

# **THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION**

---

**2024  
№ 6**

# THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

---

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called  
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.  
The Journal has been published since 1 June, 2007.

---

## Founders:

Southern Federal University

## Editor in Chief

**I.E. Kulikovskaya** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

## Deputy Chief Editors

**G.A. Berulava** – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

**V.I. Mareev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

## International Editorial Board

**I.V. Abakumova** – Psychology Doctor (habil.), professor, full member of RAE, Don State Technical University (Russia)

**A.Yu. Belogurov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

**S.I. Beryl** – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

**N.M. Borytko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

**N.N. Veresov** – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

**O.V. Gukalenko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

**A.Ya. Danilyuk** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

**P.N. Ermakov** – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

**A.K. Kiklevich** – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

**L.M. Kobrina** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Pushkin Leningrad State University (Russia)

**M.V. Korepanova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.T. Kudryavtsev** – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

**A.K. Kusainov** – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

**I.V. Robert** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

**A.I. Savenkov** – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

**N.K. Sergeev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.V. Serikov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, full member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

## Editorial Board

**A.A. Andrienko** – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.G. Bermus** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**V.I. Bondin** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**T.I. Vlasova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**L.V. Goryunova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**N.K. Karpova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**G.V. Karantysh** – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.M. Mendzheritsky** – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**P.P. Pivnenko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**M.L. Skuratovskaya** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**E.I. Rogov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**O.D. Fedotova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**R.M. Chumicheva** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

---

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published  
(Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

# **МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:**

**КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**2024  
№ 6**

# МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался  
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.  
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

## Учредители:

Южный федеральный университет

## Главный редактор

**Куликовская Ирина Эдуардовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

## Заместители главного редактора

**Берулава Галина Алексеевна** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

**Мареев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

## Международная редакционная коллегия

**Абакумова Ирина Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

**Белогуров Анатолий Юльевич** – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

**Берил Степан Иорданович** – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

**Борытко Николай Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

**Вересов Николай Николаевич** – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

**Гукаленко Ольга Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

**Данилюк Александр Ярославович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

**Ермаков Павел Николаевич** – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

**Киклевич Александр Константинович** – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

**Кобрин Лариса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия)

**Корепанова Марина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович** – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

**Роберт Ирэна Веньяминовна** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

**Савенков Александр Ильич** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

**Сергеев Николай Константинович** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Сериков Владислав Владиславович** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

## Редакционный совет

**Андриенко Анна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Бермус Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Бондин Виктор Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Власова Татьяна Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Горюнова Лилия Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карпова Наталья Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карантыш Галина Владимировна** – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Менджеричкий Александр Маркович** – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Пивненко Петр Петрович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Рогов Евгений Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Скуратовская Марина Леонидовна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Федотова Ольга Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Чумичева Раиса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****Павлова М.И., Данчук И.И.**

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА «CLIP STUDIO PAINT») .....	15
---	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ****Шоган В.В., Сторожакова Е.В.**..... 27

ПРИНЦИП ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗА И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ГЛУБИННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ .....	27
--	----

**Шилина Н.А., Королева Н.В.**

К ВОПРОСУ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА .....	34
--	----

**Sushii Tatiana S.**

PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY MEANS OF A VIRTUAL MUSEUM .....	40
---	----

**Лубянова М.А., Белоусова Т.Ф.**

АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	47
---	----

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА****Прищепова И.В.**

ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	55
---	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Толстихина Е.В.**

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗАХ.....	69
---	----

НАШИ АВТОРЫ .....	78
-------------------	----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION .....	81
--	----

### **GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**

**Pavlova Marina I., Danchuk Ivan I.**

DIGITALISATION OF VISUAL ARTS TEACHING AT SECONDARY SCHOOL  
(EXAMPLE OF THE GRAPHIC EDITOR 'CLIP STUDIO PAINT') ..... 15

### **THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION**

**Shogan Vladimir V., Storozhakova Ekaterina V.**

PRINCIPLE OF ANTICIPATORY IMAGE AND GOAL SETTING  
OF IN-DEPTH HISTORY TEACHING METHODOLOGY..... 27

**Shilina Natalia A., Koroleva Natalia V.**

ON THE ISSUE OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING ADULTS  
BY MEANS OF FINE ARTS..... 34

**Sushii Tatiana S.**

PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL SKILLS  
IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY MEANS OF A VIRTUAL MUSEUM ..... 40

**Lubyanova Marina A., Belousova Tatiana F.**

ACTIVATING METHODS AS A MEANS OF DEVELOPING DIALOGICAL SPEECH  
IN A FOREIGN LANGUAGE..... 47

### **CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Prishchepova Irina V.**

THE NATURE OF SPELLING DISORDERS OF SECOND-GRADERS  
WITH GENERAL SPEECH PATHOLOGY ..... 55

### **THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**

**Tolstikhina Elena V.**

COMMUNICATIVE STRATEGY IN TEACHING SPEAKING AND WRITING AT UNIVERSITIES..... 69

OUR AUTHORS ..... 78

**Лубянова Марина Алексеевна,  
Белоусова Татьяна Федоровна**

**АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО  
РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена рассмотрению необходимости и возможности активизации личностной составляющей диалогического общения на иностранном языке в рамках совместной деятельности учащихся при решении учебных речевых задач. Проведя анализ научной литературы, авторы приходят к выводу, что ключевым элементом устного диалогического общения является ситуативность, реализованная в учебном процессе в форме ситуаций совместной деятельности с помощью активизирующих технологий общения. Практическая часть исследования подтвердила правильность выдвинутой гипотезы и показала, что активное включение учащихся в ситуации совместной деятельности с использованием активизирующих технологий обучения способствует развитию личностных качеств, формированию социальных речевых компетенций, повышает речевую самостоятельность и интерес учащихся к диалогическому общению.

**Павлова Марина Ивановна,  
Данчук Иван Иванович**

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА  
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА  
«CLIP STUDIO PAINT»)**

В статье говорится о том, что сегодня в образовательной практике основной школы на фоне непрерывного возрастания количества информации особенно актуальной становится проблема мотивации и мобилизации школьников к детальному анализу и осмысленному пониманию учебного материала. Предмет «Изобразительное искусство» представляет собой репрезентативный учебный курс, в рамках которого требуется освоить знания о композиции, пропорциях и перспективе. Главный приоритет современной школы – культивирование у субъектов образования умения действовать и преуспевать в очень быстро модернизирующемся сообществе. Поэтому приобретает значимость изучение актуальных, наиболее продуктивных, инновационных технологий обучающего действия. Большинство современных школьников регулярно пользуется цифровыми технологиями и берет подавляющую часть информации из интернета. Вышеупомянутое и есть предпосылка к преобразованию средств и способов деятельности в акте образования, в том числе воплощению современных цифровых ресурсов на занятиях по предмету «Изобразительное искусство». Отмечается, что с совершенствованием новых информационных технологий предоставляются шансы привлечь альтернативные инструменты и ресурсы с целью организации обучающего действия в цифровом формате. Графический редактор «Clip Studio Paint», заключая в себе интуитивно понятный в эксплуатации интерфейс и внушительный спектр опций, содействует учащимся в простом претворении в жизнь собственных креативных замыслов.

**Прищепова Ирина Владимировна**

**ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В статье представлены результаты и обобщение многолетнего авторского исследования актуальной проблемы риска возникновения дизорфографии у второклассников с общим недоразвитием речи. На основе авторской классификации дизорфографии, мониторинга риска ее возникновения, применения методики

изучения, качественной и количественной оценки состояния орфографической деятельности данной категории детей описываются данные о разной степени риска возникновения дизорфографии (высокой, умеренной, низкой) и степени ее выраженности (тяжелой, средней, легкой). Типологию риска возникновения дизорфографии у выявленных трех кластеров обучающихся представили смешанные формы дизорфографии (обусловленной нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической), фонематической и графической основы орфографической деятельности). Научные данные позволяют в дальнейшем определить систему дифференцированной логопедической работы по предупреждению данного нарушения письма у второклассников с общим недоразвитием речи.

**Суший Татьяна Сергеевна**

**ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ  
УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ  
ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ**

В статье рассматриваются принципы развития социокультурных умений студентов в процессе изучения английского языка с использованием виртуального музея в языковом вузе. Обосновывается значимость данных умений в обучении иностранному языку. Исследуется роль виртуальных музеев как современного средства активизации учебного процесса и развития социокультурных умений. Целью работы является рассмотрение и выделение общедидактических, методических и частнометодических принципов обучения в контексте развития социокультурных умений при условии применения виртуальных музеев в образовательном процессе в языковом вузе. Работа имеет актуальность для преподавателей английского языка, студентов и исследователей в области лингводидактики и культурологии.

**Толстихина Елена Владимировна**

**КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ  
В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗАХ**

В данной статье описан эксперимент по применению коммуникативных стратегий при обучении устной и письменной речи на английском языке в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» при обучении студентов ЮФУ. В ходе эксперимента были выявлены проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при использовании таких стратегий на занятиях в аудитории. Сбор данных проводился среди преподавателей английского языка и студентов 2 курса ЮФУ. Данные собирались с помощью анкет, интервью и наблюдений в аудитории. Основные результаты показывают, что большинство преподавателей часто использует разные типы коммуникативной стратегии при обучении английскому языку, такие как объединение, работа в парах, дебаты, групповые дискуссии, заполнение пробелов в тексте заданий и т.д. В результате исследования было обнаружено, что существуют проблемы, препятствующие эффективной реализации стратегии, а именно: недостаток времени, неактуальные ресурсы преподавания и обучения и т.д.

**Шилина Наталья Анатольевна,  
Королева Наталья Владимировна**

**К ВОПРОСУ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Непрерывное обучение взрослых в течение всей жизни – одна из ключевых особенностей современного общества. Осознанное получение новых навыков

способствует самореализации индивида, личностному росту и творческому развитию. Занятия изобразительным искусством как способ раскрытия внутреннего потенциала являются одним из самых востребованных направлений дополнительного образования. Они позволяют раскрыть внутренний потенциал человека и развить творческие навыки. Обучение взрослых в рамках неформального образования должно основываться на принципах андрагогики. Концентрироваться на таких особенностях обучения взрослых, как осознанная мотивация к обучению, стремление к саморазвитию, наличие собственного опыта и представлений о мире. Для обучения взрослых в учреждениях дополнительного образования должны быть созданы особые психолого-педагогических условия. Программа обучения должна носить структурированный, системный и дифференцированно-личностный подход к каждому ученику в зависимости от тех целей, которые ставит перед собой обучающийся.

**Шоган Владимир Васильевич,  
Сторожакова Екатерина Владимировна**

#### **ПРИНЦИП ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗА И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ГЛУБИННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

В статье представлен принцип опережающего образа и целеполагания в глубинной методике обучения истории. Принцип носит характер регулятивного, то есть предполагает практическую ориентацию всех средств, методов и форм, работающих в его контексте. В качестве целеполагания имеется ввиду формулирование образного контента, где цель, процесс и результат выступают в некотором единстве и продолжают идею принципа опережающего образа. В статье представлены три закона целеполагания: закон комплексного целеполагания, закон доминирующего целеполагания и закон тождества вертикального и горизонтального целеполагания. Авторы предполагают, что если понимать принцип опережающего образа как некоторое предчувствие всех форм обучения, его содержание рождается при формулировании учителем целеполагания.

**Lubyanova Marina A., Belousova Tatiana F.**

ACTIVATING METHODS AS A MEANS  
OF DEVELOPING DIALOGICAL SPEECH  
IN A FOREIGN LANGUAGE

**Keywords:** communicative competence, dialogical speech, educational speech situation, situation of collaborative activity, activating teaching methods, speech activity.

The article is devoted to the need and possibility of activating the personal component of dialogic communication in a foreign language within the framework of collaborative activity of learners during communicative tasks. Based on the literature review, the authors come to the conclusion that situational nature is the key element of oral communication, which finds its way in academic process by activating communicative activities that imply collaboration. According to the article, the practical part of the research confirms the put forward hypothesis and proves that activating approaches contributes to development of personal qualities, enhances social speech competencies, increases speech autonomy and stimulate students' interest in communication.

**Pavlova Marina I., Danchuk Ivan I.**

DIGITALISATION OF VISUAL ARTS TEACHING  
AT SECONDARY SCHOOL (EXAMPLE OF THE  
GRAPHIC EDITOR 'CLIP STUDIO PAINT')

**Keywords:** digitalisation, digital platforms, digital technologies, 'Fine Arts' subject, Clip Studio Paint graphic editor.

The article states that against the background of continuous increase in the amount of information, the problem of motivating schoolchildren to detailed analysis and meaningful understanding of the educational material is especially relevant at modern school. The authors emphasise that the subject 'Fine Arts' is a representative course of study, which requires mastering the knowledge of composition, proportions and perspective. The main priority of the modern school is to develop in learners an ability to act and succeed in a rapidly modernising community. Therefore, it becomes important to study relevant, the most productive, innovative approaches to studies. It is noted that the majority of today's schoolchildren regularly use digital technologies and take the overwhelming part of information from the Internet. The above-mentioned fact is a prerequisite for transformation of the means and ways of teaching, employing modern digital resources in classes in the subject 'Fine Arts' subject. The article proves that new information technologies provide immense opportunities to conduct effective learning in the digital mode. The graphic editor 'Clip Studio Paint' with its intuitively simple interface and an impressive range of options, contributes to conducting digital learning activities, helps students to implement creative ideas.

**Prishchepova Irina V.**

THE NATURE OF SPELLING DISORDERS  
OF SECOND-GRADERS WITH GENERAL  
SPEECH PATHOLOGY

**Keywords:** graphic, morphological, phonemic basics of spelling activity; dysorthography; orthogram; prevention; academic performance, success.

The article presents the results and generalization of a long-term author's study into the risk of dysorthography in second graders with general speech underdevelopment. Based on the author's classification of dysorthography, monitoring the risk of its occurrence, application of methodology for studying, qualitative and quantitative assessment of the state of spelling activity of this category of children, the article provides some data on different degrees of risk of dysorthography (high, moderate, low) and its severity (severe, moderate, mild). According to the article, typology of the risk of dysorthography in the identified three groups of students is presented by mixed forms of dysorthography, due to morphological disorders (morphemic and morphological-syntactic), phonemic and graphical basics of spelling activity. The authors claim that scientific data will further determine the system of differentiated speech therapy aimed at preventing this writing disorder in second graders with general speech underdevelopment.

**Shilina Natalia A., Koroleva Natalia V.**

ON THE ISSUE OF THEORY  
AND PRACTICE OF TEACHING ADULTS  
BY MEANS OF FINE ARTS

**Keywords:** andragogy, continuing education, adult education, creative development, creative activity, fine arts.

Lifelong learning for adults is one of the key features of modern society. The conscious acquisition of new skills contributes to the individual's self-realization, personal growth and creative development. Fine arts classes, as a way of unlocking inner potential, are one of the most sought-after areas of additional education. They allow unlocking inner potential and developing creative skills. Adult education in non-formal education should be based on the principles of andragogy. The authors emphasize focus on such features of adult education as conscious motivation to learn, striving for self-development, having one's own experience and understanding of the world. Special psychological and pedagogical conditions should be created for adult education in institutions of additional education. The training program should have a structured, systematic and differentiated personal approach to each student, depending on the learners' goals.

**Shogan Vladimir V., Storozhakova Ekaterina V.**

PRINCIPLE OF ANTICIPATORY IMAGE  
AND GOAL SETTING OF IN-DEPTH HISTORY  
TEACHING METHODOLOGY

**Keywords:** image, anticipatory image, symbolic image, intellectual image, artistic and semantic image, effective and useful image, reflective image, temporality, educational goal setting, developmental goal setting, semantic goal setting, effective and practical goal setting, reflective goal setting, laws of goal setting.

The article presents the principle of anticipatory image and goal-setting in the in-depth methodology of history teaching. The principle has a regulative character, i.e. it implies practical focus of all means, methods and forms, working in the context. As for goal-setting, the authors mean formulation of some figural content, where purpose, process and result appear in some unity and continue the idea of the principle of anticipatory image. The article presents three laws of goal setting: the law of complex goal setting, the law of dominant goal setting and the law of identity of vertical and horizontal goal setting. The authors suggest that if we understand the principle of anticipatory image as a certain anticipation of all forms of learning, its content is born while the teacher formulates goal-setting.

**Sushii Tatiana S.**

**PRINCIPLES OF DEVELOPING STUDENTS'  
SOCIO-CULTURAL SKILLS BY MEANS  
OF A VIRTUAL MUSEUM  
IN ENGLISH LEARNING**

**Keywords:** socio-cultural skills, intercultural communication, linguodidactics, virtual museum.

The article deals with the principles of developing students' socio-cultural skills in the context of learning English by means of a virtual museum. The author emphasizes the significance of these skills in teaching a foreign language. The article reveals the function of virtual museums as a contemporary means for stimulating learning process and developing socio-cultural skills. The paper highlights general didactic, methodological and specific principles of teaching English in terms of development of socio-cultural skills via virtual museums in a linguistic university. The research findings are of interest for both English language teachers and researchers in the field of linguodidactics and cultural studies.

**Tolstikhina Elena V.**

**COMMUNICATIVE STRATEGY IN TEACHING  
SPEAKING AND WRITING AT UNIVERSITIES**

**Keywords:** communicative strategy for teaching and learning English, methods of teaching English.

This article describes an experiment on the use of communicative strategies in teaching speaking and writing in English within the framework of the discipline "Foreign Language (English)" for SFU students. The experiment highlights the challenges that teachers and students face when using communicative strategies in classroom teaching. The research participants include English language teachers and 2nd year students of SFU. Data were collected through questionnaires, interviews and classroom observations. According to the article, most teachers often use different types of communicative strategies when teaching English, such as pair work, debates, group discussions, gap filling, etc. According to the research findings, there are some problems that hinder the effective implementation of the strategy, namely, lack of time, irrelevant teaching and learning materials, etc.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Павлова М.И., Данчук И.И.** Цифровизация преподавания изобразительного искусства в основной школе (на примере графического редактора «Clip Studio Paint»)

УДК 372.874

DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-15-24

**Павлова М.И.,  
Данчук И.И.**

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО  
ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ  
ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ  
ГРАФИЧЕСКОГО  
РЕДАКТОРА  
«CLIP STUDIO PAINT»)**

*Ключевые слова:* цифровизация, цифровые платформы, цифровые технологии, предмет «Изобразительное искусство», графический редактор «Clip Studio Paint».

Образовательный процесс в XXI веке нельзя представить без цифровых платформ и прочих познавательных, обучающих технологий.

Так, О.В. Чернышенко считает, что «инновационные технологии, позволяющие оказывать комплексное воздействие на развитие личности и бороться с клиповым мышлением, становятся не просто средством обучения, а новой образовательной реальностью» [10, с. 28].

По мнению И.Э. Куликовской и др., «современный медиаландшафт образования обуславливает интенсивную интеграцию информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс школы и приводит к изменению самого процесса обучения» [6, с. 32], а потому обучение становится все более интерактивным, доступным и индивидуализированным. Это предоставляет новые перспективы для обучения и преподавания в предметной области «Искусство» в основной школе (в нашем случае предмет «Изобразительное искусство») согласно Федеральному государственному стандарту основного общего образования, утвержденному приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897, (далее – ФГОС ООО). В качестве результатов его освоения ожидается «приобретение опыта работы различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация)» [7].

Образовательная практика на базе ФГОС ООО отражает необходимость подбора актуальных подходов и форм организации учебного занятия. Окружающая действительность сегодня на-

ходится в постоянном динамичном преобразовании, что влечет за собой перемены системы ценностей социума и подрастающего поколения. По этому поводу Т.В. Андреева замечает, что «нынешние обучающиеся зависимы от цифровых технологий, почти всю информацию они получают из Сети... И это повод для смены средств и способов деятельности в образовательном процессе. Неизбежным стало и использование современных цифровых ресурсов на уроках изобразительного искусства» [2].

Соответственно, в образовании сегодня большое значение имеет применение цифровых платформ на уроках данного учебного курса, так как они открывают ученикам новые перспективы, повышают интерес и мотивацию, развивают желание самостоятельного изучения дисциплины, а также способствуют развитию творческих умений и креативного мышления.

Вместе с тем некоторые школьники пренебрегают предметом «Изобразительное искусство», считая его неинтересным, неприменяемым в дальнейшей жизни. По этой причине для определенной части учеников это становится отправной точкой при выборе дальнейшей профессии. Если раньше изобразительное искусство привлекало только тех, кто дополнительно получал образование в художественной школе, то в настоящее время появилось множество престижных профессий, связанных с IT-технологиями (информационными технологиями) в сфере изобразительного искусства: графический дизайнер, веб-дизайнер, мультимедиа-дизайнер, дизайнер визуальных коммуникаций, промышленный дизайнер, дизайнер интерьеров, ландшафтный дизайнер и др. Следовательно, большинство учеников упускает возможность перспективного развития своих навыков и интересов в сфере изо-

бразительного искусства, в связи с чем внедрение цифровых технологий решает данную проблему и открывает новые горизонты в образовании и обучении.

