

УДК 37

DOI: 10.34670/AR.2020.31.26.034

К вопросу об открытом дидактическом пространстве (на примере обучения иностранным языкам)

Белова Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Удмуртский государственный университет,
426034, Российская Федерация, Ижевск, ул. Университетская, 1;
e-mail: tatyana.belova.96-96@yandex.ru

Аннотация

В работе показано, что целью современного обучения иностранным языкам является не достижение неких запрограммированных оптимальных результатов, а подготовка к жизни в многоязычном обществе. При этом, введение понятия «дидактическое пространство» решает вопрос о содержании обучения способе его построения и передачи, а также о своеобразном «месте» разворачивания процесса обучения во взаимодействии с процессом развития. Следовательно, дидактическое пространство вуза (содержание учебных планов и программ) не может быть замкнутым на одном виде деятельности и типе общения – оно должно открываться в другую, из «зоны ближайшего развития» деятельность, которой является собственно деятельность преподавателя или переводчика. Новые перспективы открывает обращение к информатизированному дидактическому и образовательному пространству, где Интернет как форма/способ и его информационный контент как содержание становятся полноправными педагогическими субъектами.

Для цитирования в научных исследованиях

Белова Т.И. К вопросу об открытом дидактическом пространстве (на примере обучения иностранным языкам) // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 6А. С. 255-263. DOI: 10.34670/AR.2020.31.26.034

Ключевые слова

Речевое развитие, обучение иностранному языку, лингводидактика, развитие личности, родная речь.

Введение

Современная тенденция к технологизации образовательного процесса, к жесткой заданности, программируемости результата обучения в полной мере проявила себя в сфере языкового образования. Множество интенсивных курсов общего и специализированного характера, для самостоятельного и организованного обучения, в печатном и мультимедийном вариантах, рассчитанное на разные возрастные и социальные категории, с четко заданной логикой подачи учебного материала и многоуровневой системой контроля за усвоением призваны обеспечить гарантированное овладение необходимым уровнем иностранного языка. Однако «дидактическая реклама» - «вы будете знать 1500 слов, свободно общаться на бытовые темы и т.п.» - на деле оказывается гораздо ближе к области рекламы (где «рыбка из пруда ловится без труда»), нежели к области дидактики.

Основная часть

Можно ли что-то противопоставить такому взгляду на способ организации обучения иностранным языкам в условиях высшего образования (противопоставить не в качестве методического «рецепта от всех болезней», а, скорее, как размышление о концепции содержания языкового образования и способов его реализации в процессе обучения в вузе)?

Для начала, поскольку традиционной стала сверка нашей научной мысли с «евростандартом», обратимся к рекомендациям по организации обучения иностранным языкам, которые дает Севрский центр педагогических исследований (Франция):

- обучение живым иностранным языкам должно начинаться как можно раньше - детский сад, начальная школа;
- все школы должны быть двуязычными;
- изучение иностранной речи - задача более важная, нежели изучение грамматики;
- преподаватели иностранного языка должны быть "урожденными" носителями языка;
- продолжительные периоды обучения нужно заменять на более краткие: интенсивные, каникулярные, выездные (за границей);
- домашние задания не должны иметь "тренировочного" характера;
- новые технологии обучения должны обеспечивать аутентичные ситуации общения над языковым барьером.

Эти рекомендации предназначены непосредственно для начального и среднего образования, однако высшая школа есть не что иное, как продолжение средней, отсюда можно говорить о новом представлении сущности языкового образования в целом.

Первым и очень важным моментом оказывается **не замкнутость дидактического пространства** – обучение разворачивается не только (и не столько) в стенах учебного заведения, сколько в пространстве живой речи. Причем приоритет отдается тем способам обучения, которые скорее не «научают» и тренируют языковые умения и навыки, а «погружают» в естественную или условную языковую среду.

Второй момент заключается в том, что для преподавателя на первое место выходит не собственно программа обучения (никто не отрицает того, что это важный дидактический момент), а его аутентичность: носитель языка, не владеющий специальными педагогическими навыками, может оказаться более эффективным на продвинутых этапах обучения языку.

Таким образом, целью современного обучения иностранным языкам является не

достижение неких запрограммированных оптимальных результатов, а подготовка к жизни в многоязычном обществе.

Что же в образовательном процессе может заменить «частые регулярные выезды в страну изучаемого языка»? Очевидно, что само построение процесса обучения по типу «открытого дидактического пространства языкового существования».

