькую», «поучимся читать слоги с буквой К» и другие. Данный прием весьма продуктивен именно для букварного периода, так как уроки обучения грамоте, так же, как и уроки письма, имеют одинаковый набор задач, различающийся только конкретной изучаемой буквой. Прием «Аналогии» возможно использовать и на последующих этапах формирования действия целеполагания. Например, на уроке русского языка по теме «Суффикс», дети вспоминают, какие задачи решались на уроках по формированию предыдущих морфемных понятий и формулируют цель и задачи: «Узнаем новую часть слова и ее особенности», «Потренируемся формулировать определение понятия», «Выясним, по какому алгоритму нужно действовать, чтобы найти суффикс в слове», «Поучимся определять в слове новую часть» и т. д.

Такую работу можно совмещать с планированием урока, то есть не только формулировать задачи, но и определять последовательность их решения на уроке (так же по аналогии). В таком случае, помимо других универсальных учебных действий, у младших школьников будет формироваться регулятивное УУД, связанное с планированием собственной деятельности.

2. При конструировании многоцелевых учебных заданий на целеполагание необходимо использовать различные практические приемы, которые помогут формировать данное действие. Часть из них описана в психолого-педагогической литературе: «Яркое пятно», «Домысливание», «Проблема прошлого урока», «Ромашка Блума» [Зайцева, Нечаева 2019]; «Тема-вопрос», «Группировка», «Проблемная ситуация», «Исключение», «Подводящий диалог» [Аствацатуров 2009]; «Использование занимательного игрового материала (пословиц, поговорок, кроссвордов, загадок)» [Каменкова, Мациевская 2018] и другие. Безусловно, выбор приема должен осуществляться педагогом на основании специфики конкретной учебной ситуации, темы и типа урока, а также с учетом уже имеющегося у младших школьников опыта осуществления действий по постановке целей и задач урока. Использование учителем разнообразных приемов целеполагания, в том числе и описанных в данной статье, обеспечит активность и заинтересованность учащихся в процессе выделения и формулирования познавательной цели, а также исключит формальное отношение к процессу постановки целей и задач урока.

3. Одна из важнейших задач педагога при формировании УУД целеполагания – обеспечить максимальную степень осознанности младшими школьниками процесса выдвижения и формулирования познавательных целей и задач. Достичь осознанности возможно, по нашему мнению, за счет организации контроля процесса и результата со стороны учащихся. К сожалению, в школьной практике контроль чаще всего осуществляется только со стороны учителя, что негативно сказывается на формировании контрольно-оценочной деятельности младших школьников.

Для осуществления учащимися контроля процесса и результата целеполагания, безусловно, нужны критерии контроля, понятные и доступные младшим школьникам.

Такие критерии должны быть сформулированы в совместной деятельности педагога и детей, так как критерии, представленные в готовом виде, будут менее понятны детям, соответственно, и менее осознанны.

Выделить критерии для контроля поможет работа с деформированными задачами, которые формулирует учитель и предлагает школьникам от лица их ровесников: «Недавно я смотрела урок по этой же теме в другом втором (третьем, четвертом) классе. На уроке ученики сформулировали вот такую(ие) задачу(и) «...». Что вы можете сказать об этих формулировках? Ответы аргументируйте».

Деформировать формулировки задач учителю необходимо таким образом, чтобы в процессе их анализа и редактирования выделялся какой-то один критерий контроля. Например, формулировка содержит речевую ошибку: «Узнаем, какие еще произведения написал писатель» (тавтология); логическую ошибку: «Почувствуем количество слогов в предложении» (вместо «в слове»); формулировка цели не достижима в рамках одного урока: «Научимся делить многозначное число на двузначное письменно, столбиком» (за один урок этому научиться вряд ли возможно, можно *поучиться*). Деформация может касаться также ключевых слов формулировок («поучимся» – «потренируемся» и т. п.) и несоответствия задач теме урока.

Несомненно, критерии контроля выделяются не на одном уроке. Требуется систематическая работа по выделению новых критериев, закреплению выделенных ранее, включению выделенных критериев в новые учебные ситуации и в другое предметное содержание. В результате такой работы учащиеся четко осознают, что цели и задачи урока должны быть: а) логичными; б) соответствующими теме урока; в) достижимыми в рамках одного конкретного урока; г) грамотно сформулированными.

После выделения всех необходимых критериев контроля любая деятельность, направленная на формулирование целей и задач, контролируется учащими по выделенным критериям, что обеспечивает формирование у младших школьников УУД контроля. В продолжение осуществления данного направления работы, можно разработать в совместной деятельности показатели для оценки сформулированных целей и задач, что позволит не только контролировать, но и оценивать формулировки, в том числе и деформированные, например, при помощи оценочных шкал или оценочных листов, формируя тем самым комплекс регулятивных УУД «контроль-оценка».

4. Немаловажным при планировании работы по развитию целеполагания у младших школьников является вопрос, связанный с выбором формы организации деятельности учащихся (фронтальной, парной, групповой, индивидуальной) для выполнения того или иного многоцелевого учебного задания на целеполагание. Считаем, что выбирать организационную форму целесообразно, ориентируясь на: а) наличие у учащихся опыта осуществления подобной деятельности (от фронтальных форм в начале работы над целеполаганием к парным и групповым впоследствии); б) сложности задания (простые задания, задания, знакомые детям, задания, которые выполняются по аналогии, можно выполнять в парах и индивидуально; более сложные – фронтально или в группах). При этом парная и групповая работа имеет неоспоримые преимущества в плане формирования коммуникативных УУД, поэтому на основном этапе формирования УУД целеполагания целесообразно использовать преимущественно такие формы организации деятельности.

5. Процесс выдвижения и формулирования целей и задач на уроке открывает педагогу широкие возможности для формирования у младших школьников сложнейшего универсального учебного действия, связанного со знаково-символическим

моделированием. Как уже говорилось выше, в технологии постановки и решения учебной задачи (В. В. Давыдов) существует специальная технологическая процедура, связанная с моделированием учебной задачи. Считаем, что возможность моделирования цели есть на любом уроке, на котором изучается новое знание или действие. Например, на уроке русского языка по теме «Приставка», сформулированная цель урока «узнаем, какая часть есть в словах помимо корня и окончания» переводится в знаково-символическую форму (рис.1). Модель учебной задачи (цели), разработанная в совместной деятельности учителя и учащихся или в групповой работе, позволяет материализовать поставленную цель, способствует лучшему ее осознанию и усвоению. Цель, благодаря модели, становится наглядной и понятной учащимся.

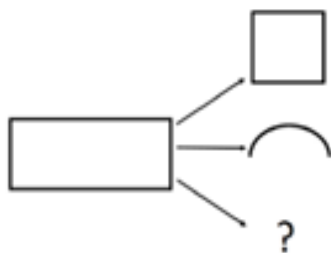


Рис. 1. Модель цели урока русского языка по теме «Приставка»

б. Разрабатывая многоцелевые учебные задания на целеполагание, педагогу необходимо ориентироваться на то, что любая сформулированная учащимися цель или задача урока должна быть аргументирована, следовательно, в требование задания необходимо включать предписание доказывать целесообразность данной задачи на уроке. Чаще всего это соотносится с рассмотренным ранее критерием контроля, связанным с соответствием целей и задач теме урока. Проиллюстрируем это условие на примере организации целеполагания на уроке литературного чтения.

Предметное содержание литературного чтения в начальной школе имеет свои специфические особенности, отражающиеся на процессе постановки целей и задач урока, так как чаще всего основным предметом усвоения урока выступает представление об изучаемом литературном произведении. В связи с этим, подвести учащихся к формулированию цели и задач урока через организацию проблемной ситуации весьма сложно, да и вряд ли целесообразно.

С нашей точки зрения, для большинства уроков литературного чтения приемлема организация этапа целеполагания через антиципирующую беседу, в которой учащиеся прогнозируют задачи урока, исходя из его темы. В качестве исходных данных в таком случае используются: творчество автора, жанр и название произведения. Например, на уроке литературного чтения учитель сообщает тему урока: «И. А. Крылов. Ворона и Лисица» и предлагает учащимся следующее учебное задание: «Работая в группе, сформулируйте 3-5 основных задач урока, аргументируйте их целесообразность и представьте результат работы всему классу». Ориентируясь на тему урока, учащиеся смогут сформулировать следующие умозаключения: «Так как автором произведения является И. А. Крылов, мы сможем узнать новые факты биографии и творческого пути великого баснописца»; «Узнаем значение некоторых неизвестных нам ранее слов, так как произведение написано давно и, возможно, содержит устаревшие слова»; «Продолжим учиться составлять характеристику героев, так как из названия басни понятно, что в ней есть как минимум два персонажа – Ворона и Лисица»; «Выясним, какие человеческие пороки высмеивает Крылов в этой басне, так как в басне всегда есть аллегория»; «Потренируемся находить мораль басни в тексте, так как в басне есть мораль, которую И. А. Крылов формулирует в тексте», «Потренируемся в выразительном чтении, так как басни Крылова стихотворные, а также в них часто присутствуют диалоги персонажей».

Безусловно, формулирование подобных задач урока – непростой процесс, именно поэтому предлагаем использовать такое учебное задание в групповой форме

организации деятельности учащихся. Кроме того, у школьников уже должен иметься опыт работы с баснями Крылова. Все задачи урока, которые представляют группы, необходимо проанализировать в рамках фронтальной работы по выделенным критериям. В случае какого-либо несоответствия, школьники под руководством учителя корректируют формулировки, приводя их к желаемому результату.

Данное многоцелевое учебное задание позволяет формировать следующие предметные результаты: представление о творчестве И. А. Крылова, понятия: басня, мораль, аллегория, художественный образ-персонаж. Кроме того, формируются метапредметные результаты: познавательные УУД: анализ, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; регулятивные УУД: целеполагание, контроль; коммуникативные УУД: умение излагать свое мнение и аргументировать собственную точку зрения, умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание.

Выводы. Многоцелевые учебные задания обладают расширенным дидактическим потенциалом для формирования у младших школьников предметных результатов и универсальных учебных действий различных блоков и групп. Использование учителем многоцелевых учебных заданий на целеполагание позволяет эффективно формировать у учащихся сложнейшее регулятивное умение, связанное с выделением и формулированием познавательной цели, без которого невозможно формирование учебной деятельности и субъектности младшего школьника.

При конструировании многоцелевых учебных заданий на целеполагание педагог должен соблюдать следующие условия:

- на начальном этапе формирования УУД целеполагания разрабатывать и включать в учебный процесс задания, связанные с многоаспектным анализом готовых формулировок целей и задач;

- включать в учебные задания разнообразные приемы целеполагания, обеспечивающие познавательную активность и положительную мотивацию младших школьников;

- в процессе выполнения многоцелевого учебного задания на целеполагание организовывать осуществление критериального контроля процесса и результата со стороны учащихся;

- использовать разнообразные формы организации деятельности учащихся, ориентируясь на сложность задания, наличие или отсутствие у учащихся опыта подобной работы, другие особенности конкретной учебной ситуации;

- системно работать не только над обучением младших школьников выделению и формулированию познавательной цели, но и учить аргументировать выдвигаемые задачи, доказывать правомерность их использования на уроке;

- включать в требование многоцелевого учебного задания предписание перевода словесных формулировок на знаково-символический язык, обеспечивая материализацию и более эффективное осознание и принятие учебных целей.

Источники и литература:

1. Анисимова Н. П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников. Дисс... докт. психол. наук. М., 2008. 432 с.
2. Аствацатуров Г. О. Технология целеполагания урока. Волгоград: Изд-во «Учитель», 2009. 118 с.
3. Бобылева О. А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х – 80-е гг. XX века. Дисс... канд. пед. наук. Хабаровск, 2008. 226 с.

4. Ерохина Л. Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности. Дисс... канд. пед. наук. Тюмень, 2011. 149 с.
5. Жданова Е. А. Дидактический ресурс многоцелевого учебного задания в начальной школе // Детство, открытое миру. Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск: ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2021. С. 84-87.
6. Жданова Е. А. Условия формирования у младших школьников знаково-символических универсальных учебных действий в процессе конструирования и выполнения многоцелевых учебных заданий // Научно-педагогическое обозрение. № 6 (46). 2022. С. 39–48.
7. Зайцева С. А., Нечаева Ю. А. Особенности формирования универсального учебного действия целеполагания у младших школьников на уроках математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 4 (29). Т. 8. С. 77–80.
8. Ильевич Т. П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания. Дисс... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2001. 224 с.
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
10. Каменкова Н. Г., Мацеевская М. А. Организация целеполагающей деятельности младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 9. № 2. 2018. С. 32–37.
11. Нагаева О. Н., Мишакова Л. В. Особенности формирования универсального учебного действия целеполагания в начальной школе // Современное образование: наука и практика. 2015. № 2 (5). С. 67–70.
12. Сивова И. С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности. Дисс... канд. пед. наук. Волгоград, 1999. 207 с.
13. Тивикова С. К., Колесова О. В. Технологии формирования действия целеполагания у младших школьников в процессе работы с текстом // Нижегородское образование. 2018. № 2. С. 63-68.

Статья поступила в редакцию 16.02.2024

УДК 373.2
ББК 74.1

Семейные ценности: потенциал в формировании национальной идентичности дошкольников

Захарова Лариса Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-6362-2900.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования национальной идентичности, начиная со старшего дошкольного возраста. В этот период особую значимость приобретает воспитательная деятельность по ознакомлению детей с семейными традициями, которые являются первой ступенью в успешной социализации детей в современном мире. Отмечена возрастающая роль семейных традиций в передаче исторической и культурной памяти подрастающему поколению. Развитие национальной идентичности происходит в процессе целенаправленной воспитательной работы. В статье выделены основные положения, которые являются определяющими в данном процессе. Среди них: создание единого воспитательного пространства, предоставление возможности для самовыражения, для активного «диалога» с социумом. Представлены результаты анкетирования родителей по вопросам семейных ценностей, их понимания и сохранения в новых социокультурных условиях. Анализ ответов родителей показал, что в современных семьях присутствуют традиции совместной деятельности, взаимопомощи и поддержки. Современные родители понимают и осознают значимость устойчивых нравственных правил, заложенных в традициях общества, для развития и воспитания своих детей, сохранения преемственности.

Ключевые слова. дети дошкольного возраста, национальные ценности, традиции, анкетирование, национальная идентичность, нравственные основы.

Family Values: Potential in Forming the National Identity of Preschool Children

Zakharova Larisa M.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-6362-2900.

Abstract. The article examines the problem of forming the national identity, starting from senior preschool age. During this period, educational activities to familiarize children with family traditions, which are the first step in the successful socialization of children in the modern world, acquire particular importance. The increasing role of family traditions in the transmission of historical and cultural memory to the younger generation is noted. The development of national identity occurs in the process of purposeful educational work. The article highlights the main provisions that are decisive in this process. Among them: the creation of a single educational space, providing opportunities for self-expression, for active “dialogue” with society.

The results of a survey of parents on issues of family values, their understanding and preservation in new sociocultural conditions are presented. An analysis of parents' responses showed that modern families have traditions of joint activities, mutual assistance and support. Modern parents understand and realize the importance of stable moral rules embedded in the traditions of society for the development and upbringing of their children and the preservation of continuity.

Keywords: preschool children, national values, traditions, questioning, national identity, moral foundations.

Актуальность заявленной проблемы определяется тем, что современные социальные, экономические, политические условия развития общества поднимают вопрос формирования национальной идентичности на новый уровень осмысления. Традиционные подходы к пониманию сущности идентичности и определения векторной направленности ее формирования, начиная с дошкольного возраста, претерпевают некоторую трансформацию и корректировку в соответствии с новыми тенденциями развития общества и образования. Данная проблема носит многофакторный характер, это проблема соотношения личности и общества, личности и сообществ, групп, личности с собой. Цель статьи – на основе выделенных показателей национальной идентичности детей старшего дошкольного возраста и изучения представленности ценностей в современной практике семейного воспитания определить возможности их включения в образовательный процесс.

В психологии идентичность рассматривается в качестве феномена, который влияет на становление личности во взаимодействии с обществом. Как социальный конструкт, который определяется местом рождения, родным языком, государственной и этнической принадлежностью, идентичность является важнейшим компонентом самосознания личности, продуктом осмысления своей принадлежности (этнической, национальной) [Корнилов 2019]. Идентичность определяется и в качестве механизма, с помощью которого приобретаются или усваиваются нормы, идеалы, ценности, мораль представителей тех сообществ, к которым принадлежит личность. Механизм идентификации как процесс познания других в ходе непосредственного и опосредованного общения позволяет ребенку сравнивать свои действия и поступки с эталонами и нормами поведения, представленными не только в реальной жизни, но и в произведениях народного творчества. Механизм идентификации связывают с формированием самосознания, социально- значимых качеств личностных качеств.

Выделяют индивидуальную и коллективную (социальную) идентичность. Индивидуальная идентичность приобретается только в процессе включенности личности в коммуникативные процессы, процессы взаимодействия с значимыми другими, в результате чего образуется некое «зеркальное я» [Михалева 2003]. Социальная идентичность существует только в сознании членов группы и благодаря ей. Выделяют такие типы идентичности, как политическая, гендерная, национальная, этническая и т. д., которые представляют разные формы социальной идентичности. При этом в определенное время каждая из них может стать ведущей и актуализировать весь набор установок и ценностей, полученных и принятых от той или иной социальной группы.

В процессе культурно-исторической динамики три пласта идентичности (родовая, этническая, национальная) наслаивались друг на друга, взаимодополняя друг друга [Малыгина 2013]. Воспроизводство смыслового пространства этноса осуществляется в результате этнической идентичности. Исследователи выделяют на основе

культурологического подхода три основных показателя этнокультурной идентичности: культурный, языковой, территориальный, которые являются особо значимыми в новых социокультурных условиях. Национальная идентичность определяется как чувство принадлежности к нации, обладающей общим культурно-историческим опытом, обычаями, языком одинаковыми для всех ее членов культурными характеристиками [Кормочи 2014]. В структуре национальной идентичности выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, развитие которых, начиная с дошкольного возраста, позволяет формировать социально-значимые, ценностные характеристики личности.

В условиях глобализации, цифровой трансформации общества появляются противоречивые тенденции в поле национальной идентичности. Интегративные процессы, взаимодействие в мировом пространстве, создание единого экономического пространства сопровождаются разобщённостью в культурном плане [Мжельская 2013]. Интеграция с помощью информационных и телекоммуникационных технологий, глобализация, отмечают некоторые ученые, не способствует формированию единой идентичности, а усиливает разрозненность идей, ценностей и смыслов. Как отмечают исследователи, прогресс в цифровой сфере деформировал ценностную систему современного общества [Седова 2022]. Это связано с тем, что «общение» с и в виртуальной реальности искажает индивидуальную и коллективную идентификацию, поскольку самоопределение индивида происходит в «нереальной среде», с виртуальными героями, что особенно негативно сказывается на детях дошкольного возраста. Именно в этот возрастной период происходит становление «образа мира», осознания себя, своей принадлежности к своей семье, народу, стране. При тесном взаимодействии с виртуальной реальностью нарушаются каналы межпоколенной преемственности, передача исторической и культурной памяти от старшего поколения к младшему. В то же время, игнорировать новые реалии современной жизни невозможно, необходимо найти разумное сочетание представленности ценностей в жизненном пространстве взрослеющей личности. Все это определяет значимость в развитии и поддержании национальной идентичности функционирования традиционных социальных институтов, среди которых, безусловно, приоритетные позиции занимает семья.

Именно семья является самым первым микросоциумом для ребенка. Ее внутренний нравственный микроклимат, аккумулированный в традициях семьи, определяет ценностные основы жизнедеятельности ребенка.

В Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетами государственной семейной политики на современном этапе являются «...утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании...» [Концепция 2014].

Традиционные семейные ценности рассматриваются исследователями в качестве значимых категорий, которые дают представления о семейной культуре, ее укладе, которые сложились в прошлом, во всех сообществах на протяжении длительного времени и стали результатом эволюции разнообразных форм и видов общественных объединений. При этом выделяют три основных компонента в структуре традиционных семейных ценностях: отношение к браку и добрачному поведению, отношение к деторождению и социализации, отношение к взаимодействию членов семьи [Трошкина 2022].

Семейные ценности формируются в соответствии с ценностями общества, которых придерживаются и которые поддерживают члены данной семьи.

Система ценностей в крестьянской семье XIX века складывалась на основе единения позиций социальных институтов: государства, религии, общественно-педагогического движения и самой семьи. В практике воспитания в русской крестьянской семье к началу XX века (1916 г.) наблюдалось как сохранение традиционных ценностей воспитания, так и обогащение, преемственное развитие традиционных ценностей-целей за счет доминирования актуальных ценностей-средств (воспитание в ребенке личностных идеалов, забота о его образовании, просвещенность матери и отца, социальная активность матери, ее признание как делового партнера, физическая и нравственная зрелость как готовность вступления в брак и др.) [Володина 2017].

Ценности семьи определяются общечеловеческими ценностями, среди которых такие ценности, как здоровье, жизнь, мир, добро, красота, милосердие, справедливость и др. Семейные ценности – это исторически обусловленная культурная доминанта. Существует разная классификация семейных ценностей, исследователи выделяют составляющие, определяя формы семейных отношений, функциональную основу семьи.

О. А. Шаваева выделяет семейные ценности по элементам связи внутри семьи:

- ценности, связанные с супружеством (ценность взаимоподдержки, ценность понимания, равноправия и др.)
- ценности, связанные с родительством (ценность детей, воспитания);
- ценности, связанные с родством (взаимопомощи, наличия родственников) [Шаваева 2014].

Систематизируют ценности, определяемые основными функциями семьи: репродуктивная, хозяйственно-бытовая, воспитательная, эмоциональная и пр., выделяют абсолютные (добро, любовь, уважение, культура, красота и др.) и видовые нравственные ценности (отечество, родительство, домашний очаг, традиции и др.) [Мжелская 2013].

Анализ социологических, педагогических, философских исследований позволяет говорить, что система ценностей семьи определяется общим традиционным взглядом общества на семью, на ее функции, связанные, в том числе, и с трансляцией подрастающему поколению ценностных ориентиров, нравственной составляющей жизнедеятельности человека. Семейные ценности бывают базовые, специфические, характерные для конкретной семьи. Основные семейные ценности, без сомнения, для каждой семьи будут уникальными. Семейные ценности могут быть «подвижными» в соответствии с той социокультурной ситуацией, которая характеризует новый этап развития общества.

Рассматривая роль семейных ценностей в развитии национальной идентичности, необходимо выделить основные показатели, характеризующие данную характеристику применительно к дошкольному возрасту. Соотнесение себя с конкретным обществом, народом, возможно при развитии национального самосознания. Дошкольный возраст, отмечает О. Н. Юденко – это важный период в развитии личности, период, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, уважение и принятие людей разных в национальном, социальном контексте, период, когда формируется самосознание [Юденко 2000]. Национальная идентичность формируется вместе с ростом самосознания личности, ее социализацией, в процессе которой ребенок активно включается в познание национальной культуры, носителям которого являются окружающие люди, и, прежде всего, семья. Понимание и соотнесение себя

с окружающим социумом у дошкольника происходит постепенно, в процессе соотнесения себя с микро- и макро-социумом. Механизм идентификации «запускается» в дошкольном возрасте наличием того или иного яркого, привлекательного образа, отвечающей доминирующей ценности. Такими образами могут выступать герои народных сказок [Михалева 2003].