Проблеме внедрения цифровых технологий в сферу образования посвятили исследования А.А. Андреев, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев и др., специфике и потенциалу использования информационных компьютерных технологий (далее – ИКТ) в образовательном процессе – А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецова, С.В. Панюкова, И.В. Роберт, Б.Е. Стариченко и др., пояснению понятия, структуры, особенностей и важности цифровых платформ в образовании – Т.А. Бороненко, О.В. Ельцова, М.В. Емельянова, Н.С. Епифанова, А.В. Кайсина, М.Г. Полозков, В.С. Федотова, и др., вопросам внедрения цифровых технологий в преподавание предмета «Изобразительное искусство» – А.Р. Алиева, Л.А. Буровкина, И.А. Гришина, А. Исаков, Г.А. Шептуховская и др. Эти исследователи утверждают, что современные учащиеся школ быстро осваивают Интернет-технологии, которые помогают им быть уверенней и постоянно находиться «в тренде», расширяют круг общения, предоставляют доступ и возможности к образовательным ресурсам. Электронные материалы, предназначенные для образования, позволяют вникнуть в детали, которые были бы не доступны без применения интерактивных средств. С развитием новых информационных технологий открываются возможности использовать дополнительные инструменты и ресурсы для проведения учебного процесса в цифровом формате.

«Благодаря использованию современных инновационных технологий на занятиях, учителю удастся создать атмосферу вдохновения, некоторой оживленности. Это, в свою очередь, пробуждает положительное отношение к учебной деятельности и служит

отправной точкой на пути активизации творчества обучающихся... В реализации этого метода в образовательном процессе педагогу помогает современная цифровая техника» [4, с. 89].

Термин «цифровизация» появился в результате прогресса ИКТ. По утверждению И.В. Роберт, «содержательная основа слова «цифровизация» означает процесс перевода каких-то данных, информации из текстовой, аудиовизуальной, табличной и других форм в цифровую» [8, с. 870].

Имплицитно под цифровизацией акт перехода на цифровые технологии, в сути которого фигурирует применение ИКТ, авторы проекта «Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения» признают, что «использование цифровых технологий создает новые возможности для построения образовательного процесса и решения широкого комплекса образовательных задач – как «вечных», не разрешимых средствами традиционного образования, так и принципиально новых» [3, с. 19]. Поэтому Б.Е. Стариченко выделяет одним из «трудовых» действий учителя «использование в работе с детьми информационных ресурсов, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов», а одним из обязательных умений – «совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления ... объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране» [9, с. 7].

Для обеспечения увеличения степени цифровизации наше правительство законодательно утвердило ряд программ и проектов:

1) «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» (Указ № 203 от 9 мая 2017 года);

2) «Цифровая экономика Российской Федерации» (программа от 28 июля 2017 года);

3) «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (приоритетный проект, протокол от 25 октября 2016 г. № 9);

4) отечественная обучающая платформа «Открытое образование» (современная образовательная платформа, предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах).

Последний проект набирает силу, предполагая к 2025 году обучение на онлайн-курсах более 11 млн. российских студентов. Однако цифровая среда на ступени начального и среднего образования все еще сдает позиции по сравнению с высшим образованием и требует дополнительных мер по улучшению состояния цифровой среды в школах. Это сподвигло к отбору наиболее высокопродуктивных тактик консолидации цифровых технологий в акте обучения школьников изобразительному искусству ради обеспечения качества, активизации стимула к осмыслению осваиваемого учебного курса и фиксации учебной информации, усовершенствования ценных навыков и, что особенно важно, ослабления статуса рутинной работы педагога.

ФГОС ООО определяет универсальные критерии по изобразительному искусству, в рамках которых школьники обязаны почерпнуть базовые знания и умения в диапазоне рисования и всех видов этого искусства, развить свою креативность и способность к самовыражению, научиться анализировать и интерпретировать художественные работы, а также применять знания по истории и теории искусства для эстетического восприятия, формировать вкус и культурную осведомленность, осваивать цифровые технологии для

создания и анализа художественных работ.

Для достижения указанных целей ФГОС предписывает следующие общие принципы организации образовательного процесса:

1) применение разнообразных методов обучения (*включает*: практические занятия, лекции, дискуссии; *особенность*: индивидуально, с учетом интересов, потребностей и способностей школьников);

2) использование новейших технологий в обучении (*включает*: цифровые технологии для создания и анализа художественных произведений; *особенность*: коллаборация изобразительного искусства с другими областями знаний, такими как история, философия, культурология и др.);

3) наглядность (*включает*: использование не только печатных материалов, но и интерактивных средств обучения, презентаций PowerPoint, видео мастер-классов, наглядных примеров конечных результатов, динамики в диаграммах и т.д.; *особенность*: мобильность наглядных средств, возможность повторения материала с опорой на зрительный анализатор. Используется при различных формах обучения, в том числе домашнем дистанционном обучении).

Анализ принципов организации образовательного процесса демонстрирует, что использование цифровых и компьютерных технологий в формате данного учебного предмета дает обширные образовательные возможности и способствует развитию творческого потенциала учеников.

В настоящее время современный урок согласно предписаниям ФГОС ООО не может быть локализован в рамках «предмет – учитель», т.к. на любой стадии обучающего действия применим электронный учебный потенциал в качестве механизма изучения, информатора

вспомогательного материала по учебному курсу, действия к самостоятельности в работе и самосовершенствованию. В силу применения цифровых технологий оказываются приемлемыми современные оригинальные источники художественно-творческого развития школьников. Поэтому обучение изобразительному искусству обязано стать живым, выразительным, включающим значительное количество иллюстративной информации, аудио- и видеозаписей, актуальных креативных технологий.

Иначе говоря, ученики могут лучше воспринимать и запоминать информацию с помощью игровых, мультимедийных материалов, виртуальных экскурсий и многих других платформ. Использование цифровых ресурсов может эффективно способствовать развитию творческих навыков учеников. Им предоставляется возможность познакомиться с новыми материалами и приемами работы, а также обмениваться своими графическими работами, экспериментировать с разнообразными творческими техниками.

И.И. Евсеева заостряет внимание на эффективности занятий с использованием цифровой платформы «Zoom» – сервиса для проведения видеоконференций, в рамках которых можно организовывать дистанционные встречи с учащимися, родительские собрания; исследователь отмечает, что «для организации встречи учитель регистрируется, создает свою учетную запись и высылает своим ученикам приглашение для входа на платформу, с указанием времени сессии, идентификатор и пароль» [5].

При использовании цифровых средств в обучении важным аспектом работы является непрерывная эмоциональная поддержка, которая удерживает позитивную мотивацию учащихся. Online-сервисы и платформы, такие как «Zoom», «Google Класс», выполняют

эту задачу. Ее можно осуществить с помощью различных Emojі (смайликов), реакций, комментариев, и Google-опросов, которыми можно выразить оценку работы ученика на определенном этапе, либо же после выполнения задания.

Таким образом, использование цифровых платформ на уроках изобразительного искусства является эффективным и имеет высокую значимость. В связи с этим изучение и применение компьютерных приложений в образовании имеет особо важное значение для улучшения и повышения качества образовательного процесса. Разнообразные учебные материалы, платформы и инструменты стали более доступными в сфере образования благодаря цифровым технологиям. Ввиду сказанного педагоги имеют возможность генерировать идеи интерактивных занятий и применять их на практике. В частности, допустимо использование онлайн-инструментов с целью подготовки занятий в параметрах интерактивности с применением видеозаписи, мультимедиа, компьютерной графики, конкурсов и прочих компонентов для организации более интересного, оптимального и результативного учебного процесса. Кроме того, вероятно включение дидактических игр, содействующих развитию логического мышления, памяти, креативности и навыков решения задач, а также создание дискуссионных площадок, где ученики могут взаимодействовать и обмениваться идеями, используя online-форумы и чаты для организации дискуссий и сотрудничества.

Вместе с тем не следует забывать, что технологии представляют собой только средство для приращения знаний. В результате претворения в жизнь цифровизации в обучающем действии необходимо акцентировать внимание на сути и содержимом образовательных программ, ресурсов и материалов.

Поэтому учителя активно внедряют все имеющиеся педагогические методы с целью помочь учащимся усвоить нужные знания, навыки и компетенции, поскольку цифровизация в образовательной сфере играет особую роль в достижении образовательных целей, которые предусмотрены ФГОС. Следовательно, интеграцию ИКТ и цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс можно считать ключевым фактором развития современной школы.

Федеральные проекты по цифровизации стремятся создать равные возможности доступа ко всестороннему образованию для всех. На сегодня актуальны несколько направлений цифровых платформ, делящиеся на образовательные, воспитательные и организационные (см. таблицу 1).

В зависимости от целей использования, компьютерные обучающие программы могут быть классифицированы по разным критериям. Вот некоторые из них:

- *тренажеры*: используются с целью усовершенствования прикладных полезных умений и упрочения знаний. Учебные руководства в режиме реального времени дают образовательный материал в интерактивном формате, присоединяя анимации, звуки и видео. Часто включаются задания и практические упражнения, чтобы проверить освоение изучаемого материала;
- *симуляторы*: с их помощью, путем моделирования, можно воссоздать и изучить реальные процессы и явления, такие как полет самолета, работы сердца или химические реакции;
- *виртуальные лаборатории*: такая возможность особенно важна для предметов, требующих специального оборудования, дается для проведения экспериментов в виртуальной среде;

Таблица 1

## Направления цифровых платформ

Направление	Суть
Образовательное	изучение нового материала: использование видео-уроков, презентаций, виртуальных экскурсий для демонстрации изучаемого материала
	закрепление и повторение материала: использование онлайн-тестирований, а также тренажеров и интерактивных упражнений
	развитие творческих способностей: использование мультимедийных проектов, видеороликов, проектов, графических редакторов
	подготовка к олимпиадам и конкурсам: использование специализированных программ и ресурсов
Воспитательное	формирование информационной культуры: приобретение навыков эффективного поиска информации, оценки ее достоверности и использования цитат из проверенных источников
	развитие коммуникативных навыков: возможность общаться в онлайн-чатах, форумах, а также делиться своим творчеством, размещая его на публичных ресурсах
	проведение виртуальных экскурсий: виртуальное посещение музеев, галерей и исторических мест
	развитие творческих способностей: создание видео, анимации и графических проектов с помощью специализированных программ
Организационное	введение электронных дневников: мониторинг академических достижений, запись домашних заданий и уведомление о значимых событиях
	создание учебных планов и программ: создание и распространение электронных учебных материалов
	организация дистанционного обучения: проведение уроков дистанционно, с использованием онлайн-платформ обучения

– *онлайн-курсы*: системные знания, которые представляют собой информацию по определенной теме и включают как теоретическую базу, так и практические задачи.

Категории и направления цифровых платформ показывают многообразие электронных ресурсов (см. рисунок 1).

Обзор цифровых платформ показал актуальность для уроков изобразительного искусства графического редактора «Clip Studio Paint». В контексте развития цифрового искусства графический редактор «Clip Studio Paint» представляет собой мощный инструмент для современных художников, интуитивно понятный интерфейс и богатый функционал которого делают

его идеальным выбором как для профессионалов, так и для новичков.

«Clip Studio Paint» предоставляет ученикам возможности для творческих экспериментов, выходящих за рамки традиционных методов. Благодаря широкому выбору усовершенствованных кистей, имитирующих реальные инструменты, рисующий может создавать реалистичные эффекты, настраивая размер, форму, текстуру и другие параметры кистей для достижения желаемого результата. Многослойность в «Clip Studio Paint» позволяет создавать сложные композиции, легко изменять отдельные элементы и экспериментировать с разными вариантами, не начиная все заново. «Clip Studio Paint»

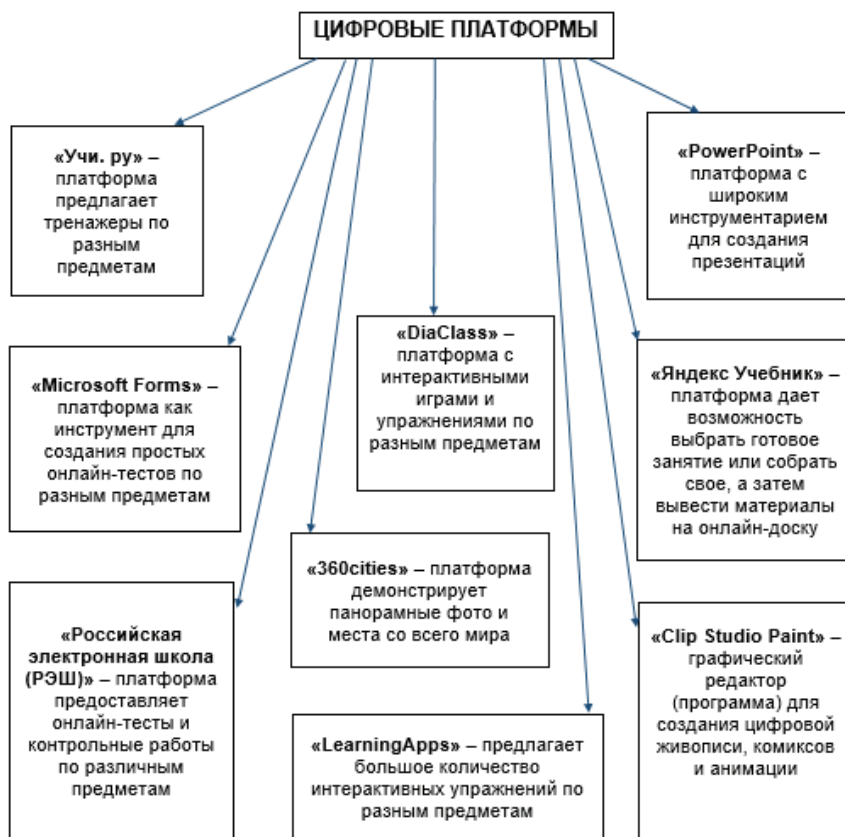


Рисунок 1. Многообразие цифровых платформ

также предоставляет специализированные инструменты для создания комиксов и манги, ускоряя и упрощая процесс работы над графическими новеллами. Функции для создания панелей, диалогов окон и растровых тонов делают «Clip Studio Paint» идеальным инструментом и для юных художников, работающих в этом жанре.

Интегрированные возможности 3D-моделирования в «Clip Studio Paint» позволяют создавать персонажей и трехмерные объекты, которые можно включать в цифровые работы. Это открывает новые творческие возможности и позволяет юным художникам добавлять глубину и динамику в свои произведения. «Clip Studio Paint» так-

же поддерживает плагины, которые расширяют его функционал и позволяют добавлять новые функции и инструменты, что делает редактор еще более гибким и универсальным инструментом для разных творческих задач.

Другими словами, «Clip Studio Paint», имея простой в использовании интерфейс и обширный набор функций, помогает школьникам легко реализовать свои творческие задумки. Посредством этой программы субъекты образования могут освоить основы цифрового рисования, практиковаться с различными инструментами и эффектами, а также улучшать свои навыки в графическом дизайне.

«Помимо собственно рисования, обучение по предмету «Изобразительное

искусство» включает в себя знакомство с основами живописи, скульптуры, графики, а также знакомство с разными видами дизайна, архитектуры, народных и профессиональных декоративно-прикладных искусств. В процессе изучения предмета также предусмотрено первичное освоение компьютерной графики, художественной фотографии и др.» [1, с. 277]. В связи с этим анализ опыта работы учителей изобразительного искусства (Т.В. Андреева, Н.А. Бакушева, С.Л. Леванова, Г.Р. Матурина, К.Р. Терес, Е.В. Шихова и др.), применявших в образовательной практике цифровые технологии, показал эффективность такого обучения. Поэтому в 7 классе при изучении модуля «Архитектура и дизайн» освоение темы «Графический дизайн» (8 часов) возможно посредством графического редактора «Clip Studio Paint». Такое обучение не только раскрывает творческие способности учащихся, но и под-

готавливает их к применению передовых цифровых технологий. В таблице 2 приведены примерные темы занятий по графическому дизайну.

Такая расстановка тем позволяет увидеть, что позволяет сделать применение цифровых технологий на уроках изобразительного искусства: построить увлекательное занятие по предмету, приоритетное для субъектов образования в современной школе; срежиссировать принципиально новое образовательное событие в контексте обращения к техническим средствам; подвести урок к мирозерцанию нынешнего школьника, исходя из того, что он преимущественно предпочитает созерцать и слушать, нежели погружаться в чтение и вести разговор; наладить контакт и взаимодействие между педагогом и обучающимся; поддержать учителя в праве воодушевленно, живо и выразительно преподнести сведения по изучаемой теме. Школьники смо-

Таблица 2

Примерные темы уроков по графическому дизайну в 7 классе

№	Тема	Часы	Тип урока	Ожидаемые результаты
1.	Изучение интерфейса графического редактора «Clip Studio Paint»	1	Открытие новых знаний и навыков	Ученики получают знания о работе в графическом редакторе с помощью различных инструментов. Учащиеся умеют работать в программе для создания, редактирования обработки и рисования изображений, применять различные инструменты и эффекты для достижения желаемого результата. Понимают, как правильно конвертировать изображения, знакомы с форматами изображений и их характеристиками.
2.	Создание индивидуального персонажа в графическом редакторе «Clip Studio Paint»	2	Открытие новых знаний и навыков	Ученики приобретают навык видеть и анализировать изображения, понимают композицию, цвет, форму и другие художественные элементы, применяя их при создании своего персонажа.
3.	Создание учениками анимации индивидуального персонажа в графическом редакторе «Clip Studio Paint»	5	Открытие новых знаний и навыков	Ученики осваивают инструменты в анимации в «Clip Studio Paint» (таймлайн, кадры, анимация движения, эффекты), понимают принципы работы с анимацией, учатся создавать анимационные последовательности. Ученики знают о форматах анимации, знают, как сохранить работу в правильном формате и экспортировать ее в нужном разрешении. Ученики «видят» движение, анализируют его и переводят в цифровую реальность; умеют планировать анимацию, создавать кадры и временные отрезки, чтобы создать плавную и динамичную анимацию.

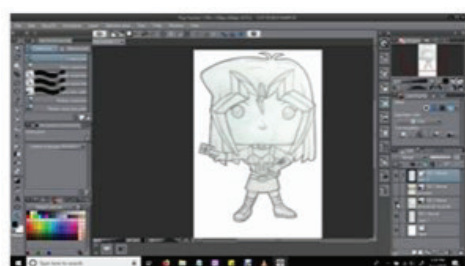
гут раскрыть свои таланты и вдохновение в мире графического искусства благодаря творческим экспериментам и проектам, предусмотренным этой программой. Примерные образцы работ в графическом редакторе «Clip Studio Paint» представлены на рисунке 2 (рисунки взяты с сайта «Яндекс. Картинки»).

Исходя из вышеуказанного, реально сделать следующее заключение:

1) стремительное совершенствование ИКТ актуализировало цифровизацию в России, что, в свою очередь, привело к скорому и плодотворному внедрению в образовательную сферу множества цифровых технологий;

2) широкий функционал и возможность расширения с помощью плагинов делают цифровую платформу «Clip Studio Paint» идеальным выбором для образования и обучения современных школьников, стремящихся к творческой реализации в цифровом пространстве, одновременно оказывая им профориентационную помощь в выборе будущей профессии в рамках специальностей художественных профилей;

3) в формате становления цифрового искусства графический редактор «Clip Studio Paint» – мощный и интуитивно понятный инструмент, который позволит будущим художникам ос-



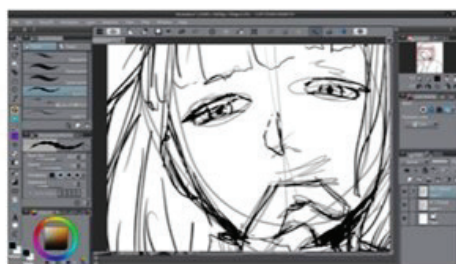
а)



б)



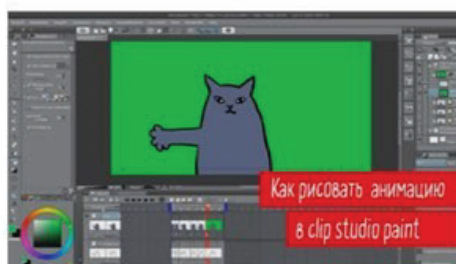
в)



г)



д)



е)

Рисунок 2. Персонажи, выполненные в графическом редакторе «Clip Studio Paint»

ваивать новые творческие техники и создавать уникальные цифровые произведения искусства;

4) развитие компьютерной грамотности в контексте уроков ИЗО – это не только освоение инструментов, но и формирование критического мышления, креативного подхода к решению задач и умения эффективно использовать цифровые технологии для достижения творческих целей;

5) весь существующий и создаваемый потенциал цифровых технологий по возможности должен быть привлечен с целью усиления эффективности образования и мотивации к предмету «Изобразительное искусство» в основной школе;

6) современный учитель изобразительного искусства однозначно должен иметь навыки работы с новейшими средствами обучения как минимум с целью содействия реализации одного из важнейших прав субъектов образования – права на качественное образование.

#### Литература

1. Алиева А.Р. Современные подходы в преподавании предмета «Изобразительное искусство» в общеобразовательной школе // МНКО. 2019. № 5 (78). С. 276-279.
2. Андреева Т.В. Новые возможности обучения изобразительному искусству в школе с помощью цифровых технологий. URL: [https://kopilkaurokov.ru/izo/prochee/novye\\_vozmozhnosti\\_obucheniia\\_izobrazitelnomu\\_iskusstvu\\_v\\_shkole\\_s\\_pomoshchiu\\_ts](https://kopilkaurokov.ru/izo/prochee/novye_vozmozhnosti_obucheniia_izobrazitelnomu_iskusstvu_v_shkole_s_pomoshchiu_ts) (дата обращения: 22.04.2024).
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Перо, 2019. 98 с.
4. Буровкина Л.А., Титов А.А. Интерактивные технологии на уроках изобразительного искусства как средство активизации творческой деятельности обучающихся в процессе выполнения тематической композиции // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А. С. 88-95.
5. Евсеева И.И. Из опыта работы на платформе ZOOM (онлайн-уроки) // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. 2021. № 4. С. 151-155.
6. Куликовская И.Э., Слабкий Е.С. Цифровизация преподавания литературы в школе (на примере повести Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда») // Мир университетской науки: культура, образование. 2023. № 4. С. 32-38.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 18.05.2024).
8. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития: ежегодник: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием. № 16. Ч. 1. М., 2021. С. 868-876.
9. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6-15.
10. Чернышенко О.В. Цифровая дидактика в контексте трансформации современного образовательного пространства // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 6. С. 28-32.

