



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№8 (181)
2023



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№8(181)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2023 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

- МАНСУРОВА С.Е. К проблеме асинхронного дистанционного обучения взрослых 4
- ГЕРКУШЕНКО С.В., БАХТЕЕВА Э.И. Геймификация образовательного процесса подготовки будущих педагогов 11
- ЗУДИНА Е.В., ЛАТЫШЕВ Д.В. Детерминанты кибернетизации педагогической деятельности в условиях становления цифровой образовательной среды 18
- ДЕКАТОВА К.И., КАУНОВА Е.В. Проблемы формирования читательской грамотности в учебном процессе 28

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- БАТРАКОВА И.С., ТРЯПИЦЫН А.В. Подготовка магистрантов к государственной итоговой аттестации 37
- ГОРБУЗОВА М.С., СМЫКОВСКАЯ Т.К. Учебные задания по дисциплине «Информационные технологии» как средство формирования у студентов медвуза навыков обеспечения информационно-технологической поддержки профессиональной деятельности 43
- КУДРЕЙКО И.А. Комплекс организационно-педагогических условий становления профессионально значимых ценностей будущих учителей-филологов 48
- ЕВДОКИМОВА А.И., МОРОЗОВ А.В. Развитие исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре с использованием современных цифровых технологий и сервисов 58

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Д. Бергс-Винкельс (Германия)

И.С. Бессарабова

С.Г. Воркачёв

А.Х. Гольденберг

Е.В. Данильчук

О.А. Дмитриева

Л.В. Жаравина

А.Е. Жумабаева (Казахстан)

В.В. Зайцев

В.О. Зинченко

М.В. Корепанова

А.М. Коротков

С.В. Куликова

М.В. Николаева

С.Г. Новиков

Н.С. Пурьшева

А.Н. Сергеев

В.В. Сериков

Т.К. Смыковская

Г.П. Стефанова

В.П. Тарантей (Беларусь)

Н.Е. Тропкина

А.П. Тряпцына

Цзиньлин Ван (КНР)

В.Г. Шукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков

Н.К. Сергеев

Е.И. Сахарчук

Л.Н. Савина

М.В. Великанов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ДИКИХ Э.Р., БЕРЁЗКИНА О.И. Экспертиза основных образовательных программ школ, на базе которых созданы классы психолого-педагогической направленности: результаты и перспективы66

РАКИТИНА С.В. Работа с учебно-научным текстом на уроках русского языка в современной начальной школе.....72

ДУБОВА М.А., ЛАРИНА Н.А. Ментальная карта как формат работы над художественным произведением (изучаем рассказ Ф. Сологуба «Старый дом»).....80

ХАЙМАХЯН В.В., ПЕТРОВА В.И. Использование цифровых образовательных ресурсов для формирования финансовой грамотности при изучении математики87

РОМАЩЕНКО А.Р. Приемы обучения учащихся основной школы смысловому чтению при решении текстовых задач94

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ
И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ:
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

ОСИПОВА О.И., КОЛОКОЛОВА Н.В. Возможности WeChat как образовательной технологии при обучении русскому как иностранному 104

БЕЗРУКИХ А.П., ЕРОФЕЕВА И.Н. Использование поликодовых текстов из социальных сетей в тестовых заданиях при обучении чтению и устной речи в процессе преподавания русского языка как иностранного 111

ПАРШИНА М.М. Обучение иностранному языку в Финляндии..... 118

ЯНЬ ЦЯОЯНЬ Психолого-педагогические основания эмоционально-рефлексивной методики обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе 122

ЩЕГЛОВА И.В., ЯНЬ ЦЯОЯНЬ Теоретические основы обучения говорению в контексте русского языка как иностранного (А1–А2): чему и как учить 131

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖАРАВИНА Л.В. Категория *эквивокация* в аспекте литературной характерологии: истина простоты 141

ЛИ ДАНЬЯН Прецедентные имена в Четырех классических романах Китая 149

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Сведения об авторах.....	155
Information about authors.....	158
Состав редакционной коллегии	161
Состав научно-редакционного совета.....	162

Подписано в печать
20.09.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 17
Тираж 1000 экз.

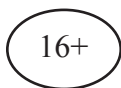
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/09/1

Выход в свет
10.10.2023.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

С.Е. МАНСУРОВА

Москва

К ПРОБЛЕМЕ АСИНХРОННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Посвящена анализу основных проблем асинхронного дистанционного обучения взрослых (далее – АДО), которое играет все возрастающую роль в непрерывном образовании.

На основании анализа мониторинга результатов обучения, интервьюирования преподавателей и обучающихся по дополнительным программам представлены классификация затруднений обучающихся, условий, влияющих на успешность слушателей АДО, некоторые подходы к управлению учебным процессом.



Ключевые слова: *обучение взрослых, дистанционное обучение, асинхронное дистанционное обучение, повышение квалификации, результативность обучения.*

Введение. Понятие информационно-коммуникационных технологий укоренилось в образовании довольно давно: в 1994 г. оно было введено в государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в 2004 г. – в Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования [16]. В настоящее время информационно-коммуникационные технологии повлияли на все виды образовательной триады: на формальное, неформальное и информальное образование [12].

Развитие информационно-коммуникационных технологий, формирование высокотехнологичной информационно-образовательной среды дали возможность реализовывать дистанционное обучение. Анализ определений понятия «дистанционное обучение» позволяет заключить, что дистанционное обучение – это обучение на расстоянии, которое реализуется средствами информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное обучение реализуется в двух формах: как синхронное обучение и как асинхронное (АДО). Отличительной особенностью АДО как формы обучения является отсутствие взаимодействия преподавателей и слушателей программ повышения квалификации в режиме реального времени.

Исследователи прогнозировали, что быстрота и доступность дистанционного обучения позволит быстро наполнить рынок труда в соответствии с его изменяющимися запросами. Еще в допандемийный период на рынке отечественного образования возникло множество образовательных интернет-площадок или онлайн-платформ, на которых были размещены различные обучающие курсы [4]. На дистанционное обучение перешло значительное число университетов по всему миру, а массовые открытые онлайн-курсы (МООК), которые находятся в свободном доступе в среде на веб-сайтах, стали абсолютным трендом [14]. Пандемия COVID-19 послужила триггером, который повлиял на возросший спрос компетенций, позволяющих человеку работать в дистанционном режиме, критически необходимых для сохранения занятости на сжимающемся рынке труда, и привела к многократно превышающему прогнозные ожидания охвату населения дистанционным обучением: совокупное число пользователей МООК стало приближаться к 200 млн человек.

Феномен дистанционного обучения, его зависимость и от содержания обучения, и от его целей, и от адресата обучения, и от объема аудитории обучающихся, и др. описаны в значительном количестве работ [1; 3; 8; 9; 10; 13]. В них представлены такие преимущества дистанционного обучения, как его экономичность, независимость от передвижения (что особенно важно для людей с ограниченными физическими возможностями), как возможность обучения в условиях отдаленного места жительства или длительного отъезда, возможность реализации индивидуальной траектории обучения, одновременного обучения в нескольких образовательных организациях, по нескольким направлениям и др.

Несмотря на очевидные преимущества, дистанционное обучение воспринимается преимущественно скептически. Анализ показывает, что это отношение, массово проявившееся во время пандемии COVID-19, было вызвано неготовностью и преподавателей, и обучающихся к трансформации сформированных потребностей и привычных способов их удовлетворения в отношении преподавания/получения образования. В условиях пандемии COVID-19, когда ситуация определенности профессиональной/учебной деятельности, устойчивого воспроизведения паттернов профессионального/учебного поведения одноmomentно сменилась на ситуацию неопределенности с ее новизной и противоречивостью, неготовность отказаться от традиционных стратегий обучения/учения проявилась особенно явно. В итоге по окончании пандемии произошло массовое возвращение к традиционному – очному – формату обучения.

Уже в начале эпохи дистанционного обучения было определено, что эта форма становится ведущей формой обучения взрослых и играет все возрастающую роль в непрерывном профессиональном образовании и в саморазвитии. Действительно, появившись в образовании более 15 лет назад [17], дистанционное обучение быстро трансформировалось в одно из активно развивающихся направлений андрагогики [9; 17], но все это время оно продолжает вызывать много споров: абсолютное большинство субъектов образовательного процесса и сегодня выказывают к нему настороженное отношение [4; 6].

Материалы и методы. Работа осуществлялась на основе анализа научной литературы, анализа и интерпретации эмпирического материала, полученного в рамках мониторинговых исследований результатов обучения слушателей на курсах повышения квалификации в форме АДО в ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (далее Академия), интервьюирования преподавателей и обучающихся по программам формального и неформального образования.

Результаты исследования. Ведущим основанием для выявления проблематики дистанционного обучения педагогов является анализ и интерпретация эмпирического материала, полученного в рамках реализации курсов повышения квалификации (формальное образование) в «Академии Минпросвещения России». Академия реализует АДО педагогов по программам повышения квалификации с целью решения задачи формирования единого образовательного пространства в системе дополнительного профессионального педагогического образования.

Курсы Академии не являются курсами MOOK: образовательный контент находится в закрытом сегменте цифровой образовательной среды Академии, на LMS (англ. learning management system). Вместе с тем курсы Академии, как и курсы MOOK, относятся к категории массовых: только в 2022 г. в цифровой образовательной среде Академии обучилось более 300 тыс. педагогов из всех регионов России. Слушатели Академии учатся в свободное время, в комфортном темпе из любого места, они самостоятельно изучают учебный материал, имея возможность многократно обращаться к обучающему контенту, онлайн-трансляциям. Учебная деятельность сопровождается в offline-формате (отложенный режим). Синхронное (в режиме реального времени) дистанционное обучение педагогов по программам повышения квалификации не представляет

ся возможным, поскольку слушатели курсов живут в разных часовых поясах. Портрет слушателя Академии: учитель общеобразовательной школы, средний возраст – 46 лет, пол женский, стаж педагогической работы 22 года.