Среди условий, которые должны быть учтены в процессе формирования национальной идентичности детей, исследователи выделяют определенную педагогическую ценностно-пространственную, социально-поведенческую среду, позволяющую ребенку усваивать культурное наследие, формировать представления о национальных и семейных традициях и ценностях и действовать в ней в рамках принятых норм и правил, создавать возможность активизации самовыражения детей в деятельности [Михалева 2003, Чистякова 2007].

Ценностная социально-культурная среда, обеспечивающая формирование национальной идентичности, создается в дошкольной организации в процессе всей образовательной деятельности, при организации процесса воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста. Обоснование данной позиции определяется пересечением векторной направленности, принципами и этапностью работы в данных направлениях. При этом смыслообразующим компонентом процесса выступают семейные ценности, как нравственные ориентиры, как формат включения ребенка в социальную действительность.

Основными компонентами национальной идентичности детей старшего дошкольного возраста являются:

- когнитивный – характеризуется знаниями о своей родословной, традициях семьи, представлениями о своем народе, государстве, в котором живет; народных и общегосударственных праздниках, символизм действий, который понятен и доступен осмыслению ребенком; о национальной и государственной символике, знанием родного языка (на бытовом уровне), наличием познавательного интереса к истории и культуре;
- эмоционально-оценочный – определяется наличием эмоциональных реакций на происходящее и наблюдаемое, эмоционально-окрашенной речью, наличием оценочных суждений о социальных явлениях, поведении людей в соответствии с принятыми нормами;
- социально-деятельностный характеризует поведение и поступки ребенка, его активность (познавательную, деятельностную) в семье, детском саду, в обществе.

Возникает вопрос – как современные родители рассматривают и оценивают возможность использовать традиции семьи в воспитании детей, в формировании национальной идентичности, существуют ли в современных семьях традиции? В поисках ответов на поставленные вопросы было проведено анкетирование, в котором приняло участие 35 респондентов – родителей детей четвертого и пятого года жизни. Вопросы касались понимания родителями самого понятия «семейные ценности», их присутствия в семейной жизни, наличия принятых в семье традиций.

Давая характеристику понятия «семейные традиции», родители отмечали, что это совместные действия или мероприятия, праздники, которые повторяются из года в год (37%), из них 25,7% респондентов подчеркивает объединяющее для всех членов семьи начало данных событий. Нравственную составляющую семейных традиций отметили 8,5%, их роль в преемственности ценностных основ жизнедеятельности членов семьи – 25,7%. На трансформацию семейных традиций в современных ус-

ловиях указали 3,6% опрошиваемых. Идентифицируют традиции с нравственной атмосферой дома, с принятыми правилами и порядком в семье 2,8%. Основу семейных традиций чаще всего составляют обычаи, ритуалы, семейные реликвии, которые укрепляют семью, это отметили 25,7% родителей, принявших участие в анкетировании. Семьи, принявшие участие в анкетировании, в основном, состоят из представителей двух поколений – родители и дети. Можно констатировать, что традиции семьи ассоциируются с духовно-нравственными ценностями, которые приняты в обществе и которых придерживаются члены семьи, которые рассматриваются в качестве ориентиров жизнедеятельности представителей данного рода. При этом 25,7% родителей констатировали отсутствие собственных семейных традиций, 7,1% из них считают семейными традициями совместно проведенные завтраки и ужины. В целом семейные традиции современные родители, принимавшие участие в анкетировании, связывают с организацией совместной встречи нового года, праздников (31,4%), из них 11,4% считают, что совместная подготовка к праздникам (печь блины, торты) тоже объединяет членов семьи. 3,6% подчеркнули участие представителей трех поколений в совместном процессе подготовки к праздникам (лепим пельмени). К семейным традициям отнесены и чтение книг перед сном и объятия (7,1%), рассказ о прожитом дне (3,6%), воскресное совместное времяпровождение (поход в кино, прогулки, совместный отдых) – 11,4 %.

Анализ ответов на данный вопрос позволяет утверждать наличие в современных семьях в основном традиций, связанных с совместными встречами праздников, отдыха, при этом значимым для некоторых является взаимопонимание и поддержка членов семьи друг другом, соблюдение ритуалов, в основе которых лежит ценностно значимые мотивы деятельности. Все опрошенные семьи – это родители и дети, без представителей старшего поколения, но родители рассказывают своим детям о своем детстве, о бабушках и дедушках. В некоторых семьях (11,7%) хранятся памятные вещи, связанные, в том числе и с событиями нашей страны (ордена, медали), есть семейные реликвии: иконы, картины, куклы, Библия и Коран.

Результаты опроса показали, что современные родители понимают и осознают значимость устойчивых нравственных правил, заложенных в традициях общества, для развития и воспитания своих детей, сохранения преемственности. Со-деятельность членов семьи обеспечивает единство и взаимопонимание между ними.

В дошкольной организации введение в образовательный процесс семейных ценностей можно рассматривать в русле организационной (встречи), содержательной (ознакомление), технологической (методика), смысловой наполняемости (включение в характер содержания общения личностных и общественных смыслов в русле гуманизации). Характер взаимоотношений между педагогами и детьми строится на основе семейных, доверительных, заботливых и внимательных отношений. Это – основа всего воспитательного взаимодействия. При формировании национальной идентичности детей старшего дошкольного возраста с использованием потенциала семейных ценностей, значимыми становятся положения о необходимости:

- учета индивидуально-культурной специфики семейных традиций;
- организации активного включения детей в «диалог» с внешним миром, при котором формируется «индивидуальная шкала ценностей» (О. И. Михалева), когда происходит совпадение собственных ценностных ориентиров с общественными;
- создание единого воспитательного пространства, содержанием которого становятся ценностные и общественно значимые смыслы жизнедеятельности;

- организации среды творческой самореализации личности в процессе разных видов детской деятельности;
- реализации принципа преемственности посредством традиций, воплощающих в себе образцы отношений к людям, окружающему природному и социальному миру;
- целостного восприятия ребенком окружающего мира в процессе последовательного приобщения к семейным, народным, национальным ценностям.

Проводимые встречи семейного клуба, на котором дети вместе с родителями рассказывают о своих семейных традициях (празднования знаменательных семейных и государственных дат, народных праздников), участие в совместных социальных акциях, физкультурных досугах, проведение мастер-классов родителями по ознакомлению со своим любимым делом способствуют сближению семейных коллективов, развитию у детей чувства гордости за свою семью, осознание своей причастности к значимым событиям своей страны.

Таким образом, познание дошкольниками истории и культуры своей семьи, своего народа, страны, понимание социальной и нравственной значимости наблюдаемых событий, которые происходят в самом близком социальном окружении – в семейном кругу; приверженность основным ценностным ориентирам, которые приняты в нашей стране позволяет постепенно развивать познавательную и ценностную сферы личности дошкольника, формировать основы национальной идентичности в дошкольном возрасте.

Потенциал семейных ценностей определяется их нравственной составляющей, связанной с принятием тех смысловых основ, которые значимы для семьи и общества в целом; преемственностью и сохранением культурно-исторической памяти, воспроизводством традиций в новых социокультурных условиях. Со-участие и содействие, активность в познании истории и культуры своей семьи, своего народа, Отечества в целом позволяет ребенку последовательно включаться в «диалог» с обществом на основе принятых и усвоенных норм и правил, выработанного собственного отношения к происходящему. Не только знание семейных традиций, но и их дальнейшее развитие в новых социокультурных условиях обеспечивает формирование национальной идентичности, начиная с дошкольного возраста.

Источники и литература:

1. Володина Л. О. Ценности воспитания в русской крестьянской семье во второй половине XIX – начале XX века. Автореф. дисс... д-ра пед. наук. М., 2017. 44 с.
2. Грани идентичности: коллективная монография /А. А. Бучек [и др.]; под общ. ред. Е. А. Кормочи. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ, 2014. 187 с.
3. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации до 2025 года от 25 августа 2014 г. № 1618-р. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/16> (дата обращения 15.02.2024)
4. Корнилова О. А., Артюков А. П., Василевская Е. А. Идентичность личности в структуре самосознания: этнический аспект // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 3. С.73–80.
5. Малыгина И. В. Российская идентичность в контексте культурных «разломов» глобального и локального // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 1. Гуманитарные науки. № 1. С. 242–246.
6. Мжельская Е. В. Современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» // Самарский научный вестник. 2013. Том 2. № 4. С. 113–116.
7. Михалева О. И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста: На материале дошкольных образовательных учреждений Республики Саха (Якутия). Автореф. дисс... канд. пед. наук. Якутск, 2003. 20 с.

8. Седова Л. И. Национальная идентичность: тенденции трансформации // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17. № 2. С.69–81.
9. Трошкина И.Н. Семейные ценности: категория, структура // Философская мысль. 2022. № 12. С. 1–9.
10. Чистякова М. А. Педагогический потенциал русской народной крестьянской культуры как основа формирования этнической идентичности у старших дошкольников. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2007. 30 с.
11. Шаваева О. А. Семейные ценности как объект социально-философского анализа // Политематический сетевой электронный научный журнал кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 96. С. 297–308.
12. Юденко О. Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности. Автореф. дисс... канд. псих. наук. Иркутск, 2000. 24 с.

Статья поступила в редакцию 9.02.2024

УДК 373
ББК 74.2

Анализ факторов риска учебной неуспешности обучающихся в школах с низкими образовательными результатами (на примере школ Ульяновской области)

Данилов Сергей Вячеславович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049;

Шустова Любовь Порфирьевна,

кандидат педагогических наук, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования факторов учебной неуспешности обучающихся в школах Ульяновской области с низкими образовательными результатами. На основе авторского инструментария проведено анкетирование руководителей и педагогов 22 таких школ. Обнаружено, что в сельских школах педагоги оценивают транспортную доступность, сменность обучения и ограниченность в ресурсах как менее угрожающие для образования, чем в городских. Низкий социально-экономический и культурный статус семьи ярче выражен в городских школах.

В сельских школах имеется больший дефицит управленческих и меньший – педагогических кадров, чем в городских; большее внимание уделяется программам развития педагогов; выше мотивация учителей к внедрению ресурсов цифровой образовательной среды. Педагоги сельских школ более уверены в понимании целей и результатов своей работы; они считают учеников менее «трудными» и больше верят в их желание учиться. Их педагогические коллективы в большей степени вовлечены в инновационную деятельность. На основании полученных результатов сделан вывод о более высокой резильентности сельских школ по сравнению с городскими.

Ключевые слова: факторы риска учебной неуспешности обучающихся, школы с низкими образовательными результатами, резильентные школы, потенциал резильентности, субъекты образовательных отношений.

Analysis of Risk Factors for Academic Failure of Students in Schools with Low Educational Results (on the Example of Schools in the Ulyanovsk Region)

Danilov Sergey V.,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia orcid.org/0000-0002-1022-5049

Shustova Lyubov P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Advanced Studies and Projects, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia orcid.org/0000-0002-2552-2310

Abstract. The article presents the results of a study of factors of educational failure of students in schools in the Ulyanovsk region with low educational results. Based on the authors' tools, a survey was conducted of the heads and teachers of 22 such schools. It was found that in rural schools, teachers assess transport accessibility, teaching shifts and limited resources as less threatening to education than in urban ones. The low socio-economic and cultural status of the family is more pronounced in urban schools.

In rural schools there is a greater shortage of managerial staff and a smaller shortage of teaching staff than in urban schools; greater attention is paid to teacher development programs; teachers are more motivated to implement resources in the digital educational environment. Teachers in rural schools are more confident in understanding the goals and results of their work; they view students as less "difficult" and have more faith in their desire to learn. Their teaching teams are more involved in innovative activities. Based on the results obtained, it was concluded that rural schools are more resilient than urban schools.

Keywords: risk factors of academic failure of students, schools with low educational results, resistant schools, the potential of resistance, subjects of educational relations.

Введение. Изучение педагогических затруднений в области развития функциональной и иных видов грамотности школьников являются в настоящее время одним из востребованных направлений научно-прикладных исследований в системе образования. Яркий пример – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA, реализуемая в странах, объединенных участием в Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В России исследования в данном русле выполняются Федеральным институтом оценки качества образования (далее – ФИОКО), а также Центрами непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов (ЦНППМ). Функционал таких центров предполагает проведение аналитических исследований педагогических затруднений дидактического и методического характера, влияющих на грамотность школьников. Когда возникающие затруднения приобретают критический характер в масштабах отдельной школы (муниципального образования или региона), они начинают сказываться на развитии различных видов грамотности обучающихся, что, в свою очередь, проявится в снижении образовательных результатов. В силу этого в настоящей работе мы будем использовать словосочетание «низкие образовательные результаты» в двух значениях. С одной стороны, как понятие, отражающее результаты действия комплекса систематических затруднений, проявляющихся в деятельности педагогов, образовательных организаций и муниципальных образований. С другой – как свидетельство недостаточного уровня развития грамотности школьников и высоких рисков их учебной неуспешности. Последнее характерно для школ с низкими образовательными результатами (далее – ШНОР) [Анализ резильентности 2023].

Поддержка ШНОР является обычной практикой стран, находящихся на лидирующих позициях международных образовательных рейтингов. В Российской Федерации

для решения данной задачи разработана методика выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся. Результатом её применения становится список «школ... для включения в проект адресной помощи и методической поддержки» [Методика выявления 2020: 3]. Отметим, что меры адресной поддержки для разных групп школ (неблагополучных, резильентных, неуспешных, успешных) весьма отличаются друг от друга [Косарецкий 2022].

Попав в такой список, а в 2022 году в него вошли 3000 школ из 84 субъектов России, школа становится участником программы адресной методической помощи (Проект «500+») [Методика оказания 2023: 6]. Каждая такая программа имеет целью «повышение качества образования в образовательных организациях с низкими образовательными результатами обучающихся путем реализации для каждой такой образовательной организации системы мер поддержки, разработанной с учетом результатов предварительной комплексной диагностики этой образовательной организации. Диагностика направлена на выявление различных факторов, существенным образом влияющих на результаты обучения в конкретной школе» [Методика оказания 2023: 11].

По мнению специалистов ФИОКО, «региональные органы управления образованием... предпринимают достаточно эффективные попытки работы со школами с высокими рисками низких образовательных результатов, однако в отсутствие эффективной системы выявления и помощи таким школам каждая отдельная отстающая школа требует внимания и управления «в ручном режиме», что не позволяет оказать помощь всем нуждающимся в ней образовательным организациям в силу ограниченности ресурсов [Методика оказания 2023: 6]. Особенно важным является выявление представлений педагогов и руководителей школ о причинах низких образовательных результатов, поскольку именно они будут определять особенности не только восприятия и интерпретации сложившейся ситуации, но и поведения человека в ней.

Помимо прочего, для достижения стабильных образовательных результатов обучающихся сама общеобразовательная организация реализует комплекс системных мероприятий. Одним из эффективных инструментов такой работы можно считать проектирование и реализацию программ повышения качества образования/программ улучшения образовательных результатов. К примеру, в Архангельской области такие программы реализуются с 2017 года на муниципальном и школьном уровнях. С целью выявления эффективного опыта проектирования и реализации таких программ был организован даже областной заочный конкурс муниципальных и школьных программ улучшения образовательных результатов обучающихся [Школьные программы 2018].

Профилактика причин, обуславливающих попадание школ в перечень ШНОР, актуализирует вопрос о разработке и применении аналогичных способов диагностики на региональном уровне. Появление таких способов позволит дополнить и конкретизировать сведения, получаемые от федерального центра, что в свою очередь, обеспечит дополнительные возможности для обоснованных управленческих решений, принимаемых на региональном уровне. Этим обуславливается **противоречие** между потребностью региональных и муниципальных органов управления образованием, руководителей и педагогов школ в разработке эффективных управленческих мер, направленных на достижение образовательными учреждениями высоких образовательных результатов – с одной стороны, и недостаточным пониманием факторов (причин), обуславливающих риски учебной неуспешности обучающихся (и, соответственно, низкие образовательные результаты школ) – с другой.

Направленность на разрешение данного противоречия определило **цель исследования**: выявить особенности факторов риска учебной неуспешности, обуславливающих низкие образовательные результаты обучающихся городских и сельских школ Ульяновской области. **Задачи исследования**: разработать анкету, направленную на выявление факторов риска учебной неуспешности, обуславливающих низкие образовательные результаты обучающихся школ; провести анкетирование педагогов и руководителей школ, отнесенных в 2022 году к школам с низкими образовательными результатами Ульяновской области; описать особенности факторов, определяющих риск учебной неуспешности обучающихся и низкие образовательные результаты городских и сельских школ.

Материалы и методы исследования. При разработке анкеты для педагогов и руководителей школ «Факторы риска учебной неуспешности обучающихся (низких образовательных результатов школы)» (далее – Анкета) мы опирались на материалы ФИОКО, представленные в анализе резильентности российских школ [Анализ резильентности 2023; Пинская, Хавенсон 2018; Пинская, Косарецкий 2019], методику выявления ШНОР [Методика выявления 2020] и методику оказания адресной методической помощи ШНОР [Методика оказания 2023].

Отметим, что резильентность (англ. resilient – устойчивый) рассматривается как свойство образовательной организации справляться с негативными факторами, как её способность преодолевать ресурсные трудности и ограничения [Анализ резильентности 2023: 5]. Совокупность этих факторов, к которым относят транспортную доступность школы для обучающихся, социально-экономический и культурный статус семьи, а также количество смен обучения и наличие в ней учебных и информационных ресурсов, возможность углублённого изучения школьных дисциплин, характер профориентационной работы, особенности образовательных отношений и другие переменные, определяет **потенциал резильентности школы** – меру ресурсов резильентности, которые могут быть реализованы при определенных условиях.

С учетом этих факторов была разработана структура Анкеты, включающей в себя 50 вопросов (см. Приложение), объединенных в пять блоков, и схема последующего анализа данных.

Блок 1. «Школа и ресурсы»: Транспортная доступность – вопрос № 1; Количество смен обучения – вопрос № 2; Ограниченность ресурсов – вопросы № 3, 4, 5, 6.

Блок 2. «Школьные практики»: Углубленное изучение школьных предметов – вопросы № 7, 8; Олимпиады и конкурсы – вопрос № 9; Дополнительное образование детей (кружки) – вопросы № 10, 11; Система профориентации – вопросы № 12, 13, 14; Инновационная деятельность – вопрос № 15.

Блок 3. «Субъекты образовательных отношений»: Администрация – вопросы № 16, 17, 18, 19, 20; Педагоги – вопросы № 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30; Обучающиеся – вопросы № 31, 32, 33, 34, 35; Родители – вопросы № 36, 37, 38, 39, 40; Система взаимоотношений в школе – вопросы № 41, 42, 43, 44, 45.

Блок 4. Дополнительный (открытый) вопрос – вопрос № 46.

Блок 5. Данные о респондентах – вопросы № 47, 48, 49, 50.

Выборка исследования. Респонденты были объединены в две группы (выборки). Первая выборка – «**Городские школы**» – представлена 74 педагогами и руководителями 7 образовательных организаций г. Ульяновска. Выборку «**Сельские школы**» составили 126 руководителей и педагогов из 15 образовательных организаций 9-ти муниципалитетов Ульяновской области. Анкетирование осуществлялось анонимно,

на основе добровольности респондентов по итогам адресного обращения специалистов ЦНППМ к руководителю школы с предложением организовать участие педагогов и руководителей учреждения в исследовании.

Анализ ответов на четыре последних вопроса Анкеты (№ 47-50) показал, что выборка «Городские школы» представлена преимущественно женщинами (87,8%); доля мужчин составила 12,2%. Заметна доля молодых педагогов (со стажем до 5 лет) – 21,6%. Она незначительно, но превышает количество респондентов, работающих от 5 до 10 лет (17,6%), а также от 10 до 20 лет (18,9%). Остальные 41,9% выборки приходится на работающих более 20 лет. В данной группе почти 9/10 составили педагогические работники: 56,8% – учителя-предметники, 28,4% – учителя начальных классов, 2,7% – другие категории педагогических работников. Остальные пришлось на долю управленцев: 8,1% – завучи и 4,1% – директора школ.

В выборке «Сельские школы» женщины составили 92,1% и только 7,9% – мужчины. У основной доли респондентов стаж работы в школе превышает 20 лет (72,2%); от 10 до 20 лет работают 15,1% сотрудников; от 5 до 10 лет – 7,1%; доля молодых педагогов (до 5 лет стажа) составила 5,6%. Больше половины выборки (57,1%) составили учителя-предметники (преобладания в предметах среди респондентов не выявлено), шестую часть – учителя начальных классов (14,3%), примерно десятую – другие категории педагогов (9,5%). На долю руководителей – директоров (4%) и заместителей директора школы (15,1%) пришлось пятая часть опрошенных.

Состав выборки «Городские школы» заметно отличается от выборки «Сельские школы»: более молодым составом педагогов, меньшей представленностью заместителей директора (почти в два раза) и, особенно, «других категорий педагогических работников» (почти в три раза), а также вдвое большим количеством учителей начальных классов. При этом доля директоров школ и учителей-предметников, участвующих в анкетировании, в обеих выборках остается одинаковой. Обратим внимание, что приведенные иллюстрации отражают структуру выборки респондентов городских и сельских ШНОР 2022 года, но не являются типичной моделью педагогических коллективов таких школ.

Результаты исследования и их обсуждение.

Ответы на вопросы **первого блока «Школа и ресурсы»** позволяют получить информацию, связанную с представлением педагогических коллективов ШНОР о так называемых контекстных факторах: транспортной доступности, количестве смен обучения и ограниченности учреждения в различных ресурсах.

В городских школах 66,2% респондентов оценивают транспортную доступность школы для обучающихся как отличную (регулярное движение школьного автобуса, можно добраться общественным транспортом) и 8,1% как хорошую (кроме школьного автобуса других возможностей нет, школьный автобус ходит регулярно и практически без перебоев). Более четверти педагогов описывают её как «среднюю» (случаются нарушения в расписании школьного автобуса) – 4,1%, или даже как «плохую» (школьный автобус отсутствует) – 21,6%.

В сельских школах только 15,1% респондентов оценивает **транспортную доступность школы** как «плохую». Остальные участники опроса описывают её как хорошую (36,5%) и отличную (48,4%). Возможно, разница в ответах обусловлена искажением смысла вопроса для респондентов из городских школ словосочетанием «школьный автобус». На это может косвенно указывать относительно сопоставимая совокупная доля участников, положительно оценивающих транспортную доступность школы:

74,32% в выборке «Городские школы» и 84,9% в выборке «Сельские школы».

В большинстве школ, охваченных исследованием, дети учатся **в одну смену**. На это указали 100% респондентов из сельских и 94,6% из городских школ. Только 5,4% участников анкетирования выборки «Городские школы» отметили, что в школе обучение идет в две смены. Данные различия нельзя признать значимым фактором, оказывающим влияние на снижение образовательных результатов.

Ограниченность ресурсов большинство респондентов из выборки «Городские школы» оценивают как достаточно заметную, выбирая вариант ответа «в некоторой степени».