#### References

1. Alieva, A.R., 2019. Modern approaches to teaching the subject 'Fine Arts' in secondary education. MNCO. № 5 (78): 276-279.
2. Andreeva, T.V., New opportunities for teaching fine arts at school with the help of digital technologies. Available at: [https://kopilkaurokov.ru/izo/prochee/novye\\_vozmozhnosti\\_obucheniia\\_izobrazitelnomu\\_iskusstvu\\_v\\_shkole\\_s\\_pomoshchiu\\_ts](https://kopilkaurokov.ru/izo/prochee/novye_vozmozhnosti_obucheniia_izobrazitelnomu_iskusstvu_v_shkole_s_pomoshchiu_ts) (Accessed 22.04.2024).
3. Bilenko, P.N., V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Y. Yesenina, A.M. Kondakov, I.S. Sergeev, 2019. Didactic concept of digital professional education and training. Edited by V.I. Blinov. Moscow: Pero, 98 p.
4. Burovkina, L.A. and A.A. Titov, 2017. Interactive technologies at the lessons of fine arts as a means of activating creative potential of students as part of working on topical composition. Pedagogical Journal. Vol. 7. № 6A: 88-95.
5. Evseeva, I.I., 2021. From the experience of work on ZOOM platform (online lessons). New impulses of development: issues of scientific research. № 4: 151-155.
6. Kulikovskaya I.E. and E.S. Slabkiy, 2023. Digitalisation of teaching literature at school (on the example of N.S. Leskov's story 'Lady Macbeth of Mtsensk Uezd'). The World of Academia: Culture, Education. № 4: 32-38.
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 17 December 2010 No. 1897 'On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education'. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (Accessed 18.05.2024)
8. Robert, I.V., 2021. Digital Transformation of education: value orientations, prospects of development. Russia: trends and prospects of development: yearbook. Proceedings of the XX National Scientific Conference with international participation. № 16. Part 1. Moscow: 868-876.
9. Starichenko, B.E., 2015. Professional Standard and ICT-competences of a teacher. Pedagogical Education in Russia. № 7: 6-15.
10. Chernyshenko, O.V., 2021. Digital didactics in the context of transformation of modern educational space. The World of Academia: Culture, Education. № 6: 28-32.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ОБУЧЕНИЯ  
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Шоган В.В., Сторожакова Е.В.** Принцип опережающего образа и целеполагания глубинной методики обучения истории
- **Шилина Н.А., Королева Н.В.** К вопросу теории и практики обучения взрослых средствами изобразительного искусства
- **Sushii Tatiana S.** Principles of development of students' socio-cultural skills in english language learning by means of a virtual museum
- **Лубянова М.А., Белоусова Т.Ф.** Активизирующие технологии как средство развития диалогической речи на иностранном языке

УДК 372.893(075.8)  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-27-33

**Шоган В.В.,  
Сторожакова Е.В.**

## **ПРИНЦИП ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗА И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ГЛУБИННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

*Ключевые слова:* образ, опережающий образ, символический образ, интеллектуальный образ, художественно-смысловой образ, действенно-полезный образ, рефлексивный образ, темпоральность, образовательное целеполагание, развивающее целеполагание, смысловое целеполагание, действенно-практическое целеполагание, рефлексивное целеполагание, законы целеполагания.

Актуальность нашей статьи связана с пониманием того, что в настоящее время возникает тенденция к появлению нового поколения людей, и ключевой категорией в их отношении к жизни является категория любви, понимаемая нами как проживание глубинного диалога, где человек переходит от жизни для себя к жизни во имя других. Это означает, что форма его сознания «отражается» в сознании другого человека, а сам он живет «отраженной» формой. Когда он взаимодействует с потоком своего сознания, которое невозможно осмыслить, а можно только чувственно созерцать, этот новый человек становится олицетворением будущего гражданского общества, которое не может быть навязано внешним принуждением, поскольку чувство гражданственности как любви рождается в нем самом. «Чувство является началом и венцом человеческого познания... все наше обучение происходит через них и с помощью их. На каждом шагу мы можем видеть, что чувство господствует над рассудком и заставляет его воспринимать такие впечатления, которые он считает ложными и знает, что они таковы...» [5, с. 131]. Выражаясь словами В.В. Бецкого, можно сказать, что «рождается новая порода людей», а современная интерпретация – это новый «субстрат людей». Они способны любить своих родителей, учителей, бабушек и дедушек, представлять свой род, проявляя тем самым любовь к своей Родине и ассоциациями с ней, отраженными в их сознании, являющимися основой потоков их сознания. Эти люди имеют отношение к государству, которое организует порядок их жизни, переживают историю культуры своего рода и этноса, их тянет к истории, к фольклору, к музыке, к примитивной живописи, по существу, к искренности

в своем самовыражении. И, наконец, они также относятся к социуму, пытаются увидеть в нем отголоски идеалов, усвоенных в школе. «Как таковое, общество можно мыслить только глобальным, более того, существует только одно общество, поэтому оно всегда глобально» [6, с. 206].

Поток сознания нового субъекта образования имеет пять уровней углубленности: поток представлений, поток мышления, поток переживания, поток воли, поток рефлексии. При ознакомлении с каждым из потоков сознания, новому школьнику, субъекту образования, не требуются мысли; то есть мысль, естественно, возникнет, но только потом, а в начале его познания должно возникать чувство ясности того, что поток будет освоен и прожит. Именно по этой причине начало любого исторического явления связано с образным представлением, основывающимся на чувстве ясности. Чувство ясности – своеобразный вход в любой из потоков. Этот вход всегда целостен и всегда является образом будущего явления, а образ, в свою очередь, – это целостный сюжет, субстанция которого выражена в символе. Символ также всегда целостен, но несет в себе конфликт всеобщего и единичного. Если это ознакомление с потоком представлений, то это символ или образ двух начал: всеобщего и единичного. Если познается поток мышления, то это образ будущей мыслительной работы, в которой также есть единичное и всеобщее. Если это поток смысловых переживаний, то это всегда художественный образ, но с художественно-словесной символикой, живописными и музыкальными символами. Если это поток воли, то он рождается из образа пользы, так как воля есть синтезирование всех потоков. Если же это поток рефлексии, то здесь образ всегда срав-

нение актуального и исторического. Но самое главное в потоке рефлексии – это уход от предмета истории к современной действительности.

Итак, принцип опережающего образа, помноженный на целеполагание, есть основанная на чувстве любви содержательная целостность исторического знания, несущая в себе конфликт всеобщего и единичного, а следовательно, актуального и исторического. Образ – это восхождение личностного опыта школьника, его личностных впечатлений к историческому контенту обучения, чтобы далее, проходя через образные компоненты этого содержания, вернуться в актуальную действительность и пытаться жить по идеалам, освоенным в изученной истории. В этом контексте можно рассмотреть личностно-значимую тему, которая рождается из модусов потока сознания: целостности, мыслительности, отраженности, созидательности и воплощенности. Как показал опыт, каждому из модусов соответствует определенный чувственный лейтмотив. Модусу целостности соответствует чувство ясности, модусу мыслительности – чувство отчужденности, модусу отраженности – чувство смысла, модусу созидательности – чувство творческого действия, модусу воплощенности – чувство рефлексивности.

Это все самоуглубляющиеся потоки, в которых рождается человеческое мироотношение. На этой основе построена личностно-значимая тема, в которой все начинается с урока образа, советующего чувству ясности, затем происходит урок мышления как чувства отчужденности, далее – урок настроения с чувством смысла, за ним следует урок самостоятельного действия с чувством творческого действия и завершает ряд урок актуализации и рефлексии, который связан с чувством

рефлексивности. Однако личностно-значимая тема в целом и каждый урок в ней или часть урока начинается с образа, то есть с целостного представления о будущем изучаемом историческом явлении на всех уровнях.

Именно образ несет в себе чувство ясности, а также целостность и конфликт всеобщего и единичного через компоненты своего содержания. «Субъекту образования должно быть ясно с самого изначалия. Мы показываем школьнику актуальную деталь из его жизни, у него сразу же возникает опережающий образ того, чем будем заниматься в будущем по той причине, что это детали из его жизни, из его пространства, которое он способен анализировать и осмысливать» [8, с. 141]. Урок-образ в личностно-значимой теме представляет из себя мотивационно-символическое начало, ведущее к символу, переходящее далее с помощью ассоциативной схемы к комплексу опережающего рационального представления. Следующий этап урока – символическая персонификация, а завершает его творческое действие школьников – мини-сочинение с высказыванием своего представления о будущей исторической теме. Ниже уровнем идет комплекс фрагментов урока-образа.

Первый комплекс фрагментов мотивационно-символического образа начинается с личностных представлений учащихся, переходит к личностным представлениям учителя и к рациональному определению тождества этих впечатлений и, наконец, переходит к характеристике символа личностно-значимой темы. «Эта истина открывается в экзистенциальном духовном опыте, который может быть выражен лишь в символах, а не в понятиях» [1, с. 203]. К примеру, плакат «Родина мать зовет!» в теме Великой

Отечественной войны, либо «меч» в теме феодальной раздробленности на Руси, либо «Гражданская война в России 1918-1920 гг.» и детские впечатления о красном и белом в категории «Красные и белые в Гражданской войне».

Вторая комплексная часть урока, опережающая рациональное представление, есть превращение символов в ассоциативную схему, которая является образным началом в изучении ключевых понятий будущей темы. К примеру, окно в Европу как символ превращается в схему урока, где каждая часть окна соответствует определенному событию Северной войны. Далее в уроке-образе идет комплекс фрагментов символической персонификации, где основой является персонификация всей личностно-значимой темы: например, это Иван Грозный, Петр I или И.В. Сталин в их художественно-портретном изображении. Далее школьники анализируют портрет, а учитель обобщает их суждения в художественном образе этого человека. Завершается данный комплекс смысловым вопросом от имени персоны. И, наконец, в завершение всего урока происходит написание детьми эссе, возникающего на основе конфликта между всеобщим, заимствованным из анализа ключевых понятий, и личностно-индивидуальным, заимствованным из анализа символической персонификации. Но существует также возврат к символу и интерпретация его школьниками. Так у детей возникает чувство ясности, основанное на целостном представлении о будущей теме для изучения. Таким образом, устраняются затруднения и проблемность, но формируется четкое и ясное представление о том, чем нужно будет заниматься на протяжении нескольких уроков; и уже на это чувство ясности

накладывается интеллектуальное затруднение уроков мышления, проживание смыслов в уроке настроения, проживание полезности исторического действия в уроке-семинаре и образом связи истории с жизнью в уроке-рефлексии.

В таком уроке, как и в основе личностно-значимой темы, все начинается с образного представления, но в уроках мышления это образы интеллектуальной загадочности, в уроке настроения – художественный образ, опережающий эстетический и этический анализ, а также театральное художественное действие, в уроке-семинаре это образ полезности изучаемого исторического материала, в уроке-рефлексии – сравнение исторических и актуальных символов. «Рефлексия есть критика... в том смысле, что бытие может быть схвачено только путем расшифровки документов собственной жизни» [10, р. 10].

Необходимо сказать, что каждое образное начало несет в себе чувство ясности для каждого отдельного урока. То же самое происходит и в структурной единице урока. В уроке-образе это образные фрагменты, в уроке мышления – логические части, в уроке настроения – сюжеты, в уроке самостоятельного действия – акты самостоятельности, в уроке-рефлексии – учебные акты рефлексии. К примеру, в уроке-образе фрагмент посвящен только символу, связан с опережающим показом этого символа и его конфликтной характеристикой. Во фрагментах опережающего рационального комплекса, где изучаются отдельные ключевые понятия, образ заключен в этимологии этих понятий. К примеру, изучая понятие «капитализм» как ключевое для всей темы «Промышленный переворот в Европе», сначала нужно вникнуть в этимологию понятия «ка-

питализм», дойти до его истоков и только затем представить в современной научной интерпретации. В этом конфликте современного и прошлого все связано с обычной человеческой жизнью, рождается образ будущего изучения этого понятия. Структурной единицей уроков исторического мышления в логических частях является образ, который начинается с актуального происшествия; в данном случае образом является восхождение от актуального происшествия к историческому проблемному заданию, нацеленному на определенный исторический текст.

К примеру, изучая правление княгини Ольги, необходимо начать логическую часть с изучения современной налоговой политики нашего государства, только затем восходя к пониманию «уроков» и «погостов», созданных Ольгой. Именно здесь возникает целостный образ будущего осмысления явления налоговой системы периода княжения Ольги. В уроке настроения, который связан с переживанием смыслов истории в художественных образах, все начинается с триединства средств: поэзии, музыки и живописи, в которых рождается целостное переживание будущего настроения урока. Во фрагменте эстетического анализа, где отдельно анализируются поэзия, живопись и музыка, он начинается с актуальных деталей, заимствованных из микросреды школьника, и отражение которых обнаруживается в поэтическом отрывке, живописной репродукции, музыкальном фрагменте.

В уроке самостоятельного действия структурными единицами являются акты самостоятельности школьника. Сначала им предлагается вспомнить, что такое польза в их жизни, затем учитель сам излагает понимание пользы в его жизни, и, наконец, переходит к пользе урока: баллы, которые наберут группы

в течение семинара; помощь ученику, изучающему историю по индивидуальному плану, содействие школьной библиотеке, поскольку на уроке будет создан текст, который войдет в учебник всего года и поспособствует более простому пониманию изучаемому историческому явлению. «Величайший смысл знания состоит теперь в том, что оно больше не ограничивается созерцанием и становится практическим» [3, с. 82].

То же самое происходит в актах рефлексивности в уроках актуализации, где в качестве образа мы сравниваем исторический и актуальный символы, например, флаг СССР и современный флаг России – что общего и различного между ними, и как это влияет на современность? Также примером может послужить понятие «империализм», связанное с концом XIX века, и понятие этого же термина в современной науке с пониманием значимости социалистической революции для современной жизни. Здесь, очевидно, просматривается необходимость образного начала как для всей личностно-значимой темы, так и для каждого урока, каждого ее комплекса и части. Если соблюдать принцип опережающего образа глубинной методики, то можно с уверенностью сказать, что ясность и простота явления, возникающие в начале, становятся эффективной основой для мышления и переживания творческого действия и рефлексии в изучении всей личностно-значимой темы. «Все должно быть последовательно и систематично, как в природе» [4, с. 25].

Между тем необходимо рассмотреть категорию целеполагания в контексте ее связи с образом. Мы понимаем целеполагание как опережающий целостный образ, создаваемый учителем и опирающийся на заказ,

исходящий от учащихся. То есть целеполагание – это тождество образного понимания урока учителем и образных представлений учащихся; это цель, процесс и результат. То есть целеполагание – это образный замысел урока. Мы выделили пять направлений такого целеполагания:

- Образовательное целеполагание: учитель должен наметить, какие компоненты содержания будут являться опорами в каждом уроке личностно-значимой темы.
- Развивающее целеполагание: это замысел того, какие условия необходимы для становления мышления учащихся. Имеется в виду сравнение, вычленение главного, обобщение, определение причинно-следственных связей и т.д.
- Смысловое целеполагание: занимает особое место в целеполагании как замысле по той причине, что смыслы нельзя понять, их можно только переживать. Здесь речь идет о духе истории, о духовной атмосфере урока, потому что целеполагание связано с символами, знаками, историческим изображением, загадочностью исторических интриг, с театральным самовыражением.
- Действенно-практическое целеполагание: связано, по нашему мнению, с условиями, в которых возникает самостоятельное действие ученика. Здесь от внутренней речи совершается переход к внешнему речевому изложению как к обязательному условию: это могут быть монологи учащихся, их суждения и умозаключения, выраженные самостоятельно, а рисование, работа с ассоциативными схемами, создание объемных пособий, участие в играх и в театрализованных постановках в микро-групповой работе, все это основано на само-

стоятельном творческом действии. В каждом замысле тоже есть цель, процесс, результат.

- Рефлексивное целеполагание: понимается нами как явление, связывающее историю с жизнью ученика, его судьбой и социальной ответственностью.

Ключевой в уроке при этом остается гражданская воспитывающая сверхзадача, которая связана с традиционными ценностями семьи, деятельным творчеством и общением. По словам М. Хайдеггера, происходит переход «от бытия в мире», которое временно, конечно, хаотично, к «здесь бытию», т.е. к событию, к чувственной направленности жизни [9, р. 46].

В опытной работе мы выявили три закона, которые связаны с образом представления учителя и учащихся и которые функционируют в каждом уроке лично-значимой темы, являясь основой механизмов, внедряющих образы представления в реальную жизнь школьников.

**1. Закон комплексного целеполагания:** в каждом уроке в целом, а также его комплексе и частях всегда реализуются все пять направлений целеполагания и воспитывающая сверхзадача.

**2. Закон доминирующего целеполагания:** каждый тип урока является собой доминанту образного представления. Если это урок-образ, то здесь действуют все пять направлений с доминантой образного целеполагания. Если это урок мышления, также действуют все пять направлений, но доминирует развивающее целеполагание. Для урока-настроения и его частей доминирующим является целеполагание, связанное с проживанием смыслов истории и жизни. В случае урока самостоятельного действия во всех проявлениях его структуры, явственна

доминанта действенного практического целеполагания. В уроке-рефлексии доминирует рефлексивное целеполагание.

Подчеркнем еще раз, что в каждом уроке, независимо от его доминанты, присутствует сверхзадача воспитывающего обучения, выражающаяся в идеалах и ценностях общества, в котором будут жить будущие граждане России.

**3. Закон тождества вертикального и горизонтального целеполагания:** определяет пространство и время урока. Горизонтальное целеполагание больше связано с пространством и связывает прошлое знание с настоящими и будущими, а вертикальное целеполагание больше связано с темпоральностью урока, то есть связано с тем временем, которое представлено в данном уроке в определенной теме. И то, и другое должно проживаться, и то, и другое соотносено с темпоритмом овладения историческим материалом, где ритм объективен, а темп субъективен. Можно сказать, что ритм – объективное пространство урока, а темп – субъективное ощущение изучаемого времени. Как писал Николай Бердяев, «в истории, как и в природе, существует ритм, ритмическая смена эпох и периодов, смена типов культуры, приливы и отливы, подъемы и спуски, ритмичность и периодичность свойственны всякой жизни» [2, с. 222]. Единственное, что можно заметить здесь, одно без другого не существует, поэтому мы утверждаем тождество вертикального и горизонтального целеполагания.

Таким образом, как показал опыт экспериментальной работы, реализация принципа опережающего образа в глубинной методике и целеполагания как замысла лично-значимой темы, отдельных уроков или его отдельных частей – это двуединый процесс,

реализация которого делает наиболее эффективным обучение истории в единстве с усвоением гражданских идеалов и чувства любви, основанного на глубинном диалоге. «Глубинный диалог есть «притягивающая» интенциональная максима, которая скрытно влияет на человеческое сознание, познавательную деятельность, на ценностно-смысловую направленность жизнетворчества» [7, с. 29]. Именно в нем учащиеся восходят от диалога «Я-Ты» к «Мы».

#### Литература

1. Белый А. Символизм как миропонимание. М.: Республика, 1994. 525 с.
2. Бердяев Н.А. Новое средневековье. Размышления о судьбе России. М.: Феникс, 1991. 81 с.
3. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. 493 с.
4. Зеньковский В. История русской философии М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2001. 894 с.
5. Монтень М. Опыты. М.: АСТ, 2023. 320 с.
6. Назарчук А.В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. М.: Весь мир, 2012. 246 с.
7. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: дис. ... доктора педагогических наук. Ростов н/Д, 2015. 414 с.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Беседы с учителем о педагогике чувства и гражданском образовании: монография. Ростов н/Д; Таганрог:

Издательство Южного федерального университета, 2022. 298 с.

9. Heidegger M. Existence and being. London: Vision, 1949. 399 p.
10. Ricœur P. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanstone: Northwestern University Press, 1974. 512 p.

#### References

1. Beliy, A., 1994. Symbolism as World Understanding. Moscow: Respublika, 525 p.
2. Berdyaev, N.A., 1991. The New Middle Ages. Reflections on the Fate of Russia. Moscow: Phoenix, 81 p.
3. Dewey, D., 2003. Reconstruction in Philosophy. Problems of a Man. Moscow: Respublika.
4. Zenkovsky, V., 2001. History of Russian Philosophy Moscow: EXMO-Press; Kharkiv: Folio, 894 p.
5. Montaigne, M., 2023. Experiments. Moscow: AST, 320 c.
6. Nazarchuk, A.V., 2012. Niklas Luman's doctrine of communication. Moscow: Ves Mir, 246 p.
7. Storozhakova, E.V., 2015. Deep dialogue in higher pedagogical education: Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Rostov-on-Don, 414 p.
8. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2022. Conversations with the teacher about the pedagogy of feeling and civic education: monograph. Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing house of Southern Federal University, 298 p.
9. Heidegger M. Existence and being. London: Vision, 1949. 399 p.
10. Ricœur P. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanstone: Northwestern University Press, 1974. 512 p.