Выявленная невысокая результативность обучения (не завершают обучение до 40% слушателей) послужила основанием для установления причин и поиска путей решения проблемы.

В ходе мониторинговых исследований нами установлено, что первичными барьерами дистанционного обучения, которые причинно связаны с его низкой результативностью, выступают организационно-технические условия обучения и информационно-материальные ресурсы слушателей. Очевидно, что дистанционное обучение невозможно без компьютерной техники, стабильного интернет-подключения, быстрой скорости Интернет-соединения и др. На низкую результативность дистанционного обучения влияет отсутствие комфортного рабочего места (оборудованного и изолированного), которое обеспечивает возможность сосредоточиться и не отвлекаться от учебного процесса. Для значительного числа слушателей Академии, особенно живущих в отдаленных регионах, проявление этих проблем является такой же реальностью, как и для многих других обучающихся по всему миру.

Исследование позволило выявить, что трудности и невысокая результативность дистанционного обучения в значительной степени объясняется и другими – субъективными – факторам. Так, барьером к положительному восприятию обучения и достижению планируемых результатов выступает отчужденность от учебного процесса, которая обнаруживается у находящихся вне общей учебной аудитории, физического контроля со стороны преподавателя, разобщенных, активно переключающих внимание на постороннюю информацию и откладывающих «на потом» обучение слушателей. Эти проблемы так или иначе отмечают до 58% респондентов. Анализ подтверждает, что в условиях АДО, когда нет четкого расписания, контроля посещаемости и жестких рамок выполнения диагностических заданий, очевидна зависимость результативности обучения от таких личностных характеристик слушателей, как вовлеченность в учебный процесс, целеустремленность, высокий уровень самомотивации и самоорганизации, соблюдение четкого тайм-менеджмента. Выявлено, что АДО по программам повышения квалификации оказывается более успешным, когда слушатель записывается на программу в соответствии с внутренней мотивацией, конкретным образовательными запросами. Такие слушатели более успешно выполняют теоретические и практические задания по курсу, в том числе и те, которые даны для самопроверки, и проходят итоговую аттестацию. В противоположность этому, результативность слушателей, которые записались на программу под влиянием внешней – принудительной – мотивации, связанной лишь с формальной целью получения свидетельства о повышении квалификации, в среднем ниже на 23%.

Зависимость результатов обучения от вышеперечисленных личностных характеристик обучающихся наглядно проявляется при сравнении результатов обучения на курсах Академии с результатами обучения по программам неформального образования – самообразования. Так, интервьюирование слушателей и педагогов программ проекта «Московское долголетие» (неформальное образование), которые реализовывались во время пандемии дистанционно, показывает, что результативность обучения проявляется у них выше. Особенно у тех, кто нацелен на удовлетворение потребностей в области творческой или спортивной самореализации. Интервьюирование слушателей, ориентированных на переход в другую сферу занятости (например, в сферу IT) и с этой целью обучающихся в форме АДО, показывает, что они сталкиваются с большим числом описанных выше проблем, но их в значительной степени нивелирует самомотивация на результат, которая выступает доминантой.

В ходе исследования нами была поставлена задача найти пути повышения результативности обучения слушателей в форме АДО. Один из таких путей мы связываем с подходами к управлению учебным процессом. Результативное управление учебным процессом – одна из проблем педагогики, особенно сложно решаемая в условиях АДО. Трудности взаимодействия педагогов и обучающихся – его узкое место. В отличие от очного обучения в ходе АДО преподаватель не имеет возможности комментировать и интерпретировать содержание программы с целью формирования его общего понимания; интерпретаторами контента выступают слушатели. Решение задачи в части управления учебным процессом было связано с адаптацией образовательного контента под формат АДО. Для формирования единого понимания слушателями содержания курса в Академии были применены определенные подходы. Ими выступили комплексный подход (представление содержания через презентации с интерактивными элементами, тексты лекций и видеолекций), системный подход (образовательный контент разрабатывается в единстве с планируемыми результатами обучения и диагностическими материалами), функциональный подход (продвигает общее понимание идеологии обучения, содержания и подходов к обучению, поэтому неустоявшиеся понятия, методические приемы, педагогические технологии в курсах не освещаются), информационный подход (связан с прикладными идеями цифровой дидактики).

Вместе с тем трудоемкая работа преподавателей по разработке дистанционного курса (отбор содержания, выстраивание доступного и научного образовательного контента с целью его успешного усвоения, проектирование диагностических материалов) далеко не всегда приводит к искомым планируемым результатам. Исследование показывает, что наиболее весомыми причинами, обуславливающими низкую результативность АДО, выступают дефициты предметно-методических компетенций слушателей, невозможность создать эмоционально насыщенную образовательную среду, применять «активные» формы и методы обучения. Интервьюирование обучающихся по различным программам в форме АДО показало, что живое общение в ходе обучения является для них одной из главных ценностей. Вместе с тем нами выявлено, что большая психологическая дистанция, недоступное в условиях реализации АДО живое общение, диалогическое обучение неоднозначно влияют на результаты обучения и зависят от конкретного запроса на эмоциональную коммуникацию. Чем ниже степень выраженности этой потребности, тем комфортнее для слушателя дистанционное обучение и тем выше его результативность [5]. Значимость и ценность педагогического взаимодействия зависит и от содержания обучения. К примеру, при дистанционном обучении учителей литературы, истории, обществознания, иностранного языка живое общение – крайне желательный фактор. Это обусловлено тем, что главным атрибутом гуманитарной культуры является эмоционально окрашенная речевой, коммуникативный процесс, формирующий не только знания, но и ценности. На результатах обучения – развитии методических и предметных компетенций учителей математики, физики, химии, информатики – отсутствие непосредственной коммуникации сказывается многократно меньше. Это связано с тем, что содержанием этих предметов является естественнонаучная культура, которая основана на объективных закономерностях, имеет рациональный характер, и поэтому обучение содержанию поддается алгоритмизации.

При дистанционном обучении посредниками между участниками учебной коммуникации являются информационные технологии и инструменты. Анализ результативности обучения в цифровой образовательной среде Академии показывает, что наименьшие трудности с этим дистанционным обучением испытывают технологически продвинутые слушатели относительно молодого возраста. Согласно приведенному выше портрету, слушатели Академии в основном к данной категории не относятся. Подчеркнем, что вне зависимости от целей конкретных курсов Академия продвигает и косвенную

цель обучения: формирование компетенций педагогов в области дистанционного обучения. Эта цель не случайна. В 2021 г. понятие «дистанционные образовательные технологии» было введено в обновленные ФГОС общего образования [15]. Наше предположение о том, что при АДО по программам повышения квалификации происходит формирование искомых компетенций основано на том, что в ходе обучения педагоги непроизвольно осваивают требования к построению и предъявлению содержания, форматам организации учебной деятельности, взаимодействию с преподавателями, диагностическим мероприятиям.

Измерение результативности обучения на дистанционных курсах Академии происходит на основании анализа выполнения диагностических заданий, проверяющих достижение планируемых по курсу знаний и умений. Из курса в курс слушатели демонстрируют трудности при выполнении практических работ (разработка учебных занятий, учебных заданий, проектов и др.), ориентированных на формирование определенных умений. По нашим данным, не менее 45% слушателей пользуются различными уловками, чтобы выполнить формальные требования по «выполнению» работы: прикрепляют пустые файлы, файлы с любым, не относящимся к делу текстом или картинкой, файлы с заимствованными работами. Исследование позволило выявить, что эти проблемы связаны как с описанными выше субъективными характеристиками слушателей (их личностными, информационными, предметно-методическими барьерами и дефицитами), так и с объективной особенностью АДО – невозможностью организовать интерактивный образовательный процесс, в ходе которого искомые умения формируются и совершенствуются.

Заключение. Настороженность, определенный скепсис по отношению к АДО объясняется множеством объективных и субъективных факторов. Установлено, что первичными барьерами выступают организационно-технические условия обучения, ограниченные информационно-материальные ресурсы слушателей. Наиболее весомые и объективные причины, обуславливающие низкую результативность АДО, – невозможность реализовать эффективное педагогическое взаимодействие, т. е. создать эмоционально насыщенную образовательную среду с живым профессиональным общением, применять «активные» формы и методы обучения. Значимость этих факторов, их влияние на результаты обучения разнятся для педагогов различного профиля. Иные объективные причины невысокой результативности: адекватность формата АДО преимущественно для мотивированных на саморазвитие обучающихся, отчужденность слушателей от учебного процесса, вызванная физической разобщенностью аудитории, проблемы обратной связи преподавателей и обучающихся. Личностные причины низкой результативности: отсутствие выраженной нацеленности на саморазвитие, проблемы профессиональных предметно-методических и ИКТ-компетенций, выступающие барьером для самостоятельного освоения образовательного контента.

Несмотря на наличие объективных и субъективных факторов, влияющих на результативность обучения, АДО имеет хорошие перспективы, и прежде всего, по отношению к большим аудиториям географически разделенных слушателей. Примером является аудитория педагогов Российской Федерации. Так, АДО как форма реализации программ повышения квалификации решает задачу выработки единых подходов к реализации учебного процесса с целью формирования единого образовательного пространства Российской Федерации, что особенно актуально в условиях введения новых требований к результатам освоения основных образовательных программ (согласно обновленным ФГОС общего образования). АДО как форма реализации программ может выступить одним из ключевых инструментов решения этой стратегической задачи. В этой связи выявление новых подходов к повышению результативности обучения в форме АДО является направлением будущих исследований.