В основе наших дидактических размышлений по этому поводу лежит концепция лингвистики языкового существования, выдвинутая Б.М. Гаспаровым. Здесь мы обнаруживаем понимание того, что «язык окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничто не может произойти в нашей жизни. Однако эта среда не существует вне нас как объективированная данность, некий абстрактный объект; это личностно наполненное пространство, она находится в нас самих..., изменяя свои очертания с каждым движением нашей мысли, каждым проявлением нашей личности» /61, 5/. С этой точки зрения, язык задает, создает и делает возможным процесс общения и порождения мысли, являя собой так называемое коммуникативное пространство языкового существования /61/, что, применительно к обучению языку, можно обозначить как открытое дидактическое пространство. По мысли Б.М. Гаспарова язык задает, создает и делает возможным процесс общения и порождения мысли, являя собой так называемое коммуникативное пространство языкового существования – Таким образом, вследствие очевидной “не=моделируемости” столь сложных и изменчивых явлений и процессов, как язык и речевое общение, вполне логичным представляется способ организации обучения языку по типу создания пространства языкового существования - а именно построение дидактического пространства освоения языка. С точки зрения овладения языком (усвоения языка) весьма затруднительно представить себе реальный процесс обучения языку исключительно как жестко регламентированное поэтапное усвоение элементов языковой системы. Реальное пространство ежедневного языкового существования должно, на наш взгляд, найти свое отражение в способе и форме организации процесса обучения как специфического дидактического пространства - пространства “возможностей и выборов” в границах процесса обучения, поскольку, перефразируя Блонского, “вся история студента-лингвиста есть постепенное расширение его среды”.

Зачастую ученые-исследователи и преподаватели-практики видят сам процесс обучения языку (процесс усвоения языка) прежде всего как процесс линейного однонаправленного формирования специально выделенных умений и навыков в области языка и речевой деятельности, осуществляемый в логике определенной методической программы, в основе которой лежит тот или иной взгляд на проблему содержания (характера языкового учебного материала), способа (набора языковых и коммуникативных средств обучения языку с учетом возрастных особенностей усвоения) и формы организации процесса обучения языку. Причем, как правило, все эти проблемы ставятся и решаются исключительно с методической точки зрения, исходя из которой вопросы «чему и как обучать?» переводятся в область отбора конкретных лексических единиц усвоения и приемов их подачи.

Отсутствие целостного педагогического взгляда на организацию обучения языку, недооценка необходимости более серьезного и специального обоснования и определения каждой из сторон процесса обучения: лингвистического обоснования - в отношении языка как содержания обучения, психологического обоснования - в отношении личности студента как субъекта овладения языком, дидактического обоснования - в отношении построения всего процесса обучения в целом - приводит к тому, что избыточное, на первый взгляд, количество разнообразных методик и программ обучения, каждая из которых является «единственной в

своем роде», оказывается недостаточным, с точки зрения создания некоего обобщающего теоретического основания для методического творчества.

Дидактическая несогласованность в постановке и решении задач обучения языку оказывается весьма впечатляющей: от элементарной тренировки коммуникативных речевых умений и навыков (системы «вопрос - ответ», реплики в контексте определенной заданной ситуации общения) до осознания специфики родного языка через знакомство и овладение иностранным и создания многоязычной картины мира. В первом случае, цели изучения языка представляются узко утилитарными и потому ограниченными, во втором - излишне глобальными, всеобъемлющими.

Представление о линейности овладения языком исходит из сугубо рационалистического понимания природы языка и не менее рационалистического рассмотрения характера усвоения. На наш взгляд, подобные представления в достаточной мере далеки от реального процесса овладения языком, а, следовательно, и от возможно более природосообразного варианта построения процесса обучения языку. Поэтому, памятуя о том, что «...принципиально невозможно создать идеальную Программу или Концепцию (если их предикат - социально-образовательное гуманитарное пространство), которые на все сто процентов будут оптимальны для данной конкретной ситуации», мы предлагаем свой взгляд на проблему организации обучения, свое видение и представление, неизбежно столь же приблизительное, как и всякое умозрительное представление о явлении реальной жизни.

Прежде всего, ключевым для рассмотрения проблемы организации обучения языку нам представляется понятие «дидактического пространства» - специфического пространства обучения/научения/учения в рамках определенного содержания обучения. Перед тем как дать рабочий вариант определения данного понятия, имеет смысл осветить научное бытование родственных ему понятий и обозначающих его терминов, для того чтобы как можно более точно выделить специфические черты понятия «дидактическое пространство».