УДК 316.7  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-34-39

**Шилина Н.А.,  
Королева Н.В.**

## **К ВОПРОСУ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*Ключевые слова:* андрагогика, непрерывное образование, обучение взрослого человека, творческое развитие, творческая деятельность, изобразительное искусство

© Шилина Н.А., 2024  
© Королева Н.В., 2024

Ускорение социального и экономического развития, глобализация и быстрое устаревание знаний влияют на все аспекты жизни человека, усиливая необходимость в постоянном изменении и самосовершенствовании. Приобретение новых знаний, умений, навыков стало неотъемлемой составляющей XXI века. Сегодня почти любую проблему в жизни человека возможно решить благодаря целенаправленному обучению и работе над собой. Данный подход лег в основу концепции непрерывного образования, получившей всеобщее распространение начиная с конца 60-х гг. XX века. В большинстве социальных прогнозов ключевая роль отводится именно образованию взрослых людей, так как они являются главными заказчиками и потребителями разного вида услуг – это движущая сила экономического развития общества.

Проблемами непрерывного образования взрослых занимаются многие международные организации, в том числе Юнеско. Запущена Международная программа Организации экономического развития и сотрудничества по оценке компетенций взрослых PIAAC [11]. Сформулирована идея «образования на протяжении всей жизни». Системы непрерывного образования разработаны в таких странах, как США, Германия, Норвегия, Франция, Финляндия и т.д.

В России, как и в зарубежных странах, обучение на протяжении всей жизни постепенно стало неотъемлемой частью социальной активности всего общества. Достаточно интенсивно развивается андрагогика – наука об образовании взрослых.

Само определение «андрагогика» существует около двухсот лет, и впервые употреблено немецким историком и педагогом А. Каппом в 1833 г. [6]. С точки зрения этимологии данное

понятие происходит от греческого «andre» – «человек», «agoge» – «вести» [7], что при буквальном трактовании означает «ведение взрослого человека» посредством образования.

При этом в качестве области гуманитарного знания андрагогика сформировалась значительно позже. Это произошло благодаря трудам таких учёных, как Б. Смоловичев, Д. Савичевич, Ф. Пеггелер, Л. Турос и др. В 1970-х годах благодаря фундаментальным исследованиям американского ученого М. Ноулза, нашедшим воплощение в работе «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», андрагогика окончательно превратилась в самостоятельную науку, рассматривающую теоретические и практические аспекты обучения взрослых [10]. В отечественной литературе андрагогическая проблематика рассматривалась в работах Б.Г. Ананьева, В.Г. Онушкина, Б.М. Бим-Бада, А.П. Владиславлева, С.И. Змеева, А.П. Ситник, Е.П. Тонконой и др.

Андрагогика как особая сфера научного психолого-педагогического знания изучает и систематизирует особенности обучения взрослых людей, предлагает эффективные методы организации данного процесса, применяет такой подход к обучению, при котором основное внимание уделяется ценности полученных знаний и практик для реальной жизни, а не для школы [4].

Обобщая теоретический опыт научных исследований конца XX – начала XXI в., можно утверждать, что андрагогический подход в обучении основывается на следующих постулатах:

– взрослый активно участвует в собственном обучении, что подразумевает тесное взаимодействие с учителем на всех этапах образовательного процесса, начиная с поста-

новки целей до оценки результатов и корректировки плана;

- в процессе получения новых знаний взрослый стремится к самореализации, определяет для себя конкретные цели, которые помогают ему справиться с жизненными задачами;
- используя свой жизненный опыт, взрослый сопоставляет новые знания с уже существующими;
- на образовательную деятельность взрослого оказывают влияние разнообразные социальные, бытовые, профессиональные, временные и прочие факторы, которые могут препятствовать или способствовать обучению;
- после завершения обучения взрослый намерен использовать приобретенные навыки и знания в определенной сфере деятельности.

Сторонники андрагогической модели утверждают, что основными характеристиками личности взрослого обучающегося являются самостоятельность и субъективность. Данные особенности требуют субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающегося, являющихся равноправными личностями в процессе обучения.

Осознанное обучение помогает взрослому человеку удовлетворять свои познавательные потребности, учитывая интересы и увлечения, а также способствует развитию культурного, нравственного и эстетического аспектов жизни.

Особое место в обучении отведено творческой активности. Согласно высказываниям В.Н. Дружинина, творческая активность человека, развиваясь еще в детстве, достигает своего пика в возрасте 30-35 лет, после чего к 45 годам происходит постепенный спад [2, с. 228]. В период между 35 и 45 годами у личности появляется повышенная

потребность в развитии своей творческой деятельности.

Творчество – это одна из самых развитых и уникальных форм человеческой деятельности, которая помогает обнаружить скрытые таланты, влияет на развитие личности и её мировоззрения. Принципы, описанные С.Л. Рубинштейном [8], утверждают, что, занимаясь творчеством, человек формирует и развивает свою личность, самоутверждается и самореализуется. Согласно А.Г. Маслоу [5], творчество – это потребность в самоактуализации, то есть полной и свободной реализации своих способностей и возможностей.

В трудах Н.П. Костелина обучение изобразительному искусству заключается в развитии способности индивида творчески воспринимать окружающую реальность [3]. В процессе развития своих творческих способностей у человека появляется намного больше шансов достойно ответить на вызовы времени, добиться успехов как в частной, так и в профессиональной сфере. Способность нестандартно мыслить улучшает когнитивные процессы и активизирует эффективное поведение в различных ситуациях, требующих разностороннего мышления и генерации необычных идей.

В андрагогической модели на первоначальном этапе организации программы художественного образования одним из главных психолого-педагогических факторов является определение индивидуальной мотивации обучающихся. И.Р. Селигеева в своем исследовании разделяет взрослых на группы в зависимости от их мотивации к художественному творчеству [9]:

- Первая группа воспринимает творчество как способ психологического, морального и физического отдыха, метод релаксации. Для данной группы обучающихся сам процесс

важен в большей степени, нежели результат.

- Вторая группа выделяется желанием профессионального художественного развития, приобретением и совершенствованием художественно-творческих умений и навыков с целью глубокого изучения искусства. Такие ученики ориентированы на долгосрочное обучение.
- Третья группа – случайные любопытствующие с желанием попробовать себя в художественной деятельности. Их характеризует неопределенность позиции по отношению к искусству и к занятиям, в частности.
- Четвертая группа ориентирована на создание авторского продукта или копии произведения с коммерческой целью. Главное для них – признание заслуг, желание изучить основы и реализоваться в минимальные сроки.
- Пятая группа – это профессионалы в сфере искусства, объединяющиеся в группы для обмена опытом, сотрудничества, организации выставок, форумов, пленэров, и т.д.

Проведение преподавателем психолого-андрагогической диагностики взрослого обучающегося на этапе организации обучения поможет решить одновременно несколько задач. С одной стороны, позволит выявить физиологические, психологические и социальные особенности индивида, которые повлияют на организацию и проведение учебного процесса, а также определить недостающие практические художественные навыки и умения. С другой стороны, такая диагностика способствует формированию у студента долгосрочной мотивации к обучению.

Далее следует этап планирования организации художественного образования.

При планировании процесса обучения взрослых в сфере изобразительного искусства следует принимать во внимание индивидуальные особенности каждого обучающегося, его предыдущий художественный опыт и уровень подготовки, а также конкретные временные и социальные условия обучения.

Преподаватель должен организовать индивидуальную траекторию обучения взрослого и помочь ему понять сущность творческого процесса, развить у обучающихся культурный и эстетический вкус, а также художественные навыки. Не менее значимым является создание психологической атмосферы обучения и подходящих окружающих условий. На начальных этапах художественной деятельности ученики очень критично оценивают собственные действия, зачастую связывая это со своим возрастом. Для раскрытия творческого потенциала на занятиях важна атмосфера доверия и дружелюбия, активное вовлечение обучающихся в творческую деятельность, оказание поддержки, похвала даже за небольшие успехи и мягкие корректные рекомендации в случае сложностей с выполнением заданий. Динамика творческого развития взрослого ученика, начиная от знакомства на первом занятии и заканчивая финальным этапом обучения, зависит от педагогического мастерства художника-андрагога.

С учетом указанных психолого-педагогических особенностей обучения взрослых с формами индивидуальной и групповой работы, для качественного проведения занятий по изобразительному искусству следует формировать группы учеников исходя из оптимального количества, не превышающего 12-15 человек.

Преподаватель при обучении взрослых учеников основам изобразитель-

ного искусства должен ориентироваться на проблемный, исследовательский, поисковый, эвристический, экспозиционный и управленческий методы обучения.

Проблемное обучение осуществляется двумя способами. В первом из них преподаватель теоретически рассказывает, как применить свое художественно-творческое мышление для решения обозначенных задач. Во втором – демонстрирует конечный вариант работы на поставленный вопрос, раскрывая систему передаваемых знаний, соблюдая определенную структуру. Именно проблемное обучение позволяет достичь высоких результатов не только в освоении основ изобразительной грамоты, но и активном развитии творческих способностей и креативного мышления обучающихся. Цель метода заключается в демонстрации вариативности путей достижения творческого результата. Художник-педагог сам обозначает задачу, показывает ход ее выполнения и рассуждения. Взрослые ученики наблюдают и осмысливают, получая пример художественно-творческого размышления.

Исследовательский метод применяется в виде проблемных заданий, художественно-творческих экспериментов и опытов. Суть его заключается в творческом поиске и креативном добывании знаний, способов изобразительной деятельности. Исследовательский метод базируется на самостоятельной работе обучающихся, что подразумевает протяженность во времени и достаточно высокую степень энергетических затрат [1].

Поисковый метод является методом проблемного занятия. Он является переходным от исполнительской работы к творческой деятельности. К исполнительской работе на начальном этапе

обучения изобразительному искусству относится такое задание, как копирование, использующееся если ученик не имеет достаточных навыков решения композиционных и технологических задач. Данный метод позволяет педагогу наглядно показать и подробно объяснить последовательность этапов создания работы, а обучающимся – следя за ходом рассуждения, определить пути преодоления трудностей.

Эвристический метод обучения взрослых применяется для их творческой самореализации. Взрослые обучающиеся не получают готовых новых знаний, а открывают их самостоятельно на основе специальных вопросов преподавателя. Педагогу необходимо наглядно, на основе теории искусства и практических навыков, подсказать, как решить творческую задачу и выполнить задание.

В случае применения экспозиционных методов новые знания обучающиеся для достижения заранее определенных целей получают при посещении мастер-классов, выставок, обучающих семинаров.

В процессе обучения взрослых изобразительному искусству используются такие формы занятий, как художественный эксперимент, творческий поиск, дискуссии и др.

Современное обучение взрослых художественному творчеству основано на всех вышеупомянутых общедидактических методах. При их использовании на занятиях искусством следует ориентироваться на специфику художественно-творческих задач и содержания обучения. Эффективность и результативность методов напрямую связаны с педагогическими условиями их применения [1].

Во взрослом возрасте возникают определенные общие трудности в обучении. Обучающимся труднее за-

помнить увеличивающийся объем учебного материала, но они всегда способны к мысленной переработке изученного. Это позволяет предположить, что во время обучения взрослых нужно уделять особое внимание не только запоминанию учебных материалов, но и их осмыслению. В связи с этим необходимо переориентировать обучение взрослых с простого накопления знаний на развитие индивидуального мышления, предлагая им специально разработанные творческие задания.

Самостоятельное выполнение художественно-творческих заданий должно вызывать положительные эмоции, которые трансформируют интерес в мотивированную потребность и помогут перейти на новый уровень творческого развития. А сформированная потребность, мотивация и положительные эмоции служат мощным стимулом для успешной творческой деятельности взрослых, способствуя их творческому развитию.

Таким образом, результативность обучения взрослых на занятиях изобразительным искусством во многом определяется высоким уровнем мотивации, творческим подходом и активностью обучающегося, а также созданием педагогических условий для развития творческих способностей с учетом психологических особенностей учащихся. Не менее важным фактором при обучении взрослых на занятиях изобразительным искусством является грамотное владение художником-педагогом базовыми принципами андрагогики.

Разработка комплексной художественной образовательной программы поможет закрепить мотивацию обучения у взрослой личности, преодолеть психологические барьеры и раскрыть творческий потенциал.

**Литература**

1. *Бабанский Ю.К., Поташник М.М.* Оптимизация педагогического процесса. Киев: Радяньска школа, 2004. 286 с.
2. *Дружинин В.Н.* Психология: учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2001. 480 с.
3. *Королева Н.В., Паукова Н.Ю., Шилина Н.А.* Непрерывность художественного образования в условиях современного общества // Мир университетской науки: культура, образование. 2023. № 3. С. 60-67.
4. *Мандель Б.Р.* Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 412 с.
5. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 432 с.
6. *Михайлова Л.А., Шилина Н.А.* К вопросу о роли акмеологии и андрагогики в процессе самореализации личности взрослого человека средствами изобразительного творчества // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 6. С. 55-57.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 552 с.
9. *Селигеева И.Р.* Андрагогика и искусство: проблемы, перспективы, методы обучения взрослых в неформальном художественном образовании // Известия ВГПУ. 2018. № 1. С. 13-16.
10. *Knowles M.S.* The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1980. 400 p.
11. Program for the International Assessment of Adult Competencies. URL: <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (дата обращения: 28.05.2024)

**References**

1. *Babansky, Y.K.*, 2004. Optimization of the pedagogical process. Kiev: Radyanka school: 286 p.
2. *Druzhinin, V.N.*, 2001. Psychology: textbook for humanitarian universities. SPb., 480 p.
3. *Koroleva, N.V., Paukova, N.Yu. and N.A., Shilina,* 2023. Continuity of art education in modern society. The World of Academia: Culture, Education, №3: 60-67.
4. *Mandel, B.R.*, 2017. Andragogy: history and modernity, theory and practice: textbook for students in the magistracy. Moscow; Berlin: Direct-Media, pp.412.
5. *Maslow, A.G.*, 1997. The far limits of the human psyche. St. Petersburg: Eurasia, pp. 432.
6. *Mikhailova, L.A. and N.A., Shilina,* 2022. To the question of the role of acmeology and andragogy in the process of self-realization of an adult's personality by means of art. Pedagogical Education, V.3 №6: 55-57
7. Pedagogical encyclopedic dictionary. Edited by B.M. Bim-Bad, M.M. Bezrukikh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova, etc., 2008. Moscow: Great Russian Encyclopedia.
8. *Rubinstein, S.L.*, 2005. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter, pp. 552.
9. *Seligeeva, I.R.*, 2018. Andragogy and art: problems, prospects, methods of adult education in non-formal art education. Izvestiya VSPU, 1: 13-16.
10. *Knowles, M.S.*, 1980. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, pp 400.
11. Program for the International Assessment of Adult Competencies. <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (Accessed: 28.05.2024)

**УДК 371.3**  
**DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-40-46**

**Sushii Tatiana S.**

**PRINCIPLES  
OF DEVELOPMENT  
OF STUDENTS' SOCIO-  
CULTURAL SKILLS  
IN ENGLISH LANGUAGE  
LEARNING BY MEANS  
OF A VIRTUAL MUSEUM**

---

*Ключевые слова:* социокультурные умения, межкультурная коммуникация, лингводидактика, виртуальный музей.

---

In the modern era, socio-cultural relations occupy one of the central places, as intercultural and interstate relations are being actively developed. The educational sphere is also witnessing a dynamic transformation as a result of globalisation and humanisation processes. These developments contribute to the formation of the individual as a cultural and historical subject with attributes important in both social and professional life.

The key aspect of intercultural interaction in a foreign language is socio-cultural orientation, which implies socio-cultural adaptation and integration of an individual into a new culture. The attainment of this competence by students facilitates comprehension of the target language culture and its speakers, which, in turn, serves as a foundation for effective intercultural communication. In this context, language proficiency transcends mere skill; it becomes a vital instrument for perception and interaction in a multicultural world [10].

In the context of the multifaceted nature of the modern world, the issue of developing socio-cultural competence in teaching English as a language of international communication assumes particular significance. This is due to the fact that students' acquaintance with the culture of the language country, its history, traditions and distinctive characteristics of national worldview constitutes an essential component of learning a foreign language [8]. These stipulations are reflected in the Federal State Educational Standard of Higher Education, Bachelor's degree programme in the field of training 44.03.01, entitled "Pedagogical Education". The programme outcome statement specifies that upon completion of the programme, students should have acquired the following general competences (GC): GC-4 "The ability to engage in business communication in both oral

and written forms in the state language of the Russian Federation and other foreign language(s)", GC-5 "The capacity to perceive the intercultural diversity within the context of socio-historical, ethical and philosophical considerations".

It is evident that a crucial element in the process of socio-cultural communication is the linguistic community of communicators: "the presence of a common language of communication for both parties" [12]. This is where the collective mentality and way of life of the society that uses this language are expressed. The awareness of socio-cultural factors facilitates a more profound comprehension of not only linguistic aspects but also the spiritual component of the people who speak it. The development of socio-cultural competence serves to enhance the interconnection between language and culture, thus facilitating the expansion of opportunities for intercultural communication.

It is also noteworthy that in the era of rapid globalisation and the coming of new information and communication technology (ICT), ICT has become an integral component of the educational process [1]. In this context, learners are required to develop skills and abilities to master new knowledge with the assistance of these technologies.

Among the numerous ICTs, the technology of the virtual museum, which is currently undergoing active development, deserves particular attention. This format of conveying the historical and cultural heritage of the country of the target language meets the needs of intercultural foreign language education. The resource and technological content of the virtual museum serves to attract students to the study of foreign-language cultures, to teach them to interpret cultural experience and to develop their ability to find and process cultural infor-

mation [3]. The virtual museum provides an opportunity to apply contemporary technologies for deep learning of educational programmes, thereby broadening the scope of understanding and enhancing the cultural awareness of students.

The aim of this study is to identify and describe the general didactic, methodological and specific methodological principles of teaching in the context of the development of students' socio-cultural skills in English language teaching under the condition of using virtual museums in the educational process at a language university.

In the course of the research the following methods were employed: an analysis of existing research works on the subject matter; a system analysis and generalisation. This resulted in the identification and revelation of the most relevant principles of the development of socio-cultural skills of students of a language university through the utilization of a virtual museum in the process of English language teaching.

The development of socio-cultural skills among students of English at a language university can be achieved with particular efficiency through the introduction of the practice of using a virtual museum. This process is based on general didactic, methodological and specific didactic principles of learning that allow for a deeper understanding of the cultural contexts of the language. The following section will present the key principles that have been identified as being applicable to the research problem, as set out in Table 1.

The following general didactic principles were identified: the principle of a personal-oriented approach, the principle of didactic cultural appropriateness, the principle of visibility, the principle of consciousness, the principle of accessibility and feasibility.

Table 1

Principles of developing students' socio-cultural skills

Group of principles	Name of principle
General didactic principles	the principle of a personal-oriented approach
	the principle of didactic cultural appropriateness
	the principle of visibility
	the principle of consciousness
	the principle of accessibility and feasibility
Methodological principles	the principle of communicative orientation
	the principle of considering native language and culture
	the principle of dialogue of cultures
Specific methodological principles	the principle of considering the sociocultural context of co-learning of languages and language teaching
	the principle of socio-cultural variation
	the principle of prioritising problem-seeking activities
	the principle of reliance on the multicultural potential of the Internet, with due consideration of methodological Internet risks

The principle of a personal-oriented approach implies that the student is not merely a learner, but rather an independent and active individual, whose linguistic activity situated within a shared, evolving experience of interaction, combined with a personal understanding of language and culture. This principle contributes to the acquisition of socio-cultural experience, the formation of worldview and the development of individual character traits [4]. Consequently, the process of learning a foreign language through a virtual museum represents an effective tool for deepening awareness, broadening horizons and enriching the student's inner world. Such museums are capable to provide students with new perspectives, allowing them not only to learn the language, but also to engage with cultural, historical, and artistic content, thereby enriching the learning experience.

The principle of didactic cultural appropriateness maintains that language and culture are inextricably linked and that neither can be studied and analysed in isolation from the other. V.V. Safonova notes that cultural education in the context of learning a foreign language learning has two distinct objectives: firstly, to equip learners with the ability to navigate intercultural communication with native speakers, and, secondly, to enable them to interact effectively with non-native speakers of the language. An essential aspect of this process becomes the strategies of cultural studies, which enables students to develop the competencies required for independent cultural exploration, whether for personal or professional purposes. This is particularly relevant in situations where they find themselves in a new language environment. Thus, the value of foreign language classes extends beyond the mere content

of the material covered; the manner in which the learning process is conducted is equally significant [5].

The principle of visibility is exemplified by the effective integration of audio text with visual materials, including images and video recordings, which create a multifaceted accompaniment to the studied material. In this context, the virtual museum acts as a valuable source of socio-cultural information, facilitating students' familiarity with the country whose language they are learning.

The principle of consciousness, being a fundamental didactic principle, implies that students must actively and consciously participate in the learning process. The realization of this principle is manifested in the mastery of independent study methods, which are integral to the successful acquisition of a foreign language [13].

The principles of accessibility and feasibility are reflected in the selection of audio and video materials, corresponding to the level of students. This approach enables learners to avoid overload and maintain their interest in the foreign language, thereby supporting motivation at each stage of its acquisition.