Список литературы

1. Белова И.А. Анализ факторов, влияющих на развитие онлайн-обучения в России // Вестник Челябинского государственного университета: экономические науки. 2022. № 4(462). Вып. 76. С. 161–172.
2. Бурнашев Р.Ф., Убайдуллаева У.А., Сайдуллаева З.Л. Цифровая трансформация образовательного процесса и цифровая дидактика // Science and Education. 2022. № 1. С. 345–350.
3. Бурнашева Л.Ю. Дистанционное обучение и его роль в современном мире. Colloquium-Journal. 2020. № 10-5. С. 32–34.
4. Виндекер О.С. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений / О.С. Виндекер, Е.А. Голендухина, М.В. Клименских, Н.А. Корепина, А.С. Шека // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 41–48.
5. Володарская Е.А., Гасимов А.Ф. Индивидуально-характерологические аспекты психологической культуры студентов дистанционной и очной форм обучения // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 4. С. 67–83.
6. Гайворонский В.Г. Эффективность Дистанционной формы образования в оценках педагогов // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2020. № 3. С. 11–17.
7. Гузуева Э.Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании / Э.Р. Гузуева, С.М. Зияудинова, А.А. Жамборов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3(82). С. 242–243.
8. Краснова Г.А., Можаяева Г.В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. Томск, 2019.
9. Краснова Г.А., Полушкина А.О. Состояние и перспективы дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. № 1. С. 37–44.
10. Кыштымова И.М., Скорова Л.В. Особенности восприятия дистанционного обучения школьниками и студентами // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 39. С. 19–31.
11. Лобашев В.Д. Приобретение компетенций в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 199–202.
12. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf> (дата обращения: 03.06.2023).
13. Никуличева Н.В. Система подготовки и повышения квалификации педагогов к использованию информационных технологий в дистанционном обучении // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 19–25 апреля 2021 г. / под ред. Л.Л. Босовой, Д.И. Павлова. Москва, 2021. С. 544–555.
14. Семенова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173–197.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.05.2023).
16. Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=151776> (дата обращения: 10.06.2023).
17. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М., 2005.

* * *

1. Belova I.A. Analiz faktorov, vliyayushchih na razvitie onlajn-obucheniya v Rossii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta: ekonomicheskie nauki. 2022. № 4(462). Vyp. 76. S. 161–172.
2. Burnashev R.F., Ubajdullaeva U.A., Sajdullaeva Z.L. Cifrovaya transformaciya obrazovatel'nogo processa i cifrovaya didaktika // Science and Education. 2022. № 1. S. 345–350.

3. Burnasheva L.Yu. Distancionnoe obuchenie i ego rol' v sovremennom mire. Colloquium-Journal. 2020. № 10-5. S. 32–34.
4. Vindeker O.S. K voprosu ob effektivnosti distancionnogo obucheniya: issledovanie predstavlenij / O.S. Vindeker, E.A. Golenduhina, M.V. Klimenskih, N.A. Korepina, A.S. Sheka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 10. S. 41–48.
5. Volodarskaya E.A., Gasimov A.F. Individual'no-harakterologicheskie aspekty psihologicheskoy kul'tury studentov distancionnoj i ochnoj form obucheniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya. 2020. № 4. S. 67–83.
6. Gajvoronskij V.G. Effektivnost' Distancionnoj formy obrazovaniya v ocenkah pedagogov // Vestnik Nizhnevarovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 3. S. 11–17.
7. Guzueva E.R. Rol' distancionnogo obucheniya v sovremennom obrazovanii / E.R. Guzueva, S.M. Ziyudinova, A.A. Zhamborov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 3(82). S. 242–243.
8. Krasnova G.A., Mozhaeva G.V. Elektronnoe obrazovanie v epohu cifrovoy transformacii. Tomsk, 2019.
9. Krasnova G.A., Polushkina A.O. Sostoyanie i perspektivy distancionnogo obucheniya v period pandemii COVID-19 // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2021. № 1. S. 37–44.
10. Kyshtymova I.M., Skorova L.V. Osobennosti vospriyatija distancionnogo obucheniya shkol'nikami i studentami // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya. 2022. T. 39. S. 19–31.
11. Lobashev V.D. Priobretenie kompetencij v obrazovatel'nom processe // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 77-4. S. 199–202.
12. Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikaciya obrazovaniya (MSKO) YuNESKO [Elektronnyj resurs]. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscde-2011-ru.pdf> (data obrashcheniya: 03.06.2023).
13. Nikulicheva N.V. Sistema podgotovki i povysheniya kvalifikacii pedagogov k ispol'zovaniyu informacionnyh tekhnologij v distancionnom obuchenii // Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii, g. Moskva, 19–25 aprelya 2021 g. / pod red. L.L. Bosovoj, D.I. Pavlova. Moskva, 2021. S. 544–555.
14. Semenova T.V., Vilkova K.A., Shcheglova I.A. Rynok massovyh otkrytyh onlajn-kursov: perspektivy dlya Rossii // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2. S. 173–197.
15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (data obrashcheniya: 23.05.2023).
16. Federal'nyj komponent Gosudarstvennogo standarta obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=151776> (data obrashcheniya: 10.06.2023).
17. Hutorskoj A.V. Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika. M., 2005.



Considering the issue of the asynchronous distance education of adults

The article deals with the analysis of the fundamental problems of the asynchronous distance education of adults, fulfilling the increasingly larger role in the continuous education. On the basis of the analysis of the monitoring of the educational results and the interviewing of the teachers and the students of the additional programs there are presented the classification of the students' difficulties and the conditions, influencing on the success of the listeners of the asynchronous distance education of adults, and some approaches to the management of the educational process.

Key words: *adult education, distance teaching, asynchronous distance teaching, further training, effectiveness of education.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2023)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рассматривается проблема геймификации образовательного процесса как средства персонализации профессионального обучения будущих педагогов. Обосновываются этапы включения элементов геймификации в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов. Предлагаются критерии оценки уровня геймификации образовательного процесса.



Ключевые слова: *геймификация, образовательный процесс, игровая деятельность, профессиональное образование.*

В современных условиях развития системы образования студенту вуза очень важно не просто пассивно воспринимать информацию от преподавателя или из других источников, но и становиться в позицию активного субъекта собственного образования и профессиональной деятельности. Это объясняется перспективами решения профессиональных задач, с которыми столкнется будущий выпускник. Требования к будущему специалисту изменяются от владения конкретными знаниями, умениями и навыками к высокому уровню интеллектуальных и творческих способностей, «soft-компетенций», связанных с коммуникацией, управлением мотивацией, работой в команде. Это комплекс надпрофессиональных навыков, метапрофессиональных квалификаций, оказывающих эффект на результативность и успешность профессиональной деятельности [6]. Таким образом, очевидна необходимость переосмысления подходов в построении образовательного процесса в системе высшего образования, атрибутами которого для будущего педагога должны являться свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявление собственной индивидуальности, разработка личного образовательного трека.

В качестве одних из задач реализации основных приоритетов государственной политики в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г. выступают создание и реализация цифровой образовательной среды, функционирование системы поддержки и развития способностей молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся [7].

В этих обстоятельствах особую актуальность приобретают идеи персонализации образовательного процесса как выражения индивидуальности личности через активную деятельность, которые нашли отражение в теории гуманистического психоанализа Э. Фромма, интерперсональной теории Г. Салливана, в психосоциальном подходе Э. Эриксона. Такие авторы, как Б. Брей и К. Маккласки, подчеркивают, что в персонализированном обучении обучающийся активно вовлечен во все компоненты обучения: сам управляет своим обучением, соотносит обучение с интересами, талантами, увлечениями и желаниями, активно участвует в дизайне обучения и определяет цели и показатели успеха [10]. К принципам построения персонализированной модели образования относятся центрация на обучающемся, познавательная мотивация, формирование «гибких» навыков одновременно с предметными («жесткими»), выбор обучающимся уровня и темпа освоения содержания образования, организационно-координационная функция педагога [3].

На основе идей персонализированного обучения в настоящее время происходит процесс изменения характеристик образовательной системы, процесс поиска технологий и методик персонализированного обучения, их освоение, внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление [6].

В современных исследованиях рассматриваются возможности использования геймификации для обеспечения персонализации образовательного процесса. Так геймификация рассматривается как средство организации образовательной деятельности (С. Дедердинг), как методология, позволяющая улучшать педагогические технологии и создавать инновации в образовании, как ресурс для развития компетенций и навыков обучающихся (Н. Караваев), как инструмент для повышения мотивации и вовлеченности в процесс обучения (И. Аттали, Е. Деши).

Геймификация – это использование элементов игры и технологий создания игр в неигровом контексте [2]. На современном этапе развития педагогической науки игровым технологиям и их использованию в образовательной практике посвящено немало исследований. Игра определяется авторами как процесс, в котором принимают участие несколько сторон, решающих определенную задачу, как вид деятельности, в котором воссоздаются социальные взаимоотношения между людьми. Многие исследователи игры (А.А. Вербицкий, В.И. Беспалько, М.В. Кларин, О.С. Газман, Л.В. Петрановская и др.) отмечают активизацию и мобилизацию потенциала личности, реализацию ее потенциала креативности, т. к. игре присущи такие характеристики, как импровизация, дух соперничества и удовольствие. Уникальность игры заключается в одновременной реализации факторов развития творческого стиля деятельности: диалога, проблематизации образовательного контента и рефлексии. Совместное действие их и составляет механизм развития профессионально значимых качеств личности: через самоопределение в проблемных ситуациях игры к самостоятельной постановке целей и их осуществлению в условиях свободного выбора средств [4].