Наибольшая ограниченность ощущается в материально-технических ресурсах: как «сильную» (18,9% ответов – максимальное значение показателя) и «в некоторой степени» (58,1%) её определяют 3/4 респондентов. Остальные полагают, что эта ограниченность слабая (16,2%), либо ресурсов достаточно (6,8%).

Иная картина складывается в оценке ограниченности школы в учебных ресурсах. Как «сильную» её описывают 4,1% респондентов и «в некоторой степени» – 50%. Остальные 46% участников опроса считают учебные ресурсы достаточными (23%), либо оценивают их ограниченность как «слабую» (23%).

Сходным образом респонденты данной выборки оценивают ограниченность в учебно-методических ресурсах: более чем для половины опрошенных она представляет самостоятельную проблему (для 2,7% ограниченность «сильная», для 51,4% – «в некоторой степени»). Еще почти четверть (24,3%) опрошенных полагает, что ресурсов достаточно, и почти столько же (21,6%) отмечают, что их ограниченность «слабая».

Равномернее распределились ответы респондентов при оценке ограниченности школы в информационных ресурсах (низкая скорость доступа в интернет, отсутствие достаточного количества цифровых устройств, дефицит цифровых образовательных ресурсов и т.д.). Примерно одинаковое количество участников опроса описывают ограниченность как «сильную» (17,6%), как «слабую» (18,9%) и как «ресурсов достаточно» (20,3%). Для остальных 43,2% она имеет характер осознаваемой проблемы («в некоторой степени»).

Анализ ответов респондентов в выборке «Сельские школы» обнаруживает, что они испытывают заметно меньшую ограниченность в ресурсах, чем их коллеги из городских школ.

Так, только 8,7% ответивших оценили ограниченность школы в материально-технических ресурсах как «сильную» (более чем вдвое меньше, чем в городских ШНОР) и 33,3% как «в некоторой степени» (в городе – 50%). Большая часть респондентов (42,1% – в 5 раз больше, чем в городе) считает, что ресурсов достаточно, либо оценивает ограниченность как «слабую» (15,9%).

Еще более выразительна ситуация в отношении учебных ресурсов: их достаточность отмечают 58,7% респондентов (почти в 2,5 раза больше, чем их городские коллеги); 16,7% оценивают их ограниченность как «слабую»; 20,6% – как в некоторой степени; 4% – как «сильную». При сопоставлении этих результатов с данными по выборке «Городские школы» заметно, что сильную ограниченность в учебных ресурсах испытывает почти одинаковая доля респондентов (4,1% в городских и 4,0% в сельских ШНОР), сопоставимая доля описывает ограниченность как «слабую» (23% в городских и 16,7% в сельских ШНОР). Наибольшие отличия (в 2 и более раза) наблюдаются в ответах «в некоторой степени» и «ресурсов достаточно».

Аналогичная ситуация складывается и в плане ограниченности школы в учебно-методических ресурсах. Для 5,6% опрошенных она является «сильной», 28,6%

оценивают её как «в некоторой степени». Еще 17,5% характеризуют её как «слабую» и 48,4% полагают, что «ресурсов достаточно». В сравнении с городскими ШНОР здесь вдвое увеличилась доля респондентов, для которых ограниченность в этих ресурсах является сильной проблемой (5,6% против 2,7% в городских школах), и на столько же тех, для кого ресурсов достаточно (48,4% против 24% в городе).

Коллективы сельских ШНОР испытывают заметно меньшую ограниченность и в информационных ресурсах. Только 7,1% ответивших оценивают её как сильную (в городских ШНОР – 17,6%) и 33,3%, отмечая её проблемность, выбирают ответ «в некоторой степени» (в городе – 43,2%). Остальные характеризуют её как «слабую» (19,8%), либо вовсе не замечают (для 39,7% ресурсов достаточно). По сравнению с выборкой «Городские школы» ответы респондентов сельских школ перераспределены за счет значительно уменьшения тех, кто испытывает сильные и заметные («в некоторой степени») ограничения в сторону увеличения доли тех, кто считает, что ограничений нет и «ресурсов достаточно».

Основной вывод, который может быть сделан на основании проведенного анализа контекстных факторов низких образовательных результатов городских и сельских школ, состоит в следующем. Транспортную доступность школ для обучающихся, сменность обучения, ограниченность различных ресурсов сотрудники сельских школ оценивают как менее угрожающие для образовательного процесса, в сравнении с городскими ШНОР. Это вряд ли может свидетельствовать о влиянии субъективности оценок респондентов, поскольку результаты аналогичных исследований со стороны ФИОКО также строились на основе самообследования школ. Скорее, мы можем говорить о том, что в данном случае потенциал резильентности у сельских школ оказался выше, чем у городских.

Второй блок анкеты «Школьные практики» сосредотачивается на информации о: 1) наличии в школе углублённого изучения предметов, 2) активности участия детей в олимпиадах и конкурсах, 3) возможности для получения в школе бесплатного дополнительного образования и вовлеченности учащихся в кружковую активность, 4) развитости системы профориентации, её субъектах и экскурсиях на производства или в организации для обучающихся, 5) вовлеченности школы в инновационную деятельность. По результатам исследований, проведенных ФИОКО [Методика выявления 2020] низкие показатели школ по этим параметрам (за исключением участия образовательной организации в инновационной деятельности) коррелируют с низкими образовательными результатами. При этом показатели резильентных школ отличаются более высокими значениями.

Сравнение ответов респондентов разных выборок на вопрос о **наличии в школе углублённого изучения общеобразовательных предметов** показало сходную ситуацию. В «Сельских школах» 38,9% ответов носили утвердительный характер и 61,1% – отрицательный. Среди «Городских школ», соответственно 32,4% и 67,6%.

Среди изучаемых таким образом предметов в сельских школах чаще всего называли математику, физику и информатику (в совокупности их отметили 69,6% респондентов). По 7,5% респондентов отметили группы предметов «история, обществознание» и «русский язык, литература»; еще 6% указали «химия, биология». Остальные предметы получили не более 1,5% ответов.

В городских школах предметы «математика, физика и информатика» отметили 48,1% участников опроса, «история, обществознание, право» – 22,2%, «русский язык» – 18,5%, остальные предметы – не более 3,7%.

Эти данные позволяют предположить, что как в городских, так и в сельских школах с низкими образовательными результатами углублённое изучение предметов

осуществляется, преимущественно, по дисциплинам, актуальным для подготовки обучающихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Активность школьников в плане участия в олимпиадах и конкурсах респондентами обеих выборок оценивается преимущественно как средняя: 62,7% в сельских и 73% в городских школах.

При этом заметно отличается количество ответов относительно полярных оценок. Если среди участников опроса из сельских школ только 7,1% оценивают такую активность как низкую, то среди городских аналогичная цифра выше почти втрое – 18,9%. Наоборот, как высокая активность школьников описывается 30,2% сельских педагогов и только 8,1% городских. Это даёт основания для вывода, что в сельских ШНОР 2022 года активность участия школьников в олимпиадах и конкурсах выше, чем в городских, либо педагоги сельских школ воспринимают её как более высокую, чем их коллеги из города.

Результаты опроса, относящиеся к дополнительному образованию в школе, показывают, что независимо от выборки ситуация практически идентична. В школах имеется широкий набор **бесплатных кружков и секций для обучающихся**. Такой вариант ответа выбрали 73% респондентов городских и 72,2% сельских школ. Еще 23% и 24,6% соответственно отметили, что в школе есть небольшой выбор бесплатных услуг дополнительного образования и только 4,1% и 3,2% указали, что бесплатные кружки в школе отсутствуют.

При этом **вовлеченность обучающихся в кружковую деятельность** педагогами городских школ оценивается значительно ниже. Только 28,4% оценили её как высокую, еще 67,6% – как среднюю и 4,1% – как низкую. В ответах коллег из сельских школ указание на низкий уровень вовлеченности отсутствует, большая доля ответов (40,5%) характеризует её как высокую и 59,5% – как среднюю.

Различия в кружковой активности обучающихся могут быть связаны с особенностями условий социализации сельских и городских обучающихся (различием в количестве качестве и интенсивности действия различных факторов социализации), стимулирующих сельских школьников в большей мере вовлекаться в кружковую деятельность. В то же время, различия в сравниваемых данных по выборкам при одинаковых возможностях в получении бесплатного дополнительного образования дают основания для вывода о большем влиянии педагогов сельских школ на кружковую активность учеников.

Профориентационная работа осуществляется в подавляющем количестве случаев. В выборке «Сельские школы» только 0,8% ответов приходится на вариант «никим не осуществляется». В выборке «Городские школы» аналогичная доля ответов составила 5,4%. Большинство ответов приходится на вариант «всеми учителями школы» (в сельских ШНОР – 70,6%, в городских – 51,4%), затем – на «специальными педагогами школы, ответственными за профориентацию» (в сельских ШНОР – 23,0%, в городских – 29,7%). Консультанты из сотрудников школ и внешние карьерные консультанты эпизодически встречаются в сельских школах (1,6% и 4% соответственно) и чаще – в городских (по 6,8%). В 9/10 случаев отмечаются утвердительные ответы на вопрос «Проводятся ли в рамках профориентационной работы в школе экскурсии для обучающихся на производства или в организации?»: в сельских школах их доля составляет 88,9%, в городских – 91,2%.

Можно говорить, что профориентационная работа в ШНОР осуществляется преимущественно педагогами и специалистами самих школ. Внешние специалисты при-

влекаются значительно реже, особенно на селе. Основной формой профориентации за пределами школ являются экскурсии на производства или в организации.

Вовлеченность педагогов в инновационную деятельность может рассматриваться как значительный ресурс управления эффективностью школы в целом и образовательными результатами обучающихся в частности, особенно, если она осуществляется в рамках федеральных проектов или областной Программы развития инновационных процессов в образовательных организациях (Программы РИП). На этом основании мы также полагаем, что школы, имеющие статус федеральной или региональной инновационной площадки, обладают большим потенциалом резильентности, в сравнении с теми образовательными организациями, где такая работа не ведется вовсе, либо осуществляется отдельными педагогами на основе их личной инициативы.

Обратившись к ответам респондентов, мы обнаружим, что в сельских ШНОР 48,4% респондентов отмечает вовлеченность педагогов в «деятельность школы как региональной/федеральной инновационной площадки». В городских школах этот ответ встречается только в 25,7% случаев. Инновационную деятельность по инициативе педагогов (школа не является региональной или федеральной инновационной площадкой) отмечают 52,7% респондентов из городских школ и только 39,7% – из сельских. Совсем не вовлечены в инновационную деятельность 21,6% педагогов городских и 11,9% сельских ШНОР.

Результаты анализа ответов респондентов по данному вопросу позволяют предположить, что образовательные организации, составившие выборку «Сельские школы», обладают большим потенциалом резильентности, по сравнению с учреждениями из выборки «Городские школы». Этот вывод может быть распространен на все пункты блока «Школьные практики», за исключением особенностей профориентационной работы, которая в городских школах сопровождается привлечением заметного большего количества внутренних и особенно внешних карьерных консультантов.

Третий блок анкеты «Субъекты образовательных отношений» объединяет вопросы, направленные на изучение субъектов образовательных отношений и системы взаимоотношений между ними.

В отношении **администрации школы** затрагивались вопросы кадрового дефицита, квалификации руководителей школы и стиля руководства, лидерской позиции директора и отношений внутри администрации.

В выборке «Городские школы» **дефицит управленческих кадров** ощущается втрое острее, чем в выборке «Сельские школы»: на это указывают 24,3% и 7,9% респондентов соответственно.

При этом руководители сельских ШНОР обладают в целом более низким **уровнем квалификации** как управленцы: 51,6% ответов указывают на то, что директор и все его заместители прошли подготовку (либо профессиональную переподготовку) в области менеджмента и экономики образовательной организации; в 41,3% ответов отмечается, что аналогичную подготовку прошел один или несколько (но не все) членов администрации; в 7,1% случаев отмечается, что среди администрации школы нет сотрудников, прошедших такую подготовку. В выборке городских ШНОР аналогичные цифры составляют 64,9%, 28,4% и 6,8%.

Стиль руководства, характерный для администрации, педагоги и сельских, и городских школ оценивают схожим образом. Большинство респондентов – 72,2% сельских и 67,6% городских – считают его демократическим. Примерно четверть – 22,2% сельских и 25,7% городских – авторитарным. На долю либерального (попу-

стительского) и непоследовательного приходится наименьшее количество ответов: в выборке «Сельские школы» – 2,4% и 3,2%, в выборке «Городские школы» – 1,4% и 5,4% соответственно.

Как человека, обладающего лидерской позицией (берущего на себя ответственность за других, активного и инициативного и т.д.), могут определенно охарактеризовать директора своей школы 54,8% респондентов из сельских ШНОР и 48,6% – из городских. Скорее «да», чем «нет» – 34,9% и 40,5% соответственно. Ответ «определенно «нет»» отсутствует среди сельских респондентов и является единичным (1,4%) среди городских. В 10,3% случаев педагоги сельских и в 9,5% городских школ скорее не могут назвать своего директора лидером.

Отношения внутри школьной администрации большинство педагогов описывают в терминах сотрудничества (88,9% ответов в сельских школах и 81,1% – в городских). На втором месте со значительным отрывом отмечается «отстраненность» (9,5% ответов в сельских школах и 13,5% в городских), и на третьем – конфликтность отношений (1,6% ответов в сельских школах и 5,4% – в городских).

Обобщая результаты, отметим, что в сельских ШНОР наблюдается более острый дефицит и более низкий уровень квалификации управленческих кадров, чем в городских. Стиль руководства, восприятие директора как лидера и характер отношений внутри администрации не имеет принципиальных различий между выборками. Вероятно, имеющиеся расхождения указывают на факторы, снижающие образовательные результаты школ.

Выявлению **характеристик педагогов**, важных с точки зрения уровня образовательных результатов школы, посвящена самая значительная часть вопросов анкеты. Важными являются такие параметры как: достаточность педагогических кадров, их квалификация и участие в повышении квалификации, стаж работы; практика развития учителей, наставничества и методической работы; работа в цифровой образовательной среде.

Характеризуя оценки педагогов сельских ШНОР, можно отметить, что в них:

- наблюдается значительный **дефицит педагогических кадров** – его отмечают 44,4% респондентов;
- работают «более 50% учителей с педстажем 25 и более лет» (62,7% ответов), **дефицит молодых педагогов** со стажем до 3 лет (1,6% ответов);
- «более 50% педагогов имеют высшую категорию» (50% ответов);
- более половины педагогов за последний год посетили курсы профессионального развития (77,8% ответов);
- в большинстве случаев **существует** практика разработки и реализации планов (программ) профессионального развития отдельных учителей (70,6% опрошенных ответили на этот вопрос утвердительно);
- практически везде присутствует наставничество (27,8% респондентов отмечают системно организованное наставничество, 57,1% – отдельные его примеры, 13,5% – формальное присутствие наставничества, 1,6% считает, что оно полностью отсутствует);
- ведется методическая работа и, как правило, системно (84,1% ответов). Случайный характер методической работы отмечается в 14,3% случаев; еще 1,6% респондентов считают, что такая работа не ведется;
- мотивация учителей школы к внедрению цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в процесс преподавания оценивается в основном, **положительно**: как высокая (17,5%) или выше среднего уровня (68,3%). Остальные полагают, что она «ниже среднего уровня» (11,9%), либо «низкая» (2,4%);

– учителя **имеют** необходимые технические и педагогические навыки для использования цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды (92,5% утвердительных ответов);

– педагоги в основном **имеют достаточно** времени на подготовку уроков, на которых используются цифровые устройства и ресурсы цифровой образовательной среды (с этим утверждением согласны 69,8% опрошенных и не согласны – 30,2%).

Аналогичные ответы из выборки городских ШНОР позволяют утверждать, что для них характерны следующие особенности:

– дефицит педагогических кадров ощущается **в большей мере**, чем в сельских ШНОР – его отмечают 64,9% респондентов;

– **более молодой**, чем в сельских школах педсостав: «более 40% учителей с педстажем 10-24 года» (63,5% ответов); при этом также, как и в сельских школах, наблюдается **дефицит молодых кадров** со стажем работы не более 3 лет (2,7% ответов);

– «30-50% педагогов имеют высшую категорию» (58,1% ответов);

– более половины педагогов за последний год посетили курсы профессионального развития (50% ответов);

– в большинстве случаев **отсутствует** практика разработки и реализации планов (программ) профессионального развития отдельных учителей (54,1% опрошенных ответили на этот вопрос утвердительно);

– практически везде присутствует наставничество (29,7% респондентов отмечают системно организованное наставничество, 48,6% – отдельные его примеры, 14,9% – формальное присутствие наставничества, 6,8% считает, что оно полностью отсутствует);

– ведется методическая работа и, как правило, системно (73% ответов). Случайный характер методической работы отмечается в 27% случаев;

– мотивация учителей школы к внедрению цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в процесс преподавания оценивается в основном, положительно: как высокая (9,5%) или выше среднего уровня (62,2%). Остальные полагают, что она «ниже среднего уровня» (25,7%) либо «низкая» (2,7%). Можно отметить, что респондентами она **оценивается ниже**, чем в выборке «Сельские школы»;

– учителя имеют, правда **в меньшей степени**, чем в сравниваемой выборке, необходимые технические и педагогические навыки для использования цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в образовательном процессе (81,1% утвердительных ответов);

– педагоги в основном **не имеют достаточно** времени на подготовку уроков, на которых используются цифровые устройства и ресурсы цифровой образовательной среды (с этим утверждением согласны 56,8% опрошенных и не согласны 43,2%).

Сравнивая эти результаты, можно отметить, что сельские ШНОР отличаются от городских меньшим дефицитом педагогических кадров; его более возрастным составом (на основании оценки стажа работы); большим вниманием к программам развития отдельных педагогов; более высокой мотивацией учителей школы к внедрению цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды; более высокой оценкой имеющихся технических и педагогических навыков для использования цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в образовательном процессе; большим временем на подготовку уроков, на которых используются цифровые устройства и ресурсы цифровой образовательной среды.

Схожими являются квалификация педагогов и посещение ими курсов профессионального развития, организация методической работы и наставничества.

Оценка **контингента обучающихся** затрагивала их количественные и качественные особенности.

В выборке «Сельские школы»:

- две трети учителей работают в школах с численностью обучающихся до 300 человек. Из них 38,9% педагогов – в школах, где менее 100 учеников, 27% – от 100 до 299 школьников, 30,2% – от 500 человек и более. Всего 4% учителей работают в школах, где обучается от 300 до 499 человек;
- 63,5% педагогов отмечают, что доля обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в школе составляет менее 5%, 34,1% – от 5 до 10% и 2,4% педагогов полагают, что она превышает 10%;
- по оценкам 73,8% педагогов, количество учеников школы, чей родной язык отличается от языка обучения, составляет менее 5%, 16,7% учителей отмечают от 5 до 10% таких учеников, и 9,5% педколлектива указывают величину в более чем 10%;
- по мнению 3,2% учителей, в школе более 50% обучающихся с низким уровнем учебной мотивации; еще 42,9% опрошенных считают, что доля таких обучающихся находится в пределах от 20 до 50%; 54% респондентов уверены, что немотивированных на учебу школьников менее 20%;
- относительно определения доли обучающихся с высоким уровнем учебной мотивации 23% учителей считают, что она не превышает 20% от общего количества учеников школы; 56,3% полагают, что доля таких детей от 20 до 50%; еще 20,6% педагогов уверены, что высокомотивированных детей в школе более 50%.

В выборке «Городские школы»:

- большинство учителей работают в школах с численностью обучающихся от 300 человек. Из них 74,3% педагогов – в школах, где учится от 500 человек и более; 21,6% – от 300 до 499 человек. Всего 4% учителей работают в школах, где обучается от 100 до 299 ребят;
- 55,4% педагогов отмечают, что доля обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в школе составляет менее 5%, 27% – от 5 до 10% и 17,6% педагогов полагают, что она превышает 10%;
- по оценкам 47,3% педагогов, количество учеников школы, чей родной язык отличается от языка обучения, составляет менее 5%, 43,2% учителей отмечают от 5 до 10% таких учеников, и 9,5% педколлектива указывают величину в более чем 10%;
- по мнению 18,9% учителей, в школе более 50% обучающихся с низким уровнем учебной мотивации; еще 59,5% опрошенных считают, что доля таких обучающихся находится в пределах от 20 до 50%; 21,6% респондентов уверены, что немотивированных на учебу школьников менее 20%;
- относительно определения доли обучающихся с высоким уровнем учебной мотивации 37% учителей считают, что она не превышает 20% от общего количества учеников школы; 51,4% полагают, что доля таких детей от 20 до 50%; еще 10,8% педагогов уверены, что высокомотивированных детей в школе более 50%.

Сравнивая полученные результаты, необходимо отметить, что количество контингента обучающихся в городских школах значительно превышает аналогичный показатель сельских ШНОР. Также, по оценкам учителей и руководителей, в городских школах большая доля детей с ОВЗ, инвалидностью, родным (нерусским) языком, низкой учебной мотивацией и меньше – с высокой учебной мотивацией. Можно сказать, что городские учителя ШНОР считают школьников более «трудными» и меньше верят в их желание учиться, чем их коллеги, работающие в сельских школах.

Фактор родительской семьи обучающихся представлен в исследовании вопросами относительно социально-экономического, культурного статуса и многодетности семей, количества замещающих семей, вовлеченности родителей в образовательный процесс и способов обращения к администрации школы.

Обобщение оценок педагогов из выборки «Сельские школы» позволяет заключить, что:

- основная часть педагогов (60,3%) считает, что доля обучающихся из семей с низким социально-экономическим и культурным статусом в школе не превышает 30%. Еще **35,7% респондентов полагают, что она находится в пределах от 30 до 50%**, и только 4% опрошенных выбрали ответ «более 50%»;

- 23% выборки отмечают, что доля обучающихся из многодетных семей составляет менее 10%, 49,2% респондентов полагают, что количество обучающихся из таких семей от 10 до 20%. Остальные 27,8% педагогов указывают «более 20%»;

- 77% участников исследования указывают, что количество обучающихся из замещающих семей в школе менее 5%; 20,6% выбрали ответ «от 5 до 10%» и 2,4% – «более 10%»;

- только 23% педагогов могут описать вовлеченность родителей, обучающихся в образовательный процесс школы как высокую и примерно столько же (18,3%) – как низкую. Большинство (58,7%) учителей склонны оценивать её как среднюю;

- из наиболее предпочитаемых способов обращения родителей обучающихся к администрации школы отмечаются «личные обращения» (96,8%), «посредством социальных сетей» (53,2%) и «сайта школы» (36,5%).