Of particular interest within the group of methodological principles are the principle of communicative orientation, the principle of considering the native language and culture, and the principle of dialogue of cultures.

The principle of communicative orientation posits that the learning process should emulate the natural dynamics of communication in the real world. Currently, this principle plays a central role in language education, establishing a natural link between language and culture in the learning process.

The principle of considering the native language and culture stipulates the necessity of attentiveness to the peculi-

arities of students' native language and culture. It is important to highlight the moments of language transfer and interference that arise in the learning process, as these phenomena become significant in the interaction between different linguacultural groups in the educational space.

In considering the principle of dialogue of cultures, it is essential to recognise that it is not merely an interaction but rather a more profound form of communication between two or more cultures. In this process, each party accepts the other as an equal, demonstrating interest in the other's distinctive characteristics and uniqueness. Through the act of engaging in cross-cultural cognition and comparison, dialogue participants are able to gain a deeper understanding of their own identities [2]. Consequently, dialogue serves as a crucial instrument for surmounting obstacles and prejudices, establishing a climate of mutual respect and a shared aspiration for collective advancement [7]. Furthermore, this principle entails the use of cultural material that accurately reflects the diversity and richness of the native country. It serves as a key to in-depth understanding and comprehension of the uniqueness of national culture, thereby contributing to the development of students' skills in presenting their country and its values in a foreign language [5]. Such interaction is particularly pertinent in the context of intercultural communication, where an understanding of native culture serves as a valuable instrument for fostering constructive dialogue. In the contemporary era, the Internet has effectively erased geographical boundaries, thereby creating a vast array of opportunities for the exchange of cultural perspectives and fostering a new era of cultural understanding. It is therefore crucial to deploy multimedia resources and online plat-

forms in a competent manner, ensuring that they accurately reflect the cultures of both native and foreign languages.

The third group of principles comprises the following: the principle of considering the sociocultural context of co-learning of languages and language teaching; the principle of socio-cultural variation; the principle of prioritising problem-seeking activities; the principle of reliance on the multicultural potential of the Internet, with due consideration of methodological Internet risks. These principles are oriented to the development of learners' socio-cultural skills.

The principle of considering the socio-cultural context of language learning and language teaching [6] encompasses the formulation of an efficacious model of foreign language instruction, which is preceded by an initial examination of the socio-cultural context in which language learning occurs. It is crucial to consider the distinctive characteristics of foreign language instruction within a specific country and cultural context, acknowledging the impact of diverse cultural and civilisational influences. It is essential to consider the potential impact of cross-cultural influences on the learning process.

The principle of socio-cultural variability states that students are prepared for the diversity of situations that may arise in the process of intercultural dialogue. This preparation entails the utilisation of their own intercultural experience to foster an open and trusting atmosphere, which is conducive to productive interaction with a dialogue partner. The creation of a neutral space for communication enables participants to feel at ease and confident, which, in turn, facilitates productive collaboration and understanding in the context of differences [9].

The principle of prioritising problem-seeking activity provides a crucial founda-

tion for the development of a methodological model that is tailored to the intellectual capabilities and communicative competence of students at a specific educational level. The system, which begins with cognitive search tasks and progresses to more complex cognitive research tasks, serves as a tool for implementing this principle. This sequence not only cultivates students' creative thinking abilities but also promotes their comprehension of norms governing intercultural interaction [5].

The principle of reliance on the multicultural potential of the Internet, with due consideration of methodological Internet risks [5], represents a strategy oriented towards the integration of different cultural contexts and traditions into educational processes and social interaction. The Internet, as a global platform, offers distinctive possibilities for the interchange of knowledge and experience between individuals from diverse cultural backgrounds. This not only facilitates a deeper comprehension of cultural differences but also contributes to the formation of a multicultural identity. However, when using this potential, it is crucial to consider the methodological Internet risks associated with misinformation and cultural stereotypes. Concurrently, it is vital to prioritise the cultivation of critical thinking in students, which will enable them to more discerningly perceive the diversity of information.

The development of students' socio-cultural skills in the context of English language learning represents a pivotal objective within the contemporary educational landscape. In order to achieve this objective, one of the most efficacious means is a virtual museum, which provides a variety of cultural information that allows students not only to become immersed in the language but also to gain insight into the cultural contexts

associated with it. Engaging with multimedia content fosters a more profound comprehension and appreciation for the multifaceted cultural traditions. The suggested principles of developing students' socio-cultural skills in English language learning by means of a virtual museum are closely related to each other and form a unified system. Following these principles, coupled with a meticulous examination of their constituent elements, will facilitate the development of a more tailored and efficacious pedagogical paradigm that is sensitive to the nuances of existing cultural interactions. This may result in a more effective and superior quality foreign language learning process, which will contribute to a more profound understanding of both the language and the culture associated with it.

Therefore, the application of virtual museums for the purpose of developing socio-cultural skills in English language teaching represents an efficacious instrument that contributes to the formation of socio-cultural competence and intercultural communication which constitutes a pivotal aspect of contemporary language learning.

#### Literatura

1. *Алимов Ф.Ш.* Применение информационных технологий в обучении языку // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 2. С. 35-40.
2. *Бокова Т.Н.* Диалог культур в эпоху постмодернизма // Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу. М.: ВКН, 2021. С. 48-58.
3. *Бокова Т.Н., Силонян А.А.* Психолого-педагогические основы развития культурной идентичности личности в основной общеобразовательной школе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 1 (68). С. 179-185.
4. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 336 с.
5. *Сафонова В.В.* Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 26-46.
6. *Сафонова В.В.* Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография. М.: НЕОЛИТ, 2017. С. 97-123.
7. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. М.: Языки Народов Мира, 2021. С. 34-44.
8. *Тарева Е.Г.* Обучение межкультурному диалогу как инструмент «мягкой силы» // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2016. № 5 (19-2). С. 13-19.
9. *Тарева Е.Г.* Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: материалы III Международного научного конгресса, Симферополь / под редакцией Е.В. Полховской. Симферополь: Ариал, 2018. С. 58-63.
10. *Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Савкина Е.А.* Полиподходность и междисциплинарность – регретум mobile развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274-291.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 22 февраля 2018 г. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 10.07.2024).
12. *Черноситова Т.Л.* Социокультурная коммуникация: теоретико-социологический анализ коммуникативного дискурса в контексте межкультурного взаимодействия: автореф. дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.06 / Ростов н/Д, 2004. 25 с.
13. *Щукин А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2018. 336 с.

#### References

1. *Alimov, F.Sh.*, 2024. Using information technologies in language teaching. The World of Academia: Culture, Education, No 2: 35-40.
2. *Vokova, T.N.*, 2021. Dialogue of cultures in the era of postmodernism. Interaction of languages and cultures: from dialogue to polylogue. Moscow: LLC «VKN Publishing House», pp: 48-58.
3. *Vokova, T.N., Silonyan, A.A.*, 2023. Psychological and pedagogical basis of the development of cultural identity of a person in middle school. Innovation in psychological and pedagogical studies, 1(68): 179-185.

4. *Galskova, N.D., Gez, N.I., 2009. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Academia Publishing Center, pp: 336.*
5. *Safonova, V.V., 2013. Cultural studies dimensions of modern language education. Scientific notes of the National Society for Applied Linguistics, 2(2): 26-46.*
6. *Safonova, V.V., 2017. Principles of communicative education in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue: Man and new socio-humanitarian values. Moscow: NEOLIT, pp: 97-123.*
7. *Tareva, E.G., 2021. Intercultural approach to training modern linguists. In the Proceedings of the 2021 Conference: Intercultural multilingual education as a factor of social transformations: formation and development of a scientific school: 34-44.*
8. *Tareva, E.G., 2016. Developing intercultural dialogue as a «soft power» tool. Questions of teaching methods in high school: annual collection, 5(19-2): 13-19.*
9. *Tareva, E.G., 2018. Preparing students for socio-cultural and socio-linguistic variability of intercultural communication. In the Proceedings of the III International Scientific Congress: 58-63.*
10. *Tareva, E.G., Tarev, B.V., Savkina E.A, 2022. Multiplicity and interdisciplinarity as a perpetum mobile of teaching foreign languages development. Language and Culture, 57: 274-291.*
11. *Federal state educational standard of higher education: Bachelor's degree in 44.03.01 Pedagogical education, dated February 22, 2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>*
12. *Chernositova, T.L., 2004. Socio-cultural communication: theoretical and sociological analysis of communicative discourse in the context of intercultural interaction: Candidate's Abstract of the Thesis in Sociological Sciences: 22.00.06 Rostov-on-Don, 25 p.*
13. *Shchukin, A.N., 2018. Theory of teaching foreign languages (linguodidactic basics). Moscow, ICAR Publishing House: 336.*

УДК – 372.881.1  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-47-52

Лубянова М.А.,  
Белюсова Т.Ф.

## АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, диалогическая речь, учебно-речевая ситуация, ситуация совместной деятельности, активизирующие технологии обучения, речевая активность.

Современная методика обучения иностранным языкам, направленная на формирование коммуникативной компетенции учащихся, сосредоточивает внимание на развитии устной речи в целом. Однако, по данным социолингвистики, в реальной повседневной жизни диалогическая форма общения является преобладающей, что и определяет *актуальность* объекта данного исследования. *Целью исследования* является обоснование необходимости активизации личностных составляющих диалогической речи, развития социальных компетенций, необходимых для межличностного иноязычного общения. В ходе работы была выдвинута *гипотеза* о том, что обучение иноязычной диалогической речи является более эффективным при использовании активизирующих технологий. *Методы исследования:* анализ, синтез, анкетирование, беседа, опрос, опытное обучение. *Научная новизна* состоит в акцентировании необходимости развития у учащихся речевой активности и самостоятельности, желания и готовности общаться на иностранном языке. *Практическая значимость* представлена примерами активизирующих учебных заданий, направленных на развитие диалогического общения, результатами анкетирования и рефлексивного опроса участников учебного процесса, а также опытного обучения.

В современном мире, где границы между странами становятся все более прозрачными, иностранный язык является уже не просто академической дисциплиной, а инструментом реального общения и профессионального взаимодействия. Этот переход от теоретического изучения к практическому применению языка отражает изменения в целях обучения. Теперь ключевым элементом обучения становится развитие функциональности полученных знаний: фокус смещается с формального владения языковыми структурами на способность

к содержательному и эффективному общению для достижения конкретных коммуникативных целей [17].

Одним из основных направлений в работах современных исследователей (В.Л. Скалкин, А.А. Леонтьев, Н.Д. Гальскова, Л. С. Выготский, Е.Н. Соловова и др.) является изучение и разработка материалов, способствующих развитию умений ориентироваться в диалоге, грамотно и правильно отвечать собеседнику, стимулировать диалог к продолжению и моделировать микродиалоги. Данные умения оказывают действие более глубокому пониманию и взаимодействию в процессе общения.

В работе учителей иностранного языка при обучении диалогической речи появилась необходимость уделять внимание, помимо обучения лингвистическим аспектам, формированию социальных компетенций: социолингвистической, социокультурной и собственно социальной [13, 14]. Это объясняется тем, что диалогическое общение не сводится только к обмену информацией, а характеризуется активным взаимодействием участников, каждый из которых имеет свои цели и намерения. Важными факторами успешного диалога являются внимание к собеседнику, а также согласованность и координация в общении, развитие речевой самостоятельности [9].

Диалогическое общение уникально тем, что каждый участник диалога является и коммуникатором, и реципиентом, что обогащает процесс обмена мнениями и информацией и способствует формированию межличностных связей. «В такой модели коммуникативного акта, где два лица участвуют в обмене, создается пространство для глубокого понимания и сотрудничества, личностного роста каждого из участников» [5]. В лингвистическом плане взаимодействие в диалоге, безусловно, способствует развитию языковых навыков. Учащиеся вынуждены

правильно формулировать свои мысли, использовать нужные конструкции и лексические единицы, чтобы быть понятыми своими собеседниками. Таким образом, они улучшают свою грамматику, словарный запас и умение использовать язык на практике.

В целом можно утверждать, что диалог является ключевым элементом устного общения, подразумевающим как «сам процесс диалогизирования, так и его результат – текст» [12, с. 6], а также имеющим свои уникальные характеристики. Среди характерных черт диалога российские исследователи (А.В. Леонтьев, М.М. Бахтин, А.Н. Щукин, В.Л. Скалкин) выделяют непринужденность, эллиптичность, эмоциональную насыщенность и ситуативность. Особенно важной чертой, по мнению Е.Н. Солововой и других ученых, является именно ситуативность, которая определяет основу и логическую структуру диалогического взаимодействия. При этом под ситуативностью понимается взаимосвязь протекания диалогического общения в заданной ситуации [13, с. 178].

Таким образом, для обучения диалогическому общению учителю необходимо иметь в своем распоряжении достаточное количество «необусловленных речевых ситуаций» [11, с. 107], т.е. ситуаций, в которых учащиеся могут проявить свои личностные качества, самостоятельность и речевую инициативу. Эти ситуации должны отражать систему взаимоотношений между участниками общения и быть наполнены содержанием, которое резонирует с интересами и потребностями учащихся. Таким требованиям отвечает учебно-речевая ситуация, имеющая, по мнению ученых (Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез; S.J. Savignon), двусторонний характер: она «с одной стороны, охватывает объективные факторы реальной действительности, а с другой – ее субъективную интерпретацию» [5, с. 199]. Тенденцией развития современной

методики является активизация именно субъективных факторов, «влияющих на поведение участников общения», а также активизация «индивидуально-психологических особенностей личности учащегося (коммуникативный – некомуникативный тип)» [16, с. 93].

В рамках нашего исследования мы остановимся на одном из четырех типов учебно-речевых ситуаций, предложенных в классификации Е.И. Пассова [11, с. 53], – ситуации совместной деятельности. Как видно из названия, ситуации данного типа происходят тогда, когда «люди могут быть объединены, например, учебно-познавательной, трудовой или спортивной деятельностью» [11, с. 53].

Ситуации совместной деятельности, на наш взгляд, наилучшим образом способствуют активизации как субъективных, так и индивидуально-психологических особенностей личности: учат работать в диалоге с разными партнерами, способствуют снятию эмоционального напряжения, позволяют раскрыться и внести посильный вклад в работу группы. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда учащиеся, стремясь к самоопределению, социальному признанию, открыты к общению, активному участию в диалогической речи и, одновременно, чувствительны к мнению окружающих, требуют особой поддержки и понимания со стороны.

Эффективным средством активизации внутренних субъективных резервов учащихся для формирования диалогических речевых умений на основе учебно-речевых ситуаций совместной деятельности являются, на наш взгляд, активизирующие технологии. Они предполагают не просто передачу знаний, но и их активное освоение учениками через включение в процесс обучения различных форм работы, таких как групповые обсуждения, проектная деятельность, ролевые игры и прочие интерактивные задания. Данные техно-

логии способствуют лучшему усвоению материала, развитию коммуникативных умений, а также повышают мотивацию и интерес к изучаемому предмету, делая образовательный процесс более динамичным и эффективным [6, 7, 10]. Активизирующие, деятельностные технологии позволяют «индивиду не только исполнять задачи, но и вносить личностный вклад, демонстрируя самомотивацию и желание к самосовершенствованию» [15, с. 48].

Обобщая вышесказанное, в данной работе под активизирующими *технологиями обучения* понимается организация речевой деятельности учащихся на основе предложенной ситуации совместной деятельности, проводимой в парах или микрогруппах, что создает условия для диалога или полилога, а также комфортную среду для общения, обмена мнениями, сбора информации и выработки общего решения поставленной учителем задачи.

В качестве примера приведем краткое описание одной из активизирующих технологий для развития диалогической речи у подростков, использованных в практической части исследования.

*Прогулка по классу.* При осуществлении данной активизирующей ситуации ученики получают карточки, содержащие спорные утверждения, вопросы или цитаты, и принимают участие в коммуникативной активности. Они самостоятельно выбирают собеседников, делятся своими мыслями, внимательно слушают мнения других, обмениваются карточками и продолжают диалог в течение установленного времени. Уникальность данной методики заключается в том, что ученики, меняясь партнерами, вынуждены изменять свои стратегии общения; такая особенность способствует разнообразию способов взаимодействия и избегает монотонности в общении. Самостоятельный выбор партнеров и реакция на высказы-

вания партнера способствуют учету возрастных особенностей учащихся и развитию их коммуникативных навыков. Контроль над данным видом активности осуществляется двумя способами: активный самоконтроль и пассивный контроль со стороны преподавателя. Учащиеся слушают ответы друг друга, поправляют ответы или комментарии собеседника, а учителю необходимо следить за взаимодействием пар, оказывая помощь по мере необходимости.

В исследовании также использовались технологии «Discussion Club» и «Зигзаг-дебаты» в рамках изучения темы «Mass Media».

Целью проведения практической части исследования были внедрение и оценка эффективности использования активизирующих технологий в процессе формирования умений диалогической речи у подростков на уроках иностранного языка. В качестве планируемого результата предполагалось повышение активности учащихся и улучшение их навыка иноязычной диалогической речи. При подготовке к основной части исследования – опытному обучению – были осуществлены: анализ учебно-методических комплексов (УМК), анкетирование учителей, опрос учащихся и составление методических рекомендаций.

Целесообразность внедрения активизирующих технологий в учебный процесс обоснована анализом действующих УМК для 8 класса («Rainbow English» [1]; «Enjoy English» [2]) и «Английский в фокусе» [3]), который показал, что учебно-речевые ситуации представлены в них неравномерно. Наименьшее их количество представлено в УМК «Rainbow English» [1], что послужило основанием для продолжения работы на его базе.

Следующий этап, анкетирование учителей, работающих в 8 классах одной из школ г. Ростова-на-Дону, подтвердил гипотезу о трудностях в обуче-

нии диалогической речи и показал, что при работе с УМК «Rainbow English» учащиеся:

- не проявляют интерес к изучению английского языка и улучшению навыков диалогической речи;
- не демонстрируют активность, самостоятельность, мотивацию к осуществлению иноязычных высказываний
- во многих случаях проявляют признаки наличия психологического барьера в осуществлении иноязычных высказываний.

Вместе с тем, предварительный опрос учеников 8 «Б» класса, где предстояло провести опытное обучение (24 человека), показал, что 53% обучающихся нравится изучать английский язык, остальные 46% считают, что он сложен в изучении и им не хватает времени и мотивации для его освоения. При этом 68% процентов школьников указало в ответах, что они хотели бы научиться лучше разговаривать на иностранном языке и научиться вести диалог.

Исследование показало, что одна из причин трудностей в обучении, отсутствия интереса у учащихся и наличия психологического барьера в проведении диалогических форм работ – недостаток активизирующих технологий обучения, способных создать для учащихся более комфортные условия для общения, вызывающие интерес к практическому применению полученных знаний. Выводы, полученные в результате анкетирования и опроса, послужили основанием для разработки методических рекомендаций по использованию активизирующих технологий в обучении диалогической речи на уроках английского языка и проведения опытного обучения.

Опытное обучение проводилось на базе одной из школ г. Ростова-на-Дону. В этом этапе работы приняли участие 11 учеников 8 «Б» класса. *Цель опытного обучения:* проверка эффектив-

ности использования активирующих технологий в обучении диалогическому общению на английском языке. *Критерии оценки эффективности опытного обучения:* наблюдение за учебным процессом, сравнение результатов опроса учащихся до и после организации учебной работы.

Проведение ряда занятий с использованием активирующих технологий позволило прийти к следующим результатам среди учеников:

- Преодоление страха перед практическим использованием иностранного языка для решения поставленной задачи.
- Получение опыта построения диалогического высказывания и возможности делиться своим мнением с собеседником на английском языке.
- Приобретение способности внимательно слушать своего оппонента, анализируя и продумывая ответ на высказывание соперников.
- Повышение темпа воспроизведения реплик до 4-6 реплик за 5 минут к третьему занятию по теме «Mass Media».
- Снижение значимости ошибок (фонетических, лексических и грамматических): учащиеся были вовлечены в процесс занятия и пробовали свои силы, совершенствуя умения диалогической речи, не обращая внимания на недочеты.
- Особый интерес к «Зигзаг-дебатам», воспринимавшимся как своего рода соревнование.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование активирующих технологий обучения является достаточно эффективным средством развития диалогической речи на иностранном языке и мотивации школьников к обучению, что может помочь в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в целом. Учителям следует уделять должное внимание способам обогащения учебного

процесса для привлечения внимания учащихся и повышения их мотивации к совершенствованию своих навыков.

Современная методика обучения иностранным языкам – это наука о том, как, управляя учебной коммуникацией, подготовить учащихся к реальному общению с носителями языка. Наиболее распространенной формой общения в реальной жизни является диалог, который реализуется только в ситуации парной или групповой коммуникации и предполагает не только владение языковыми навыками, но и желание участвовать в социальном взаимодействии, умение выслушать собеседника и выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме. Формирование диалогических умений в рамках учебного процесса требует создания определенных условий, главным из которых является включение учащихся в ситуацию совместной деятельности.

Анализ трех УМК по английскому языку для 8 классов общеобразовательной школы, анкетирование учителей, а также опросы учащихся и педагогов показали, что, несмотря на наличие в учебниках учебно-речевых ситуаций, формирование умений диалогической речи вызывает трудности как у учителей, так и у учащихся. Результаты проведенной работы позволили выдвинуть гипотезу о том, что обучение диалогической речи будет более эффективным при использовании активирующих технологий обучения, способствующих активизации личностных качеств и формированию межличностных отношений в рамках совместной деятельности.