Рис. Игровые элементы, применяемые в геймификации

Появление нового термина «геймификация» в отечественной науке объясняется спецификой смыслового наполнения этого понятия и его отличием от понятий «игра», «игровое обучение», «игровые технологии в обучении» и т. д. Технология геймификации образовательного процесса рассматривается в исследованиях К. Вербаха и Д. Хантер [2], Н. Титовой и К. Чикризовой [9], О. Орловой и В. Титовой [5] и др. Авторы поясняют, что в образовательный процесс добавляются разнообразные элементы, после чего он становится похожим на игру, при этом по сути не являясь ею. Набор инструментов геймификации достаточно узок, т. к. используются только игровые элементы, такие как очки, рейтинг, игровые сценарии и т. д. Важным аспектом является то, что задачей геймификации является не «развлечение» студента, а модифицирование процесса обучения при помощи включения игровых элементов для повышения эффективности усвоения учебного материала или получения заданных компетенций. Т. е., являясь игровой практикой с одной стороны, геймификация коренным образом отличается от известных ранее образовательных игровых форм: отличие состоит в отсутствии имитационной составляющей, в сохранении неизменным содержания деятельности при изменении способа организации этой деятельности.

Исследователи процессов геймификации выделяют структурные элементы игры, определяющие ее функционирование в условиях образовательной деятельности, и предлагают их рассматривать в виде пирамиды, состоящей из трех слоев (рис. на с. 12) [2].

Слой «Динамика» включает концептуальные элементы игры, ее скрытую структуру и представлена следующими составляющими: ограничения, эмоции, хронология, прогрессия, отношения. Слой «Механика» описывает действия, которые являются катализаторами развития игровой деятельности и включают: задания, соревнование, сотрудничество, обратная связь, вознаграждение, ходы (очередность), состояние выигрыша. Слой «Компоненты» показывает реализацию предыдущих двух элементов игры и содержит следующие составляющие: достижения, аватары, коллекции, рейтинги, уровни, очки, команды и пр. [2]. Таким образом, все элементы пирамиды взаимосвязаны, а цель составителя игры – соединить элементы в единое целое наиболее соответствующим образовательной ситуации способом.

Наибольшее применение метод геймификации получил в дистанционном обучении и обучении с использованием цифровых технологий. Это объясняется несколькими причинами: во-первых, официальным признанием термина в 2011 г. на конференции, посвященной новым медиа; во-вторых, широким распространением в мировой образовательной практике онлайн обучения и смешанного обучения; в-третьих, стремительным развитием индустрии обучающих компьютерных игр и игровых приложений в самых разных областях знаний.

Существует большое количество сервисов и сообществ, использующих геймификацию для образования, например: Spongelab – платформа для персонализированного научного образования, Foldit – решение научных задач как пазлов, Zombie-Based Learning – обучение с применением тематики зомби и игровых элементов для построения обучающего курса и т. д.

В связи с этим в сознании педагогов-практиков геймификация прочно ассоциируется с использованием компьютеров и различных приложений, однако практику геймификации в образовательном процессе при необходимости можно осуществить и без использования информационно-коммуникационных технологий.

Приведем результаты исследования Х. Дичева, который отмечает, что использование геймификации в различных сферах образования имеет следующую дисциплинарную представленность: Информационные технологии (39%), Математика (10%), Мультимедиа и Коммуникации (12%), Медицина/Биология/Психология (10%), Иностранные языки (8%) [11].

Вместе с тем следует отметить, что в профессиональном обучении педагогов возможности использования идей геймификации исследованы пока недостаточно. Не нашли отражения идеи геймификации также в методическом взаимодействии вузов и профессиональных организаций педагогического профиля, хотя здесь имеется достаточный потенциал.

По нашему мнению, геймификация образовательного процесса может стать одним из способов создания персонализированной среды для подготовки будущих педагогов. Персонализированная образовательная среда должна мотивировать студентов к овладению компетенциями, включать технические компоненты, находящиеся в зоне комфортного использования студентами, и профессиональное педагогическое сопровождение со стороны преподавателя вуза и педагога-тьютора из образовательного учреждения-партнера; кроме того, должна быть направлена на развитие «жестких» (hard-skills) и «гибких» (soft- skills) навыков, позволяющих легко адаптироваться в профессиональной среде, эффективно выстраивать систему коммуникации с профессиональным сообществом, вырабатывать индивидуальный стиль деятельности [1].

На основе анализа предлагаемых западными исследователями этапов внедрения геймификации, мы предлагаем следующую последовательность шагов по включению элементов геймификации в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

Первый шаг – определение целей профессиональной подготовки студентов в рамках конкретного модуля либо дисциплины. Не следует подходить к этому этапу формально, т. к. четкое определение целей позволит педагогу – дизайнеру игр – понять место геймификации и ее необходимость. Геймификация не самоцель, а средство для обеспечения поддержания мотивации студентов к овладению наиболее трудоемкими компетенциями. Список целей, ранжированных по степени значимости, позволит педагогу четко определить те механики и компоненты геймификации, которые наилучшим образом будут работать на результат.

Второй шаг – детальное описание желательного поведения студентов в ходе овладения компетенциями. Важно продумать, какие действия будущие педагоги должны совершить на занятиях и в ходе самостоятельной работы для успешного достижения запланированных педагогом целей. На этом этапе необходимо продумать возможности количественного анализа целевого поведения студентов. Результаты анализа могут быть либо известны, либо скрыты от обучающихся, от этого будут зависеть компоненты игры, используемые педагогом. Чаще всего на этом этапе используются очки и баллы, позволяющие оценить успешность игровых.

Третий шаг – деление всех обучающихся на категории. Дифференциация по категориям возможна по любым подходящим для образовательной ситуации признакам. Это могут быть преобладающие мотивы деятельности, стиль общения в профессиональном сообществе и т. д. Такое деление позволит педагогу-дизайнеру моделировать поведение обучающихся в процессе игры. На данном этапе каждой группе присваивается свой визуальный образ типичного игрока. Это позволит персонифицировать группу. Образ должен отражать членов команды, поэтому авторы теории геймификации советуют детально описывать визуальный образ, присваивая ему определенные таланты, хобби, надежды, жизненный опыт.

Четвертый шаг – разработка циклов активности игроков. Циклы активности тесно связаны с начальным уровнем знаний и умений студентов и возможностями их продвижения в области овладения компетенциями. На этом этапе педагогу важно продумать дифференциацию заданий в соответствии с уровнем игрока, например, новичок, мастер, профессионал. Можно говорить о двух циклах в системе геймификация: циклы вовлечения в процесс обучения с элементами игры и циклы продвижения по системе уровней в рамках учебно-игрового процесса. Ключевым моментом в циклах вовлечения является обеспечение обратной связи, которая создает стимул для дальнейшего активного участия

игроков в учебно-игровой деятельности. В качестве обратной связи могут быть использованы очки, баллы, рейтинги лидеров и другие виды поощрения позитивной активности игроков. Циклы продвижения студентов в геймифицированном образовательном процессе можно представить как систему заданий и долгосрочных целей, которые при успешном выполнении представляют собой повторяющуюся серию продвижений в игре [2].

Проектирование образовательного процесса с использованием ключевых идей геймификации было осуществлено на факультете дошкольного и начального образования ВГСПУ. Объектом проектирования стала учебная ознакомительная практика студентов первого курса дошкольного отделения факультета. Цель практики – знакомство студентов с содержанием деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения; приобретение студентами практических умений и компетенций в области использования инновационных технологий в системе дошкольного образования.

Идеей для организации сюжетной линии игры в ходе учебной практики послужило содержание романа С. Тармашева «Иллюзия». Сюжет практики носит фантастический характер, предполагает игровую задачу, игровые роли участников. Наличие сюжета позволяет обеспечить оптимальное распределение всех участников образовательного процесса по ролям: «Пробужденные», «Иллюзорные», «Сияющие». Студенты, педагоги дошкольных образовательных организаций и руководитель практики от вуза руководствуются в своих действиях задачами, поставленными перед героями сюжета. Задания формулируются таким образом, чтобы обеспечить понятный прогресс в обучении студентов («Пробужденных») через систему дифференцированных упражнений. Выполненные задания оцениваются звездами, что обеспечивает продвижение каждого «Пробужденного» по уровневым группам согласно количеству полученных звезд. В ходе практики с элементами геймификации студенты ясно видят возможности своего перехода от уровня к уровню, могут самостоятельно оценивать уровень своего профессионального развития в игровой ситуации. Переход в максимально возможную по уровню «белую» группу обеспечивает студенту отличную оценку за практику.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений («Иллюзорные») выполняют функцию наставников студентов. Согласно сюжету они помогают «Пробужденным» развиваться в профессиональном и личностном аспекте, получать новые навыки для спасения людей планеты Земля от инопланетных захватчиков. Педагоги показывают мастер-классы, дают задания для студентов, осуществляют экспертную оценку выполненных видов работ. Роль «Иллюзорных» взяли на себя педагоги МДОУ «Детский сад № 80 г. Волжского», МБДОУ «Детский сад № 5 г. Урюпинск» и МДОУ «Детский сад № 3 г. Волгограда».

Студенты 1 курса («Пробужденные») в свою очередь погружаются в ситуацию, когда прохождение практики сопряжено с выполнением важной миссии: на основе знакомства с целями и задачами организации образовательной деятельности в детском саду научиться пробуждать творческие способности дошкольников, т. к. их развитие находится под угрозой полного блокирования пришельцами из космоса. Для этого нужно овладеть умениями организовывать творческую деятельность дошкольников по развитию предпосылок читательской грамотности, умениями развивать креативность мышления детей. В частности, в ходе практики перед студентами ставится задача овладеть практическими умениями организации деятельности дошкольников с использованием инновационных педагогических технологий: буктрейлер-технологии, технологии создания мультфильмов в детском саду. Задания предполагают возможность выбора студентом уровня сложности, однако во времени выполнения работ присутствует ограничение, связанное с периодом прохождения практики. Оценка деятельности студентов выполняется педагогами ДОО персонализировано, в случае если предполагается работа в командах, каждый студент получает очки (звезды) за свой личный вклад в ее работу.