Сравнение с оценками из выборки «Городские школы» показывает, что:

- **заметно меньшая** (по сравнению с педагогами сельских ШНОР) часть педагогов (44,6%) считает, что доля обучающихся из семей с низким социально-экономическим и культурным статусом в школе не превышает 30%. Основная доля **45,9% респондентов уверены, что она находится в пределах от 30 до 50%**. Еще 9,5% опрошенных (в 2 раза **больше**, чем в сельских ШНОР) выбрали ответ «более 50%»;

- 21,6% выборки отмечают, что доля обучающихся из многодетных семей составляет менее 10%, 60,8% респондентов полагают, что количество обучающихся из таких семей от 10 до 20%. Ещё 17,6% педагогов указывают «более 20%»;

- 74,3% участников исследования указывают, что количество обучающихся из замещающих семей в школе менее 5%; 25,7% выбрали ответ «от 5 до 10%»;

- только 6,8% педагогов (почти в 3 раза **меньше**, чем в сельских) описывают вовлеченность родителей, обучающихся в образовательный процесс как высокую, и значительные 31,1% (почти в 2 раза **больше** по сравнению с сельскими ШНОР) – как низкую. Большинство (62,2%) учителей оценивают её как среднюю;

- из наиболее предпочитаемых способов обращения родителей обучающихся к администрации школы отмечаются «личные обращения» (93,2%), «посредством социальных сетей» (43,2%) и «сайта школы» (37,8%).

Основные итоги сравнительного анализа фактора семьи обучающихся состоят в следующем: основной параметр (по результатам исследований ФИОКО), определяющий низкие образовательные результаты школы – низкий социально-экономический и культурный статус семьи обучающегося – более выражен в работе городских школ. Действие таких факторов, как многодетность семьи, либо воспитание в замещающих семьях, а также вовлеченность родителей в образовательный процесс, более выражено в сельских школах.

Система взаимоотношений в школе представлена в исследовании вопросами об: общности в понимании педагогами и администрацией целей и результатов деятель-

ности, характера школьной атмосферы; «командности» работы педагогов и администрации; мерами влияния руководства на педагогов; качественными особенностями отношений между учениками и учителями.

Обратившись к данным по выборке «Сельские школы», мы обнаружим следующее:

- две трети (66,7%) респондентов считают, что педагоги и администрация ясно представляют цели своей деятельности и результаты, к которым они ведут обучающихся. Треть (31%) придерживается в этом вопросе позиции «скорее “да”, чем “нет”», и только несколько ответов (2,4%) – «скорее “нет”, чем “да”»;

- более половины (55,6%) могут уверенно охарактеризовать школьную атмосферу как атмосферу сотрудничества, в которой ценят развитие как обучающихся, так и учителей. Их в целом поддерживают еще 35,7% участников опроса, выбравших ответ «скорее “да”, чем “нет”». Меньшинство скорее не могут дать школьной атмосфере такую характеристику: 7,9% – «скорее “нет”, чем “да”», и 0,8% – «определенно “нет”»;

- 9 из 10 педагогов и руководителей считают, что педагоги и администрация школы работают как единая высокопрофессиональная команда (46,8% выбирают ответ «определенно “да”» и 43,7% – «скорее “да”, чем “нет”»). Остальные – «скорее “нет”, чем “да”» (8,7%) и «определенно “нет”» (0,8%);

- после оценки работы учителя (например, после проведения открытых уроков, участия в конкурсах профессионального мастерства, аттестации и др.) руководством школы в качестве мер воздействия чаще всего (по мнению 85,7% опрошенных) предпринимается обсуждение с учителем результатов оценки и мер по исправлению ситуации. Часто (по мнению 42,1% опрошенных) руководство прибегает к разработке плана профессионального развития или подготовки учителя. Среди заметных мер (по мнению 13,5% опрошенных) – увеличение заработной платы или премирование учителя. Такие меры как материальные санкции, изменение учебной нагрузки или обязанностей используются в отдельных (исключительных) случаях;

- абсолютное большинство респондентов согласны с тем, что «отношения между учителями и обучающимися школы обычно хорошие» (92,1%), и «учителя могут положиться друг на друга» (62,7%). Больше половины опрошенных считают, что «педагогов школы объединяют общие представления о преподавании» (52,4%). Несколько меньшее количество разделяют точку зрения о том, что «обучающиеся школы имеют возможность поучаствовать в принятии решений, касающихся школы в целом» (44,4%).

Обзор аналогичных ответов в выборке «Городские школы» показывает, что:

- **заметно меньше** (48,6% против 66,7% в сельских школах) количество респондентов могут уверенно согласиться (выбрали ответ «определенно “да”») с тем, что педагоги и администрация ясно представляют цели своей деятельности и результаты, к которым они ведут обучающихся. Доля участников, определившая эту разницу, высказала свою позицию более расплывчато, перейдя в группу выбравших ответ «скорее “да”, чем “нет”» (47,3% против 31% в сельских школах). 4,1% ответов пришёлся на вариант «скорее “нет”, чем “да”»;

- уверенно охарактеризовать школьную атмосферу как атмосферу сотрудничества, в которой ценят развитие как обучающихся, так и учителей, могут немногим менее половины опрошенных (44,6%). Их в целом поддерживают еще 45,9% участников опроса, выбравших ответ «скорее “да”, чем “нет”». В совокупности это составляет более 90% ответов, что **сопоставимо с результатами по выборке сельских ШНОР**. Меньшинство (9,5%) скорее не могут дать школьной атмосфере такую характеристику;

– **аналогично коллегам из сельских ШНОР** 9 из 10 учителей и руководителей данной выборки считают, что педагоги и администрация школы работают как единая высокопрофессиональная команда (35,1% выбирают ответ «определенно “да”» и 54,1% – «скорее “да”, чем “нет”»). Остальные – «скорее “нет”, чем “да”» (8,1%) и «определенно “нет”» (2,7%);

– **сходным образом**, после оценки работы учителя руководством школы в качестве мер воздействия чаще всего (по мнению 79,7% опрошенных) предпринимается обсуждение с учителем результатов оценки и мер по исправлению ситуации. **Значительно реже** (по мнению 28,4% опрошенных) руководство прибегает к разработке плана профессионального развития или подготовки учителя, либо (по мнению 18,9% опрошенных) – увеличению заработной платы или премированию учителя. Такие меры как материальные санкции, изменение учебной нагрузки или обязанностей применяются крайне редко (1,4% и 5,4% соответственно);

– большинство респондентов (хотя и **меньшее количество**, по сравнению с сельскими школами) также согласны с тем, что «отношения между учителями и обучающимися школы обычно хорошие» (79,7%), и «учителя могут положиться друг на друга» (48,6%). **Меньше** половины опрошенных считают, что «педагогов школы объединяют общие представления о преподавании» (41,9%). Примерно **треть** ответивших разделяют точку зрения о том, что «обучающиеся школы имеют возможность поучаствовать в принятии решений, касающихся школы в целом» (31,1%).

Подводя итоги, можно отметить, что в сельских ШНОР педагогические коллективы в большей мере, чем в городских школах, уверены в понимании целей и результатов своей деятельности. Респонденты, входящие в состав обеих выборок, примерно одинаково (с несколько меньшей определенностью в городских школах) описывают школьную атмосферу как атмосферу сотрудничества, а педагогические коллективы школ как единую высокопрофессиональную команду. В качестве универсальной меры воздействия на педагога является обсуждение его результатов и способов исправления ситуации; также независимо от территориального расположения образовательного учреждения применяются планирование профессионального развития и материальное стимулирование. Любопытно, что снижение нагрузки или освобождение от обязанностей в качестве мер воздействия не применяется совсем. Описание отношений между основными субъектами школьной жизни (учителями, учениками) в городских и сельских ШНОР имеет сходный характер, при этом в городских школах оно менее выражено в количественном плане.

Обобщая ответы на открытый вопрос «Назовите три фактора, которые на ваш взгляд, играют ключевую роль в появлении низких образовательных результатов в школе», можно сделать предварительный вывод о том, что большинство респондентов как сельских, так и городских ШНОР отметили: 1) низкую учебную мотивацию школьников, 2) высокую нагрузку на учителей, 3) фактор семьи: слабую вовлеченность родителей в образовательный процесс, низкий уровень культуры и образования родителей, слабый контроль за ребенком и др. Числовое выражение этих факторов по выборкам требует дальнейшего уточнения.

Выводы.

Результаты исследования позволяют сделать несколько основных выводов:

1. Транспортную доступность школ для обучающихся, сменность обучения, ограниченность различных ресурсов сотрудники сельских школ оценивают как менее угрожающие для образовательного процесса, в сравнении с городскими ШНОР. Это позволяет сделать предположения о потенциале резильентности, которой в данном

случае у сельских школ оказался выше, чем у городских.

2. В отношении школьных практик наиболее заметно, что:

а. Как в городских, так и в сельских школах с низкими образовательными результатами углублённое изучение предметов осуществляется, преимущественно, по дисциплинам актуальным для подготовки обучающихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ;

б. В сельских ШНОР 2022 года активность участия школьников в олимпиадах и конкурсах выше, чем в городских, либо педагоги сельских школ воспринимают её как более высокую, чем их коллеги из города;

с. Независимо от выборки в школах имеется широкий набор бесплатных кружков и секций для обучающихся, при этом вовлеченность обучающихся в кружковую деятельность (или кружковая активность) педагогами городских школ оценивается значительно ниже;

д. Также широко осуществляется профориентационная работа – преимущественно педагогами и специалистами самих школ в формате экскурсий;

е. Сельские ШНОР в большей степени, чем городские, вовлечены в системную инновационную деятельность, что справедливо как для количества школ, так и для количества педагогов.

3. В плане субъектов образовательных отношений выявлено следующее:

а. В сельских ШНОР наблюдается более острый дефицит и более низкий уровень квалификации управленческих кадров, чем в городских. Стиль руководства (примерно 2/3 считают его демократическим), восприятие директора как лидера (примерно половина) и характер отношений внутри администрации (80-90% – сотрудничество) в них не имеет принципиальных различий между выборками. Можно предположить, что данные различия обозначают факторы, имеющие влияние на снижение образовательных результатов школ;

б. Сельские ШНОР отличаются от городских меньшим дефицитом педагогических кадров; его более возрастным составом; большим вниманием к программам развития отдельных педагогов; более высокой мотивацией учителей школы к внедрению цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды; более высокой оценкой имеющихся технических и педагогических навыков для использования цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в образовательном процессе; большим временем на подготовку уроков, на которых используются цифровые устройства и ресурсы цифровой образовательной среды. Схожими являются квалификация педагогов и посещение ими курсов профессионального развития, организация методической работы и наставничества;

с. Количество контингента обучающихся в городских школах значительно выше, чем в сельских ШНОР. В них большая доля детей с ОВЗ, инвалидностью, родным (нерусским) языком, низкой учебной мотивацией и меньше – с высокой учебной мотивацией. Можно сказать, что городские учителя ШНОР считают школьников более «трудными» и меньше верят в их желание учиться, чем их коллеги, работающие в сельских школах;

д. Основной параметр (по результатам исследований ФИОКО), определяющий низкие образовательные результаты школы – низкий социально-экономический и культурный статус семьи – более выражен в работе городских школ. Действие таких факторов, как многодетность семьи, либо воспитание в замещающих семьях, а также вовлеченность родителей в образовательный процесс, более выражено в сельских школах;

е. В сельских ШНОР педагогические коллективы в большей мере, чем в городских школах, уверены в ясном понимании целей и результатов своей деятельности.

Респонденты, входящие в состав обеих выборок, примерно одинаково (с несколько меньшей определенностью в городских школах) описывают школьную атмосферу как атмосферу сотрудничества, а педагогические коллективы своих школ как единую высокопрофессиональную команду. Универсальной мерой воздействия на педагога является обсуждение его результатов и способов исправления ситуации; также независимо от территориального расположения образовательного учреждения применяются планирование профессионального развития и материальное стимулирование. Любопытно, что снижение нагрузки или освобождение от обязанностей в качестве мер воздействия не применяется совсем. Описание отношений между основными субъектами школьной жизни (учителями, учениками) в городских и сельских ШНОР имеет сходный характер.

Сравнение ответов респондентов разных выборок позволяет сделать вывод о более высоком потенциале резильентности сельских ШНОР, принимавших участие в исследовании, по сравнению с городскими.

Приложение

АНКЕТА «ФАКТОРЫ НИЗКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЫ»

Уважаемые коллеги! Вас приветствует Центр непрерывного повышения профессионального педагогического мастерства ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова». Мы просим Вас ознакомиться с вопросами анкеты и ответить на них, выбрав из предложенных вариантов один или несколько ответов, которые подходят Вам более других. Анкета анонимная.

1. Охарактеризуйте транспортную доступность образовательной организации для обучающихся: А) отличная доступность (регулярное движение школьного автобуса, можно добраться общественным транспортом); Б) хорошая доступность (кроме школьного автобуса других возможностей нет, школьный автобус ходит регулярно и практически без перебоев); В) средняя доступность (случаются частые нарушения в расписании школьного автобуса); Г) плохая доступность (школьный автобус отсутствует).

2. Какое количество смен обучения в школе: А) одна; Б) две; В) три.

3. Ограниченность школы в материально-технических ресурсах можно оценить как: А) сильную; Б) в некоторой степени; В) слабую; Г) ресурсов достаточно.

4. Ограниченность школы в учебных ресурсах можно оценить как: А) сильную; Б) в некоторой степени; В) слабую; Г) ресурсов достаточно.

5. Ограниченность школы в учебно-методических ресурсах можно оценить как: А) сильную; Б) в некоторой степени; В) слабую; Г) ресурсов достаточно.

6. Ограниченность школы в информационных ресурсах (низкая скорость доступа в интернет, отсутствие достаточного количества цифровых устройств, дефицит цифровых образовательных ресурсов и т.д.) можно оценить как: А) сильную; Б) в некоторой степени; В) слабую; Г) ресурсов достаточно.

7. Есть ли в школе углублённое изучение общеобразовательных предметов: А) нет; Б) да.

8. Если в школе есть углублённое изучение предметов, укажите, какие это предметы: _____

9. Какова, на ваш взгляд, активность школьников в плане участия в олимпиадах, конкурсах: А) низкая; Б) средняя; В) высокая.

10. Имеется ли у обучающихся возможность для получения бесплатного дополнительного образования в школе: А) в школе отсутствуют бесплатные кружки; Б) в

школе имеется небольшой выбор бесплатных кружков и секций для детей; В) в школе широкий набор бесплатных кружков и секций для обучающихся.

11. Какова вовлеченность учащихся в кружковую деятельность (кружковая активность): А) низкий уровень вовлеченности (кружковой активности); Б) средний уровень вовлеченности (кружковой активности); В) высокий уровень вовлеченности (кружковой активности).

12. Насколько, по-вашему, развита в школе система профориентации: А) совсем не развита; Б) слабо развита; В) достаточно хорошо развита; Г) развита настолько хорошо, что может транслироваться как положительный пример другим школам.

13. Кем осуществляется профориентационная работа в школе: А) никем не осуществляется; Б) специальными педагогами школы, ответственными за профориентацию; В) всеми учителями школы; Г) консультантами - сотрудниками школы; Д) карьерными консультантами, представителями других организаций, регулярно посещающими школу.

14. Проводятся ли в рамках профориентационной работы в школе экскурсии для обучающихся на производства или в организации: А) да; Б) нет.

15. Вовлечены ли педагоги школы в инновационную деятельность: А) да, в рамках деятельности школы как региональной / федеральной инновационной площадки; Б) да, в рамках инициативной инновационной деятельности педагогов (школа не является участником Программы РИП или федеральной инновационной площадкой); В) нет, педагоги школы не вовлечены в инновационную деятельность.

16. Можно ли сказать, что в школе недостаточное количество (дефицит) управленческих кадров: А) да; Б) нет.

17. Каким утверждением можно охарактеризовать уровень квалификации руководителей школы: А) директор и все его заместители прошли подготовку (либо профессиональную переподготовку) в области менеджмента и экономики образовательной организации; Б) один или несколько (не все) членов администрации школы прошли подготовку (либо профессиональную переподготовку) в области менеджмента и экономики образовательной организации; В) среди администрации школы нет сотрудников, прошедших подготовку (либо профессиональную переподготовку) в области менеджмента и экономики образовательной организации.

18. Какой стиль руководства, на ваш взгляд, характерен для администрации той школы, где вы работаете: А) авторитарный; Б) демократический; В) либеральный (попустительский); Г) непоследовательный.

19. Можно ли охарактеризовать директора вашей школы как человека, обладающего лидерской позицией (берущего на себя ответственность за других, активного и инициативного, обладающего видением перспектив развития школы и т.д.): А) определено «да»; Б) скорее «да», чем «нет»; В) скорее «нет», чем «да»; Г) определено «нет».

20. Из предложенных ниже вариантов выберите тот, который больше всего подходит для описания отношений внутри администрации школы: А) конфликтные; Б) отстранённые; В) сотрудничество.

21. Можно ли сказать, что в школе недостаточное количество педагогов (имеется дефицит педагогических кадров): А) да; Б) нет.

22. Каким утверждением можно охарактеризовать уровень квалификации педагогов: А) менее 30% педагогов имеют высшую категорию; Б) 30-50% педагогов имеют высшую категорию; В) более 50% педагогов имеют высшую категорию.

23. Охарактеризуйте стаж педагогов школы: А) более 10% учителей с педстажем не более 3 лет; Б) более 10% учителей с педстажем 4-9 лет; В) более 40% учителей с

педстажем 10-24 года; Г) более 50% учителей с педстажем 25 и более лет.

24. Какова доля педагогов, посещавших курсы профессионального развития (курсы повышения квалификации и профессиональную переподготовку, семинары, вебинары, тренинги, стажировки и т.д.) за последний год: А) менее 20%; Б) от 20 до 50 %; В) более 50%.

25. Существует ли в школе практика разработки и реализации планов (программ) профессионального развития отдельных учителей: А) да; Б) нет.

26. Как реализуется система наставничества в школе: А) полностью отсутствует; Б) формально присутствует; В) есть отдельные примеры реального наставничества; Г) организовано системное наставничество.

27. Каким образом в школе ведется методическая работа с учителями: А) методическая работа ведется системно; Б) методическая работа ведется случайным образом; В) методическая работа не ведется.

28. Как бы вы оценили мотивацию учителей школы к внедрению цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в процесс преподавания: А) как низкую; Б) ниже среднего уровня; В) выше среднего уровня; Г) как высокую.

29. Учителя имеют необходимые технические и педагогические навыки для использования цифровых устройств и ресурсов цифровой образовательной среды в образовательном процессе: А) да; Б) нет.

30. Учителя имеют достаточно времени на подготовку уроков, на которых используются цифровые устройства и ресурсы цифровой образовательной среды: А) да; Б) нет.

31. Какое количество обучающихся в школе, где вы работаете: А) менее 100 человек; Б) 100-299 человек; В) 300-499 человек; Г) от 500 человек и больше.

32. Какова в школе доля обучающихся с ОВЗ, инвалидностью: А) менее 5%; Б) от 5 до 10%; В) более 10%.

33. Сколько в школе учеников, чей родной язык отличается от языка обучения: А) менее 5%; Б) от 5 до 10%; В) более 10%.

34. Сколько, по вашему мнению, в школе обучающихся с низким уровнем учебной мотивации: А) менее 20%; Б) от 20 до 50%; В) более 50%.

35. Какова, по вашему мнению, в школе доля обучающихся с высоким уровнем учебной мотивации: А) менее 20%; Б) от 20 до 50%; В) более 50%.

36. Какова доля обучающихся школы из семей с низким социально-экономическим и культурным статусом: А) менее 30%; Б) от 30 до 50%; В) более 50%.

37. Сколько в школе обучающихся из многодетных семей: А) менее 10%; Б) от 10 до 20%; В) более 20%.

38. Сколько в школе обучающихся из замещающих семей: А) менее 5%; Б) от 5 до 10%; В) более 10%.

39. Вовлеченность родителей обучающихся в образовательный процесс школы можно описать как: А) высокую; Б) среднюю; В) низкую.

40. Какие способы обращения к администрации школы используют родители обучающихся: А) личные обращения; Б) через сайт школы; В) посредством социальных сетей; Г) родители не обращаются к администрации школы.

41. Будет ли справедливым утверждение, что в школе, где вы работаете, педагоги и администрация ясно представляют цели своей деятельности и результаты, к которым они ведут обучающихся: А) определенно «да»; Б) скорее «да», чем «нет»; В) скорее «нет», чем «да»; Г) определённо «нет».

42. Можно ли охарактеризовать школьную атмосферу как атмосферу сотрудничества в которой ценят развитие как обучающихся, так и учителей: А) определенно «да»; Б) скорее «да», чем «нет»; В) скорее «нет», чем «да»; Г) определёнno «нет».

43. Можно ли сказать, что педагоги и администрация школы работают как единая высокопрофессиональная команда: А) определенно «да»; Б) скорее «да», чем «нет»; В) скорее «нет», чем «да»; Г) определёнno «нет».

44. Какие меры предпринимаются руководством школы после оценки работы учителя (например, после проведения открытых уроков, участия в конкурсах профессионального мастерства, аттестации и др.): А) с учителем обсуждаются результаты оценки и меры, имеющие целью исправление ситуации; Б) разрабатывается план профессионального развития или план подготовки учителя; В) увеличивается заработная плата учителя или выплачивается премия; Г) устанавливаются материальные санкции (штрафы, снижение заработной платы),

Д) увеличивается учебная нагрузка и / или вменяются новые обязанности; Е) снижается учебная нагрузка и / или учитель освобождается от части обязанностей.

45. Согласны ли вы с тем, что: А) отношения между учителями и обучающимися школы обычно хорошие; Б) педагогов школы объединяют общие представления о преподавании; В) учителя могут положиться друг на друга; Г) обучающиеся имеют возможность поучаствовать в принятии решений, касающихся школы в целом.

46. Назовите три фактора, которые на ваш взгляд, играют ключевую роль в появлении низких образовательных результатов в школе: А) ____; Б) ____; В) ____.

В заключении укажите, пожалуйста, Ваш:

47. Пол: А) мужской; Б) женский.

48. Стаж работы в школе: А) менее 5 лет; Б) от 5 до 10 лет; В) от 10 до 20 лет; Г) более 20 лет.

49. Должность: А) директор; Б) заместитель директора; В) учитель начальных классов; Г) учитель-предметник; Д) другое (укажите).

50. Если в ответе на предыдущий вопрос вы выбрали «учитель-предметник» (вариант «Г»), укажите, пожалуйста, предмет (предметы), который Вы ведете в школе:

Источники и литература:

1. Анализ резильентности российских школ / Федеральный институт оценки качества образования. URL: https://rctmo.ru/wp-content/uploads/2022/07/Analiz_resulentosti.pdf (дата обращения 20.01.2023).
2. Косарецкий С. Г. Опыт идентификации и сопровождения школ с риском образовательной неуспешности: презентация. URL: <https://fioo.ru/Media/Default/Presentations/2022%20лето/Косарецкий%20СГ.pdf> (дата обращения 20.01.2023).
3. Методика выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования (утверждена приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 19.08.2020 № 847). URL: <https://docs.cntd.ru/document/566068306> (дата обращения 20.01.2023).
4. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся / Федеральный институт оценки качества образования. URL: https://fioo.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf#page=52 (дата обращения 20.01.2023).
5. Пинская М. А. и др. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях / под общ. ред.: М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. 191 с.

6. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г., Звягинцев Р. С. и др. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198-227.
7. Школьные программы улучшения образовательных результатов (в рамках реализации государственной программы «Развитие образования»): сб. материалов по итогам конкурса 2018 года /И. С. Вашукова, И. В. Федосеева. Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2018. 62 с.

Статья поступила в редакцию 11.10.2023.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 81.33
ББК 83.3.