Проведенное опытное обучение на основе разработанных методических рекомендаций, анализ рефлексии и самооценки учащихся по результатам опытного обучения подтвердили выдвинутую гипотезу. Таким образом, можно говорить о достижении поставленной цели, что не исключает перспективу изучения новых форм и

### технологий диалогического общения на иностранном языке.

#### Литература

1. *Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.* Английский язык. «Rainbow English». 8 класс. Часть 1. 3-е изд., испр. М.: Дрофа, 2023. 120 с.
2. *Биболетова М.З., Трубанева Н.Н.* Английский язык. «Enjoy English». 8 класс. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2022. 205 с.
3. *Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подолько О.Е., Эванс В.* Английский язык. «Английский в фокусе». 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2022. 216 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
5. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов. М.: Академия, 2009. 336 с.
6. *Кечкина Е.Э.* Нетрадиционные методы преподавания английского языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № 13. С. 252-255.
7. *Колесников А.А.* Активизирующие способы организации познавательно-коммуникативной деятельности учащихся. URL: <https://www.youtube.com/watch>
8. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. 5-е изд. М.: URSS, 2008. 211 с.
9. *Лубянова М.А., Ханюкова Т.А.* Речевая самостоятельность как фактор формирования иноязычной коммуникативной компетенции. // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2018. № 4. С. 215-223.
10. *Ниязова А.Е., Колкова М.К.* Сборник упражнений-заданий для активизации обучающей деятельности учителя английского языка. Уральск: Изд-во ЗКГУ им. М. Утемисова, 2004. 127 с.
11. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
12. *Скалкин В.Л.* Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. Киев: Радянська школа, 1989. 158 с.
13. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
14. ФОП среднего общего образования. 2023. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>
15. *Шатова Т.И.* Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
16. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2017. 454 с.
17. Common European Framework of Reference for Languages. Council of Europe. 2001. URL: <https://archive.today/20120729045710/www.coe.int/t/dg4/linguistic>
18. *Savignon S.J.* Communicative competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2017. 272 p.

#### References

1. *Afanasyeva, O.V., Mikheeva, I.V. and K.M. Baranova,* 2023. The English language. "Rainbow English". 8th grade. Part 1. 3rd ed., rev. Moscow: Drofa, 2023. 120 p.
2. *Biboletova, M.Z. and N.N. Trubaneva.* 2022. The English language: 8th grade: textbook, 3rd ed., stereotyped. Moscow: Drofa, 2022. 205 p.
3. *Vaulina, Yu.E., D. Dooley, Podolyako O.E. and V. Evans,* 2022. The English language. 8th grade: textbook for general education institutions. Moscow: Ehrgess Publishing: Education, 216 p.
4. *Vygotsky, L.S.,* 2004. Psychology of child development. Moscow: Smysl Publishing House, Eksmo Publishing House, 512 p.
5. *Galskova, N.D. and N.I. Gez,* 2009. Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology: textbook for students. Moscow: Publishing Center "Academy", 336 p.
6. *Leontyev, A.A.,* 2008. Language, speech, speech activity. Ed. 5th. Moscow: URSS, 211 p.
7. *Lubyanova, M.A. and T.A. Khanyukova,* 2018. Speech autonomy as a factor in the development of foreign language communicative competence. News of Southern Federal University. Philological Sciences, No. 4: 215-223.
8. *Kechkina, E.E.,* 2021. Non-traditional methods of teaching English. Foreign languages in the context of intercultural communication. No. XIII: 252-255
9. *Kolesnikov, A.A.* Activating ways to organize cognitive and communicative activities of students Available at: <https://www.youtube.com/watch>
10. *Kolkova, M.K.,* 2004. Collection of tasks for enhancing teaching activity of an English teacher: textbook, 112 p.
11. *Passov, E.I.,* 1991. Communicative method of teaching foreign speaking. Moscow: Prosveshcheniye.
12. *Skalkin, V.L.,* 1989. Teaching dialogical speech (based on the English language): A manual for teachers. Kiev: Soviet School, 158 p.
13. *Solovova, E.N.,* 2005. Methods of teaching foreign languages: basic course: a manual for pedagogical universities students and teachers. Moscow: Prosveshcheniye. 3rd ed., p. 239.
14. Federal Educational Program of secondary general education. 2023. Available at: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>
15. *Shamova, T.I.,* 1982. Activation of schoolchildren's learning. Moscow: Pedagogika, 208 p.
16. *Shchukin, A.N.,* Methods of teaching verbal communication in a foreign language. A textbook for teachers and students of linguistic universities. Moscow: Publishing house "Ikar", 2017. 454 p.
17. Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages. 2001. Available at: <https://archive.today/20120729045710/www.coe.int/t/dg4/linguistic>
18. *Savignon S.J.* Communicative competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2017. 272p.

**КОРРЕКЦИОННАЯ  
ПЕДАГОГИКА**

- **Прищепова И.В.** Характер нарушений орфографической деятельности у второклассников с общим недоразвитием речи

УДК 376.37

DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-55-66

Прищепова И.В.

## ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Ключевые слова:** графическая, морфологическая, фонематическая основа орфографической деятельности; дизорфография; орфограмма; профилактика; школьная успеваемость, успешность.

В отечественной логопедии проблема усвоения орфографии обучающимися с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) относится к числу актуальных со второй половины XX столетия и по настоящее время [2, 3, 6]. Ученики с дизорфографией и риском ее возникновения составляют одну из самых многочисленных групп младших школьников с нарушением письма [4, 10, 14]. Наличие у второклассников с ОНР риска возникновения дизорфографии в значительной мере негативно влияет на результативность и сроки проведения логопедической работы по предупреждению у детей дисграфии, а также на их успеваемость по русскому языку и успешность освоения школьной программы в целом [4, 5, 11]. При отсутствии системы своевременной дифференцированной логопедической помощи деструктивная орфографическая деятельность не обеспечивает обучающимся данной категории прочную основу школьной – в дальнейшем коммуникативной и социальной – адаптации, не становится средством освоения предметных, метапредметных и личностных результатов освоения программных требований, а также средством реализации возможностей получать качественное начальное образование наряду со сверстниками без нарушений письма [1, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16].

Мониторинг состояния и характера недостатков орфографической деятельности второклассников с ОНР с 1993-1994 по 2023-2024 учебные годы в начальных классах общеобразовательных учреждений № 3, 6, 133, 160, 161, 197, 233, 314, 532, 696 города Санкт-Петербурга показал не только стойкость недостатков ее развития, но и разный характер течения. Пило-

тажное обследование 689 учащихся с ОНР выявило в первой четверти второго класса риск возникновения дизорфографии в 80-85% случаев. «Пик» количества учеников данной категории приходился на 2001-2002 и 2021-2022, 2022-2023 учебные годы. Эти факты могут быть связаны с методическими и организационными трудностями перехода на четырехлетнее начальное образование, а также с изменением формы начального образования в период пандемии коронавирусной инфекции в России. Без логопедического воздействия к концу второго класса у 208 человек преимущественно отмечался прогрессирующий и стационарный, а в единичных случаях – регрессирующий тип течения риска возникновения данного нарушения письма.

С учетом системно-деятельностного подхода нами осуществляется многолетнее исследование характера усвоения орфографической деятельности младшими школьниками с ОНР и их сверстниками с нормальным речевым статусом. Дизорфография в наших работах рассматривается как сложное, стойкое и систематическое нарушение опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласно орфографическим правилам, обусловленное недоразвитием психологических и языковых механизмов орфографической деятельности [7].

В исследовании учитывались закономерности становления орфографической деятельности у младших школьников, а также тот факт, что на втором году обучения орфографии большинство знаний (например, формулировок орфографических правил) и умений (например, дифференцировать орфограммы) в письме еще не

закреплены, не автоматизированы в орфографические навыки.

На основе разработанной нами методики [7] было проведено исследование по выявлению степени риска возникновения разных видов дизорфографии на основе определения ее симптоматики (ошибки в письменных работах), а также психологических и языковых механизмов.

В модифицированном виде также использовались описанные в общей и специальной педагогике и психологии диагностические приемы Д.Н. Богоявленского, Дж. Кагана, А.Р. Лурия, О.Н. Нагаевой, В. В. Назаровой, И.П. Павлова, И.В. Прищеповой, Л.В. Савельевой, Е.Г. Трошихиной. Учитывались требования программы начального общего образования и методические рекомендации к обучению орфографии в начальной школе.

В ходе диагностики сравнивались результаты выполнения письменных и устных заданий у 30 второклассников с ОНР (экспериментальная группа – далее ЭГ) и 30 детей без речевой патологии (контрольная группа – далее КГ). Всем ученикам от 7 до 7,5 лет.

По пяти уровням выполнения устных и письменных заданий оценивалось содержание, состав и функционирование потребностно-мотивационного, ориентировочно-содержательного, операционально-исполнительного, контрольно-оценочного компонентов орфографической деятельности; состояние одной или нескольких орфографических операций, степень их интериоризации и автоматизации; наличие алгоритма действий согласно орфографическому правилу.

На основе выделенных нами 58 интегральных показателей риска возникновения дизорфографии, связан-

ных с симптоматикой и механизмами (психологическими и языковыми), в процессе диагностики проведена качественная и количественная оценка состояния орфографически верного письма. Показатели распределены по трем блокам.

С помощью проведенного однофакторного дисперсионного анализа получены статистически достоверные различия (при  $p \leq 0,001$ ) в степени выраженности симптоматики риска возникновения данного нарушения письма, характера недостатков его психологических и языковых механизмов у второклассников ЭГ и состояния орфографической деятельности их одноклассников КГ. Мы не выявили риска возникновения дизорфографии у обучающихся КГ.

Количественная оценка письменных работ проводилась с учетом средних значений. Все дети ЭГ показали достоверно более низкие результаты в написании *диктанта* (2,43), *изложения* (2,40), *сочинения* (2,20), *диктанта слов из словаря* (2,00), *диктанта слов на пройденные правила* (1,93) по сравнению с достаточно высоким уровнем орфографической грамотности их сверстников КГ, которую они продемонстрировали в результате *диктанта* (4,00), *изложения* (3,50), *сочинения* (3,90), *диктанта слов из словаря* (3,77), *диктанта слов на пройденные правила* (3,63).

Применение метода иерархического кластерного анализа (метод Уорда) позволило выделить подгруппы учащихся вторых классов ЭГ с учетом индивидуальных и типологических особенностей овладения ими орфографической деятельностью. По результатам анализа параметров путем аналитического изучения дендрограмм и срав-

нения коэффициентов агломерации второклассники ЭГ были объединены в 3 кластера: 1 – 12 человек (40%); 2 – 6 человек (20%); 3 – 12 человек (40%). У детей каждого кластера отмечается низкий уровень одних показателей на фоне относительно высокого уровня других, что отражает крайне неоднородную и разную степень развития компонентов орфографической деятельности у школьников.

Коэффициенты значимости критерия F Фишера (ANOVA) доказывают различия между кластерами в степени становления всех компонентов орфографической деятельности (при  $p \leq 0,001$ ), а коэффициенты Шеффе показывают, между какими конкретно подгруппами детей (кластерами) эти различия в степени развития данных навыков достигли уровня значимости (при  $p \leq 0,05$ ).

У всех детей из описываемых ниже кластеров отмечались стойкие затруднения в усвоении языковых обобщений, орфографических правил (содержания, функционального состава, алгоритмов и стратегии их применения), терминологии, представлений об орфограмме.

В *кластере 1* была выявлена низкая степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности*. Дети демонстрировали достоверно более высокие результаты (по сравнению с учениками ЭГ 2-го и 3-го кластера) в написании диктанта, сочинения, изложения, диктанта слов из словаря, диктанта слов на пройденные правила.

Большинство допущенных детьми ЭГ ошибок в письменных работах от-

мечалось при деструктивности *графической основы* орфографического письма, они были связаны с написанием: гласных после шипящих (*жи, ши* (в положении под ударением), *ча, ца, чу, цу*); сочетаний *чт, щн, нч*; непроверяемых гласных и согласных (перечень слов из орфографического словаря); слов, которые используются на уроках, но еще не могут быть проверены.

Недостатки *фонематической основы* орфографического письма вызвали у детей меньшее количество ошибок. Они отмечались при написании безударных гласных в корне, так как их проверка во втором классе преимущественно осуществляется на фонетической/фонематической основе. На этом этапе обучения орфографии (2 класс) написание гласной буквы чаще проверяется изменением формы слова, когда соответствующий гласный ставится в ударное положение. В письме отбирается нужная буква. Учащиеся также ошибались при написании парных звонких согласных в конце слов; при переносе слов по слогам без стечения согласных и без учета морфемного членения слова. У школьников отмечалось ярко выраженное неумение выделять в словах на слух и при собственном проговаривании сильные и слабые позиции звукового состава слова и соотносить их с алгоритмами соответствующих орфографических правил. В то же время у детей развита *ориентировочная основа орфографических операций* (в конце слов звонкие согласные оглушаются; корне нужно проверять безударный гласный).

В отличие от остальных (школьников 2-го и 3-го кластера), у обучающихся 1-го кластера отмечены и наиболее развитые показатели *психологической составляющей* орфографической дея-

тельности и ее языковые показатели (знания, умения в области орфографии, правилосообразные действия на уровне ознакомления с правилами морфологического, фонематического, традиционного принципов орфографии, владение правилами графики).

При характеристике у детей 1-го кластера психологических механизмов риска возникновения смешанной формы дизорфографии в первую очередь следует отметить наличие у второклассников ЭГ *аналитического стиля кодирования*, при котором с трудом развивается стратегия целостно (холистически) выделять и опознавать речевую информацию, что значимо при усвоении традиционного принципа и что затрудняет усвоение написания сочетаний букв (*ча, ца*) или целых слов из словаря (*бассейн, билет*), данных таблиц и моделей буквенного состава слов. В письме такая стратегия оперирования языковыми единицами не обеспечивает выбора и дифференциации написаний согласно фонематическому и морфологическому орфографическим принципам. Характерно, что обучающиеся 1-го кластера в большинстве предложенных заданий находили и исправляли ошибки самостоятельно.

Преобладание у обучающихся *медленного и неточного типа реагирования* на неречевой и вербальный материал отражало крайне низкие показатели целенаправленности и систематичности восприятия, а также произвольного и послепроизвольного зрительного внимания, его фрагментарность и небольшой объем, недостатки устойчивости, распределения, концентрации, переключаемости. Неумение найти и исправить допущенные ошибки было связано с низким уровнем самоконтроля.

От остальных (детей из 2-го и 3-го кластера) их отличали более высокие уровни развития *потребности в орфографических знаниях, мотивации изучения орфографии, самоконтроля и самооценки, ориентировочной основы орфографических операций*, а также лучшее развитие *зрительной и слуховой памяти* как связанных с ведущей сенсорной модальностью.

В 1-ом кластере (в сопоставлении со 2-ым и 3-им кластером) при наличии *потребности в орфографических знаниях* часть школьников сообщала о систематически возникающих сомнениях при письме, называла в тексте большинство орфограмм и обосновывала написание согласно орфографическим правилами или правилам графики, так как актуализировала состав орфографического поля (несмотря на наличие допущенных ошибок). Часть учащихся относилась к тем, кто не сомневался в написаниях слов с орфограммами. Дети допускали четыре и более ошибок, не могли обосновать написание всех субъективных, объективных орфограмм и подобрать к ним примеры.

*Характер мотивации изучения орфографии* определялся тем фактом, что на фоне мотивов игры у детей преобладали мотивы учения и общения, а также социальные мотивы. Успешность выполнения детьми заданий определялась стойкостью познавательного интереса к орфографической деятельности, потребностью «быть хорошим учеником» и во многом зависела от сложности заданий.

Результаты изучения *самоконтроля* показали неоднородность его становления, так как далеко не все школьники ЭГ данного кластера ставили перед собой задачу предупреждать ошибки.

Наводящая помощь экспериментатора помогала им вспомнить способы проверки недавно изученных написаний. Эффективным дети считали тот контроль, который подкрепляется орфографическими знаниями и умениями. При этом к результатам самоконтроля они не относили отсутствие исправлений и ошибок в письменных работах.

Дети объективно оценивали свои достижения при написании диктанта на основе принятых в классе критериев. Их самооценка совпадала с оценкой учителя.

Довольно высокий уровень орфографической грамотности обеспечивался знанием большинства способов запоминания написаний. При достаточно развитом уровне *зрительной и слуховой памяти* обучающиеся допускали одну-две ошибки в виде пропуска или нарушения порядка следования цифр, находящихся в середине цифрового ряда. Такой ряд предъявлялся, соответственно, зрительно и на слух.

Дети 1-го кластера демонстрировали достоверно более высокий уровень развития языкового компонента орфографической деятельности (по сравнению с их сверстниками из 2-го и 3-го кластера). Наличие *орфографических обобщений первого уровня* позволило учащимся называть наиболее распространенные объективные и субъективные орфограммы или их опознавательные признаки.

Недостатки *знаний о гласных и согласных звуках и умение их различать* в отдельных случаях приводили к смешению понятий «звук» и «буква» (например, *ю* относили к гласным звукам). Аргументация о написании орфограмм отражала освоенность информативной функции терминов

(гласные и согласные звуки в письме обозначаются буквами).

В единичных случаях дети смешивали понятия «звонкий согласный» и «глухой согласный». Дети демонстрировали нечеткие представления о сильной и слабой позиции звонких и глухих согласных фонем (*глухие звуки после звонких становятся звонкими*), о способах их проверки (*слово «дуб» надо запомнить*).

Неярко выраженные недостатки знания о способах обозначения мягких согласных и умения применять их на письме отмечались на фоне безошибочной дифференциации звуков по твердости и мягкости. В единичных случаях ученики смешивали понятия «твердый согласный» и «мягкий согласный», согласный звук и обозначающую его букву. Дети с трудом выделяли отдельные непарные твердые и непарные мягкие согласные звуки, сложности вызывало также применение способов обозначения мягкости согласных на письме.

Недостатки *слуховой и слухопроизводительной дифференциации* проявлялись в единичных случаях неверного показа картинок после предъявления на слух и после повторения ребенком пары слов. Входящая в их состав пара звуков, как правило, различалась по одному из отличительных признаков фонем, например, по способу образования при дифференциации [р'] и [л'] (*угорь – уголь*).

При *определении ударного гласного* в слове единичные ошибки отмечались в трех- и четырехсложных словах. Вместо ударного звука назывался неударный, который занимал первую предупредительную позицию или позицию абсолютного начала слова (в слове «применять» ударный *и*, а в слове арбуз – *а*).

Дети не умели определять *правильность произнесения слов* экспериментатором, часто не знали вариант акцентологической нормы (*КилОметр, баржА* – сказано правильно).

Единичные ошибки отмечены в ходе выполнения заданий, направленных на проверку знаний в области синтаксиса, морфологии и словообразования. Например, школьники не координировали число существительного и глагола в форме прошедшего времени (*Кошки лакает молоко*), предлагали ненормативные образования, не опираясь на продуктивные словообразовательные модели (*скользит – скользеневый, вчера – вчерашневый*).

У детей кластера 2 выявлена умеренная степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности*, с нарушением усвоения, опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласно правилам: а) *морфологического* (преимущественно) и б) *фонематического* (в единичных случаях) принципов орфографии. У школьников риск возникновения дизорфографии выражался в наличии систематических и стойких ошибок при написании: а) прописной буквы в именах собственных и в начале предложения; б) при написании парных звонких на конце слов и в составе корня, а также переносе слов по слогам без стечения согласных и без учета морфемного членения слова.

Риск возникновения у обучающихся 2-го кластера *смешанной формы дизорфографии преимущественно* был связан с недоразвитием психологических (*стиля кодирования и*

переработки информации) и языковых механизмов орфографической деятельности, в частности, а) неполноценностью словаря, деструктивностью орфографических обобщений, представлений о структурно-семантических разрядах слов, об общекатегориальном и частнокатегориальном значении слов разных частей речи, а также неумением выделять в аспектуальной ситуации субъекты, объекты, предикаты и устанавливать связи между словами; б) недостаточностью развития умения выделить в словах на слух и при собственном проговаривании сильные и слабые позиции звукового состава слова (словосочетания и предложения), фонетико-фонематических представлений об орфограмме.

Согласно анализу результатов статистической обработки данных во 2-м кластере оказалось достоверно больше детей с более выраженным целостным стилем кодирования и переработки информации по сравнению с количеством учащихся в 3-м кластере. Опираясь на данную стратегию кодирования предъявляемого на слух вербального материала, ученики 2-го кластера группировали слова, объединяли субъект, предикат и объект (например, *орел, летать, перья*). Однако второклассники ЭГ ошибались при семантическом анализе, чаще заменяли объект, который принадлежит другому названному субъекту (*овца*). Недостатки целенаправленности, планомерности кодирования вербальной информации, ее переработки и классификации затрудняют усвоение и реализацию, например, последовательного морфемного анализа, и далее – опознавание и выбор нужного написания согласно морфологическому принципу орфографии. Несмотря на большее

количество во 2-м кластере детей с целостным стилем кодирования, чем в 1-м кластере, эти различия между данными подгруппами не достигли уровня значимости.

Дети из 2-го кластера, в отличие от учащихся из 1-го кластера, были достоверно менее успешными в выполнении практически всех видов работ и заданий, с помощью которых определялись языковые механизмы риска возникновения дизорфографии, за исключением определения *правильности произнесения слов* экспериментатором и *знаний о гласных, согласных звуках* и их различении (по этим параметрам они достоверно не отличались друг от друга).