Руководитель практики от вуза также имеет свою игровую роль, является представителем древней развитой цивилизации, некогда населяющей Землю («Сияющие»). Согласно сюжету он выполняет функцию наблюдателя и организатора процесса «Пробуждения» и развития игроков, может контактировать с «Иллюзорными» с целью помощи и поддержки в экспертизе продуктов деятельности «Пробужденных». Он проектирует процесс прохождения практики, разрабатывает идею сюжета, создает задания для выполнения миссии. Кроме того, он осуществляет общее руководство процессом и экспертное оценивание результатов практики. Особо отметим, что процесс прохождения практики осуществляется поэтапно, что соответствует циклам активности игроков, описанным нами выше. Выделим три этапа процесса: погружение, обсуждение, завершение. На этапе погружения студенты знакомятся с игровым сюжетом, а также получают информацию о содержании работы педагога дошкольного учреждения, целях и задачах его деятельности. На этапе обсуждения организовываются мастер-классы педагогов, практикумы студентов. На этапе завершения демонстрируются итоговые продукты, созданные студентами в ходе практики, оформляются отчеты, проводятся опросы всех участников практики.

Для визуализации достижений игроков используется сетевое сообщество ВКонтакте, группа в данном сообществе ранее создана для образовательных целей студентов и педагогов факультета ДиНО. В рамках сетевого сообщества студенты могут выбрать себе аватар и ежедневно следить за процессом своего профессионального роста, писать комментарии, выкладывать фотоотчеты. Отметим, что эмоциональная составляющая образовательного процесса, спроектированного нами с использованием идей геймификации, направлена не на поддержание конкуренции, соперничества игроков, но на стимулирование проявлений взаимной поддержки, взаимопомощи будущих педагогов.

В ходе проектирования процесса организации практики студентов мы руководствовались следующими условиями геймификации образовательного процесса, выделенными нами на основании исследований теории и практики геймификации в системе образования:

- Безопасность. Свобода потерпеть неудачу в учебно-игровом процессе позволит студентам больше экспериментировать.
- Быстрая обратная связь. Основываясь на результатах учебно-игровой активности, игрок будет принимать дальнейшие игровые решения.
- Прогресс. Наглядное представление продвижения в обучении обеспечит высокий уровень вовлеченности и мотивации студентов.
- Сюжет. Наличие развивающегося сюжета вызывает эмоциональный отклик и желание пройти сюжетную линию игры до финала [8].

Таким образом, рассмотрев особенности организации профессиональной подготовки будущих педагогов с использованием элементов геймификации, сформулируем следующие выводы:

1. Геймификация способствует персонализации профессионального образования, являясь одним из способов создания персонализированной среды для подготовки будущих педагогов. Использование элементов геймификации в образовательном процессе позволяет мотивировать студентов к овладению компетенциями, обеспечивать профессиональное педагогическое сопровождение со стороны преподавателя вуза и педагога-наставника из образовательного учреждения-партнера; обеспечивает облегченную адаптацию студентов в профессиональной среде, эффективность коммуникации с профессиональным сообществом, выработку индивидуального стиля деятельности.

2. Включение элементов геймификации в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов предполагает соблюдение последовательности этапов проектирования образовательного процесса: соотнесение механик и компонентов геймификации с

целями и задачами профессиональной подготовки; создание системы количественного анализа целевого поведения студентов; дифференциация обучающихся по категориям для моделирования их деятельности в процессе игры; разработка циклов активности обучающихся в рамках учебно-игрового процесса.

3. Использование элементов геймификации в ходе проектирования и организации ознакомительных и производственных практик студентов педагогических специальностей позволит обеспечить модификацию процесса профессионального обучения при помощи включения игровых элементов, разнообразия сюжетных линий, вариативности системы оценивания, обновления качества взаимодействия обучающихся и педагогов-наставников с целью повышения эффективности формирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

Список литературы

1. Бахтеева Э.И., Геркушенко С.В. Персонализированная образовательная среда как эффективное условие профессиональной подготовки будущего педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 9(162). С. 36–43.
2. Вербак К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. М., 2014.
3. Ермаков Д. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 104–112.
4. Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся: учебное пособие для студентов высших учебных заведений гуманитарного направления (все уровни подготовки) / Б.Р. Мандель. М.; Берлин, 2017.
5. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9(162). С. 60–64.
6. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург, 2021.
7. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 21.12.2022).
8. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. Киров, 2019.
9. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
10. Bray B., McClaskey K. Personalization vs. Differentiation vs. Individualization [Electronic resource]. URL: <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization> (дата обращения: 21.12.2022).
11. Dichev C., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2020. № 9. P. 1–36.

* * *

1. Bahteeva E.I., Gerkushenko S.V. Personalizirovannaya obrazovatel'naya sreda kak effektivnoe uslovie professional'noj podgotovki budushchego pedagoga // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 9(162). S. 36–43.
2. Verbah K., Hanter D. Vovlekaj i vlastvuj. M., 2014.
3. Ermakov D. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitie gibkih navykov // Obrazovatel'naya politika. 2020. № 1(81). S. 104–112.
4. Intellektual'naya igra i obrazovanie: razvitie professional'no znachimyh kachestv obuchayushchihsya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij gumanitarnogo napravleniya (vse urovni podgotovki) / B.R. Mandel'. M.; Berlin, 2017.
5. Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 9(162). S. 60–64.

6. Personalizirovannoe obrazovanie v proekcii professional'nogo budushchego: metodologiya, prognozirovanie, realizaciya: monografiya / pod red. E.F. Zeera, V.S. Tret'yakovoj. Ekaterinburg, 2021.

7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 N 1642 (red. ot 27.02.2023) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii “Razvitie obrazovaniya”» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (data obrashcheniya: 21.12.2022).

8. Sovershenstvovanie metodologii gejmifikacii uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede / N.L. Karavaev, E.V. Soboleva. Kirov, 2019.

9. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. № 1. S. 135–152.

Gamification of educational process of future teachers training

The article deals with the problem of the gamification of the educational process as the means of the personalization of the professional education of the future teachers. There are substantiated the stages of including the elements of the gamification in the process of the professional training of the future teachers. The authors suggest the criteria of the evaluation of the level of the gamification of the educational process.

Key words: *gamification, educational process, gaming activity, professional education.*

(Статья поступила в редакцию 11.07.2023)

Е.В. ЗУДИНА
Д.В. ЛАТЫШЕВ
Волгоград

ДЕТЕРМИНАНТЫ КИБЕРНЕТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рассматриваются проблемы и направления кибернетизации педагогической деятельности как следствия цифровизации экономики и общества. Обосновываются синергетические эффекты цифровизации широкого спектра сфер человеческой деятельности, что доказывает необходимость научного подхода в изучении вопросов кибернетизации педагогической деятельности и построении высокоэффективной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: *кибернетика, информационно-коммуникационные технологии, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект, методика обучения, педагогическое киберпространство, кибернетизация, педагогическая стратегия, педагогическая система.*

В современном мире все большее значение приобретает использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования. За последние два десятилетия технические возможности обучения сильно продвинулись вперед, изменились существующие

источники информации, способы обмена данными, коммуникаций и взаимодействия. Развитие цифровых технологий последовательно приводит к изменению подходов к организации учебно-воспитательного процесса и требует от педагогов и студентов умения работать с компьютером и другими электронными и цифровыми устройствами.

Актуальность вопроса выявления детерминант кибернетизации педагогической деятельности в процессе обучения в условиях становления цифровой образовательной среды вызвана складывающейся необходимостью поиска научно-обоснованного подхода к процессу построения цифровой образовательной среды и кибернетизации педагогики. Все яснее обозначается социально-экономический запрос на компетентность в сфере компьютерных цифровых технологий и кибернетики; в понимании категорий развития цифровой экономики. Вместе с тем техническая модернизация и компьютеризация образовательных пространств, кибернетизация педагогической деятельности не всегда приводят к повышению качества образования и обеспечению процесса формирования востребованных компетенций. Возникающее противоречие обуславливает важность исследования детерминант и принципов кибернетизации педагогической деятельности с возможной ее кибертрансформацией в процессе обучения в условиях становления цифровой образовательной среды.

Известно, что попытки внедрить ИКТ в образовательную деятельность предпринимались не только в наши дни. Стоит вспомнить о так называемых технических средствах обучения и разработках моделей их применения в учебно-воспитательном процессе в советской и мировой педагогике. Идеи внедрения кибернетики в педагогический процесс прорабатывались учеными не только в СССР и России, но и за рубежом. Открытия в области кибернетики и в первую очередь в области изучения свойств систем и процессов создали импульс развития параметризованного подхода к изучению педагогических явлений, стали причиной появления теории программированного обучения и целостного подхода в педагогике.

Среди зарубежных ученых, внесших значимый вклад в развитие кибернетики, можно назвать выдающихся деятелей мирового уровня: Н. Винер, С. Бир, Г. Паск, Л. Куффиньяль, У.Р. Эшби. Отечественными учеными, которые вели разработки в области кибернетики, были П.К. Анохин, А.И. Берг, А.И. Китов, А.А. Ляпунов.

Достижения кибернетики стали прорабатываться в различных сферах, в том числе и в сфере образования, что привело к формированию теории программированного обучения (Б.Ф. Скиннер, Н.А. Кроудер, А.И. Берг, В.П. Беспалько, Л.Н. Ланда, Г.Г. Масло-ва, Н.Ф. Талызина, И.Е. Шварц).