Некоторые особенности функционирования английского языка в русской логосфере, или *runGLISH* вокруг нас

Иванова Наталья Кирилловна,

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики, директор Гуманитарного института, Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново, Россия, orcid.org/0000-0002-0440-6943.

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые особенности функционирования английского языка в русской логосфере, которые формируют такой социолингвистический феномен, как «русский английский» (*RunGLISH*) – разновидность мезолекта, интерферированную под воздействием русского языка форму английского языка. Особое внимание уделяется заимствованиям, некорректным переводам, ошибкам машинного перевода, псевдоанглийским словам, которые получают в «русском английском» новую семантическую трактовку и широкое распространение в различных общественных сферах: образовании, рекламе, туризме, спорте и т.д. Материалом исследования является контент, размещенный на английском языке в российских онлайн-ресурсах, туристических буклетах, а также вузовская документация и научно-образовательный дискурс на английском и русском языках. Статья содержит категоризацию особенностей *RunGLISH* и методические рекомендации по обучению английскому языку русскоговорящих студентов. Кратко описываются некоторые источники аутентичной языковой информации: словари, образовательные блоги носителей языка, научные статьи российских преподавателей.

Ключевые слова: международный английский, «русский английский» в сфере туризма, образования и науки, псевдоанглийские слова, семантический сдвиг при переводе, ошибки в сочетаемости слов, профилактика ошибок.

Some Features of the English Language Functioning in the Russian Logosphere, or *RunGLISH* Around Us

Ivanova Natalya K.,

Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages and Linguistics, Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo, Russia, orcid.org/0000-0002-0440-6943

Abstract. This article examines some features of the English language functioning in the Russian logosphere which form such a sociolinguistic phenomenon as “Russian English” (*RunGLISH* - a type of mesolect, a form of the English language interfered with under the influence of the Russian language). Particular attention is paid to

borrowings, incorrect translations, machine translation errors, pseudo-English words which receive a new semantic interpretation in “Russian English” and are widely used in various public spheres: education, advertising, tourism, sports, etc.. The research material is content posted in English on Russian online resources, tourist brochures, as well as university documentation, etc. The article contains a categorization of Runglish features and methodological recommendations for teaching English to Russian-speaking students. Some sources of authentic language information are briefly described: dictionaries, educational blogs of native speakers, scientific articles by Russian teachers.

Keywords: International English, “Russian English” in the field of tourism, education and science, pseudo-English words, semantic shift in translation, errors in word combinations, error prevention.

Введение. Английский язык стал постепенно (начиная с окончания Второй мировой войны) инструментом международной коммуникации, незаменимым средством общения представителей различных стран мира, носителей разных национальных языков. С самим английским языком во второй половине XX века произошли значительные изменения: британский вариант уступил ведущее место американскому, появились ярко выраженные территориально-национальные разновидности английского языка, ориентированные на так называемые эндонормы. Уже более тридцати лет в социолингвистике идёт активное изучение этих языковых феноменов, ведётся терминологический поиск для их определения [Kachru 1985; Kirkpatrick 2005; Schneider 2011; Seidlhofer 2013].

О роли английского языка в интернационализации российской науки и образования мы писали ранее, опираясь на статистические данные и результаты опросов российских ученых [Иванова, Меркулова 2017]. Опросы показали наличие мотивации среди российской научной интеллигенции к изучению английского языка, высокую оценку его значимости по шкале Ликарта, несмотря на то, что в целом система языковой подготовки российских студентов и аспирантов не была к этому подготовлена [Иванова 2020a].

С 90-х годов XX века английский язык прочно вошел в русскую логосферу, завоевав в ней несколько функциональных зон и приобретая, как и в других языках, несколько разновидностей. Так, З. Г. Прошина, один из первых исследователей особенностей функционирования английского языка в нашей стране, опираясь на базовые положения социолингвистики, выделяет: *Russia English* (английский язык образованных людей, дипломатических документов, дикторов иноязычных СМИ и т. д.), *Russian English* (английский язык большей части российских ученых, ряда преподавателей английского языка, некоторых выпускников вузов с хорошей языковой подготовкой, имеющих опыт обучения за рубежом и т. д.) и *Runglish* (Renglish) – английский язык студентов и школьников, изучающих его на протяжении нескольких лет, но вне языкового окружения, так называемый *Learner English* [Russian English 2016: 26–28]. Именно последняя разновидность, к сожалению, часто присутствует в различных рекламных материалах, выполненных с помощью машинного перевода и адресованных иностранцам, в письменной и устной научной коммуникации и т. д. Вследствие интерференции родного языка (русского) эта разновидность английского языка имеет ряд особенностей и ошибочных реализаций, которые далеко не всегда связаны с недостатком лингвистических знаний.

Постановка проблемы. Четкой границы между *Russian English* и *Runglish*, как и определенной области их функционирования, не существует, и академическая среда, сфера образования, СМИ, туризм и т. д. дают нам многочисленные примеры словоупотреблений на английском языке, отклоняющихся от нормы. Классическая социолингвистика

относит подобные отклонения к **мезолекту** – промежуточной форме владения языком (через овладение базилектом) для приобретения некреолизированной формы владения нормативным языком, т. е. акролектом [Hudson 1996; Russian English 2016:26-30].

В последнее время стали появляться статьи российских ученых, посвященные особенностям «русского английского» и трудностям овладения системой английского языка русскими [Proshina 2008; Bondarenko 2014; Hajiyeva 2020] др. На наш взгляд, сейчас требуется более четкая классификация типичных отклонений от стандартов английского языка, разделение ошибок на системные, вызванные интерференцией языков, и «ученические», обусловленные незнанием правил английского языка, а также их четкая классификация по языковым уровням. В настоящей статье будут проанализированы некоторые наиболее типичные феномены RunGLISH на лексико-грамматическом уровне, то есть разновидности английского языка, которая сформировалась при взаимодействии английского языка с русским. Наша основная гипотеза заключается в том, что значительная часть системных ошибок будет минимизирована при работе со словарями и корпусами, при фокусировании внимания на языковых контрастах, семантических и морфологических несоответствиях и т. д. Следовательно, выявление и описание типичных отклонений в речи русских на английском языке, вызванных различием в родном и изучаемом языках, интерференцией, и включение этой информации в процесс изучения и преподавания иностранного языка, будут способствовать повышению уровня владения чужим языком, в частности, английским как Lingua Franca современности, усовершенствуют культуру речи на родном языке, устранив агнонимы и неоправданные заимствования.

Материал исследования и методология. Материалом для исследования послужил контент, размещенный на информационных ресурсах: в российских онлайн публикациях на английском языке, презентациях на конференциях, сайтах высших учебных заведений, научных журналов, в туристических буклетах и т. д. Анализ лексико-семантических девиаций от нормативного английского осуществлялся на основе ряда лексикографических источников [CALD 2008; RHWCD 2000; MEDAL 2000; Merriam-Webster.com], а также некоторых публикаций по межкультурной коммуникации, в которых указываются наиболее распространенные лексические ошибки русских в английской речи [Тер-Минасова 2007; Виссон 2007; Russian English 2016]. В процессе сравнительно-сопоставительного семантического и контекстуального анализа найденных примеров RunGLISH учитывались следующие факторы: является ли текст переведённым с русского языка; как передаются заимствованные слова и межъязыковые лакуны; особенности лексической трансференции и интерференции родного и иностранного языков. Экспериментальный корпус составил более 150 примеров, часть из которых, относящихся к разным сферам применения английского языка в России, будет проанализирована в настоящей статье.

Результаты и обсуждение.

1. **Перевод** с одного языка на другой является, как известно, сложной деятельностью, которая требует не только лингвистических знаний о переводческих конвенциях, но и лингвокультурологических, наличия особой языковой интуиции, хорошего владения родным языком во всем его многообразии и пр., поскольку часто приходится переводить с родного языка на английский, или наоборот, использовать устойчивые словосочетания, метафорические выражения, идиомы, понятия, не совпадающие в двух языках. Неточность перевода, его буквальность, то есть пословный перевод, обычно не ощущаются переводящим, но замечаются носителем языка. Так, многочисленные примеры

Runglish можно найти в переводах информационных материалов на английском языке, размещенных на сайтах российских аэропортов, вокзалов и пр. Например:

(1) When you buy the tickets for this bus, you should say you need a ticket to Vladimir on the bus that goes from Moscow to Ivanovo [Way to Russia].

В английском языке движение автобуса по определенному маршруту передается через глагол *to run*. Поскольку речь идет о междугороднем автобусе, более правильным в британском английском будет слово *coach* (включено во многие российские пособия по изучению английского языка), а не американский вариант *bus*, сокращение от *omnibus* [CALD 2008:260]. Обратим также внимание на типичное для русских переводов употребление модальных глаголов и пример часто встречающегося некорректного использования русскими в английской речи предлога *on* вместо *in* (ср.: *on this street, on the figure, on the page, etc.*).

(2) *Fast trains do along the line less stops, than passenger (? - Н.И), besides, duration of these stops is insignificant. There are also firm trains, express trains with coaches with higher comfort.* Скоростной поезд по-английски – **speed train**, а фирменный предполагает повышенную комфортность и определяется по-английски как **a train with a higher level of comfort**.

(3) There are *rooms for mother and child, cafes, restaurants, shops, drugstores and other services* [Russian English 2016: 108].

В российской реальности «комнате матери и ребёнка» соответствует по-английски словосочетание **a special hotel for mothers with small children** [Russian English 2016: 108].

Часто при переводе с русского на английский отсутствует местоимение или предлог; последний часто употребляется некорректно. Примеры показывают, что под воздействием родного языка (интерференция) допускается ошибка в выборе глагола, «похожего» на русский:

(4) There are trains and buses, but you really need *to orientate* well in the city to use public transport [Transfer Airport].

Глагол **to orientate** в значении *to find one's position* употребляется с местоимением – *to orientate himself*. Британская версия глагола **to orientate** (как в тексте примера 4) обычно имеет пассивную форму с предлогами *to, towards* в значении «быть нацеленным» [MEDAL 2007:1056-1057].

Некоторые переводные предложения с русского на английский в письменных рекламных материалах не просто содержат американизмы, а выражения, относящиеся к неформальному, разговорному стилю речи и не сочетающиеся с терминологической или книжной лексикой в пределах одного предложения. Например:

(5) *There is no kidding; it's the way some transportation agencies try to show compatible rates* [Way to Russia].

Еще одна часто отмечаемая проблема при переводе – некорректная передача через английский фразовый глагол префиксов русских глаголов, которые дифференцируют значение. Ср., например, русск.: выкупить, закупить, раскупить, прикупить, откупить и т.д. Фразовые глаголы – «Ахиллесова пята» многих переводов.

Так, перевод русского предложения на английский с фразовым глаголом *to buy out* («выкупить») не является корректным, и в значении «раскупать какой-либо товар» требуется перевод с глаголом **to buy up** – *to buy large amounts of something or all of it that is available* [MEDAL 2007: 198].

(6) Several large retail chains reported that customers were *buying out* stocks of buckwheat as soon as they appeared on the shelf [Russian English 2016: 107].

Необходимо отметить, что многие англоязычные тексты, например, из рекламы транспортных услуг, сервиса для иностранных туристов и т. д. эксплицитно «выдают себя» как переводные через многословие вместо лаконичных английских конструкций, сложный синтаксис, чрезмерное употребление модальных глаголов, смешение лексики британского и американского английского. Например:

(7) Imagine, Moscow *metro (subway)* has 182 stations, so you'll *have to* study Moscow map thoroughly and to *address* for assistance to reach your destination [Transfer Airport].

Данный пример иллюстрирует еще одну особенность англоязычных текстов: синонимичное употребление лексических единиц для перевода слова «метро», несмотря на то, что в вариантах английского языка оно дифференцируется. Англоязычные словари дают интересную информацию относительно слова «метро»:

Underground is the usual word for British English. **Subway** is the usual word in American English. *The Paris metro. The London underground. The New York subway* [CALD 2008:898].

Заметим, что английское слово *metro* является разговорным сокращением от *metropolitan railroad*. В русской логосфере с 30-х XX века привычным стал сокращенный вариант – метро, но слово **metro** не взаимозаменяемо, согласно языковым конвенциям британского и американского английского, с **underground** и **subway**, **tube** – неформальным обозначением лондонского метро. Всю эту информацию, несомненно, следует включать в тексты страноведческих пособий.

Избежать подобных лингвокультурологических и других ошибок поможет, на наш взгляд, методически правильный процесс обучения, направленный на профилактику лексико-грамматических неточностей при переводе предлогов, фразовых глаголов, многозначных слов и пр., а также систематическое формирование навыков работы с **одноязычными** словарями, умений пользоваться данными лингвистических корпусов.

2. Различные виды заимствований и лексического переноса

Известно, что заимствованная лексика является важным источником пополнения лексической системы языка при его непосредственном взаимодействии с другим языком (или опосредованном с другими). В данной статье мы фокусируем внимание на таких случаях, когда носители русского языка, говорящие по-английски, сознательно употребляют в нем лексические единицы, которые, по их мнению, относятся к обозначению феноменов русской реальности – в политике, гастрономии, образовании, архитектуре и т. д. Такими примерами являются: *Nizhegorodsky kremlin, traditional Russian drinks kvass and mead, in our country, Great Patriotic War* (вместо *The Second World War*) и пр. В большом количестве их можно найти в печатной продукции (бульклетах, газетах, журналах и пр.), адресованной иностранцам. Особенно много таких экзотизмов встречается в рекламе национальных ресторанов и кафе. Ср.:

(8) The menu dishes of Russian and European cuisine: “Tsarskaya ukha”, tomato soup with Mozzarella, *Pozharsky cutlets* with mashed potato, and dorado with baked peas.

Поскольку Пожарские котлеты делаются из куриного филе, английское слово *cutlet*, под которым понимают кусок отбивной говядины или баранины на косточке (фр. *côtelette*, от французского слова *côtelé* – ребристый или *côte* – ребро [Похлебкин 2015:164]), не совсем точно передает вид котлет, хотя оно и похоже на русское слово. При переводе на английский самым точным словом было бы *chicken burger a la Pozharsky*, но для передачи «русского колорита» и в контексте других наименований в этом примере можно было бы обойтись транслитерацией (*Pozharsky kotlety*).

Часто в письменной и устной речи русских на английском языке некоторые слова

употребляют, исходя из ложного представления, что в русском языке они являются «старыми заимствованиями», интернациональными словами, и, следовательно, существуют и в английском языке. Так, в академической среде носители Runglish, несмотря на сведения, полученные в процессе изучения английского языка, настойчиво употребляют лексемы *aspirantura, magistratura, magistrant, thesis* (в значении тезисы), *technique* (вместо *engineering*), *automatization, culturology, politology, humanitarian sciences* и т. д.

Яркий пример трансференции, типичный для англоязычной образовательной среды в России, представляет собой слово **Olympiad** (от греческого *Olympia* – интеллектуальное состязание на различные темы, в современном понимании – спортивные состязания: “an occasion on which the Olympic Games are held” [CALD 2008:989]). В коллективной монографии об особенностях русского английского приводится следующая цитата с сайта Министерства образования:

(9) Next year, winners of *Olympiads* in Russian will receive vacation packages in Artek, the international children's center <...> [Russian English 2016: 110].

Пожалуй, самым распространенным видом семантического переноса из одного языка в другой является в Runglish «синонимическое» с русским употребление в иностранном языке лексических единиц с целью отражения некоторых реалий научной деятельности. Это приводит к появлению необычных сочетаний: *Philological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Scientific Conference on Linguistics and Intercultural communication, a prominent scientist in historical linguistics*, etc. Многочисленные примеры этого рода девиаций от семантики английского языка и сочетаемости в нем лексических единиц можно найти на сайтах многих российских университетов, научных журналов, на визитных карточках российских ученых-гуманитариев, информационных письмах о проведении научных конференций и т. д. (см. лингвистический комментарий в одной из наших статей: [Иванова 2020б]) Распространенность ошибочного употребления словосочетания *humanitarian sciences* подтвердилась и на Конгрессе молодых ученых в ноябре 2023 г. в «Сириусе» (Рис.1). Выражение *humanitarian sciences* вместо **humanities** ошибочно дважды: как по сочетаемости первого слова с существительным *sciences* (естественные науки), так и по его семантике:

Humanitarian n., adj. involved in or connected with improving people's lives and reducing suffering [CALD 2008: 704], т.е. гуманист, гуманные, гуманитарный



III КОНГРЕС
МОЛОДЫХ
УЧЕНЫХ



МИНОБРНАУКИ
РОССИИ



Министерство Просвещения Российской Федерации
Министерство образования и науки Российской Федерации



РОСКОНГРЕСС
Пространство доверия

Оператор проведения
Десятилетия науки и технологий



НАЦИОНАЛЬНЫЕ
ПРИОРИТЕТЫ



Гуманитарные науки: осмысление современных проблем и процессов

Humanitarian Sciences: Understanding Contemporary Problems and Processes

Рис. 1. Заставка сессии на Конгрессе молодых ученых, посвященной гуманитарным наукам.

Нельзя не остановиться на еще одном интересном примере. В последнее время в научной сфере нашей страны при проведении конференций часто используется словосочетание «панельная дискуссия» в качестве буквального перевода с английского **panel discussion**. Слово *panel* в данном сочетании обозначает «экспертный», а всё вместе можно было бы использовать на русском языке как «экспертное обсуждение», о чем говорит и формат встречи: не обычное секционное заседание на конференции, а публичное обсуждение проблемы экспертами, приглашенными специалистами в определенной области знания. Словари дают следующее объяснение:

Panel – a group of persons gathered to conduct a public discussion, judge a contest, or the like: *a panel of experts*.

Panel discussion – a formal discussion before the audience for which the topic and speakers have been selected in advance [RHWCD 2000: 954]. Согласно данному словарю, словосочетание появилось в 1935-1940 г. именно в американском варианте английского языка.

Приведем пример из текущей американской периодики; контекст его употребления эксплицитно указывает на семантику словосочетания:

(10) Haley and DeSantis appeared for a panel discussion at the Thanksgiving Family Forum Friday moderated by Family Leader President and CEO Bob Vander Plaats.—Jenny Goldsberry, *Washington Examiner*, 18 Nov. 2023 [Panel discussion].

Особую группу ошибочных словоупотреблений в Runglish составляют лексические единицы, обычно относимые к межъязыковым лакунам, когда одному слову в русском языке соответствуют два или несколько в английском; в них более точно выявляется семантика лексической единицы и ее денотатное значение, соотнесенность с контекстом и сферой употребления. Кроме приведенного выше примера *scientist/scholar; scientific/scholarly*, это: *magazine/journal; thesis/dissertation; town/city; academic/scientific/research; question/problem/issue; to finish school/to graduate from a college*, а также огромное количество терминологических единиц: *speed/rate/velocity; varnish/lacquer; to calculate/to compute; to treat/to process/to machine/to cultivate, influence/effect; coating/layer, etc.*

Ошибок в употреблении этих и других английских слов можно избежать как путём их профилактики, так и посредством выполнения упражнений при работе со словарями, формировании компетенций редактирования машинного перевода.

3. Псевдоанглийские слова и новое значение лексем в «русском английском»

Межкультурная коммуникация и активный процесс межъязыковых заимствований, в основном из английского языка в другие языки, обусловили появление в последних так называемых псевдоанглийских слов, то есть лексических единиц или их сочетаний, которые «построены» из англоязычного «материала», но в английском языке не существуют. По морфологическому составу они обычно представляют собой сложные слова, словосочетания, а встречаются как в устном дискурсе, так и письменном, причем и на английском языке (доноре), и на языке-акцепторе. К этой категории слов на русском языке можно отнести *фейс-контроль* (*face-control*), бизнес-ланч (*business-lunch*), автостоп, блиц-хакатон, коворкинг (в значении «место для проведения мероприятий») и др.

В последнее время в русском языке появилось слово *мерч* (брендируемая продукция с символикой компаний, мероприятий или знаменитостей) [Что такое

мерч 2021] как сокращение от английского глагола *to merchandize*. Установленной формы произношения не имеет, и слово произносится как мёрч или мерч (например, *университетский мерч*, *фирменный мерч* и т. д.) Одноязычный словарь определяет это слово как специальный американский термин (US SPECIALIZED): *to encourage the sale of goods by advertising them or making certain that they are noticed* [CALD 2008:894].

Ещё один «непрощенный гость» – слово *митап* (небольшая конференция, живое общение специалистов одной области) [Что такое митап 2021]. Примечательно, что авторы указанного ресурса посвящают ошибкам в употреблении это термина, пришедшего из сферы ИТ, специальный раздел, предостерегая от расширенного семантического толкования этого слова. Они подчеркивают: «Митапом могут назвать всё, что угодно, например, он-лайн конференцию или мероприятие для клиентов. Это неверно. Отличительной особенностью классического митапа является всё же живое общение специалистов одной области» <...>, «на митапах появляются и начинающие коллеги, и те, кто только присматриваются к конкретному рабочему направлению» [Что такое митап 2021]. Данный пример показывает, как заимствованное из определенной профессиональной сферы английского языка не только расширяет в русском языке свою семантику, но и употребляется часто как агноним, без понимания его значения, но как «модное слово». Наш пример с сайта одного из вузов:

(11) В понедельник в нашем университете состоялся митап руководителей и представителей международного концерна «Полимер» со студентами-бакалаврами 3-4 курсов.

Наглядный пример широкого употребления в образовательном дискурсе, российской методической литературе и т. д. выражения **home task** («домашнее задание») приводится в исследовании под ред. З. Г. Прошиной и А. Эдди, посвященном «русскому английскому»:

(12) I spent almost a year in Russia thinking that 'home task' was British; my British colleague spent the same amount of time thinking it was American. It was only when we finally talked about it that we discovered it was loan translation from Russian that our students had created [Russian English 2016: 112].

Подобные примеры можно найти в различных сферах употребления английского языка в России. Специфика его использования проявляется на всех уровнях: лексическом, фонетическом, грамматическом, прагматическом. Для профилактики ошибок, вызванных интерференцией и для обучения аутентичному английскому, в нашей стране проводятся лингвистические и методические исследования [Bondarenko 2014, Hajiyeva 2020], а анализ ошибок, в доступном для широкой аудитории виде, можно найти в интернет-ресурсах – образовательных блогах зарубежных преподавателей и методистов [Russian mistakes in English].

Приведем в качестве иллюстрации отрывок из указанного выше языкового блога, представленный с наглядным обозначением многочисленных отклонений от английской языковой нормы и откорректированный носителем английского языка. Подобные материалы дают преподавателям английского возможность организовать работу студентов над редактированием текстов на RunGLISH, показать ошибочность словоупотребления и синтаксиса, обратить внимание на перевод некоторых культурно-исторических реалий.

Таблица 1. Пример отрывка текста, написанного на «русском английском» и традиционном английском

Отрывок текста на Runglish	Текст на английском языке
<p><i>Our granny lives in our house (RE) but on different floor. When she was a young girl, she lived in a village (RE) not far from our town (RE). She always gives me good advices (RE) and I love her very much.<...>. During the Great Patriotic War (RE) granny (RE) worked at a plant and afterwards she had studied (CGE) to be engineer like dad. While she was a student, she began to meet with (RE) grandfather (RE) and they decided to create a family (RE).</i></p>	<p><i>My grandmother also lives in our apartment building. She grew up in a small town outside of our city. When I have problems, she always gives me excellent advice and I love her very much. During the Second World War, my grandmother worked at a factory – and after the war she studied engineering like her father. While she was a student she met and married my grandfather, and they decided to raise a family.</i></p>

(Условные обозначения: CGE: Common Grammatical Error (распространенная грамматическая ошибка); RE: Russian English (русский английский).