Наиболее близким и безусловно более распространенным в научной педагогической литературе является понятие «среды» - обучающей среды, среды обучения/учения, образовательной среды, среды образования, средового контекста, предметно-развивающей среды, педагогической среды и т.п. С точки зрения культурно-исторического подхода, в определении, данном Л.С. Выготским, «среда выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития; т.е. именно взаимодействие со средой является источником того, что...возникают эти свойства» /57, 93/ Причем, в значительной степени, среда не только обуславливает и делает возможным развитие, но и ограничивает его: «в развитии ...то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. и не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ...».

Таким образом, среда в ее содержательном аспекте - в том, что она содержит - представляет собой саму возможность раскрытия и развития тех или иных качеств, способностей личности. В близком ключе дает свое определение педагогической среды как «социально-психического предусловия педагогического развития» /89, 19/ и В.В. Зеньковский, характеризуя среду как единство социально (культурно) заданного содержания и психологической готовности ребенка к собственно учебному взаимодействию. Само воздействие среды на пробуждение собственной деятельности человека и его способности к взаимодействию со средой носит активный, в определенной мере принудительный, характер: «побуждающая сила, толкающая ребенка вперед по пути дальнейшего развития..., заложена не внутри, а вне..., и в этом смысле выдвигаемые

средой перед созревающим ребенком задачи, связанные с вращением его в культурную... жизнь взрослых, являются действительно крайне существенным...моментом».

В этом смысле социальная (в частности, педагогическая, образовательная) среда значительно отличается от среды культурной: «Культура - это не просто среда, растящая и питающая личность. Культура - это и не движущая сила, не детерминанта развития. Здесь нет (во всяком случае, не должно быть) насилия, нередко встречающегося, например, в образовании» /93, 5/. Педагогическая же среда не просто «приглашает» личность к развитию, а намеренно выстраивает то или иное содержание с целью организации условий для развития, точнее, для формирования и усвоения необходимых и ценных, с точки зрения организатора обучающей среды - педагога - знаний, умений и навыков.

В своих определениях образовательной (обучающей - в качестве синонима) среды исследователи подчеркивают следующие ее содержательные характеристики:

1. Образовательная среда выступает как условие (предпосылка, возможность) для саморазвития и деятельности: некое пространство возможностей и выборов, личностное пространство познания и развития.
2. Образовательная среда включает в себя знания, способ и форму их усвоения, адекватные ведущему возрастному типу деятельности - т.е. средство обучения», в широком смысле.
3. Образовательная среда как особое построение содержания.
4. Образовательная среда являет собой совокупность вещных и знаковых средств в процессе общения в детско-взрослом коллективе.
5. Образовательная среда понимается как «существующее в социуме «место», часть социокультурного пространства, где взаимодействуют образовательные системы, содержание образования и субъекты образовательных процессов.

Отдельные исследования в области организации дошкольного обучения, рассматривающие ее как создание образовательной (обучающей) среды, послужили основой для возникновения и формулирования основных положений так называемого «средо-ориентированного подхода» в обучении - психолого-педагогической концепции, которая выдвигает на первый план в обучении «системные формирующие влияния... среды».

Таким образом, в самом построении процесса обучения акцент ставится не столько на активное точечное педагогическое воздействие (не на «рычаг» в руках преподавателя), сколько на формирование обучающей среды, где деятельность учения осуществляет сам ребенок, а обучающая среда предоставляет в распоряжение педагогов и учащихся «средства обучения и общественно-материальные условия». В ряде работ зарубежных и отечественных исследователей «среда учения» (learning environment) трактуется преимущественно как внешнее оформление, материальная (вещная) обстановка - она «может включать дом, библиотеку, игровую площадку, природную среду, которая создает возможность учиться».

Такое понимание среды как внешней организующей силы и вещественного антуража для разворачивания процессов развития и обучения идет прежде всего от традиционного понимания среды как одного из факторов (наряду с наследственностью), влияющего на ход развития и обучения. Это положение вещей зафиксировано в словарном толковании значения термина «среда»: «1). Совокупность внешних факторов, которые постоянно и длительно воздействуют на живые существа; 2). Вещное (предметное) пространство, в которое помещено тело». Вследствие этого «биологического» толкования среды, роль действующего в ней,

взаимодействующего с ней субъекта - первостепенное значение именного взаимодействия (принятия, переживания влияний среды) - неизбежно оказывается пассивной, подвергающейся воздействию, «страдательной», в отличие от того «социального» среды и ее роли в развитии и формировании ребенка, которое задается Л.С. Выготским с позиций культурно-исторического подхода.