Анализ и обобщение данных об умении второклассников *определять правильность произнесения слов* логопедом позволили констатировать неярко выраженные недостатки представлений о ритмико-слоговой структуре слов. Дети ошибались при определении правильности воспроизведения логопедом словесного ударения в половине слов (почти всегда – в трехсложных). О трудностях его опознавания мы судили по обоснованию признака, на который они опирались при анализе места ударения в словах, а также по умению воспроизводить акцентный рисунок слов.

Около половины учащихся 2-го кластера демонстрировали *знания о гласных, согласных звуках и умения их различать*, они уверенно и правильно классифицировали звуки, точно использовали терминологию и соблюдали структурную целостность терминов-словосочетаний (*гласные звуки, согласные звуки*). Большинство детей усвоили все параметры, например, их конвенциональность. Поэтому

термины чаще называли так, как они обозначались в учебнике. Другая часть детей в отдельных случаях смешивала понятия «звук» и «буква» (ь относила к согласным звукам, е – к гласным звукам), смешивала гласные и сонорные согласные (в слове «октябрьский» гласные: [а], [а], [р'], [u], [j]), согласные – с гласными, звуки – со слогами, реже использовала термины-словосочетания в качестве терминологических штампов с уже готовым эквивалентом (*Пишем гласные звуки* – Пишем гласные буквы). Выявленные единичные вариативные термины (*сильные звуки* – согласные звуки) отражали выраженную деструктивность усвоения терминосистемы детьми данного кластера.

Обучающиеся *кластера 3* продемонстрировали высокую степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, обусловленной нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) основы орфографической деятельности и деструктивностью элементов ее фонематической основы*. Риск появления данного нарушения письма был связан с недоразвитием усвоения, опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласно орфографическим правилам а) *морфологического принципа* орфографии (чаще), реже – *принципа дифференцирующих написаний* и б) *фонематического принципа*; представители данного кластера демонстрировали наиболее выраженную симптоматику и ярко выраженные психологические и языковые механизмы риска возникновения дизорфографии. Огромное количество систематических и стойких ошибок было отмечено при написании а) проверяемых безударных гласных в

корне слова; парных звонких и глухих согласных в корне слова; раздельном написании предлогов с именами существительными; прописной буквы в именах собственных (имена, фамилии, отчества людей, клички животных, географические названия); б) при переносе слов со строки на строку (без учета морфемного членения слова).

Риск возникновения смешанной формы дизорфографии был вызван недоразвитием психологических (*стиля кодирования и переработки информации, типом реагирования, памяти*) и языковых механизмов орфографической деятельности. Ошибки встречались в связи с: а) деструктивностью состава и организации словаря, языковых и орфографических обобщений, недостатками владения лексическим, морфологическим и морфемно-словообразовательным анализом, неумением выделять в аспектуальной ситуации субъекты, объекты, предикаты и устанавливать связи между словами; б) неумением выделить в словах на слух и в при собственном проговаривании сильные и слабые позиции звукового состава слова (словосочетания и предложения).

Дети ЭГ из 3-го кластера, в отличие от остальных (детей из 1-го и 2-го кластеров), оказались самыми неуспешными – имеющими наименее развитые навыки письма практически по всем исследуемым параметрам. Школьники демонстрировали достоверно более низкие результаты в написании *диктанта, сочинения, изложения, диктанта слов из словаря, диктанта слов на пройденные правила*.

Характерными чертами у детей ЭГ 3-го кластера стали достоверно более выраженные *смешанный стиль кодирования, импульсивный и рефлекс-*

*сивный* типы реагирования, лучшее развитие кинестетической памяти как ведущей сенсорной модальности, чем у детей из кластеров 1 и 2.

Смешанный стиль кодирования предполагает классификацию предложенных слов на основе разных принципов, что позволяет учащимся рассматривать аспектуальную ситуацию с разных сторон.

Так, в одну группу слов на основе аналитической стратегии и достаточно устойчивой сформированности сукцессивных процессов школьники объединяли слова (не всегда без ошибок), которые обозначают субъект, предикат и объект высказывания (последние пропускались чаще). Классификация последующих слов была затруднительна в связи с недостатками симультанных операций согласно тому алгоритму, который уже появлялся после выполнения первого фрагмента инструкции к заданию.

Классификация двух других серий слов (в том числе и с ошибками) могла проводиться с опорой на ведущую целостную (образную) обработку речевой информации. Характер аргументации у детей 3-го кластера свидетельствовал об устойчивой тенденции становления незавершенного «до-страивания» образа ситуации из предложенных слов (термин С.Ф. Жуйкова) и особенностях формирования образа объекта (*перья*), характеризующего субъект (*орел*), реже – предиката (*плавает*), отражающего образ субъекта (*рыба*), что в норме отмечается у детей более младшего возраста.

Рассмотрим допущенные ошибки по убывающей. Дети объединяли два слова вместо трех, учитывая верные, но несущественные семы классификаций (*Овца – бегать (?)*). Нет, тогда:

*шерсть – бегать*). Привлекались дополнительные аналогичные слова (обобщающие или семантически сходные) тех же классов (*Сова/цапля – орел*). Лексемы заменялись другими словами, в отдельных случаях принадлежащим к другим частям речи (*лошадь/овечья – овца*).

При наличии *импульсивного* типа реагирования дети без уточнений и колебаний приступали к выполнению задания, работали довольно быстро, часто ошибаясь, при ответах выделяли вместо различий изображений (по условию выполнения задания) их сходство, или последовательно описывали картинку, что указывало на недостатки объема концентрации внимания, его переключения.

Ученики с *рефлексивным* типом реагирования перед выполнением задания уточняли его суть, часто опирались не только на зрительный анализатор, но и на кинестетический контроль, водили по изображениям пальцем, стараясь не пропустить и сравнить различия, которые нужно найти, или зафиксировать уже найденные. Быстрому выполнению задания способствовала сформированность внимания. Замены названия предметов на картинке их описанием объяснялись недостатками актуализации слов и небольшим объемом словаря.

Уровень выполнения детьми 3-го кластера заданий на воспроизведение числовой последовательности при ведущей кинестетической модальности был самым низким. На фоне целостной стратегии запоминания дети допустили самое большое количество ошибок по сравнению со сверстниками других кластеров. Пропуски и повторения цифр отражали недостатки аналитической стратегии

реализации мнестических процессов, а именно запоминания по элементам, что сокращало объем запоминания. Успешнее воспроизводились цифры, названия которых состоят из одного слога (*ноль, семь*). Дети допускали ошибки в начале, в конце цифровой последовательности, что указывает на ярко выраженную деструктивность целостной стратегии запоминания и воспроизведения материала. Низкую результативность обучающихся усугубляли недостатки самоконтроля со стороны речедвигательного и слухового анализаторов при шепотном произнесении или проговаривании про себя во время последующей записи цифр.

По всем остальным психологическим и языковым компонентам орфографической деятельности школьники демонстрировали достоверно самый низкий уровень развития по сравнению с детьми из 1-го и 2-го кластера.

Анализ и обобщение полученных экспериментальных данных позволяют сделать следующие обобщающие выводы.

У второклассников с ОНР отмечается разная степень риска возникновения дизорфографии (высокая, умеренная, низкая), отличаются также степень выраженности (тяжелая, средняя, легкая) и ее виды (дизорфография, обусловленная нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) основы орфографической деятельности; дизорфография, вызванная нарушением формирования фонематической основы орфографической деятельности; дизорфография, связанная с нарушением формирования графической основы орфографической деятельности). Это определяется симптоматикой и механизмами, качественными и количественными характеристиками

психологических и языковых компонентов орфографически верного письма, а также количеством и характером орфографических ошибок в письменных работах.

У обучающихся с ОНР трех выделенных нами кластеров были выявлены:

а) низкая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности;

б) умеренная степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанной с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности;

в) высокая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, обусловленной нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности.

Выявление типологии риска возникновения дизорфографии, характерной для каждого кластера обучающихся, описание симптоматики, психологических и языковых механизмов, а также деструктивных потребностно-мотивационной, ориентировочно-содержательной, операционально-исполнительной и контрольно-оценочной составляющих орфографической деятельности позволят определить систему дифференцированного логопедического воздействия по профилактике данного нарушения письма у второклассников с ОНР.

#### *Литература*

1. Колодяжная Т.П., Березовская Р.В., Вихарева М.Б., Малова Л.В., Рыбалко В.Е. Профилактика дисграфии у детей младшего школьного воз-

- раста // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 5. С. 43-48.
2. *Лалаева Р.И.* Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: матер. I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / под общ. ред. Г.В. Чиркиной и др. М.: Изд-во МСГИ, 2004. С. 132-140.
  3. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: избр. труды. М.: Аркти, 2005. 224 с.
  4. *Парамонова Л.Г.* Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи: учеб-метод. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. 140 с.
  5. *Прищепова И.В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. СПб., 1993. 297 с.
  6. *Прищепова И.В.* Логопедическая работа. Усвоение орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: практическое пособие. М.: Юрайт, 2023. 201 с.
  7. *Прищепова И.В.* Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи: монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 239 с.
  8. *Стеценко И.А., Голобородько И.Э.* Функциональная грамотность в контексте «живой педагогики» как актуальной платформы развития образования в условиях новой реальности: смыслы, ценности, перспективы // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 8. С. 19-28.
  9. *Фатыхова Р.М., Шакирова Г.Р.* Психологические аспекты исследования учебной неуспешности младших школьников // UNIVERSUM: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. №5 (107). С. 7-10. URL: <https://clck.ru/3BvJBB> (дата обращения: 15. 07. 2024).
  10. *Grigorenko E.L. et al.* Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice // American Psychologist. 2020. № 75 (1). P. 37-51.
  11. *Kellogg R.T.* Training writing skills: A cognitive developmental perspective // Journal of Writing Research. 2008. Vol. 1 (1). P. 1-26.
  12. *Lewis B.A., Freebairn L.A., Taylor H.G.* Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders // Journal of Communication Disorders. 2000. № 33 (1). P. 11-30.
  13. *Martin-Ruiz M.L., Duboy M.Á., de la Cruz I.P.* Deployment and validation of a smart system for screening of language disorders in primary care // Sensors (Basel). 2013. № 13 (6). P. 7522-7545.
  14. *Martins M.R.I. et al.* Screening for motor dysgraphia in public schools // Jornal de Pediatria (Versão em Português). 2013. № 89 (1). P. 70-74.
  15. *Prior M., Bavin E., Ong B.* Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample // Educational Psychology. 2011. № 31 (1). P. 3-16.
  16. *Zengin-Akkuş P., Çelen-Yoldaş T., Kurtipek G., Özmert E.N.* Speech delay in toddlers: Are they only 'late talkers'? // Turk J Pediatr. 2018. № 60 (2). P. 165-172.

#### References

1. *Kolodyazhnaya, T.P., Berezovskaya, R.V., Vikhareva, M.B., Malova, L.V., and V.E., Rybalko,* 2021. Prevention of dysgraphia in children of primary school age. The World of Academia: Culture, Education. (5): 43-48.
2. *Lalaeva, R.I.,* 2004. Dysgraphia and dysorphography as disorders of language ability formation in children. The study of writing and reading disorders. Results and prospects: mater. I International Conference of the Russian Dyslexia Association. Edited by G. V. Chirkina, et al. Moscow: MSGI Publishing House: 132-140.
3. *Levina, R.E.,* 2005. Speech and writing disorders in children: selected works. Edited by G. V. Chirkina et al. Moscow: ARKTI.
4. *Paramonova, L.G.,* 2012. Prevention and overcoming dysorphography in children with general speech underdevelopment: teaching manual. St. Petersburg: LSU named after A.S. Pushkin.
5. *Prishchepova, I.V.,* 1993. Speech therapy work on the formation of prerequisites for mastering spelling skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment. Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences: 13.00.03. St. Petersburg.
6. *Prishchepova, I.V.,* 2023. Speech therapy work. Mastering spelling skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment: a practical guide. M.: Yurait.
7. *Prishchepova, I.V.,* 2021. System of speech therapy for preventing and overcoming dysorphography in students with general speech underdevelopment: monograph. St. Petersburg: A.I. Herzen State Pedagogical University.
8. *Stetsenko, I.A. and I.E. Goloborodko,* 2022. Functional literacy in the context of «living pedagogy» as an actual platform for the development of education in a new reality: meanings, values, prospects. The World of Academia: culture, education. (8): 19-28.
9. *Fatyhova, R.M. and G.R. Shakirova,* 2023. Psychological aspects of the study of educational failure of younger schoolchildren. UNIVERSUM: psychology and education: electron. scientific Journal. No.5 (107). Available at: <https://clck.ru/3BvJBB> (Accessed 15. 07. 2024).
10. *Grigorenko, E.L. et al.,* 2020. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. American Psychologist, 75 (1): 37-51.

11. Kellogg, R.T., 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1):1-26.
12. Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Taylor, H.G., 2000. Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *J Commun Disord.*, 33(1): 11-30.
13. Martín-Ruiz, M.L., Duboy, M.Á., de la Cruz, I.P., 2013. Deployment and validation of a smart system for screening of language disorders in primary care // *Sensors (Basel)*, 13(6): 7522-7545.
14. Martins, M.R.I. et al., 2013. Screening for motor dysgraphia in public schools, *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 89 (1): 70-74.
15. Prior, M., Bavin, E., Ong, B., 2011. Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, 31(1): 3-16.
16. Zengin-Akkuş, P., Çelen-Yoldaş, T., Kurtipek, G., Özmert, E.N., 2018. Speech delay in toddlers: Are they only 'late talkers'? // *Turk J Pediatr.*, 60(2): 165-172.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Толстихина Е.В.** Коммуникативная стратегия в обучении устной и письменной речи на английском языке в вузах

УДК 174.4:81  
DOI 10.18522/2658-6983-2024-6-69-77

Толстихина Е.В.

## КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗАХ

**Ключевые слова:** коммуникативная стратегия, изучение английского языка, методика преподавания английского языка.

**Актуальность.** Эффективность коммуникативной стратегии в обучении иностранным языкам изучается в педагогике и лингвистике несколько десятилетий. В работах Виддоусона, Ричардса, а также Шмидта и Литтлвуда коммуникативная стратегия рассматривается как лучший метод преподавания английского языка, который все больше используется в обучении на всех уровнях образования [2]. Несмотря на то, что иностранные языки (английский, немецкий, французский) традиционно входят в программу обучения среднеобразовательных школ, колледжей и высших учебных заведений, низкий уровень владения языками остается серьезной проблемой. Основная причина, как правило заключается в том что учителя и преподаватели не уделяют достаточно времени коммуникации на изучаемом языке на занятиях, предпочитая объяснять и отрабатывать на практике грамматические правила. Тем не менее, существует достаточное количество отечественных и зарубежных исследований, подтверждающих эффективное использование коммуникативной стратегии: учащиеся начинают уверенно говорить, писать и читать на иностранном языке, развивают языковые навыки.

### **Коммуникативный подход: понятие и история**

Внедрение коммуникативного подхода в вузе направлено на то, чтобы помочь обучающимся овладеть английским языком, поднять их уровень устной и письменной речи. Активное использование коммуникативной стратегии позволяет обучить студентов четырем видам речи (аудированию, чтению, письму и говорению). Это подтверждается и в работах современных ученых: например, Чиёмбекезо и др. отмечают, что обучение должно быть

сосредоточено на «предоставлении обучающимся возможности использовать английский язык для общения... – того, что они на самом деле будут делать вне занятий в реальном мире» [7].

Поскольку английский язык до сих пор остается доминирующим в международном общении и издании профессиональной и научной литературы, студентам вузов необходимо не только уметь читать профессиональную литературу на английском языке, но и представлять свой научный и профессиональный опыт международному сообществу. Методика преподавания иностранных языков постоянно находится в поиске идеальной стратегии и инструментов. В связи с этим было разработано множество практик: грамматико-переводной метод, прямой метод обучения иностранным языкам, аудиолингвальный метод и т.д., каждый из которых направлен на совершенствование структурного подхода [10]. Аналогичным образом, с появлением аудиолингвального метода развитие коммуникативной компетентности обучающихся стало эффективным за счет включения в задания диалогов и ситуативных упражнений на разговорную речь, что позволяет обучающимся произносить речь в моделируемой ситуации, приближенной к реальности.

Истоками коммуникативного подхода, согласно исследованию Ричардса и Роджерса, послужили те изменения, которые произошли традиции преподавания английского языка в Великобритании, начиная с конца 1960-х гг. [11]. В ответ на идеи американского лингвиста Ноама Хомского о структурной лингвистической теории, а также его критику стандартных структурных теорий языка в аспекте определения фундаментальных характеристик языка, таких как креативность и уникальность отдельных предложений, бри-

танские лингвисты пришли к выводу, что в обучении иностранным языкам упущено одно из фундаментальных измерений – функциональный и коммуникативный потенциал языка [11]. Дальнейшие исследования в этом направлении позволили Д. Хаймсу ввести в 1972 г. термин «коммуникативная компетентность» для изучающих иностранные языки, расширив определение термина «лингвистическая компетентность», данное Н. Хомским в 1965 г. [8]. В 1978 г. Уиддоусон разработал концепцию коммуникативного обучения языкам или коммуникативную стратегию. Позже, в 2002 г., исследователи Ричардс и Шмидт определили коммуникативную стратегию в обучении как «подход к преподаванию иностранного или второго языка, который подчеркивает, что целью изучения языка является коммуникативная компетентность, стремление вести осмысленное общение, а использование языка становится центром внимания каждого занятия» [12]. В 2013 г. Литтлвуд предложил два способа реализации коммуникативной стратегии в преподавании иностранных языков:

- «коммуникативный взгляд» на преподаваемый язык, предполагающий, что при изучении иностранного языка следует изучать не языковые структуры, а языковые «функции»;
- «коммуникативный взгляд» на обучение иностранному языку должен фокусироваться на том, как учиться, в том числе на естественных способностях обучающегося «освоить» язык посредством общения без явных инструкций [9].

Паскаль, продолжая подход Литтлвуда к обучению иностранным языкам, в 2017 г. в своих исследованиях подчеркивал, что обучение словарному запасу и произношению, вопросы на понимание, работа в парах/группах,

моделирование ситуаций, рассказывание историй, дискуссия, инсценировка, презентация в аудитории, дебаты, а также использование учебных материалов – те элементы коммуникативной стратегии, которые влияют на повышение уровня владения языком обучающихся [6].

Таким образом, коммуникативный подход обучения иностранным языкам был разработан в 1980-х гг. британскими прикладными лингвистами как реакция на подходы, основанные на грамматике. В основу коммуникативного подхода легли ситуационное преподавание языка и аудиolingвальный метод [1].

Сегодня при обучении студентов письму на коммуникативной основе встают несколько важных вопросов, на которые должны ответить теория методики обучения иностранному языку и ее практическая составляющая:

- Что лежит в основе коммуникативного подхода в обучении письму на иностранном языке?
- Каковы принципы дифференцированного обучения письму на иностранном языке в рамках лично-ориентированного подхода в образовании?
- С какими проблемами сталкивается преподаватель при обучении письму на иностранном языке на основе коммуникативной стратегии?

Опрос, проведенный среди преподавателей ЮФУ, применяющих в своей практике данную технологию, выявил следующие проблемы: отсутствие творческого мышления; неумение соединять собственные идеи с фактами и аналогичной информацией (так называемый когнитивный перенос); бедный словарный запас; отсутствие структурированной грамматики. Тем не менее преподаватели подчеркнули важность использования коммуника-

тивной стратегии, поскольку чтобы студент мог репрезентировать свои способности в реальном мире, письменный язык должен активно присутствовать в обучении и практике студентов по дисциплине «Иностранный язык». Формы и методы обучения, таким образом, должны быть максимально приближены к реальному миру: написанный студентом текст на иностранном языке должен приобрести для него и окружающих такую же реальность, как текст на родном языке; письменный текст должен иметь реальный смысл, контекст и цель. С внедрением в повседневную, профессиональную жизнь и образование информационно-коммуникационных технологий расширило письменное общение по форме и содержанию. Общение в чатах стало еще одним реальным миром: те, кто печатает сообщения, создают реальную коммуникацию, важную, интересную, нужную, получает обратную связь и т.д. Поэтому применение современных технологий (ИКТ, Интернет, общение в чатах) в обучении письму на иностранном языке позволяет студентам создавать реальный мир письменной речи и общения, делает занятие интересным и увлекательным, стимулирует студентов к дальнейшему обучению. Помимо общения в чатах при обучении письменному иностранному языку могут быть использованы другие примеры создания письменных текстов в реальном мире: различные списки в аудитории, доска с объявлениями, дневник заметок и впечатлений после просмотра фильма, прослушанной лекции и т.д. Таким образом, преподаватель должен учитывать два аспекта:

- необходимо использовать в качестве заданий различные типы письменных текстов, например, написать статью для студенческого журнала, привлекательной рекла-

мы, сторителлинга, отчет, мотивационное письмо, эссе, ответ на открытый вопрос и т.д. Очевидно, что студент будет тщательнее готовиться, развивать навыки письма, чтобы создать текст для реальной жизни.

- нужно установить целевую аудиторию, форму, объем, задачи письменного текста, предложить образцы текстов и т.д.

Коммуникативная стратегия позволяет преподавателю оценить способность студентов писать в разных жанрах или типах текстов.