[Russian mistakes in English].

Заметим, что не со всеми исправлениями можно согласиться, поскольку они демонстрируют другой, иноязычный, принцип описания с помощью языка картины окружающего мира. Так, русская деревня очень неточно может передаваться как *a small town outside of our city*. Мы привели в качестве иллюстрации лишь фрагмент текста, но другие его части, исходя из употребляемой лексики, указывают, что он был откорректирован с учетом конвенций американского варианта английского языка. В методическом плане, как мы указывали выше, здесь возникает еще одна проблема: учёт при обучении английскому языку русских студентов лексико-грамматических различий в вариантах английского языка и особенностей выражения соответствующих понятий и явлений в русской языковой картине мира.

Заключение. Рассмотренная в статье проблема специфики отклонений от нормативного английского в русской логосфере актуальна, поскольку её изучение и решение будут способствовать более высокой культуре речи носителей русского языка как на английском языке – средстве международной коммуникации, распространенном во многих сферах, так и русском. Причина существования Runglish в современной России двояка: несовершенство знаний английского языка вследствие пробелов в его изучении в школе и вузе, а во-вторых, его преподавание по международным шаблонам, без учета языкового сознания носителей русского языка, специфики восприятия и описания физической картины мира. Это и определяет важные особенности функционирования английского языка в русской логосфере, которые проявляются в таких категориях, как: ошибки перевода, трансференция значения из родного языка, семантически расширенное толкование заимствований и др.

На наш взгляд, решение проблемы лежит, в первую очередь, в методической плоскости. Преподавание иностранного языка должно строиться с учетом существующих различий между английским и русским языками, при фокусировании внимания на оригинальной семантике слова при его вхождении в русскую логосферу. Это может обеспечить поиск соответствующих эквивалентов на русском языке и будет способствовать ограничению неоправданных заимствований из английского языка в русский. Данная задача была поставлена в дополнениях к Федеральному закону «О русском языке как государственном» в феврале 2023 г. Таким образом, преподаватели английского языка в нашей стране могут обеспечить повышение культуры речи на государственном языке России – русском, сделав иностранный язык (английский) одним из средств обогащения родного языка.

Источники и литература:

1. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р.Валент, 2007. 192 с.
2. Иванова Н. К. Английский язык в российской научной среде: основные тенденции и особенности функционирования и восприятия // Вестник Гуманитарного института. 2020. № 1. С. 85–95.
3. Иванова Н. К. Некоторые трудности перевода на английский язык лексем «наука», «научный» и ряда синонимов // Межкультурное пространство: лингвистический и дидактический аспекты. Петрозаводск, 2020б. С. 119–123.
4. Иванова Н. К., Меркулова Н. Е. Русский и иностранные языки в языковом сознании вузовской технической интеллигенции // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2017. № 22-1. С. 85–89.
5. Похлёбкин В. В. Котлеты // Кулинарный словарь. М.: Издательство «Э», 2015. 456 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Москва: АСТ [и др.], 2007. 287 с.
7. Что такое мерч ? URL: <https://timeweb.com/ru/community/articles/chto-takoe-merch>. (дата обращения: 25.11.2023).
8. Что такое митап? URL: <https://finance.rambler.ru/economics/47404309-chto-takoe-mitap-obyasnyаем-prostyimi-slovami> (дата обращения: 1.12.2023).
9. Bondarenko O. Does Russian English Exist? // American Journal of Educational Research. 2014. № 2.9. Pp. 832–839.
10. CALD - Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 1699 p.
11. Hajiyeva G. Difficulties Russian speaking students face while learning English // Publishing & Academia. edu/35556590. URL: https://www.academia.edu/35556590/Difficulties_Russian_speaking_students_face_while_learning_English (дата обращения: 25.11.2023).
12. Hudson R. A. Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
13. Kirkpatrick A. World Englishes. Implications for international communication and English language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 265 p.
14. Kachru B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the outer circle // Quirk R., Widdowson H. (Eds.), English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Pp.11–30.
15. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan Publishers Lt., 2007. 1748 p.
16. Panel discussion. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/panel%20discussion> (дата обращения: 25.11.2023).
17. Proshina Z. English as a Lingua Franca in Russia // Intercultural Communication Studies, XVII. 2008. N 4. Pp.125–140.
18. Random House Webster's College Dictionary. NY: Random House, 2000. 1568 p.
19. Russian English. History, Functions, and Features / ed. by Z. Proshina and A. Eddy. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 309 p.
20. Russian mistakes in English. URL:<https://englex.ru/russian-mistakes-in-english-native-speakers-opinion> (дата обращения: 25.11.2023).
21. Schneider Ed. W. English Around the World. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 280 p.
22. Seidlhofer B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2013. 240 p.
23. Transfer Airport. URL: <http://alltransco.ru/transfer-airport> (дата обращения: 25.11.2023).
24. Way to Russia. URL: <https://waytorussia.net/GoldenRing/Vladimir/> (дата обращения: 25.11.2023).

Статья поступила в редакцию 19.01.2024

УДК 882
ББК 80/84

К вопросу об архетипическом основании образа Настёны в повести «Живи и помни» В. Г. Распутина

Иванова Анастасия Андреевна,

аспирант кафедры литературы и методики её преподавания, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия;

Хрящева Нина Петровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики её преподавания, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, orcid.org/0000-0001-8434-7498.

Аннотация. Статья посвящена исследованию самобытности истоков главной героини. Её цель – проявить архетипические основания образа Настёны посредством анализа ситуации дезертирства мужа героини и её мотивного окружения. Теоретико-методологическим основанием статьи является понятие сюжетной ситуации как «взаимоотношений персонажей в каждый данный момент», предложенное Б. В. Томашевским и мотивно-контекстуальный анализ, разработанный Б. М. Гаспаровым. Авторы статьи охарактеризовали сюжетную ситуацию в плане контекста; рассмотрели парадигму Встреч главной героини с мужем посредством анализа системы мотивов, который проявил мифопоэтический смысл ситуации в целом. Более того, в ходе анализа отчетливо обозначил себя раскольничий «след» в изображении Настёны, составивший доминанту её самобытности. Этот «след» проявлен двоянными мотивами – самоожжения и самоутопления, которые бытовали в культуре раскольников.

Ключевые слова: В. Г. Распутин, «Живи и помни», сюжетная ситуация, мотивный анализ, раскольничий «след».

On the Archetypal Basis of the Image of Nastena in V. G. Rasputin's Story "Live and Remember"

Ivanova Anastasia A.,

Graduate Student, Department of Literature and Methods of Teaching It, Institute of Philology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia;

Khryashcheva Nina P.,

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature and Methods of Teaching It, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, orcid.org/0000-0001-8434-7498.

Abstract. The article is devoted to the study of the originality of the origins of the main character. Its goal is to demonstrate the archetypal foundations of Nastena's image through an analysis of the situation of desertion of the heroine's husband and

her motivating environment. The theoretical and methodological basis of the article is the concept of a plot situation as “the relationships of the characters at each given moment,” proposed by B.V. Tomashevsky and motive-contextual analysis developed by B.M. Gasparov. The authors of the article characterized the plot situation in terms of context; examined the paradigm of the main character’s meetings with her husband through an analysis of the system of motives, which revealed the mythopoetic meaning of the situation as a whole. Moreover, during the analysis, the schismatic “trace” in the image of Nastena, which constituted the dominant feature of her identity, clearly emerged. This “trace” is manifested by dual motifs - self-immolation and self-drowning, which existed in the culture of schismatics.

Keywords: V.G. Rasputin, “Live and Remember”, plot situation, motive analysis, schismatic “trace”.

Введение

Мифопоэтический подтекст повести В. Г. Распутина «Живи и помни» уже был в центре внимания исследователей. Причём в большей степени это относилось к главному герою Андрею Гуськову. Что же касается его жены Настёны, то определение архетипических оснований её образа требует уточнения. На сегодняшний день попытка толкования истоков её самобытности разноречива.

Так, Н. В. Ковтун полагает, что архетип оборотничества, лежащий в основе моделирования образа Гуськова, распространяется и на Настёну¹. Одновременно, по мнению данного исследователя, образ героини подсвечен противоположной семантикой – «авторитетом Богородицы» [Ковтун 2015: 236].

С. Ю. Королева рассматривает «мотивный комплекс и его фольклорные истоки» на уровне персонажной системы [Королева 2011: 262]. В образе Гуськова исследователь отмечает черты «нечистого», «мертвеца», «зверя» [Королева 2011: 265]. Что же касается архетипики героини, то ведущее начало в ней принадлежит «знамениям, предчувствиям, вещим снам» и особого рода «ясновидению» как проявлениям «истинной женственности» [Королева 2011: 265-266].

По мнению Е. Ш. Галимовой, истоки нравственного поведения героини определяются фольклорными представлениями о речной стихии как части природно-человеческого универсума. Героиня не может «соединить два берега, две правды <...> гибнет между ними, так как выбор для неё невозможен» [Галимова 2012: 158].

Обилие исследовательских предположений идет несколько вразрез с творческой логикой самого писателя. Он признаётся, что образ Настёны появился в его воображении раньше всех остальных героев: «Для меня самого эта книга прежде всего о женщине, о прекрасном, чисто русском характере, готовом к самопожертвованию, исполненном добра, самоотверженности, искренности, ответственности за близкого человека. Сначала в моём воображении родился образ Настёны, а затем рядом с ней зажили и другие героини...» [Распутин 1977: 6]. Чуть позже В. Распутин уточнил: «Я надеялся, что как раз у меня покончит с собой Андрей Гуськов <...> Но чем дальше продолжалось действие, чем больше жила у меня Настёна, чем больше страдала от того положения, в какое попала, тем больше я чувствовал, что она выходит из того плана, который я для неё составил заранее, что она не подчиняется уже автору,

1. По мнению Н. В. Ковтуна из-за близости с мужем в образе героини проступают «черты оборотничества», а судьба героини отсылает к «истории превращения девы в зверя (варвара)» – «... истории сестер Егория Храброго, покорившихся демонической воле, покрывшихся шерстью, «яко еловая кора», и только после крещения обретших прежний образ» [Ковтун 2015: 236-237].

что она начинает жить самостоятельной жизнью. <...> И конец, который получился в книге, выбирает сама героиня» [Распутин 1977: 2]. Образ Настёны «выламывается» из авторской логики. Феномен этого «выламывания» попыталась объяснить И. И. Плеханова, указав на принадлежность писателя психотипу «чувствующего интроверта» и раскрыв следствия этой ментальной установки: мышлении чувствами как субъективными оценочными суждениями [Плеханова 2014: 119]. Основу распутинской «философии чувств»² составляет «чувствилище» – «целостное метафизическое сознание, тождественное самой потусторонности...» [Плеханова 2014: 120].

Всматриваясь в особенности психологизма писателя, И. И. Плеханова приходит к выводу, что Настёна не «воплощённый образ чувствующего и мыслящего сознания» [Плеханова 2014: 122] писателя – а единственный «...самобытный женский характер в большой прозе Распутина <...> героиня выправила авторский замысел и выбрала свою судьбу» [Плеханова 2014: 128].

Цель нашего исследования – определить архетипические основания самобытности героини посредством анализа ситуации, возникшей в связи с дезертирством мужа, и её мотивно-контекстуального окружения.

Теоретическим основанием нашей работы является понятие сюжетной ситуации во взаимосвязи с контекстом. В современном литературоведении понятие сюжетной ситуации имеет два значения: 1) «временное равновесие противоположных сил, действующих как в изображенном мире, так и в герое и определяющих развитие сюжета; 2) положение героя в момент, когда он не проявляет инициативы и/или обстоятельства не вынуждают его к немедленной реакции» [Тамарченко 2008: 343]. Для нашей работы актуально второе значение, акцентирующее «внешний и частный аспект той же сюжетной ситуации, когда она рассматривается как момент относительного «покоя» (статика), точка перехода от одной динамической фазы развития сюжета к другой» [Тамарченко 2008: 343].

На значение контекстуального анализа в литературоведении обращает внимание М. М. Бахтин: «Изучение мотивов произведения как явлений самой действительности (героев, событий и т.п.), а не как элементов структуры произведения. При этом и внехудожественная действительность сохраняет все свое значение, более того, она осмысливается и шире и глубже, чем при наивно-реалистическом понимании <...> и структура должна быть понята не как комбинация материальных знаков (она, конечно, должна быть изучена и как такая). Персонализация произведения» [Бахтин 2002: 431]. По сути, ученый проводит границу между объектом структурно-смыслового анализа произведения и контекстуального анализа. Для нашего анализа принципиально важно представление М. М. Бахтина о контексте как взаимосвязи художественного произведения не только с современной ему действительностью, но и с далекими контекстами³. В попытке их понимания мы опираемся на определение архетипов, сформулированное Ю. В. Доманским с опорой на работы Е. М. Мелетинского [Мелетинский 1994: 11] и К. Г. Юнга [Юнг 1994: 106], как «первичных сюжетных схем, образов или мотивов (в том числе предметных), возникших в сознании (подсознании) человека на самой ранней стадии развития человечества (и в силу этого

2. И. И. Плеханова формулирует эту философию художника, развившего «...представление о чувствилище как сознании, опирающемся на опыт чувств, расширив их спектр от сенсорных ощущений с особой чуткостью (видение недоступного зрению, слышание голосов иного, осязание-обоняние стихий земли, воды и воздуха) до памяти, как особого чувства родства с миром, императива совести и интуиции истины» [Плеханова 2014: 122].

3. М. М. Бахтин в «Рабочих записях» пишет: «Контексты понимания. Проблема далеких контекстов. Нескончаемое обновление смыслов во всё новых контекстах. «Малое время» (современность, ближайшее прошлое и предвидимое (желаемое) будущее) и «большое время – бесконечный и незавершимый диалог, в котором ни один смысл не умирает» [Бахтин 2002: 433].

общих для всех людей независимо от их национальной принадлежности), наиболее адекватно выразившихся в мифах и сохранившихся по сей день в подсознании человека» [Доманский 2001: 11].

В свою очередь, основным инструментом контекстуального анализа, по мнению Б. М. Гаспарова, является мотив как «подвижный компонент» [Гаспаров 1993: 301], «который вплетается в ткань текста на любом из его уровней и вступает в соотношения с другими его элементами» [Когут, Хрящева 2018: 18]. Такое понимание мотива отличается как от классических (А. Н. Веселовский, О. М. Фрейденберг, В. Я. Пропп), так и современных (Е. М. Мелетинский, Ю. В. Доманский, И. В. Силантьев, Н. Д. Тмарченко, В. И. Тюпа) точек зрения на данный феномен. Описывая принцип лейтмотивного построения повествования, Б. М. Гаспаров отмечает: «Имеется в виду такой принцип, в котором некий мотив раз возникнув, повторяется затем много раз, выступая при этом каждый раз в новом варианте, новых очертаниях и во все новых сочетаниях с другими мотивами. При этом в роли мотива может выступать любой феномен, любое смысловое «пятно» – событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесенное слово, краска, звук и т.д.» [Гаспаров 1993: 30].

Характеристика ситуации дезертирства в повести «Живи и помни»

Конфликт между военной «машиной», призванной во что бы то ни стало защитить от врага Родину, и солдатом, отказавшимся раньше времени от её защиты, – предопределен⁴. Но ситуация, изображенная в повести «Живи и помни», не только об этом. Помимо необходимости подчиняться суровым законам войны, она рождена «волеием» художника создать «...сложный, неоднозначный образ» [Распутин 1977: 6] отступника от военных законов. Как могло это случиться? Ведь почти всю войну Андрей Гуськов прошел достойным солдатом, не прячущимся «за чужие спины». И даже «запредельность» её испытаний: танковая атака на лагерь, тяжелое ранение, – не стали прямым поводом для дезертирства. Чашу весов перевешивает другое – несправедливый отказ госпитального начальства в полагающейся в таких случаях побывке. Болезненность восприятия этого «отказа» обнажила в Андрее потребность учитывать его право, пусть самое малое, на участие в своей судьбе. Генетически передавшийся от отца к сыну этот посыл, явленный в поступке отца: он наказал по собственному закону справедливости председателя колхоза Нестора, который «запалил» жеребца по кличке Гром, – появляется в повести далеко не случайно.

Дезертирство как крайняя точка своеволия человека могла «прийти» к писателю из детства: «Я помню, как недалеко от нашей деревни обнаружили дезертира. Он долго скрывался, так же как в повести, на берегу Ангары, жил, как бирюк, в стороне от человеческого жилья. Было это уже после войны, в сорок пятом году. Видно уж очень озлобился, начал пакостить: убил теленка, у кого-то что-то украл, в общем, стал опасным. Я помню, как его везли по деревне, с каким осуждением и непониманием смотрели на него односельчане» [Распутин 1977: 6]. Так, в сюжете повести о дезертире обнаруживается автобиографическое основание трактовки архетипа отступника. Ситуация дезертирства продолжала интересовать художника и позже: в повести «Прощание с Матёрой» (1976) – фамилия героини Дарьи (Пинигина) «...должна была принадлежать персонажу другой повести «Живи и помни» – Андрею

4. «Итогом обобщения судебной практики первого периода войны явилось руководящее постановление Пленума Верховного суда СССР от 22 апреля 1942 года и указавшее судам на их право карать дезертиров при наличии смягчающих обстоятельств (раскаяние, явка с повинной, самовольная отлучка хотя и свыше суток, но в течение сравнительно-небольшого периода времени и т.п.) длительным сроком тюремного заключения с отсрочкой исполнения приговоров до окончания военных действий и направлением осужденных в действующую армию» [Гусак 2008: 10].

Гуськову. Реальный прототип этого трагического дезертира – Павел Федорович Пинигин – тайно проживал несколько лет после побега с фронта в своей избе, в родной Аталанке, удивляя односельчан покражами из домов и подвалов, после войны отсидел положенный срок в сталинских лагерях и, по возвращении из них, провёл оставшуюся жизнь в Усть-Уде до середины 1980-х годов» [Лысов 2009: 57].

Примечательно, что жена реального дезертира Павла Пинигина – «жизненный предтип Настёны», так же, как и Пинигин, осталась жива и родила дочку [Лысов 2009: 57].

Самобытность же распутинской героини имеет, думается, иные корни. Публицистика писателя (очерки «Смысл давнего прошлого. Религиозный раскол» (1989), «Байкал предо мною» (2003)) обнаруживает его интерес к русскому расколу.

В. Г. Распутин видит истоки раскола в характере старообрядцев, вызывающих у него «восхищение и ужасание» одновременно: старообрядец, «...добровольно вставший на путь мученической доли, вынужденный искать спасения в гибельных местах, но уверенный в своей правде, так близко поставивший эту правду к смерти безоговорочным выбором «или – или» – или правда, или смерть, старовер тем самым вызвал в себе такие силы физические и духовные, какие до него не вмещало тело» [Распутин 2015: 96]. Художник почувствовал в Настёниной самобытности отголосок старообрядческой духовной силы, способной на истинную жертвенность, что, в свою очередь, привело писателя к осознанию образа Настёны как неподвластного его авторской воле.

Неслучайно и имя героини. В одном из поздних рассказов писатель обозначил, что имя «...не бывает случайным, а есть звуковой и образный отпечаток личности, это имя носящей» [Распутин 2017: 397]. Имя «Анастасия» восходит к греческому слову «воскресение». В контексте старообрядческих верований о способах спасения, исследователи самосожжений обнаруживают следы «...русской народной религиозности, которой присуще «представление об очищающей и воскрешающей силе пламени»⁵» [Пулькин 2013: 22]. Так, семантика имени героини обретает смысл воскресения через огонь. О самосожжении как очищении огнём и интересе старообрядцев к нему пишет В. В. Розанов, говоря, что: «Они (раскольники XVII века) все расспрашивали о гари, ужасно интересовались гарью, прислушиваясь, не горят ли где люди, сколько, когда и пр.» <...> В этих расспросах уже чувствуется любящая страсть: «И страшно, а как хорошо!», «У, как боюсь, а испробовать бы». Тут влечет, тянет» [Розанов 1911].

Но самосожжение было не единственным способом мучения за «старую веру». В работе М. В. Пулькина «Самосожжения старообрядцев (середина XVII–XIX в.)» рассмотрены иные способы добровольного ухода старообрядцев из жизни – самозаклание и самоутопление. Эти способы ритуального суицида имели специфику: «...совершались в тех случаях, когда возможность организовать самосожжение напрочь отсутствовала <...> только в экстренных случаях, когда других средств к самовольному мученичеству не оставалось» [Пулькин 2013: 86].

В контексте финала повести «Живи и помни» важен также очерк писателя «Байкал предо мною», где он в опыте своего визионерства описывает град Китеж, один из главных священных символов старообрядцев⁶.

5. Цит. по Плеханова М. Б. О некоторых чертах народной эсхатологии в России XVII–XVIII веков // Проблемы типологии русской литературы. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение: Уч. зап. Тартуского ун-та. Т. 645. Тарту, 1985. С. 60–61.

6. О граде Китеже как священном ориентире для старообрядцев писали Т. А. Агапкина [Агапкина 1999] и Н. А. Криничная [Криничная 2005].

Конструирование образа Настёны определяется, на наш взгляд, этим «далеким контекстом» (М. М. Бахтин), включающим в себя помимо силы духа, умение отлетать в «чудесное самовидное одиночество» и дотягиваться зрением до других реальностей. Эта способность Настёны и являет себя в финале повести, отмечая её знаком «приглашённой»⁷.

Мотивно-контекстуальное окружение основной ситуации как парадигма Встреч

Обратимся к нескольким «смысловым пятнам», которые, варьируясь, обрстая дополнительной семантикой, станут повторяться в каждой из очередных встреч Андрея Гуськова и Настёны. Они составят тем самым определенного рода парадигму, удерживаемую лейтмотивным ядром.

Рассмотрим основные смыслы первой встречи. Ей предшествует пропажа из бани Гуськовых нужных в хозяйстве вещей: топора, табака и лыж, причем некоторые из них были припрятаны. Смысл ругани свекра по поводу пропаж вспыхнет в Настёне лишь перед сном: к ней пришла «страшная догадка» – украсть мог тот, кто знал, где спрятано. Героиня осознает случившееся эмоционально – чувствами, отраженными «ёкнувшим» от страха сердцем, вместившим в себя «неспокойную, упрямую жуть» (644)⁸. Именно жизнь сердца как средостения душевно-духовной жизни героев и, прежде всего, Настёны определит лейтмотив повести. Мотив сердечного огня/жара будет проявлять обретение/утрату героями жизненных сил на протяжении всей повести. Крайняя точка их утраты проявит себя мотивом оборотничества. Так, ожидая в пограничном пространстве бани превращения своей «догадки» в реальность, Настёна ощутила себя «маленькой несчастной зверушкой» (646). А чуть погодя, «что-то задевая её, шебурша полезло в баню» (646), обернувшись мужем, самовольно возвратившимся с войны. В финале первой встречи на вопрос Настёны: «Куда ты пойдешь?» – Андрей ответит: «К родному брату, к серому волку» (653). После его ухода, она спохватывается: «Не оборотень ли это с ней был?» (646). И замирает «от предательской мысли: а разве не лучше, если бы и вправду это был только оборотень» (646). Но, пытаясь отогнать от себя этот морок, она крестится, вспомнив «слова давно забытой молитвы» (646). Повторяясь, это «смысловое пятно» образует в тексте мотив крестного пути героини.