Именно вследствие нежелательной, но неизбежной в рамках исторически сложившейся традиции факторного подхода к движущим силам развития и обучения омонимии в отношении термина «среда», мы решили отказаться от его использования в описании организации процесса обучения языку в дошкольном возрасте. Однако было бы нецелесообразно отбрасывать все содержательные определения, объединенные термином «среда» (за исключением факторных и материально-вещных), поскольку они дают весьма глубокий и плодотворный материал для размышления и практических построений.

Для характеристики способа организации обучения языку мы предлагаем ввести понятие «дидактического пространства». Само определение «дидактическое» достаточно четко задает границы означенного пространства - это пространство обучения/научения/учения в специально созданных педагогических и собственно дидактических условиях, главным из которых является содержание обучения и последовательность его разворачивания в процессе обучения. Таким образом, исключается расширительное толкование такого пространства как общеобразовательного и социокультурного.

Термин же «пространство», наоборот, препятствует традиционному методическому пониманию процесса обучения в смысле строгой однонаправленной линейности и жесткой иерархии в построении, предзаданности вектора «цель обучения \Rightarrow результат обучения» и реализации его в процессе поэтапного формирования, поскольку изначально словарь толкует нам термин «пространство» как «некую протяженность, которая включает в себя и окружает все объекты». Как видно из этого определения, в семантике термина «пространство» отсутствует как оттенок внешнего принуждения и воздействия извне, так и оттенок вещественной обстановки - сам термин оказывается, будучи столь же многозначным, как и термин «среда», более свободным от «нежелательной» полисемии и омонимии, с точки зрения педагогического и дидактического рассмотрения.

Заключение

Подводя предварительный итог рассмотрению проблемы организации дошкольного обучения языку, мы можем сделать вывод о том, что введение понятия «дидактическое пространство» (в его рабочем определении) решает вопрос о содержании обучения (чему обучать?), способе его построения и передачи (как обучать?), а также о своеобразном «месте» разворачивания процесса обучения (где обучать?) во взаимодействии с процессом развития.

Следовательно, дидактическое пространство вуза (содержание учебных планов и программ) не может быть замкнутым на одном виде деятельности и типе общения – оно должно открываться в другую, из «зоны ближайшего развития» деятельность, которой является собственно деятельность преподавателя или переводчика. Новые перспективы открывает обращение к информатизированному дидактическому и образовательному пространству, где Интернет как форма/способ и его информационный контент как содержание становятся полноправными педагогическими субъектами.