**Актуальность эксперимента.**

Если обратиться к структуре компетенций, можно увидеть, что коммуникативная компетенция входит в часть универсальных компетенций, которыми должны владеть обучающиеся всех направлений подготовки. Следовательно, данная компетенция является системообразующей, выходящей за рамки профессиональной деятельности, полезной в реальном мире.

Итак, мы на самом деле общаемся в полезном реальном мире. С развитием цифровых технологий возросла потребность в письменном общении, и его объем увеличился кратно. В этих условиях особую важность приобретает обучение письменному общению с использованием форм и методов, приближенных к реальному миру. Это сократит задания, направленные на механические учебные действия студентов, и позволит интегрировать в учебный процесс задания, направленные на использование всех знаний и навыков обучающихся, что создаст прочную основу для перехода умений в способность общаться в письменной форме.

Правомерно встает вопрос о времени, отводимом на устную и письменную практику иностранного языка при обучении с применением коммуникативной стратегии; а также о

том, какова цель заданий, которые выполняют студенты для продвижения коммуникативного подхода обучения письму на иностранном языке. Коммуникативная стратегия обучения письму на иностранном языке состоит из двух элементов [6]:

1. Контекст (речевая ситуация, обстановка, события, условия, уточняющие общий смысл и стиль письменной или устной речи). Цель элемента «контекст» заключается в том, что студент должен понять цель, целевую аудиторию (кто будет читать – одноклассники, преподаватель, друг, официальное лицо, читатели СМИ и т.д.).
2. Образец или «письменная картинка» того, что ожидается от студента в письменной работе (представляется форма письменного задания, рекомендации относительно объема, уровня формальности, стиля и словаря (полезные фразы, синонимизация известных студентам фраз), структуры, которые следует использовать, и так далее). Не имеет значение, сколько образцов преподаватель предоставит студентам, сколько будет пояснений и уточнений.
3. Контент (созданный обучающимся письменный текст, содержание которого следует из контекста, включает в себя фото, видео, картинки).

Применение коммуникативной стратегии обучения письму при дифференцированном типе групп студентов (с разным уровнем владения языком, в том числе может быть разный уровень по видам речевой деятельности) имеет свои особенности. К ключевым принципам дифференцированного обучения письму на иностранном языке с применением коммуникативной стратегии относят:

- 1) принцип педагогического взаимодействия:

- учет индивидуальных способностей студентов (сильные – слабые);
- рефлексия после занятий, какой опыт приобрел студент, выполняя письменное задание (например, вести график или дневник успеха);
- учет интересов каждого студента (особенно в отношении студентов с низким уровнем письменного английского), выбор интересной для них темы письменного задания или аудитории, мотивируя к выполнению конкретной задачи и обучению в целом.

– постоянное развитие дифференцированного подхода в практике обучения (мышление);

2) составление учебной программы по дифференцированному признаку (вовлечение студентов в контент, который им действительно нужен, приближение его к реальной жизни; наличие интересных и увлекательных заданий для студентов с высоким и низким уровнем владения английским, способствующих пониманию и применению целевого содержания и творческого мышления обучающихся);

3) распределение студентов группы на подгруппы по дисциплине «Иностранный язык» с возможностью перехода и адаптации в первые 2 месяца обучения (учебные подгруппы должны стать коллективом, в которых уважительно относятся к разному уровню владения английским);

4) применение системы формативного оценивания: учитываются показатели текущей успеваемости обучающихся, которые включают оценивание преподавателем, взаимооценивание и самооценивание [3, 5].

**Описание исследования.** В 2024 году в ЮФУ было проведено исследование применения коммуникативной стратегии преподавателями английского языка. Целью исследования был

анализ применения коммуникативной стратегии при обучении письму на английском языке у студентов 1-2 курса. Необходимость повысить уровень владения языком у студентов университета была вызвана:

- разным уровнем владения английским языком студентами отдельных групп (в том числе по видам речевой деятельности);
- потребностью в расширении возможностей для практики письменной речи на занятиях и при выполнении заданий самостоятельной работы в связи с широкой интеграцией письменной коммуникации в жизнь каждого человека, а также в его профессиональную деятельность.

**Методология и дизайн исследования.** В основу исследования легли количественный и качественный подходы. Количественный подход использовался для объективного измерения и выполнения анализа данных, собранных в результате интервью и заполнения анкет. Качественный подход применен для анализа данных наблюдения за ходом эксперимента в аудиториях. В исследовании также был использован описательный метод, позволивший описать коммуникативные стратегии при обучении письменной речи на английском языке.

Письменные задания по дисциплине «Иностранный язык» для студентов 2 курса были разработаны в рамках коммуникативной стратегии.

Рассмотрим в качестве примера письменное задание в форме эссе. Существуют важные аспекты, которые необходимо разъяснить обучающимся при его выполнении:

1. Требования и рекомендации к написанию эссе.
2. Целевая аудитория (школьники старших классов, студенты колледжей и вузов/читатели СМИ и т.д.).

3. Форма – особый тип статьи в газету в форме эссе/мнение эксперта (анализ деятельности молодежных организаций в городе).
4. Образец в виде типового текста, разбитого на четыре разных абзаца (можно усложнить задание на этапе образца, представить абзацы в перемешанном порядке; задание – упорядочить; предложить абзацы с пропущенными словами, задание – восстановить текст).
5. Дополнительная информация о молодежных организациях, действующих в городе, проводимых ими мероприятиях, достижениях, (анализ информации в СМИ).

В исследовании использовались как простая вероятностная выборка, отбор студентов 2 курса (40 респондентов), которых попросили заполнить анкету, так и целенаправленная выборка преподавателей английского языка (8 респондентов), которые могли поделиться опытом применения коммуникативных стратегий при обучении письму на английском языке. Методы сбора данных, использованные в исследовании, включали анкетирование, структурированные интервью и наблюдение в аудитории.

**Результаты исследования.** Преподаватели и студенты в ходе интервью и заполнения анкет указали, какие коммуникативные стратегии были использованы при обучении письму на английском языке в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» при выполнении описанных выше письменных дескриптивных заданий. В таблице 1 показаны коммуникативные стратегии, применяемые на занятиях в университете, и цель их использования.

Использованные в исследовании интервью и анкетирование показали, что коммуникативные стратегии действительно применяются в обучении английскому языку и помогают студентам развить навык не только говорения, но и письма на английском языке. Полученные данные подтверждают, что использование разных типов коммуникативной стратегии на занятиях оказывает большое влияние на обучающихся, позволяя получить желаемые языковые навыки.

Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при использовании коммуникативной стратегии также были проанализированы, сформулированы пути их

Таблица 1

Коммуникативные стратегии, применяемые на занятиях в университете

Тип коммуникативной стратегии	Цель использования	Частота использования	Процент %
Чтение по ролям	Развить беглость устной речи	34	89
Работа в парах	Проникнуть в суть задания	33	87
Вопросы и ответы	Понять предмет контента	31	82
Групповая дискуссия	Развить беглость устной речи	31	82
Ролевая игра	Улучшить взаимодействие обучающихся	25	66
Кейс-стади	Развить навык устной и письменной речи	25	66
Жанровое письмо	Развить навык устной и письменной речи	22	58

преодоления. Так, в интервью преподаватели рассказали о проблемах (см. рисунок 1), с которыми они сталкиваются при использовании разных типов коммуникативной стратегии.

Также были выявлены проблемы, с которыми сталкиваются студенты при использовании коммуникативной стратегии на занятиях. Коммуникативный подход направлен на то, чтобы помочь обучающимся овладеть английским языком. В процессе использования

разных типов коммуникативной стратегий возникли некоторые проблемы, указанные в таблице 2, были предложены пути их преодоления.

Исследование было направлено на анализ проблем применения разных типов коммуникативных стратегий, которые испытывают студенты при обучении навыкам письменной речи на английском языке, и способов их преодоления. По результатам исследования сделаны следующие выводы:



**Рисунок 1.** Процент преподавателей-респондентов, столкнувшихся с проблемами интеграции коммуникативной стратегии на занятиях

*Таблица 2*

**Проблемы использования коммуникативной стратегии и способы преодоления**

Проблема	Частота	Процент	Способ преодоления
Недостаточное количество учебно-методических материалов	17	45	Разработать актуальные учебные материалы
Недостаточный уровень владения языком собственный или одногруппника	17	45	Дифференциация задания в соответствии с уровнем владения языка
Страх допустить ошибку	12	32	Мотивировать студентов
Стеснение	5	13	Мотивировать студентов
Недостаточное количество времени для использования коммуникативной стратегии на занятиях	5	13	Поэтапное выполнение заданий (аудиторная/самостоятельная работа) с использованием коммуникативной стратегии
Двойная работа в аудитории: письменная и устная	4	11	Поэтапное выполнение заданий (аудиторная/самостоятельная работа) с использованием коммуникативной стратегии

1. Коммуникативные стратегии обучения устной и письменной речи на английском языке положительно воспринимаются преподавателями и студентами Южного федерального университета. Существуют различные способы применения коммуникативной стратегии, которые обычно используются при преподавании английского языка в университетах, такие как чтение текста по ролям, работа в парах, вопросы и ответы, дебаты, групповые дискуссии, ролевые игры и заполнение пробелов и т.д. Коммуникативные стратегии используются на занятиях, чтобы помочь обучающимся овладеть английским языком, в том числе его письменной формой в заданиях на составление дескриптивных текстов. Однако результаты показывают, что обучающимся требуется больше времени для выполнения заданий, чем 90 минут в аудитории. По этой причине преподаватели редко используют все типы коммуникативной стратегии.
2. Использование коммуникативных стратегий на занятиях помогает обучающимся приобрести различные языковые навыки, в том числе навыки аудирования, письма, чтения и разговорной речи при максимальной интеграции в деятельность в аудитории.
3. Согласно результатам, преподаватели продолжают доминировать в аудитории и при выполнении заданий студентами, а не являются советниками учащихся в том, что касается подхода, ориентированного на учащихся. Кроме того, преподаватели должны заранее составлять подобного рода задания и продумывать самостоятельную работу студентов и их активность занятии,

чтобы эффективно координировать их деятельность в аудитории.

4. Результаты также показали, что, несмотря на использование коммуникативной стратегий при обучении дескриптивному письму в университете, преподаватели и студенты сталкиваются с различными проблемами, такими как нехватка времени, ресурсов, языковой компетентности студентов, которые могли бы повлиять на эффективность обучения студентов.

#### *Литература*

1. *Бабаева В.Т., Ахмедова Н.И.* История методов обучения иностранным языкам // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 26.06.2024).
2. *Данилина Е.А.* Стратегии обучения иностранному языку при компетентностно-модульной организации учебного процесса (бакалавриат, неязыковой вуз) // Научный диалог. 2014. № 2 (26). С. 18-25.
3. *Кодрле С.В., Лопатина Н.Р.* Сущность формативного оценивания как дидактического концепта высшего образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Том 9. Выпуск 3. С. 169-176. URL: <https://doi.org/10.30853/ped20240022>
4. *Мединцова Р.С.* Коммуникативные стратегии в обучении речевой культуре в начальной общеобразовательной школе // Лингвистика и лингводидактика / Сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. Орехово-Зуево, 2021. С. 175-181.
5. *Никитин И.В., Белолуцкая А.К.* Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 96-109. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109
6. *Танцура Т.А.* Контекстное обучение иностранному языку в профессиональной подготовке студентов // МНКО. 2018. № 4 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-professionalnoy-podgotovke-studentov> (дата обращения: 26.06.2024).
7. *Chiyembekezo R. et al.* Teaching English Speaking Skills to L2 Students using Role-Play Method: What do Teachers in Malawi Say? Researchers World. Journal of Arts, Science & Commerce. 2019. Vol. 10. № 1. URL: <https://www.researchgate.net/>

publication/331166468\_Teaching\_English\_Speaking\_Skills\_to\_L2\_Students\_using\_Role-Play\_Method\_What\_do\_Teachers\_in\_Malawi\_Say (дата обращения: 26.06.2024).

8. *Hymes D.* On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.) // *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
9. *Littlewood W.* Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching // *English Teaching*. 2013. Vol. 68. № 3. P. 3-25. URL: <https://doi.org/10.15858/engtea.68.3.201309.3>
10. *Pascal L.* Communicative Approach Strategies to English Language Teaching in Tanzanian Secondary Schools: Are they really working? (Unpublished MA Dissertation). Mzumbe University. 2017.
11. *Richards J.C., Rogers T.S.* Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001. 270 p. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
12. *Richards J.C., Schmidt R.* Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Pearson Education Limited, 2002. 595 p.

#### References

1. *Babaeva, V.T. and N.I. Akhmedova*, 2014. History of methods of teaching foreign languages. Nauka. Mysl: electronic periodical journal. №3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (date of reference: 26.06.2024).
2. *Danilina E.A.*, 2014. Strategies of teaching a foreign language at the competence-modular organisation of the educational process (Bachelor's degree, non-linguistic university). *Scientific Dialogue*. № 2 (26): 18-25.
3. *Kodrlé S.V. and N.R. Lopatina*, 2024. The essence of formative assessment as a didactic concept of higher education. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*. Vol. 9. Issue 3: 169-176. Available at: <https://doi.org/10.30853/ped20240022>
4. *Medintsova, P.S.*, 2021. Communicative strategies in teaching speech culture at primary general education school. *Linguistics and linguodidactics*.

Collection of scientific theses and articles on the materials of the All-Russian scientific-practical part-time conference. Orekhovo-Zuyevo: 175-181.

5. *Nikitin I.V. and A.K. Belolutsкая*, 2021. Conceptualisation of formative assessment in higher education: results of the thematic analysis. formative assessment in higher education: the results of topical analysis. *Higher Education in Russia*. Vol. 30. № 11: 96-109.
6. *Tantsura, T.A.*, 2018. Contextual teaching of a foreign language in the professional training of students. *The World of Science, Culture, Education*. № 4 (71). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-professionalnoy-podgotovke-studentov> (Accessed: 26.06.2024).
7. *Chiyembekezo, R. et al.*, 2019. Teaching English Speaking Skills to L2 Students using Role-Play Method: What do Teachers in Malawi Say? *Researchers World. Journal of Arts, Science & Commerce*. Vol. 10. № 1. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/331166468\\_Teaching\\_English\\_Speaking\\_Skills\\_to\\_L2\\_Students\\_using\\_Role-Play\\_Method\\_What\\_do\\_Teachers\\_in\\_Malawi\\_Say](https://www.researchgate.net/publication/331166468_Teaching_English_Speaking_Skills_to_L2_Students_using_Role-Play_Method_What_do_Teachers_in_Malawi_Say) (Accessed: 26.06.2024).
8. *Hymes, D.*, 1972. On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, P. 269-293.
9. *Littlewood, W.*, 2013. Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. *English Teaching*. Vol. 68. № 3. P. 3-25. <https://doi.org/10.15858/engtea.68.3.201309.3>
10. *Pascal, L.*, 2017. Communicative Approach Strategies to English Language Teaching in Tanzanian Secondary Schools: Are they really working? (Unpublished MA Dissertation). Mzumbe University.
11. *Richards, J.C. and T.S. Rogers*, 2001. Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 270 p.
12. *Richards J.C., Schmidt R.* Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Pearson Education Limited, 2002. 595 p.

## НАШИ АВТОРЫ

**Белюсова Татьяна Федоровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

*Служебный адрес:* 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

*Служебный телефон:* +7 (918) 525-07-96  
*E-mail:* tbelousova@sfedu.ru

**Данчук Иван Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

*Служебный адрес:* 344065, г. Ростов-на-Дону, пер. Днепровский, 116, корп. 4.

*Телефон:* +7 (918) 511-78-02  
*E-mail:* manshuk-59@mail.ru

**Королева Наталья Владимировна** – магистрантка кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета

*Служебный адрес:* 344082, ЮФО, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденновский, 39

*Служебный телефон:* +7 (863) 240-21-78  
*E-mail:* natalia\_k\_@inbox.ru

**Лубянова Марина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

*Служебный адрес:* 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

*Служебный телефон:* +7 (908) 516-03-80  
*E-mail:* malubyanova@sfedu.ru

**Павлова Марина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства факультета «Школа архитектуры, дизайна и искусств» Донского государственного технического университета.

## OUR AUTHORS

**Belousova Tatiana F.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University

*Address (work):* 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, 344006

*Tel.:* +7 (918) 525-07-96  
*E-mail:* tbelousova@sfedu.ru

**Danchuk Ivan I.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Vocational Pedagogical Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

*Address (work):* 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* +7 (918) 511-78-02  
*E-mail:* manshuk-59@mail.ru

**Koroleva Natalia V.** – Master's degree student of the Department of Theory and Practice of Fine Arts of the Academy of Architecture and Arts, Southern Federal University.

*Address (work):* 39 Budennovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344082

*Tel.:* +7 (863) 240-21-78  
*E-mail:* natalia\_k\_@inbox.ru

**Lubyanova Marina A.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University

*Address (work):* 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

*Tel.:* +7 (908) 516-03-80  
*E-mail:* malubyanova@sfedu.ru

**Pavlova Marina I.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Fine Arts dpt. of the «School of Architecture, Design and Arts» of Don State Technical University.

*Служебный адрес:* 344022, г. Ростов-на-Дону, ул. Петровская, 49, корп. 24.  
*Телефон:* +7 (950) 849-65-31  
*E-mail:* miNka67@yandex.ru

**Прищепова Ирина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

*Служебный адрес:* 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки 48.  
*Телефон:* +7 (812) 232-15-57  
*E-mail:* prichsepova@yandex.ru

**Сторожакова Екатерина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания ЮФУ;

*Служебный адрес:* 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140.  
*Служебный телефон:* +7 (863) 218-40-05  
*E-mail:* evstorozhakova@sfned.ru  
 storozhakova.ekaterina@yandex.ru

**Суший Татьяна Сергеевна** – аспирант кафедры английского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.  
*Служебный адрес:* 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1.  
*Телефон:* +7 (495) 607-16-02  
*E-mail:* sushii859@mgpu.ru

**Толстикова Елена Владимировна** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* 344006, г. Ростов-на-Дону, пер. Университетский, 93.  
*Служебный телефон:* +7 (903) 474-58-36  
*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Шилина Наталья Анатольевна** – кандидат социологических наук, член международного союза педагогов-художников

*Address (work):* 49 bldg. 4, Petrovskaya Street, Rostov-on-Don, 344022  
*Tel.:* +7 (950) 849-65-31  
*E-mail:* miNka67@yandex.ru

**Prishchepova Irina V.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, associate professor of Speech Therapy dpt. of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “A.I. Herzen Russian State Pedagogical University”  
*Address (work):* 48 Moika River Embankment, St. Petersburg, 191186  
*Tel.:* +7 (812) 232-15-57  
*E-mail:* prichsepova@yandex.ru

**Storozhakova Ekaterina V.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Historical Disciplines and Methods of Teaching History and Social Studies dpt., Southern Federal University;  
*Address (work):* 140 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344006.  
*Tel.:* +7 (863) 218-40-05  
*E-mail:* evstorozhakova@sfned.ru storozhakova.ekaterina@yandex.ru

**Sushii Tatiana S.** – postgraduate student of the English Language and Lingua-didactics dpt., Institute of Foreign Languages, Moscow City Teacher Training University  
*Address (work):* 4, Vtoroy Selskhozajstvenny Proezd, Moscow, 129226  
*Tel.:* +7 (495) 607-16-02  
*E-mail:* sushii859@mgpu.ru

**Tolstikhina Elena V.** – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of the English Language for the Humanities dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University  
*Address (work):* 93 Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344082  
*Tel.:* +7 (863) 218-40-94  
*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Shilina Natalia A.** – Candidate of Sociological Sciences, member of the International Union of Pedagogical Artists, Associate

ков, доцент кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета

*Служебный адрес:* 344082, ЮФО, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденновский, 39

*Служебный телефон:* +7 (863) 240-21-78

*E-mail:* nashilina@sfedu.ru

**Шоган Владимир Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор Кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания ЮФУ

*Служебный адрес:* 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140

*Служебный телефон:* +7 (863) 218-40-05

*E-mail:* vvshogan@sfedu.ru shogan.

vladimir@yandex.ru

Professor of the Department of Theory and Practice of Fine Arts of the Academy of Architecture and Arts, Southern Federal University

*Address (work):* 39 Budennovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344082

*Tel.:* +7 (863) 240-21-78

*E-mail:* nashilina@sfedu.ru

**Shogan Vladimir V.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Special Historical Disciplines and Methods of Teaching History and Social Studies dpt., Southern Federal University

*Address (work):* 140 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344006.

*Tel.:* +7 (863) 218-40-05

*E-mail:* vvshogan@sfedu.ru shogan.

vladimir@yandex.ru

---

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА****THE WORLD OF ACADEMIA:  
CULTURE, EDUCATION**

1. Журнал THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION («Мир университетской науки: культура, образование») включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии.

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Рекомендуемый объем статьи должен быть в пределах 20 000 – 35 000 знаков (с учётом пробелов).

4. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru/bulletin/index.jsp?pageID=2>

5. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются.

6. Авторские гонорары не выплачиваются.

7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

---

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.  
Южный федеральный университет.  
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.  
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

**Принимается подписка:**

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте [n2404708@yandex.ru](mailto:n2404708@yandex.ru).

---

*Научно-педагогическое издание*

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:  
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

**2024. № 6**

Редакторы:	<i>А.А. Колесникова, Д.А. Левина</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Редактор английских текстов	<i>А.А. Андриенко</i>
Контент-менеджер:	<i>Л.Е. Кудинова</i>
Веб-редактор:	<i>М.О. Гурьева</i>

Сдано в набор 30.08.2024.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.