Тон **первой встречи** задает Андрей. «Вот что я тебе сразу скажу, Настёна. Ни одна собака не должна знать, что я здесь. Скажешь кому – убью» (651). При этом он задыхается: «Дышал он шумно и часто, натягивая грудь, словно после тяжелого бега» (650). Нехватку воздуха ощущает и героиня: «Настёна почувствовала, что и она тоже задыхается» (651). Испытываемый героями сердечный жар обоюден. Имея разные истоки, он, тем не менее, объединяет их. Так, на прямой вопрос Андрея: «Я теперь в твоих руках, больше не в чьих! Но если ты не хочешь этим делом руки марать – скажи сразу!» (651) – Настёна отвечает удивлением: «Чужая я тебе, что ли»? Не жена, что ли?» (651). Исходя из исконного понимания роли жены, Настёна осознает ношу, свалившуюся на Андрея, как свою. Это осознание маркировано в тексте появлением местоимения «они».

Обратим внимание на ещё одно «семантическое пятно», которое прорастает контрапунктивными смыслами, образуя один из важных мотивов. Он связан с предшествующим

⁷ «Приглашёнными в град Китеж» могли стать те, кто «...удостоились права слышать звон запредельных китежских колоколов, видеть свет, исходящий от свечей, поднимающихся заженными из глубин Светлояра, различать неразличимые для других звуки церковного пения невидимого клира» [Криничная 2005: 59].

⁸ Текст повести цитируется по изданию: Распутин В. Г. Живи и помни // Собрание повестей и рассказов в одном томе. М.: Издательство «Э», 2017. В круглых скобках указаны номера страниц.

почти каждой встрече особым состоянием природного мира, проявленным рассыпанным в воздухе «звоном». В пространстве первой встречи этот звон маркирует переход от затухающих голосов человеческой жизни к усиливающимся голосам природного мира: «Из деревни доносились последние слабые голоса, лай собак, затем все стихло. На Ангаре изредка с тугим бегущим звоном покалывало лед, да вздыхала баня» (646). Этот голос призван удерживать неизменным ритм существования природно-космического универсума.

Во **вторую встречу**, когда Настёна принесла Андрею ружье и патроны, она увидела перед собой другого человека: «сидел молча, потерянно, убито, сидел и не мог ничего сказать» (665). Это был не опасный дезертир, готовый защищать свою жизнь любым способом, вплоть до убийства, а сломленный, опустошенный, несчастный человек. Он попросил Настёну похотим на мольбу о спасении «дрогнувшим голосом»: «Прибегай, Настёна, я буду ждать» (655). Этот Андрей вызвал в ней глубочайшее страдание: «Ей до того стало жалко его, что она чуть не разревелась» (665). Чувство жалости, испытываемое героиней, говорит здесь не только о понимании состояния мужа, а о готовности к сердечному соучастию в его беде.

Сама же беда осознается им без пощады к себе – честно и мужественно: «...он теперь был неизвестно кто. Все в нем сдвинулось, перевернулось, повисло в пустоте. Ехал ненадолго – застрял совсем, думал о Настёне – оказался у Тани. Об остальном и вовсе было страшно рассуждать. Расхлебывай – не расхлебать, кайся – не раскаяться <...> Дороги назад теперь ему не было...» (661).

Авторская оценка обреченности героя подчеркнута описанием убежища, облюбованного им для себя. Примечательна в этом плане перекличка между его именем и названием зимовья. Оно несет в себе память о переселенце Андрее Сивом, который с двумя сыновьями строил и возделывал вокруг построек землю, пытаясь пустить в ней корни. Однако Андрей Сивый умер, «один из его сыновей погиб в германскую, а второго в тридцатом году раскулачили и куда-то выслали» (662-663). Переселение в зимовье, как пространство не для живых, означает разрыв Андрея со своим родом и корнями. Этот разрыв актуализируется в мотиве сна-обмирания – тяжелом, продолжительном, ведущим не к восполнению сил, а к жажде полного забвения.

Третья встреча героев примечательна попыткой восстановления между ними прежних отношений мужа и жены. Настёна чутко замечает изменения во внешности и поведении Андрея: «...похудел, осунулся, поджался, а не надломился <...> знакомый близкий родной <...> человек, и все же чужой, непонятный...» (669). Эти перемены обретают в её сознании простонародную образную форму:

«- Чудной ты с этой бородой ... как леший?»

- Принеси-ка мне в следующий раз бритву, уберу я эту лохматину.

- Зачем?

- Чтобы не походить на лешего. - Он сказал и тут же одумался: - Хотя нет, не буду. Пускай торчит. Чтобы не походить на себя. Уж лучше на лешего» (671).

Диалог показывает, что мотив оборотничества обретаёт дополнительную семантику: Андрей принял сознательную установку на зооморфное превращение, которое поведёт его по тропинке расчеловечивания, обретения злых, звериных черт. Именно эту «тьму», которой окутал себя Андрей, и пытается разогнать Настёна, чтобы хоть «...каким-то пустяком связаться вместе» (670). Так, пытаясь воспроизвести памятные

9. «Леший – злой дух, воплощение леса как враждебной человеку части пространства. Леший хозяин леса и зверей, его представляют одетым в звериную шкуру; ему свойственна связь с волками, что объединяет его со святым Юрием и волчьим пастырем Егорием русских духовных стихов и преданий. Наделен связью с левым. В быличках леший проклятый человек или заложный (вредоносный) покойник» [Мифы народов мира 1988: 52].

только им одним черты супружеской жизни, она затевает любовную игру: «Отскочь, не морочь, я тебя не знаю» (672). Но смысл древнего заклинания прорывает шуточный тон, обнажая в Настёне чуткую душу, ощущающую как что-то «непонятное» берёт власть над мужем. Разбуженный ласковым теплом жены, Андрей откроет ей правду своего состояния: «Я теперь и сам не соображаю, что делаю, зачем делаю. Будто не я живу, а кто-то чужой в мою шкуру влез и мной помыкает» (677).

Комментирует «неравенство» этих правд характер их сна. Крепкий сон Настёны определяется не только её физической усталостью, но и потребностью удержать в сонном бытии чуть восстановленную душевно-духовную равновесность. Андрей же напротив – не может уснуть «дышит с придыхом», мучительно ждет пробуждения жены, и, только почувствовав тепло «спасительной руки Настёны» (674), забывается во сне.

Но у этого сна есть ещё одна важная функция. Он актуализирует одно из «смысловых пятен», звучащих в самом начале повести: «Настёна кинулась в замужество, как в воду, - без лишних раздумий...» (648):

«- Так сладко поспала», - сказала Настёна. - Уж и не помню, когда еще так доводилось – на самом дне» (675). Пребывание «на дне» ощущается героиней как спасительное, укрывающее от тяжести реальности. Русалочий аспект данной семантики будет нарастать к концу повести.

Но все сказанное выше о третьей встрече – лишь прелюдия к её ядру – **Исповеди Андрея Гуськова**. Он «не выдумывая» объясняет Настёне причину своего побега:

«- Невмоготу стало <...> до того захотелось увидеть вас. <...> Тут показалось вроде рядом. А где ж рядом? Ехал, ехал... <...> Я ж не с целью побежал. Потом вижу: куда ж ворочаться? На смерть. Лучше здесь помереть» (675). Признание Андрея говорит, что он не мог справиться со своим своеволием, понимает его цену, шел покаяться перед Настёной и казнить себя. Но сейчас он просит у Настёны отсрочки: «...охота до лета дотянуть <...> Потерпи еще эти месяцы <...> придет пора, я сгину» (676). Главная же просьба, которую он оставляет жене: «никогда никому <...> не выдавай, что я приходил <...> Или я и мертвый тебе язык вырву» (676). Эта просьба определяет нежелание Андрея пятнать её честь и отца-матери: «Я не хочу, чтоб в тебя, в отца, в мать потом пальцем тыкали...» (676). Пограничность положения героя, готовящегося к тому, чтобы не быть, определяет истаивание в нём жизненного огня, что раскрывается семантикой образа «мертвого огонька»: «Так пусть и моим старикам хоть никакой, хоть мертвый огонёк, да маячит. Раз уж я другого не могу им показать» (678). Так, в попытке сохранить честь семьи, он отказывается показаться родителям, предпочтя остаться для них «мёртвым огоньком» – пропавшим без вести солдатом.

Затухающие жизненные силы Андрей пытается восполнить через Настёну. Мотив огня получает дополнительную семантику солнечного тепла/света как согревающей любви. Солярная семантика образа Настёны: «золотая ты моя баба» (678) – символически замещает герою свет солнца. Провожая жену, Гуськов чувствует утрату этого света, поэтому он показан как застывшая в неподвижности фигура «с неподвижным же лицом и остановившейся, оборванной мыслью: вот так...» (679). Затухание внутреннего огня, проявляется и во внешнем облике: «Гуськов отвернулся от огней и закрыл глаза – в наступающей тьме он походил на корягу» (741).

Расставание с мужем опустошает и Настёну. Мотив пустоты, как утраты связи с родным человеком, переходит в поразившее героиню «сквозное, сосущее беспокойство» (679). Первоначальная жалость к мужу трансформируется в «горечь по всему телу» (679) от их общего положения. Настёна обретает новое понимание своей

жизни: «Тяжко, смутно и в то же время просторно, оглядно было на душе у Настёны как в доме, из которого вынесли вещи. Теперь можно распорядиться и так, и этак. И знобила, и заманивала, тянула эта пустота...» (680). Семантика пустоты, воплощенная в мотивном образе пустого дома-души, указывает на потерю героиней всех прежних жизненных ориентиров, что является следствием её новой роли – жены дезертира.

Переломная в судьбе героев **четвертая встреча** связана с двумя важнейшими событиями: беременностью Настёны и окончанием войны, которые заметно «ветвят» мотивику повести по принципу контрапункта.

Праздник атамановцев по поводу окончания войны и пришедшего с фронта односельчанина вызывает в Настёне чувство такой горечи от разобщенности с людьми, что она впадает в сновидческие фантазии наяву, лишь бы отвлечься от жизненной реальности. Это мучительное состояние рождает в ней мысль о «бегстве» к Андрею, которая обдаёт её сердечным жаром: «сердце <...> вдруг взялось: а что, если правда побежать» (697). Путь Настёны в снежной пурге словно символизирует «заплутавшую» дорогу к счастью: «... отчего-то казалось, что всё идет, наоборот, шиворот-навыворот, не так, как могло бы идти» (700). Предощущение гибельности чутко улавливается Настёной через знаки во внешнем мире. Андрей же, напротив – при виде жены испытывает «радостное, счастливо-удушливое настроение» (701). Удивляясь поступку жены: «Я и не знал, что ты такая отчаянная!» (701), он не понимает его истинных причин – той крайней степени стыда и боли от их положения изгоев, оторванных от жизни людей, которую испытывает Настёна.

Это новое состояние героев, когда счастье встреч одного отнимает жизненные силы у другого, проявляется контрапунктом построения их диалогов, расщепляющих мотив сердечного огня/жара на разные голоса, поющие различно об одном и том же. Так, новость о беременности жены проявляется у Андрея жаром, идущим изнутри: «... весь смысл случившегося дошел до Андрея и окатил его с головы до ног своим жаром» (704). Беременность жены он воспринял в том же индивидуалистическом ключе, как и свою вину: «выжить любой ценой» стало означать – продолжить свой род. Не думая о положении жены, он связывает рождение ребенка лишь со спасением своей души. Испытываемый им жар радости легко переходит в нём в угрозу, направленную им вовне: «А станут совсем донимать тебя – всех порешу, всех пожгу, родную мать не пожалею...» (781). Однако, эта «угроза» настигает и героиню, становясь еще одним источником её сгорания на мученическом пути. Картина этого мученичества «уточняется» Андреем, прорастая актом саможжения, бытовавшим в Сибири, в среде раскольников: «Тебе придется ходить по раскаленным углям...» (781)¹⁰.

Настёна же видит ситуацию с иных позиций: предчувствует испытания, связанные с объяснением своей беременности людям: «Трудно, однако, одной от людей будет с моим грузом – боюсь не справиться» (707). Беременность, таким образом, прорастает мотивом тяжелого бремени, которое героиня должна нести, ибо ступила на путь добровольного мученичества.

Контрапунктивный характер образовавшейся жизненной ситуации проявлен описанием обоюдного сна героев. Он вырастает из способности героини впасть в «тонок сон»¹¹: «Я ни разу спать не ложилась, покуда с тобой не поговорю, и утром не вставала раньше, чем до тебя не дотянусь, не узнаю, что с тобой. Мне и вправду казалось, что я вижу тебя, сначала нет никого, только шум, вроде как ветер свистит, потом

10. Об актах саможжения и их специфике см. Пулькин М. В. Саможжения старообрядцев (середина XVII–XIX в.). М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2013. 336 с.

11. «Тонкий сон» восходит к жанру «средневекового видения». Подробнее об этом жанре: Прокофьев Н. Видение как жанр в древнерусской литературе // Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та. М., 1964. Т. 231. С. 40.

все тише, тише – значит, до тебя уж недалеко, а потом вот он ты. <...> Я взгляну, что живой, и обратно: задерживаться или там разговаривать нельзя» (724-725). Этот дар Настёны обусловил обоюдный сон героев. Но нечувствительность Андрея разрушает магию жены творить во сне будущее. Различие в восприятии героями мира четко обозначено: в сознании Настёны нет преград между сновидческой и «реальной» реальностями; для Гуськова они четко отграничены друг от друга. Мотив пустоты как недостаточной чувствительности оказывается ведущим в образе Гуськова и во многом определяет его поступки. Он также ощущает тяжесть пространства и ситуации и также ищет выход. Мотив боли/жара проявляет себя как внутреннее самобичевание из-за осознания им Настёниной любви как спасительной жалости.

Но героине непонятны «единоличные» мучения Андрея – для него они одно целое: она остро реагирует на попытки героя отделить их друг от друга, отнять её вину в его судьбе: «Ни с того ни с сего взял и погнал в свою сторону и меня с санок скинул. Ты уж меня-то не скидывай, не надо» (716). Это вновь проявляет разницу в их восприятии мира: пока герой истязает себя ради боли, героиня пытается найти способ погасить её для них обоих. Она находит этот способ в воспоминаниях об их молодом счастье: замужестве, приезде в деревню, знакомстве с родителями, первой ночи на новом месте. Но эпизоды семейного счастья вызывают у Андрея противоположную реакцию: он слушает молча, как «каменный, не показывая себя даже дыханием» (722). Настёна загляла в нем другие воспоминания. Они о пекле войны, с которого «перевернулась его жизнь» (722). Он вспоминает картину страшного боя, где «...в одном горячем клубке крики, полоса черной, пропоротой незакрепленными сошниками земли, тягачи...» (724), которая продолжает губительно влиять на него в настоящем. Так, огонь/жар войны и побег от него становится истоком нынешней беды Гуськова, вспыхивая пожаром для всей его семьи.

Это сдвоенное воспоминание о семейном счастье и ужасе войны приводит героя к глубочайшему Раскаянию относительно своего нечаянного выбора: «... словно пытаюсь сорвать непосильную тяжесть, простонал: Господи, что я наделал?! Что я наделал, Настёна?! <...> Не ходи больше ко мне, не ходи – слышишь? <...> Хватит самому мучиться и тебя мучить» (725).

Так, весть о продолжение рода на фоне воспоминаний о подлинном счастье приводит героя к осознанию тяжести его отступничества для обоих и раскаянию. Встреча подводит своеобразную черту под духовными мучениями героев: Гуськов осознаёт все последствия своего выбора: остановить его можно только смертью одного из них, а разделив с ним ношу, Настёна должна будет испытать муки до конца.

Пятая встреча. Празднование Настёной Дня победы оставило в ней ощущение глубокой разьединенности с людьми. «...Завтра она останется одна, совсем одна, в какой-то беспросветной глухой пустоте» (766), которая отступает при взгляде Настёны на великолепие освободившейся ото льда Ангары. Однако вместе с любованием водной стихией приходит страх, проявленный воспоминанием Настёны о виденном когда-то утопленнике, который, в свою очередь, отзывается тревогой за Андрея.

Незаметное появление мужа, как подкравшегося зверя, вызывает у жены сердечный испуг: «кинулась к нему с оборвавшимся от испуга и радости сердцем...» (777). Но, взглядевшись, она видит, что Андрей всё больше теряет жизненные силы: «Лицо его сильно заострилось и высохло <...> больше всего Настёну напугали глаза: так они изменились с последней встречи, настолько зашлись тоской и потеряли всякое выражение, кроме внимания» (778). Затухание в Андрее жизненных сил проявлено утратой огня/жара как одной из универсальных мифопоэтических стихий мироздания.

Разговору героев аккомпанирует голос кукушки, она «все куковала и куковала, наговаривая – кому столько?» (780), отсылающий к гаданиям о будущем и приметам о смерти¹². Видя «запущенного мужика», к которому она прибегает, не помня себя, героиня утверждает в неподвластности человека своим чувствам. И понимает – те же чувства толкнули Андрея на побег, в тот момент он не думал о будущем. Но настал, наконец, час обсуждения этого будущего. Вопрос задает Настёна:

- Кончилась война – что теперь-то с нами будет...?

- Не знаю...

- А кто за нас будет знать? Что-то надо делать...

- Тебе – рожать, вот что делать. Умри, но роди: в этом вся наша жизнь» (780).

Смысловое пятно о недозволенности совершенного Андреем прорастает мотивом раскаяния, ветвящимся в его сознании не только тревогой, но и пониманием истинного счастья. Именно таково воспоминание об Ильине дне.

Мелочные обиды между влюбленными смывает взявшийся «откуда ни возьмись дождик» (783), осиянный знаком святости «...как дымный или святой какой» (783). Это высшее проявление мудрости природы напоминает о главном в жизни человеке – понимании и любви, принятии сложности человеческих чувств и памяти как хранилище чувственного опыта счастья. Просветное воспоминание обогрывает Настёну и очищает образ Андрея от его поступка: «...не замечала уже ничего: и что он оборван, запущен, не чист – это был её Андрей, родной человек, с которым она знала жизнь единственную и радостную. Столько, оказывается, в ней было счастья!» (783-784). Это воспоминание о счастье, оставшемся в прошлом, приводит к счастливому засыпанию героев наяву, завершающемуся только с заходом солнца.

Последняя встреча определена желанием Настёны вернуться к «правде жизни», как к должному состоянию. К этому возвращению Настёну подталкивает боязнь сознательного ухода Андрея из жизни, которое она трактует в русле языческих представлений: «Правда – она сквозь камни прорастет, посреди Ангары в самом быстром и глубоком месте поднимется из воды говорящим деревом. Никакой силой ее не скрыть» (786). Возможность выйти с повинной обретает в сознании Настёны и библейский смысл: «Веруют же: об одном кающемся больше радости в небе, чем о десяти праведных» (786).

Переживание страданий погибающего на её глазах мужа: «...замшелое, лицо Андрея, его провалившиеся глаза» (786), мертвящий дух в зимовье «...с горьким запахом спертого, задушенного воздуха» (787) лишь подтверждают думы героини и вызывают боль. Она не может видеть истаяющего мужа и его мучения: боль переходит в мольбу-стон о выходе с повинной:

«- Андрей, может, не надо, а? Может, не будем так, выйдем? Я бы пошла с тобой куда угодно, на какую хоть каторгу <...> Кто тебе сказал, что расстреляют? Война кончилась... и без того задохнулись в смертях...» (787). Общая беда войны видится Настёне, превысившей все возможные страдания и, потому, дающей возможность прощения кающегося человека и его отступничества. Но герой видит только попытку выдать его и спастись самой:

«- Избавиться от меня надумала? <...> Избавишься, Настёна, да не так, как задумала. Со мной, говоришь, пойдешь? <...>

- Да ты же знаешь, что тебя рядом со мной к стенке не поставят. Пожалуют. А меня поставят. Тебя он хоть из-за пуза пожалуют» (787).

Выворачивающийся голос отражает его переключение на «звериный» тон, освобождающий от понимания ролей и правил. Не веря в спасение, он не верит и жене,

12. «...ср. постоянную связь кукушки со смертью в плачах и приметах...» [Седакова 2004: 56].

трансформируя её попытку спасти их как приблизить лишь его гибель. Суть сдвигов, происшедших в его сознании, вновь проявляется страшной угрозой: «Но запомни еще раз: скажешь кому, что я тут был, – достану. Мертвый приду и стребую» (788). Видевший расстрел на фронте, Андрей уже не верит в спасение через явку с повинной. Всё чаще и чаще теряя душевное равновесие, Андрей провоцирует то же болезненно-напряженное состояние и у жены: «...еще сильнее зашла, потерялась душой...» (788), что и рождает обещание погибнуть вместе.

Когда тайна беременности раскрывается свекровью, Настёна вступает на «крестный путь»: «Вот он, порог пред её крестным путем. Перешагивай, Настёна» (790). Пережитый поток гнева свекрови и проклятий вызывает в героине обжигающую боль «...дыхание её перехватило крутой, обжигающей болью» (797), граничащую с мученической пыткой «...истягивалась непрерывной мукой» (801). Но больше этого героиню тревожат подозрения односельчан: «Говорят, будто ты от родного мужика, а не от чужого, пузо-то наростила» (797). Страх о догадках, которые могут привести к поимке мужа, прорастает в ней жаром «...её с головой захлестнуло жаром» (797).

Пытаясь предупредить Андрея, она отправляется на Ангару. Русалочья архетипика сгущается: мерцая верованиями про заложных покойников¹³, она появляется во внешности героини, уходящей к Ангаре простоволосой¹⁴: «...в полном облачении, но простоволосая, пристыла на верхней ступеньке...» (794). Сближение с русалочьим прообразом также означено утратой внутреннего огня: героиня обессиленно думает о смерти как об избавлении «Скорей бы конец: любой конец лучше такой жизни» (798). Она вспоминает слова мужа о славе, которая упадёт на их ребёнка. Эта мысль, становясь обоюдной, домысливается Настёной: «...все равно на ребенка после этого падет слава, от которой больше всего он хотел его уберечь: ходил-де в свою пору слух, что отец ему – бегляк с войны. <...> Стало быть, и ребенок родится на стыд, с которым не разлучаться ему всю жизнь» (798). Героиня осознаёт «И тут не выйдет, как хотели, – ничего не выйдет» – это перечеркивает мысль о спасении в ребёнке, который родится со стыдом/грехом родителей. Замечая звуки преследования, она пытается скрыться и, впадая в беспамятство, попадает на кладбище утопленников. Это вызывает смертельный ужас «Господи, куда попала?! Куда попала?! К утопленникам!» (799). Мотив креста воплощается образом могильного креста: пытаясь ухватиться за крест, героиня падает прямо в могилу. Произошедшее зарождает у неё страшное предчувствие русалочьей природы своей смерти: «...уже боялась за себя: заляпалась» (800).