Библиография

1. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Zekiy A.O., Moiseev A.V., Belomestnova M.E., Savelyeva I.A., Aleynikova O.S. The analysis of using active learning technology in institutions of secondary vocational education // *International Journal of Instruction*. 2020. Т. 13. № 3. С. 371 – 386.
2. Везиров Т.Г., Смирнова О.О. Научная объективность репрезентативности педагогических измерений в контексте сельской школы // *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2016. № 3. С. 138-147.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. - 296 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. - М.: Лабиринт, 1996. - 416 с.
5. Елагина А.С. Детские школы искусств в системе дополнительного образования в сельской местности // *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9. № 4В. С. 564-572.
6. Елагина А.С. Детские школы искусств как элементы социокультурной среды сельской местности: региональные аспекты // *Культура и цивилизация*. 2018. Том 8. № 5В. С. 315-322.
7. Елагина А.С. Развитие детских школ как элемента Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года: институционально-культурологические аспекты // *Культура и цивилизация*. 2018. Том 8. № 5В. С. 306-314.
8. Елагина А.С. Состояние и развитие образовательной деятельности школ искусств в сельской местности // *Современное педагогическое образование*. 2017. № 2. С. 10-13.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург: Деловая книга, 1995. - 265 с.
10. Зинченко В.П. От классической к органической психологии. - М.: Изд. Международного образовательного и психологического колледжа, 1996 - 80 с.
11. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделъштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. - М.: Новая школа, 1997. - 336 с.
12. Камалеева А.Р., Ноздрин Н.А. Научно-методические основы построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания естественнонаучных дисциплин // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62-1. С. 132-136.
13. Клименко Г.В. Речевые стратегии и тактики в современных средствах массовой информации // *Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике*. (Материалы XXI Международной научной конференции по риторике, 1-3 февраля 2017 г.) : Сб. статей / под ред. В.И. Аннушкина. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2017. С. 220 – 227.
14. Курганова Е.А. Представления студентов педагогического вуза о тьюторском сопровождении образовательного процесса // *Известия института педагогики и психологии образования*. 2019. № 2. С. 76 – 81.
15. Курдакова М.Е. Конкурентоспособность специалиста гостиничного сервиса на рынке труда // *Аспирант и соискатель*. 2006. № 4 (35). С. 155 – 157.
16. Курдакова М.Е. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 16. С. 92 – 95.
17. Ларичева Е.А., Ноздрин Н.А. Развитие компетенций студентов бакалавриата в информационную эру // *Экономика и эффективность организации производства*. 2018. № 28. С. 42-47.
18. Ноздрин Н.А. Информационное обеспечение системы дидактического управления колледжами технического профиля в России // *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 202-209.
19. Ноздрин Н.А., Камалеева А.Р. Личностно- развивающееся профессиональное образование в современной России // *European Social Science Journal*. 2018. Т. 2. № 12. С. 263-267.
20. Смирнова О.О. Инновационные концепции развития образовательного процесса в сельских школах: обобщение международного опыта // *Современное педагогическое образование*. 2017. № 2. С. 14-18.
21. Смирнова О.О. Инновационные концепции развития образовательного процесса в сельских школах: обобщение международного опыта // *Современное педагогическое образование*. 2015. № 3. С. 12-15.
22. Смирнова О.О. Методика формирования положительной Я-концепции учеников сельских школ: обобщение опыта образовательного процесса коренного населения Австралии // *Педагогический журнал*. 2016. Том 6. № 5В. С. 454-462.
23. Смирнова О.О., Еркович Е.А. Международный опыт имплементации инноваций в концепции развития образовательного процесса в сельских школах // *Педагогический журнал*. 2016. Том 6. № 6В. С. 476-485.
24. Смирнова О.О., Смирнов О.А. Эволюция образовательного процесса коренного населения в сельских школах Аляски // *Педагогический журнал*. 2016. № 3. С. 222-230.
25. Смирнова О.О., Шихина Н.И. Проблема педагогических измерений в контексте сельской школы // *Крымский научный вестник*. 2016. № 5 (11). С. 154-161.
26. Смирнова О.О., Шихина Н.И. Проблема педагогических измерений в контексте сельской школы // *Крымский научный вестник*. 2015. № 5. С. 154.
27. Шестакова О.Г., Скубрий Е.В. Методологический аспект формирования человеческого капитала в условиях

инновационной экономики // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2019. № 3 (21). С. 84 – 88.

28. Шурдукова А.А., Ноздрин Н.А. Современные дошкольники: главные проблемы // Проблемы современного антропосоциального познания. Под общей редакцией Н.В. Попковой. Брянск, 2016. С. 145-148.

On the question of an open didactic space (on the example of teaching foreign languages)

Tat'yana I. Belova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Udmurt State University,
426034, 1, Universitetskaya str., Izhevsk, Russian Federation;
e-mail: tatyana.belova.96-96@yandex.ru

Abstract

The paper shows that the goal of modern foreign language teaching is not to achieve certain programmed optimal results, but to prepare for life in a multilingual society. At the same time, the introduction of the concept of "didactic space" solves the question of the content of learning, the method of its construction and transmission, as well as a kind of "place" for the unfolding of the learning process in interaction with the development process. Therefore, the didactic space of the university (the content of curricula and programs) can not be closed on one type of activity and type of communication – it must open to another, from the "zone of immediate development" activity, which is the actual activity of a teacher or translator. The appeal to the informatized didactic and educational space opens up new prospects, where the Internet as a form/method and its informational content as content become full-fledged pedagogical subjects.

For citation

Belova T.I. (2020) K voprosu ob otkrytom didakticheskom prostranstve (na primere obucheniya inostrannym yazykam) [On the question of an open didactic space (on the example of teaching foreign languages)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 10 (6A), pp. 255-263. DOI: 10.34670/AR.2020.31.26.034

Keywords

Speech development, foreign language teaching, linguodidactics, personality development, native speech.