Возрастающей интенсификации развития кибернетики и ее широкому распространению способствовало изобретение электронно-вычислительных машин, дальнейшее появление компьютеров, персональных компьютеров и суперкомпьютеров; создание Интернета и иных телекоммуникационных систем и средств, достижения в области передачи, хранения и обработки информации.

Кибернетизация образовательной и педагогической деятельности впоследствии создает следующие трансформационные эффекты (см. рис. 1).

1. Параметризация содержания и методики педагогической деятельности.
2. Форматирование и систематизация педагогических явлений и процессов.
3. Закрепление системного анализа и системной логики в управлении образовательными системами и процессами.
4. Рост значимости математического аппарата и математической логики в педагогической теории и практике.
5. Интегрирование информационных технологий в педагогические системы и процессы.

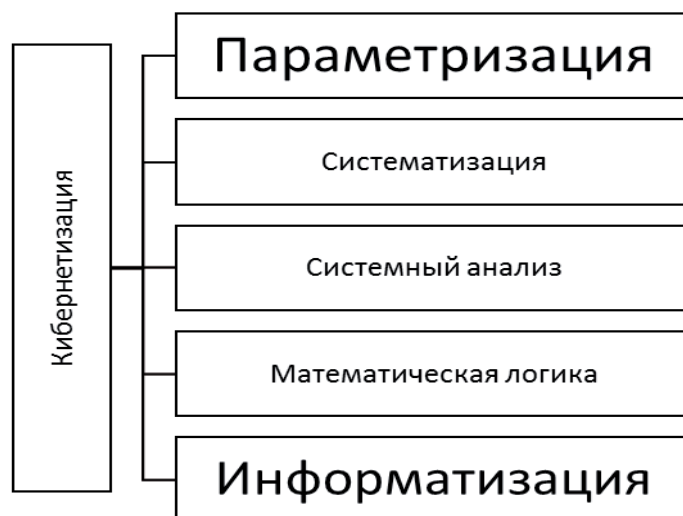


Рис. 1. Трансформационные эффекты кибернетизации педагогической деятельности

Очевидно, что первичной детерминантой кибертрансформации становится научно-технический прогресс, приведший к освоению системного подхода, математической логики и кибернетики. Первичное развитие кибернетических идей в сфере математики, биологии, медицины, экономики, промышленного производства в дальнейшем привело к их распространению в социологии, управлении, менеджменте, психологии и педагогике. Однако стоит отметить, что применение кибернетики в образовательной сфере уже на ранних стадиях стало приобретать разнонаправленный характер.

В первую очередь свое воплощение стали получать идеи применения кибернетических систем на этапе контроля знаний и предоставления базы данных и содержания учебного материала. Далее стали прорабатываться идеи программирования образовательного процесса с целью кибернетизации учебно-воспитательной деятельности человека. Параллельно возникают идеи обучения искусственных систем, которые в дальнейшем приобрели отдельное направление – машинное обучение. В то же время стали возникать концепции автоматизации образовательного процесса с помощью систем искусственного интеллекта, которые создают огромный потенциал развития образовательных систем и вместе с тем целый спектр угроз для сферы образования.

Стоит отметить и тот факт, что на начальном этапе становления кибернетики в отечественной педагогике больший акцент делался на автоматизации и компьютеризации управленческих процессов в образовательной деятельности. Такую особенность легко объяснить природой самой кибернетики как науки об управлении системами. Однако в дальнейшем, учитывая тот факт, что педагогика по своей практической сущности также является прикладной профильной управленческой деятельностью, а следовательно, и в теоретическом аспекте наукой об управлении процессами становления и развития личности и формирования личностных качеств в сочетании с методикой обучения и воспитания, кибернетика естественным образом начинает интегрироваться и интерполироваться в педагогическую теорию и практику.

В 60-е гг. XX в. получают распространение теория программированного обучения (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина), концепция целостного педагогического подхода (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Ю.П. Сокольников, Н.К. Сергеев, А.И. Мищенко, Л.И. Новикова). Теперь уже с уверенностью можно сказать, что кибернетика в педагогике представляет собой область, которая изучает применение цифровых технологий и искусственного интеллекта для улучшения образовательного процесса (А.Ю. Уваров, В.А. Плешаков). В таком виде объединяются принципы кибернетики, информатики и педагогики с целью создания эффективных образовательных сред, позволяющих оптимизировать обучение и достижение учебных целей.

В результате кибернетизации педагогической деятельности создается, на наш взгляд, ряд следующих концептуальных образовательных моделей.

1. Образовательная модель на основе физического взаимодействия педагога и воспитанника с применением баз данных и современных ИКТ.

2. Образовательная модель смешанного типа, в которой применяются как физические, так и кибернетические средства. Часть учебно-воспитательной деятельности осуществляется при помощи киберпедагогических систем в формате самостоятельной образовательной деятельности воспитанника на базе онлайн-платформ и локальных компьютерных программ, также реализуется педагогический процесс в очном формате.

3. Образовательная модель киберпедагогического типа, в которой роль педагога выполняет компьютерная педагогическая система, построенная на основе искусственного интеллекта, интерактивных программ и сетевого взаимодействия.

Представленные модели могут показаться преждевременными, утопичными или недостаточно убедительными в возможностях полноценного воплощения, но важно отметить, что все три модели в своей основе должны строиться на кибернетике и системном подходе.

Отметим, что природа кибернетики как явления состоит из управления информацией и системами (Н. Винер). Следовательно, педагогика неизбежно вынуждена вбирать в себя кибернетический генезис в контексте цифровой трансформации экономики и общества. В связи с этим особую значимость приобретают вопросы конструктивной киберинтерполяции, киберинтеграции, а по своей сути – кибернетизации.

Можно сказать, что *кибернетизация* – это процесс применения принципов и методов кибернетики в различных областях деятельности с целью улучшения эффективности и автоматизации систем. Она предполагает использование системного подхода; анализа и управления информацией; эффективной и, как правило, непрерывной обратной связи и самоорганизации для достижения оптимальных результатов.

Рассмотрим основные принципы кибернетики, которые должны интегрироваться в педагогический процесс в условиях становления цифровой образовательной среды [6, с. 42].

1. *Принцип целенаправленности.* Каждая система имеет как минимум одну цель существования, выстраивает собственную деятельность в направлении достижения цели.

В контексте кибернетизации педагогики закон целенаправленности означает, что педагогическая система или процесс имеют определенные образовательные цели и стремятся достичь их. Это может быть, например, повышение успеваемости учащихся, развитие определенных навыков или формирование определенных знаний. Цели и задачи формируют стратегию, на основе которой создается содержание, подбирается определенный набор методов, средств и форм педагогической деятельности.

2. *Принцип необходимого разнообразия* означает, что для достижения определенной цели или заданного состояния система должна иметь достаточное разнообразие в своих элементах или действиях. Этот закон подразумевает, что монотонное или одно-

типное поведение системы может привести к нежелательным результатам или ограниченным возможностям.

В контексте кибернетизации педагогики закон необходимого разнообразия означает, что образовательная система должна предлагать разнообразные методы и подходы к обучению и оценке учащихся. Это позволяет учитывать различные стили обучения, интересы и потребности учащихся, а также создавать условия для их максимального развития и достижения образовательных целей.

3. *Принцип эмерджентности и синергии* означает, что система может проявлять новые свойства, характеристики или поведение, которые не могут быть объяснены или предсказаны только на основе свойств ее отдельных элементов. Это происходит благодаря обеспечению взаимодействия между элементами системы, которые приводят к появлению новых, более сложных и организованных структур.

В контексте кибернетизации педагогики принцип эмерджентности и синергии означает, что образовательная система может достичь более высоких результатов и эффективности через сотрудничество и взаимодействие между учащимися, учителями, родителями и другими участниками образовательного процесса. Вместо того чтобы рассматривать каждого участника отдельно, педагогическая система должна стремиться к созданию синергии в процессе межличностного и коллективного сотрудничества, чтобы достичь более глубоких и надежных результатов понимания учебного материала и развития личностных качеств учащихся.

4. *Принцип внешнего дополнения* означает, что система может быть улучшена или оптимизирована путем добавления внешних элементов или ресурсов. Это связано с идеей, что система может быть более эффективной, если она взаимодействует с внешней средой и использует ее ресурсы.

В контексте кибернетизации педагогики принцип внешнего дополнения означает, что образовательная система может быть усовершенствована и улучшена путем использования внешних ресурсов и возможностей. Например, система может использовать информационные и коммуникационные технологии, онлайн-ресурсы, программы и приложения для обучения, чтобы обогатить образовательный процесс и предоставить учащимся больше возможностей для обучения и развития.

Принцип внешнего дополнения также подразумевает, что образовательная система должна активно взаимодействовать с внешней средой, такой как сообщество, индустрия, научные организации и другие образовательные учреждения. Например, устанавливаются партнерские отношения с компаниями или университетами, для того чтобы предоставить учащимся возможности для практического обучения, стажировок или проектной работы. В педагогике внешнее дополнение отражается в принципах воспитывающей среды и целенаправленного педагогического воздействия.

5. *Принцип обратной связи*. Принцип обратной связи в кибернетике означает, что система должна иметь механизмы для получения информации о своем состоянии и результатах своих действий, чтобы адаптировать свое поведение и обеспечить достижение желаемых целей. Это связано с идеей, что система должна быть способна анализировать полученную информацию и использовать ее для коррекции своих действий и улучшения своей работы.

В контексте кибернетизации педагогики принцип обратной связи означает, что образовательная система должна иметь механизмы для оценки учебного процесса и результатов обучения, а также для получения непрерывной и объективной обратной связи от учащихся. Например, необходимо использовать тесты, оценки, анкеты и другие инструменты для измерения успеха учебного процесса и понимания потребностей и проблем учащихся.