Поэтика финала

Попытка в очередной раз с встретиться с мужем выливается в прощание с жизнью. Огонь, олицетворяющий жизненные силы, покидает героиню, превращаясь в природный контур – свет звёзд и огней бакенов, освещающих последний путь. Героиня сливается с пространством: мысли об общей судьбе с Андреем перетекают в размышления о жизни человека. На душе становится «празднично и грустно» (803), как от старинной песни. Героиню возвращают в реальность голоса преследователей – милиции и односельчан, которые пытаются через неё выйти на след мужа-дезертира. Настёна же понимает, что ей не скрыться, но и сдаваться им она не намерена. Сквозь ситуацию погони начинает мерцать исторический контекст: события, связанные с преследованием раскольников. Неотвратимое приближение лодок и голосов заставляет её «испить чашу до дна» – уйти на дно Ангары, прекратить мучения, что видится ей «желанным,

13. Прокливание героини матерью Гуськова, а затем – и самой себя «Ишь что вознамерилась, - угромо кляла она себя...» (801), соответствует представлениям о русалках, как «проклятых» и принадлежащих к категории заложных покойников [Зеленин 1995: 232].

14. «Распущенные по плечам длинные волосы – одна из главных отличительных особенностей русалок» [Зеленин 1995: 184].

заработанным счастьем» (804). Взгляд героини ищет света и не находит его: «Андреевское, задалено было тьмью...» (804). Героиня обращает взор к ангарской водной стихии, которая убаюкивает её. Она впадает в «тонок сон», смутно отличая реальность от сна. Вглядываясь всем своим зрением, Настёна хочет увидеть свет и вдруг «...увидела: у самого дна вспыхнула спичка» (804). Это финальное проявление мотива огня в повести является зовом другой реальности. Её рассыпанные знаки достигают слуха Настёны: невидимый хор голосов, колокольный звон-плеск воды «чистый, ласковый и подталкивающий, в нём звенели десятки, сотни, тысячи колокольчиков...» (804).

Мерцание из толщи воды этой «жуткой красивой сказки» (804) восходит к преданиям о граде Китеже. Знаки Китежа, в его «...воплощении рая...» [Агапкина 1999: 234] для старообрядцев, материализуются для взыскующих его. Явленные Настёне знаки и, в особенности, вспышка спички указывают на «приглашение». Приглашёнными считались люди, которые «...удостоились права слышать звон запредельных китежских колоколов...» [Криничная 2005: 232]. Увидев символ иной жизни, Настёна осознанно уходит туда, где есть свобода и возможность воскресения в другой реальности. Так, в финале повести мотив «хождения по раскаленным углям», символизирующий мученический путь героини, взаимодополняется мотивом самоутопления, что приносит ей, переходящей в другую реальность, свет, спокойствие и благодать.

Захоронение Настёны на территории кладбища¹⁵ проводят женщины. Пережив иные тяготы войны, они лучше мужчин понимают ситуацию Настёны. Хороня героиню «среди своих», они соблюдают промысел Божий о её душе и как мученица она находит успокоение на положенном месте.

Подведём итоги

В результате наших наблюдений была выявлена разветвленная система мотивов. Их семантика определилась, во-первых, архетипическим основанием, во-вторых, контрапунктивным построением. Лейтмотивное ядро жизненного огня/жара «ветвится» мотивами семейного счастья, которое испепеляется огнем войны. Но, оказавшись на костре судьбы, герои сгорают на нем по-разному.

Путь Андрея определяется неверием в людей, отъединенностью от них, культивированием жестокости, доходящей до зверства, что, в конечном счете, уводит его в «зооморфное» существование, расчеловечивает.

Мученичество Настёны восходит в архетипе к старообрядческому «хождению по раскаленным углям». Андрей не случайно называет жену Богородицей. Заступничество Настёны за мужа как грешника отсылает читателя к апокрифу «Хождение Богородицы по мукам», особенно почитавшемуся старообрядцами.

В финале мотив самоожжения героини перетекает в мотив самоутопления. Героиня, уходящая на дно Ангары, испытывает «праздничное настроение». Её самоубийство становится единственным выходом, дающим возможность духовного возрождения, к которому она призвана семантикой своего имени и «приглашением». Настёна уходит из вывернутого войной мира в совершенную инореальность города Китежа.

Источники и литература:

1. Агапкина Т. А. Вещь, образ, символ: колокола и колокольный звон в традиционной культуре славян // Мир звучащий и молчащий: Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / Отв. ред. С. М. Толстая. М.: Индрик, 1999. С. 210-282.

15. В соответствии с народными представлениями, утопленников хоронили за оградой кладбища, либо в специально отведенном месте – на кладбище утопленников, которое упомянуто в повести.

2. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х - 1970-х гг. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002. С. 431-433.
3. Галимова Е. Ш. Архетипический образ реки в прозе Валентина Распутина // Дискуссия. 2012. № 5. С. 156-161.
4. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. С. 30.
5. Гусак В. А. Дезертирство из Красной Армии как социальная основа преступности в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. 2008. №8. С. 9-16.
6. Доманский Ю. В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. 94 с.
7. Зеленин Д. К. Избранные труды. Очерки русской мифологии. (Умершие неестественной смертью и русалки). М.: Индрик, 1995. 477 с.
8. Ковтун Н. В. «Демонологический» сюжет в повести В. Распутина «Живи и помни» // Сибирский филологический журнал. 2015. №2. С. 232-241.
9. Когут К. С., Хрящева Н. П. Поэтика драматургии А. П. Платонова конца 1930-х – начала 1950-х гг.: межтекстовый диалог. СПб.: Нестор-История, 2018. С. 18.
10. Королева С. Ю. Между русской классикой и фольклором: идейно-стилевая традиция Ф. Достоевского и фольклорный нарратив в повести В. Распутина «Живи и помни» // Дергачевские чтения - 2011. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности: материалы X Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения И. А. Дергачева, Екатеринбург, 6-7 октября 2011 г. Екатеринбург, 2012. Т. 1. С. 260-271.
11. Криничная Н. А. Легенды о невидимом граде Китеже: мифологема взыскания сокровенного града в фольклорной и литературной прозе // Проблемы исторической поэтики. 2005. №7. С. 53-66.
12. Лысов А. Г. Имя рек: «Дарья Пинигина». О контексте имени в «Прощании с Матерой» В. Распутина // Филологический класс. 2009. №21. С. 56-61.
13. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. М.: РГУ, 1994. С. 11.
14. Мифы народов мира: энциклопедия в 2-х томах / Глав. ред. С. А. Токарев. М.: Советская энциклопедия, 1988. Т. 2. С. 52.
15. Плеханова И. И. Психотип Валентина Распутина и художественные следствия ментальных установок // Творчество Валентина Распутина: ответы и вопросы: монография / Отв. ред. И. И. Плеханова. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. С. 115-142.
16. Пулькин М. В. Самосожжения старообрядцев (середина XVII–XIX в.). М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2013. С. 85-87.
17. Распутин В. Г. Живи и помни // Собрание повестей и рассказов в одном томе. М.: Издательство «Э», 2017. С. 643-804.
18. Распутин В. Г. Болеть человеческой болью... / беседу вела Н. С. Тендитник // Сов. молодежь. 1977. 29 ноября. С. 2.
19. Распутин В. Г. Передо мной оживают картины // Советская культура. 23 декабря. 1977. № 103. С. 6.
20. Распутин В. Г. У нас остается Россия: Очерки, эссе, статьи, выступления, беседы / Отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2015. 1200 с.
21. Розанов В. В. Люди лунного света. Метафизика христианства. СПб.: типография Ф. Вайсберга и П. Гершунина, 1911. URL: http://az.lib.ru/r/rozanow_w_w/text_1911_lyudi_lunnogo_sveta.shtml. (дата обращения 1.03.2024).
22. Седакова О. А. Поэтика обряда. Погребальная обрядность восточных и южных славян. М.: Индрик, 2004. 320 с.
23. Тамарченко Н. Д. Ситуация сюжетная // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / Глав. ред. Н. Д. Тамарченко. М.: Изд-во Кулагиной: Intrada, 2008. С. 233.
24. Юнг К. Г. О психологии бессознательного // Собрание сочинений. Психология бессознательного. М.: Канон, 1994. С. 106.

Статья поступила в редакцию 08.03.2024

КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 377.8, 378
ББК 74.4

Межрегиональная научно-практическая конференция «Научно-методическое сопровождение интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования: модели, ресурсы, векторы развития»

Фахретдинова Миляуша Афаулловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального, профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid/org 0000-0001-7172-0994;

Мишина Алевтина Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid/org 0000-0002-7628-0008.

Аннотация. В статье представлен обзор работы Межрегиональной научно-практической конференции «Научно-методическое сопровождение интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования: модели, ресурсы, векторы развития», которая организована и проведена Ульяновским государственным педагогическим университетом им. И. Н. Ульянова. Её цель – создание условий для конструктивного диалога между представителями педагогических колледжей, техникумов и университета Ульяновской и Пензенской областей по проблеме интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования в рамках реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, Федеральных проектов «Ядро среднего профессионального педагогического образования» и «Ядро высшего педагогического образования».

Ключевые слова: среднее профессиональное педагогическое образование, высшее педагогическое образование, единое пространство подготовки педагогических кадров, технологическая культура педагога, педагогические технологии.

Interregional Scientific and Practical Conference “Scientific and Methodological Support for the Integration of Secondary Vocational and Higher Pedagogical Education: Models, Resources, Development Vectors”

Fakhretdinova Milyausha A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special, Vocational Education, Healthy and Safe Lifestyle, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/ 0000-0001-7172-0994

Mishina Alevtina P.,

Acting Dean, Schhol of Educational Technologies and Continuing Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-7628-0008

Abstract. The article provides an overview of the Interregional scientific and practical conference “Scientific and methodological support for the integration of secondary vocational and higher pedagogical education: models, resources, development vectors,” which was organized and held by the Ulyanovsk State University of Education. Its goal is to create conditions for a constructive dialogue between representatives of pedagogical colleges, technical schools and universities of the Ulyanovsk and Penza regions on the issue of integration of secondary vocational and higher pedagogical education within the framework of the implementation of the Concept of training pedagogical personnel for the education system for the period until 2030, the Federal projects “Core of Secondary Professional Pedagogical Education” and “Core of Higher Pedagogical Education”.

Keywords: secondary vocational pedagogical education, higher pedagogical education, single space for training teachers, technological culture of a teacher, pedagogical technologies.

19 октября 2023 года в г. Ульяновске состоялась Межрегиональная научно-практическая конференция «Научно-методическое сопровождение интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования: модели, ресурсы, векторы развития» с целью обобщения и систематизации деятельности педагогических колледжей и техникума Ульяновской и Пензенской областей, педагогических вузов по ряду вопросов, касающихся ресурсов обеспечения научно-методического сопровождения интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования.

Актуальность проведения научно-практической конференции обусловлена основными положениями «Стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” до 2030 года», Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. и др. Данные концептуальные документы и проекты направлены на обеспечение преемственности в подготовке педагогических кадров по программам среднего профессионального педагогического и высшего педагогического образования на основе единых подходов к их структуре и содержанию.

В конференции приняли участие руководители, заместители руководителей по научно-методической работе, преподаватели профессиональных педагогических образовательных организаций Ульяновской и Пензенской областей, педагогического университета. Конференция проходила в смешанном формате.

Программа конференции была представлена двумя содержательными линиями. В первом треке речь шла о нормативных основаниях и ресурсах государственной политики в сфере совершенствования педагогического образования. С докладом о миссии и направлениях деятельности учебно-педагогических округов выступила А. П. Мишина, декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования. О промежуточных результатах реализации проекта «Научно-методическое сопровождение интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования» выступил директор Центра научно-педагогических исследований и инновационных технологий.

ческого образования» участникам конференции рассказал С. В. Данилов, директор центра образовательных перспектив и инноваций.

Работа второго трека конференции была посвящена технологическому аспекту подготовки нового поколения профессионалов в педагогическом образовании. Вниманию участников конференции были представлены выступления, демонстрирующие инновационный опыт педагогических колледжей и техникума Ульяновской и Пензенской областей по целому ряду вопросов, касающихся ресурсов обеспечения научно-методического сопровождения интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования:

- «Формирование технологической культуры будущих учителей» (М. А. Фахретдинова, доцент кафедры специального, профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»);

- «Реализация дополнительных профессиональных программ как средства расширения спектра профессиональных компетенций будущих специалистов» (Н. Э. Политнева, заместитель директора по научно-методической работе ГАПОУ ПО «Пензенский социально-педагогический колледж»);

- «Использование технологии творческого чтения как ресурса духовно-нравственного становления личности будущего педагога» (Л. А. Толстых, заместитель директора по научно-методической работе, преподаватель русского языка и литературы, и Т. Г. Шмелькова, преподаватель русского языка и литературы ОГБПОУ «Ульяновский педагогический колледж»);

- «Применение педагогических технологий формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов» (И. А. Ситявина, заместитель директора по научно-методической работе ОГБПОУ «Сенгилеевский педагогический техникум»);

- «Использование технологий самоуправляемого обучения Д. Колба при проектировании учебных занятий» (Т. А. Улейкина, заместитель директора по учебной работе ОГБПОУ «Ульяновский социально-педагогический колледж»);

- «Технология наставничества в подготовке студентов к чемпионатам профессионального мастерства “Профессионалы”» (Н. В. Кутинова, заместитель директора по учебно-производственной работе ОГБПОУ «Ульяновский социально-педагогический колледж»).

Межрегиональная научно-практическая конференция стала продолжением совместной деятельности средних профессиональных образовательных организаций педагогического профиля и педагогического университета в рамках созданного Министерством просвещения РФ 26-го педагогического округа. На первом семинаре-совещании, который состоялся 14 сентября 2023 года, речь шла о нормативных основаниях интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования, обеспечивающих создание единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров в регионах. Участниками семинара обсуждались Соглашение о сотрудничестве по научно-методическому сопровождению интеграции среднего профессионального педагогического образования и высшего педагогического образования и Положение о кластере интеграции среднего профессионального педагогического образования и высшего педагогического образования.

На втором семинаре-совещании, проведенном 21 сентября 2023 года, участникам был представлен проект «Модель интеграции среднего профессионального педагогического образования и высшего педагогического образования» и Дорожная

карта с планом мероприятий, реализация которой осуществляется по трём направлениям: образовательной, научно-методической и воспитательной деятельности.

Реализация представленной модели и дорожной карты проекта призваны способствовать, на наш взгляд, формированию единого пространства подготовки педагогических кадров посредством научно-методического сопровождения интеграции среднего профессионального и высшего педагогического образования. В перспективе участников проекта ожидает слаженная системная работа по проведению:

- сопряженного анализа ключевых характеристик и параметров ФГОС СПО «Дошкольное образование» и ФГОС ВО «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), «Преподавание в начальных классах» и ФГОС ВО «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Начальное общее образование»), ОПОП СППО и ОПОП ВПО;

- проектирования сопряженных учебных планов СППО и ВПО с целью обеспечения преемственности в формировании у обучающихся общих и универсальных компетенций;

- синхронизации базовых учебных дисциплин на уровне СППО и ВПО (социально-гуманитарный и общепрофессиональный циклы);

- разработки методических рекомендаций по определению единых подходов к формированию у обучающихся СППО и ВПО компетенций цифровой экономики, организации практической подготовки обучающихся СППО и ВПО, оценке образовательных результатов в части освоения базовых дисциплин СППО и ВПО и т.д.

Статья поступила в редакцию 11.12.2023

Сведения об авторах

Вальдес Альенде С. О.,

Ульяновский государственный университет;
432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42;
e-mail: silviyavaldes@gmail.com

Галацкова И. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: irina9079@mail.ru

Губина В. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: valerochka_gubina@mail.ru

Данилов С. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5;
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Егунова А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: egunovaan@yandex.ru

Едышев Д. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: edyshev@bk.ru

Жданова Е. А.,

Иркутский государственный университет;
664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6.
e-mail: zhdanoval@yandex.ru

Захарова Л. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: ulseagull@mail.ru

Иванова Н. К.,

Ивановский государственный химико-технологический университет;
153000, г. Иваново, пр. Шереметевский, д.7.
E-mail: nkiisuct@mail.ru

Иванова А. А.,

Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 30, корп.1, к. 919.
E-mail: ameli.fevral@yandex.ru

Кобзарь А. В.,

Азово-Черноморский инженерный институт – филиал ФГБОУ ВО «Донской государственной аграрный университет»;
347740, Ростовская обл., г. Зерноград, ул. Ленина, д. 21.
e-mail: aleona.kobzar2017@gmail.com

Котельникова Р. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: raisa_kotelnikova@mail.ru

Крылова М. Н.,

Азово-Черноморский инженерный институт – филиал ФГБОУ ВО «Донской государственной аграрный университет»;
347740, Ростовская обл., г. Зерноград, ул. Ленина, д. 21.
e-mail: krylovamn@inbox.ru

Лукьянова М. И.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Мишина А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: mialp@list.ru.

Павлушин А. А.,

Ульяновский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина;
432017, г. Ульяновск, б-р Новый Венец, дом 1.
E-mail: andrejpavlu@yandex.ru

Петренко Е. Л.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: elpet31@yandex.ru

Селезнев С. В.,

Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева,
432071, г. Ульяновск, ул. Можайского, зд. 8/8.
e-mail: serg13579@mail.ru

Селезнева Е. К.,

Мариинская гимназия;
432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 97.
e-mail: Seleznevae13@mail.ru

Спирина Е. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: elspirin@yandex.ru

Ульданова А. Ф.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13»;
423810, г. Набережные Челны, б-р. Энтузиастов, д. 2.
e-mail: uldanova-77@mail.ru

Фахретдинова М. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: maf10459@bk.ru

Федорова С. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: svetlana-fdorova07@rambler.ru.

Шабанова А. А.,

Ульяновский государственный университет;
432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42;
e-mail: sha02@mail.ru

Шмакова А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: anshmak@mail.ru

Шубович М. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: shubmm@mail.ru

Шустова Л. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071; г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Хрящева Н. П.,

Уральский государственный педагогический университет;
620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: ninaus.fk@yandex.ru.

Our Authors

Valdes Alende S. O.,

Ulyanovsk State University;
432017, Ulyanovsk, ul. L.Tolstogo, 42;
e-mail: silviyavaldes@gmail.com

Galatskova I. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: irina9079@mail.ru

Gubina V. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: valerochka_gubina@mail.ru

Danilov S. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Edyshev D. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: edyshev@bk.ru

Egunova A. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: egunovaan@yandex.ru

Zhdanova E. A.,

Irkutsk State University;
664011, Irkutsk, ul. Nizhnyaya Naberezhnaya, 6.
e-mail: zhdanoval@yandex.ru

Zakharova L. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: ulseagull@mail.ru

Ivanova N. K.,

Ivanovo State University of Chemical Technology;
153000, Ivanovo, Sheremetevsky pr., 7.
E-mail: nkiisuct@mail.ru

Ivanova A. A.,

Ural State Pedagogical University;
6200173, Yekaterinburg, Kosmonavtov Ave, 30, building 1, room 919.
E-mail: ameli.fevral@yandex.ru

Kobzar A. V.,

Azov-Black Sea Engineering Institute –
branch of the Don State Agrarian University;
347740, Rostov region, Zernograd, ul. Lenina, 21.
e-mail: aleona.kobzar2017@gmail.com

Kotelnikova R. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: raisa_kotelnikova@mail.ru

Krylova M. N.,

Azov-Black Sea Engineering Institute –
branch of the Don State Agrarian University;
347740, Rostov region, Zernograd, ul. Lenina, 21.
e-mail: krylovamn@inbox.ru

Lukyanova M. I.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Mishina A. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: mialp@list.ru.

Pavlushin A. A.,

Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin;
432017, Ulyanovsk, Novy Venets boulevard, building 1.
E-mail: andrejpavlu@yandex.ru

Petrenko E. L.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: elpet31@yandex.ru

Seleznev S. V.,

Ulyanovsk Institute of Civil Aviation
named after Chief Air Marshal B.P. Bugaev,
432071, Ulyanovsk, ul. Mozhaiskogo, building 8/8.
e-mail: serg13579@mail.ru

Selezneva E. K.,

Mariinskaya School;
432017, Ulyanovsk, ul. L.Tolstogo, 97.
e-mail: Seleznevae13@mail.ru

Spirina E. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: elspirin@yandex.ru

Uldanova A. F.,

MBOU "Secondary school No. 13";
423810, Naberezhnye Chelny, blvd. Enthusiastov, 2.
e-mail: uldanova-77@mail.ru

Fakhretdinova M. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: maf10459@bk.ru

Fedorova S. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
e-mail: svetlana-fdorova07@rambler.ru

Khryashcheva N. P.,

Ural State Pedagogical University;
620091, Yekaterinburg, Kosmonavtov Ave., 26.
E-mail: ninaus.fk@yandex.ru.

Shabanova A. A.,

Ulyanovsk State University;
432017, Ulyanovsk, st. Lev Tolstoy, 42;
e-mail: sha02@mail.ru

Shmakova A. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: anshmak@mail.ru

Shubovich M. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: shubmm@mail.ru

Shustova L. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5

E-mail: lp_shustova@mail.ru

Требования к статьям, присылаемым в ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

1. К рассмотрению принимаются научные статьи по следующим научным направлениям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.
2. Статья должна предоставляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации.
3. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат». Если используются работы, результаты исследований или утверждения других лиц, заимствованные элементы должны сопровождаться соответствующей ссылкой на источник. Доля самоцитирования не должна превышать 25%.
4. Статья предоставляется в электронном виде по адресу pedpoisk@mail.ru; amlobin@mail.ru (формат *.doc, .RTF).
5. В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья.
6. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc.
7. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора, ORCID (если имеется).
8. Статьи аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

1. Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 12-ти и не более 20-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).
2. Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.
3. Текст статьи должна предвещать следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево), ORCID (если есть).
4. Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».
5. Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в 139 сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье;

необходимо излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

6. Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к единичным.

7. Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

8. Последовательное различие дефиса (-) и тире (–).

9. Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...»...»).

10. Аббревиатуры и сокращения, за исключением общепотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст.

11. Нумерация страниц не производится.

12. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

13. Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006].

14. После текста статьи следует нумерованный библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями:

Источники и литература:

1. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 309 с.

2. Алексеевский М. А. Мотив оживления покойника в севернорусских поминальных причитаниях: текст и обрядовый контекст // Антропологический форум. № 6. 2007. С. 227–263.

3. Агапкина Т. А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: рябина // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб.: Наука, 2010. С. 238–253.

4. Жигалова О. П., Копусь Т. Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27691> (дата обращения: 29.04.2022).

5. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке. Дисс... доктора пед. наук. М., 2006. 358 с.

6. Badiee F., Kaufman D. Effectiveness of an Online Simulation for Teacher Education. // Journal of Technology and Teacher Education. 2014. № 22(2). P. 167–186.

7. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing teacher preparation [electronic version]. // International Journal of Learning Technology. 2011. № 6 (2). P. 201–220. 15.

Все авторы должны подписать **Договор на право использования научного произведения и условиях и порядке его публикации в научном журнале «Поволжский педагогический поиск», издателем (учредителем) которого является ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова**, отсканировать и прикрепить как дополнительный файл в формате *.pdf или *.jpg при подаче рукописи в редакцию.