References

1. Vygotsky L. S. Lectures on pedology. - Izhevsk: Udm Publishing House. un-ta, 1996. - 296 p.
2. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Psychological research. - M.: Labyrinth, 1996. - 416 p.
3. Zenkovsky V. V. Psychology of childhood. - Yekaterinburg: Business Book, 1995. - 265 p.
4. Zinchenko V. P. From classical to organic psychology. - M.: Publishing House of the International Educational and Psychological College, 1996-80 p.
5. Zinchenko V. P. Osip Mandelstam's staff and Mamardashvili's Pipe. To the beginnings of organic psychology. - M.: New School, 1997. - 336 p.
6. Shestakova O. G., Skubri E. V. Methodological aspect of human capital formation in the conditions of innovative

- economy // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Economics. 2019. No. 3 (21). pp. 84-88.
7. Kurganova E. A. Representations of students of a pedagogical university about the tutor support of the educational process // Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education. 2019. No. 2. pp. 76-81.
 8. Kurdakova M. E. Formation of professional competence of future specialists of hotel service // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, health, physical culture. 2006. No. 16. p. 92-95.
 9. Kurdakova M. E. Competitiveness of a specialist of hotel service in the labor market. 2006. No. 4 (35). pp. 155-157.
 10. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Zekiy A.O., Moiseev A.V., Belomestnova M.E., Savelyeva I.A., Aleynikova O.S. The analysis of using active learning technology in institutions of secondary vocational education // International Journal of Instruction. 2020. Vol. 13. No. 3. pp. 371-386.
 11. Klimenko G. V. Speech strategies and tactics in modern mass media // Rhetoric and culture of speech in the modern scientific and pedagogical process and social and communicative practice .(Proceedings of the XXI International scientific conference on rhetoric,1-3 February 2017) : Sat.articles / ed annushkina. Moscow: State Russian language Institute.And.With.Pushkin, 2017. Pp. 220 – 227.
 12. Nozdrina N. A., Kamaleeva A. R. of Personality - developing professional education in modern Russia// European Social Science Journal. 2018. Vol. 2. No. 12. P. 263-267.
 13. Kamaleeva A. R., Nozdrina N. A. Scientific and methodological foundations of building a knowledge construct as a result of conceptual modeling of the content of natural science disciplines// Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 62-1. pp. 132-136.
 14. Laricheva E. A., Nozdrina N. A. Development of competencies of undergraduate students in the information age// Economy and efficiency of production organization. 2018. No. 28. pp. 42-47.
 15. Nozdrina N. A. Information support of the system of didactic management of technical colleges in Russia//Pedagogical journal. 2019. Vol. 9. no. 1-1. p. 202-209
 16. Shurdukova A. A., Nozdrina N. A. Modern preschoolers: main problems // Problems of modern anthroposocial cognition. Under the general editorship of N. V. Popkova. Bryansk, 2016. pp. 145-148.
 17. Elagina A. S. The state and development of educational activities of art schools in rural areas // Modern pedagogical education. 2017. No. 2. pp. 10-13.
 18. Elagina A. S. Children's art schools in the system of additional education in rural areas // Pedagogical journal. 2019. Vol. 9. no. 4B. pp. 564-572.
 19. Elagina A. S. Development of children's schools as an element of the Strategy of the state cultural policy for the period up to 2030: institutional and cultural aspects. 2018. Volume 8. No. 5B. pp. 306-314.
 20. Elagina A. S. Children's art schools as elements of the socio-cultural environment of rural areas: regional aspects. 2018. Volume 8. No. 5B. pp. 315-322.
 21. Vezirov T. G., Smirnova O. O. Scientific objectivity of the representativeness of pedagogical measurements in the context of a rural school // Context and reflection: philosophy of the world and man. 2016. No. 3. pp. 138-147.
 22. Smirnova O. O., Erkovich E. A. International experience of implementing innovations in the concept of the development of the educational process in rural schools. 2016. Volume 6. No. 6B. pp. 476-485.
 23. Smirnova O. O. Methodology of forming a positive self-concept of rural school students: generalization of the experience of the educational process of the indigenous population of Australia // Pedagogical journal. 2016. Volume 6. No. 5B. pp. 454-462.
 24. Smirnova O. O., Smirnov O. A. Evolution of the educational process of the indigenous population in rural schools in Alaska // Pedagogical journal. 2016. No. 3. pp. 222-230.
 25. Smirnova O. O. Innovative concepts of the development of the educational process in rural schools: generalization of international experience // Modern pedagogical education. 2017. No. 2. pp. 14-18.
 26. Smirnova O. O., Shikhina N. I. The problem of pedagogical measurements in the context of rural schools. 2016. No. 5 (11). pp. 154-161.
 27. Smirnova O. O., Shikhina N. I. The problem of pedagogical measurements in the context of rural schools. 2015. No. 5. p. 154.
 28. Smirnova O. O. Innovative concepts of the development of the educational process in rural schools: generalization of international experience // Modern pedagogical education. 2015. No. 3. pp. 12-15.