Принцип обратной связи также подразумевает, что система должна использовать полученную информацию для коррекции содержания обучающего материала и методов преподавания. Например, если обнаруживается, что большинство учащихся не понимает определенную тему, то педагог должен адаптировать свои материалы и методы, чтобы лучше объяснить эту тему или предоставить дополнительные ресурсы для изучения.

6. *Принцип оптимальности.* Принцип оптимальности в кибернетике означает, что система должна стремиться к достижению наилучшего результата или оптимального состояния с учетом имеющихся ограничений и целей. Этот принцип основан на идее, что система должна постоянно искать наилучшие решения и оптимизировать свои действия для достижения желаемых результатов.

В контексте кибернетизации педагогики принцип оптимальности означает, что образовательная система должна стремиться к достижению наилучших результатов обучения с учетом имеющихся ресурсов, времени и целей обучения. Например, педагог может стремиться к максимальной эффективности учебно-воспитательного процесса, чтобы учащиеся могли достичь наилучших результатов в кратчайшие сроки.

Принцип оптимальности также подразумевает, что система должна использовать доступные данные и информацию для принятия наилучших решений. Например, педагог должен стараться анализировать данные об успехе учащихся, их предпочтениях и потребностях, чтобы адаптировать свои методы обучения и материалы для достижения наилучших результатов. Таким образом, принцип оптимальности в контексте кибернетизации педагогики подразумевает, что любая образовательная система стремится к достижению наилучших результатов обучения с учетом имеющихся ресурсов, ограничений и целей обучения.

Стоит отметить, что на сегодняшний день кибернетика строится на более широком спектре кибернетических законов и принципов, что создает основу для дальнейших исследований феномена кибернетизации педагогики. Управление педагогическим процессом в условиях становления цифровой образовательной среды требует адаптации к новым формам и форматам педагогической работы, их конкретизации, и вполне допустимо, что не всегда носит осознанный характер в деятельности педагогов.

Одной из заслуживающих внимания разработок, которая позволяет структурировать педагогический процесс, является модель управления процессом обучения («классификация алгоритмов управления учением») предложенная В.П. Беспалько [1, с. 144–166]. Рассмотрим данную концептуальную модель более подробно с точки зрения определения детерминант кибернетизации педагогической деятельности в процессе обучения в условиях становления цифровой образовательной среды.

В основе модели лежит несколько важных понятий. Первое – это «вид управления», которое сводится к видам направлений коммуникаций и взаимодействия между педагогом и воспитанником: *однонаправленное* («разомкнутое») и *взаимонаправленное* («замкнутое» или «циклическое»). Однонаправленные коммуникации работают по принципу отсроченной обратной связи для педагога. Например, сначала учитель объясняет материал (вектор в сторону учеников), потом ученики демонстрируют понимание (вектор в сторону учителя), но полноценный контроль усвоения этого материала будет проверяться спустя несколько недель, в лучшем случае дней. Однонаправленность вектора взаимодействия и коммуникаций приводит к тому, что ученик не может полноценно осознать степень правильности и глубины освоения материала, так же как и сам учитель. Во взаимонаправленных коммуникациях обеспечивается непрерывная обратная связь между педагогом и воспитанником, которая позволяет мгновенно отслеживать уровень усвоения учебного материала (векторы коммуникаций находятся в постоянном взаимном направлении).

Второе понятие – это «вид информационного процесса», т. е. уровень индивидуализации педагогического воздействия, форм организации взаимодействия педагога и воспитанника. Отсюда появляются фронтальное педагогическое взаимодействие, информационное воздействие («рассеянный вид») и индивидуальное («направленный вид»).

Третье понятие – это «средство управления» взаимодействием, которое может быть непосредственным, т. е. «ручным», и технически опосредованным, т. е. «автоматизированным», и соответственно, компьютеризированным. Интересно, что в последнее время в компьютеризацию включается не только цифровой формат (цифровизация), но также и системы искусственного интеллекта и искусственных нейронных сетей (нейросети).

Таким образом, по мнению В.П. Беспалько, появляется восемь дидактических «моносистем», своеобразных педагогических (конкретнее – методических) стратегий или «способов управления учебной деятельностью учащихся». Также стоит отметить, что возможны комбинированные педагогические стратегии (комбинированные дидактические или педагогические системы), которые естественным образом возникают в соответствии с конкретными педагогическими целями, задачами и условиями.

Первая педагогическая стратегия – традиционная классно-урочная («**традиционная**»), которая характеризуется сочетанием в себе **однонаправленной** и в то же время **фронтальной** формы коммуникаций и общего вектора взаимодействия. По мнению В.П. Беспалько, в рамках данной стратегии «учитель только эпизодически знакомится с результатами учебной деятельности ученика через достаточно длительные промежутки времени и не в состоянии осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику; в то же время не использует автоматизацию (кибернетику), то есть технические средства для управления» [1, с. 149–150], в том числе **не применяет ТСО**.

1.		Педагогические стратегии («управление познавательной деятельностью»)							
Направленность коммуникаций и взаимодействия		Однонаправленные («разомкнутое»)				Взаимонаправленные («замкнутое», «цикличное»)			
Форма взаимодействия		Фронтальные «рассеянные»		Индивидуальные «направленные»		Фронтальные «рассеянные»		Индивидуальные «направленные»	
Средства взаимодействия		Руч.	Авт.	Руч.	Авт.	Руч.	Авт.	Руч.	Авт.
Название педагогической стратегии		Традиционная классно-урочная	Аудио-визуальная	Консультационная	Дидактографическая	Тренинговая	Вебинарная	Репетиторская	Киберпедагогическая

Рис. 2. Педагогические стратегии на основе классификации алгоритмов управления обучением В.П. Беспалько

Вторая педагогическая стратегия – аудио-визуальная («аудио-визуальные средства обучения»). Она строится на той же механике однонаправленной фронтальной формы коммуникаций и взаимодействия, но при этом педагог осознанно применяет автоматизацию, в том числе использует ТСО.

Интересно, что в случае цифровой кибернетизации данной педагогической стратегии становится понятно: внедрение компьютера не сможет кардинально изменить качество и формат учебно-воспитательного процесса, что вполне логично и наглядно можно подтвердить имеющимся опытом современных школ. Ведь в данной педагогической стратегии компьютер и проектор (цифровые ТСО) представляют собой лишь наглядный материал, в том числе возможно даже качественный, презентабельный и наглядный источник информации, но отсутствует возможность обеспечения непрерывной обратной связи и индивидуализированной педагогической деятельности.

Третья педагогическая стратегия – консультационная («консультант») характеризуется тем, что строится на однонаправленной, но в то же время индивидуальной форме коммуникации и взаимодействия. Такая стратегия в большей степени ориентирована на качественное индивидуальное предоставление информации обучающемуся. Здесь информация имеет однонаправленный вид, но предоставляется индивидуально для реципиента.

Четвертая педагогическая стратегия – дидактографическая («учебник», раздаточный материал). Эта стратегия всецело основана на методическом принципе учебного пособия (учебника).

Пятая педагогическая стратегия – тренинговая («малая группа»). Такая стратегия характеризуется взаимонаправленными (интерактивными) коммуникациями, фронтальным (групповым) непосредственным взаимодействием. Обычно такой формат широко применяется в тренингах и мастер-классах.

Шестая педагогическая стратегия – вебинарная (компьютеризированная, на основе программированного и смешанного обучения). Особенность такой стратегии – в возможности широкого охвата учащихся и в интерактивном взаимодействии с помощью интернета (дистанционных технологий обучения и ИКТ) или компьютерных сетей.

Седьмая педагогическая стратегия – репетиторская («репетитор»). Она основана на индивидуальных взаимонаправленных коммуникациях и взаимодействии с минимальной возможностью автоматизации педагогического процесса. Работа репетитора индивидуализирована и позволяет непрерывно отслеживать состояние воспитанника (максимум 2-х или 3-х), создавать наиболее благоприятные учебно-воспитательные условия.

Восьмая педагогическая стратегия – киберпедагогическая (нейросетевая, «адаптивного управления»), в основе которой лежит работа системы искусственного интеллекта (ИИ), «которая способна не только на программируемую обратную связь, но и на обратную связь непредвиденного содержания» [1, с. 158]. При этом данная стратегия всецело работает на непрерывных взаимонаправленных коммуникациях и индивидуализированном автоматизированном взаимодействии. В этом случае непосредственная работа педагога-человека с воспитанником сводится к минимуму, только по случаю непредвиденно возникающих сбоев системы. Данная стратегия скорее подразумевает работу педагога в качестве инженера и дизайнера киберпедагогических систем и пространств.

Не стоит думать, что данное рассмотрение педагогических стратегий является нормативным. Более того, в чистом виде данные стратегии применяются редко. Каждая из них осуществляется в рамках соответствующих педагогических моносистем, а в прак-

тике реализуется в комплексе, образуя некоторые комбинированные педагогические или дидактические системы.

Не менее важным является понимание того, что в педагогическом процессе, по мнению В.П. Беспалько, можно выделить алгоритм функционирования и алгоритм управления. Данное разделение очень важно, на наш взгляд, т. к. педагог в своей работе обязательно должен не только качественно преподавать (излагать содержание, использовать методы, средства и формы работы с воспитанниками), но и осуществлять целостное управление образовательным процессом (организационно-педагогическая деятельность).

В заключение можно сделать выводы о том, что детерминанты кибернетизации педагогической деятельности в процессе обучения в условиях становления цифровой образовательной среды требуют дальнейшего изучения. Важно понимать, что цифровизация сферы образования является прямым следствием цифровой социально-экономической трансформации. Кибернетизация педагогики является необходимым следствием использования цифровых технологий предоставления индивидуализированного обучения и управления образовательным процессом. Кибернетический подход позволяет создавать системы, которые могут анализировать потребности каждого ученика и адаптироваться к ним, оптимизировать учебные программы и предоставлять персонализированную обратную связь.

Основной принцип кибернетики в педагогике – это постоянное взаимодействие между учеником, системой обучения и учителем. Киберпедагогическая система всегда должна быть направлена на анализ данных обучения, предоставление обратной связи и должна быть способна адаптироваться к определенным потребностям ученика. Учитель в свою очередь использует эту информацию для более эффективного управления учебным процессом и помощи учащимся в достижении образовательных целей. Кибернетизация педагогики имеет огромный потенциал в решении важных педагогических задач, таких как: обеспечение доступности и гибкости содержания; индивидуализация обучения и воспитания; непрерывность обратной связи и мониторинга; интерактивность и визуализация учебного материала. Это создает благоприятные условия для повышения качества образования и мотивации учащихся, а также позволяет учителям более эффективно использовать свое время и ресурсы.

Ключевыми детерминантами кибернетизации педагогической деятельности становятся параметризация, систематизация и кибернетизация. Возрастает роль киберпедагогических систем на основе технологий искусственного интеллекта. В свою очередь сохраняется значимость живого педагогического взаимодействия в решении задач воспитания, социализации и киберсоциализации учащихся.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-learning). М., 2018.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение (Дидактические основы). М., 1970.
3. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. М., 1968.
4. Латышев Д.В. Антиномичность синергетических эффектов цифровой трансформации общеобразовательных систем / Д.В. Латышев, М.А. Железнякова // Профессионально-технологическая и экономическая подготовка обучающихся в условиях модернизации и стандартизации образования: сборник статей по итогам I Международной конференции преподавателей, студентов, аспирантов и докторантов. Волгоград, 2022. С. 295–302.

5. Латышев Д.В. Факторы кибернетизации образовательной деятельности в условиях становления смешанного обучения / Д.В. Латышев, Е.В. Зудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6(159). С. 28–34.

6. Новиков Д.А. Кибернетика: Навигатор. История кибернетики, современное состояние, перспективы развития. М., 2016.

7. Плешаков В.А. Киберпедагогика: методология, теория и практика / В.А. Плешаков, В.К. Маркова, О.И. Воинова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 4. С. 6–21.

8. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека. От Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. М., 2012.

* * *

1. Bespal'ko V.P. Kiberpedagogika. Pedagogicheskie osnovy upravlyаемого komp'yuterom obucheniya (E-learning). М., 2018.

2. Bespal'ko V.P. Programmirovannoe obuchenie (Didakticheskie osnovy). М., 1970.

3. Viner N. Kibernetika ili upravlenie i svyaz' v zhivotnom i mashine. М., 1968.

4. Latyshev D.V. Antinomichnost' sinergeticheskikh effektov cifrovoj transformacii obshcheobrazovatel'nyh sistem / D.V. Latyshev, M.A. Zheleznyakova // Professional'no-tekhnologicheskaya i ekonomicheskaya podgotovka obuchayushchih v usloviyah modernizacii i standartizacii obrazovaniya: sbornik statej po itogam I Mezhdunarodnoj konferencii prepodavatelej, studentov, aspirantov i doktorantov. Volgograd, 2022. S. 295–302.

5. Latyshev D.V. Faktory kibernetizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v usloviyah stanovleniya smeshannogo obucheniya / D.V. Latyshev, E.V. Zudina // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 6(159). S. 28–34.

6. Novikov D.A. Kibernetika: Navigator. Istoriya kibernetiki, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya. М., 2016.

7. Pleshakov V.A. Kiberpedagogika: metodologiya, teoriya i praktika / V.A. Pleshakov, V.K. Markova, O.I. Voinova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2021. № 4. S. 6–21.

8. Pleshakov V.A. Kibersocializaciya cheloveka. Ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a: monografiya. М., 2012.



***The determinants of the cybernation of the pedagogical activity
in the conditions of the establishment of the digital educational environment***

The article deals with the problems and directions of the cybernation of the pedagogical activity as the consequence of the digitalization of economics and society. There are substantiated the synergetic effects of the digitalization of the wide range of the spheres of the man's activity that demonstrates the necessity of the scientific approach in studying the issues of the cybernation of the pedagogical activity and the formation of the high-efficient digital educational environment.

Key words: *cybernetics, information and communication technologies, digital educational environment, artificial intelligence, teaching methods, pedagogical cyberspace, cybernation, pedagogical strategy, pedagogical system.*

(Статья поступила в редакцию 11.07.2023)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ*

Рассматриваются вопросы формирования читательской грамотности у обучающихся в образовательном пространстве, представлены результаты опроса учителей-предметников Волгоградской области, проанализированы проблемы, с которыми сталкиваются учителя в процессе формирования умений грамотного читателя.



Ключевые слова: *читательская грамотность, образовательный процесс, уровни оценивания читательской грамотности.*

Формирование функциональной грамотности обучающихся относится к общесистемным требованиям реализации программы основного общего образования. Современный школьник должен быть способен решать различного рода учебные задачи и ориентироваться в разных жизненных проблемных ситуациях «на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [8]. Среди метапредметных универсальных учебных действий значительное место занимает чтение и умение работать с текстом.

В связи со сказанным выше читательская грамотность в настоящее время рассматривается как одно из важнейших условий эффективного обучения в учебном процессе, поэтому является основой дальнейшего успешного получения новых знаний учащимися и позволяет весьма легко ориентироваться в многообразном мире профессий.

Читательская грамотность определяется нами как способность понимать, интерпретировать и критически оценивать тексты разной функциональной направленности, связывать полученную информацию с жизнью, соотносить с собственным опытом и расширять свои знания.

Ключевыми словами в определении читательской грамотности являются слова **понимание** – ‘способность осмыслить, постичь смысл, значение, сущность, содержание чего-либо’ [3] и **интерпретирование** – ‘толкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-л.’ [3]. Без этих умений невозможно достижение требуемых ФГОС личностных, метапредметных и предметных результатов.

В современном педагогическом сообществе достаточно много говорят о формировании грамотного читателя не только на уроках русского языка и литературы, но и на уроках физики, математики, биологии, истории и др., однако учителя-предметники испытывают затруднения в вопросах формирования читательской грамотности обучающихся на своих уроках.

Следует отметить, что еще в 2010 г. Г.А. Цукерман в материалах к обсуждению «Оценка читательской грамотности» проанализировала результаты международной программы PISA-2009, показала, что с 2000 г. ничего не изменилось в читательской грамотности 15-летних учащихся России, поскольку отсутствуют педагогические условия, которые превращают «готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы» [9, с. 45].

* Статья публикуется при поддержке ВГСПУ (проект «Читательская грамотность как основа формирования функциональной грамотности обучающихся в процессе преподавания дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов»).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ



Рис. 1. Ответы учителей на вопрос анкеты «Понимаете ли Вы, что такое читательская грамотность и зачем ее формировать?»

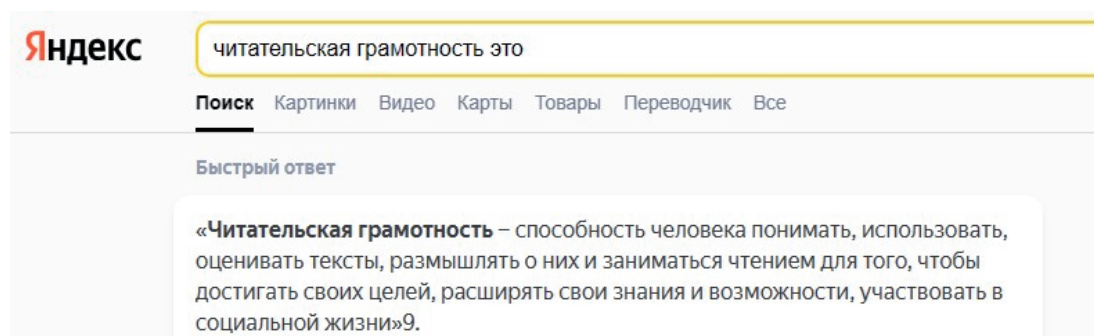


Рис. 2. Определение читательской грамотности в сети Интернет

В настоящее время мы сталкиваемся с теми же проблемами, которые стояли перед учительским сообществом четырнадцать лет назад.

Ученые-методисты считают, что педагоги знают, что такое читательская грамотность современного человека, но не владеют умениями, необходимыми для самостоятельной разработки заданий, которые позволили бы эффективно оценивать читательскую грамотность обучающихся как метапредметный результат (Н.В. Борисова, 2020; Ю.Н. Гостева, М.И., Кузнецова и др. 2020) [4; 5]. Однако проведенный преподавателями ВГСПУ весной 2023 г. опрос учителей Волгоградской области показал, что у значительной части школьных преподавателей отсутствует четкое понимание сущности самого понятия «читательская грамотность». В опросе, проведенном в целях выявления их профессиональных затруднений при формировании читательской грамотности обу-

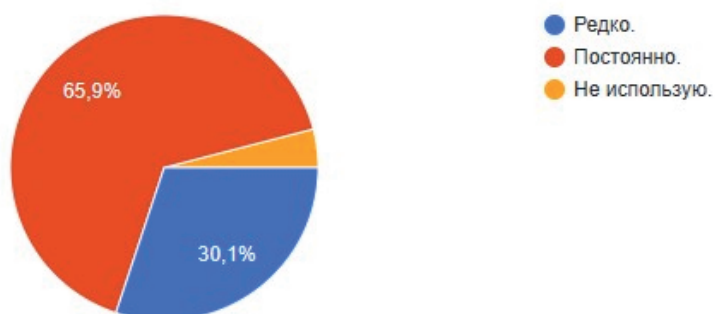


Рис. 3. Ответы учителей на вопрос «Используете ли Вы методы и приемы развития читательской грамотности обучающихся на своих уроках»

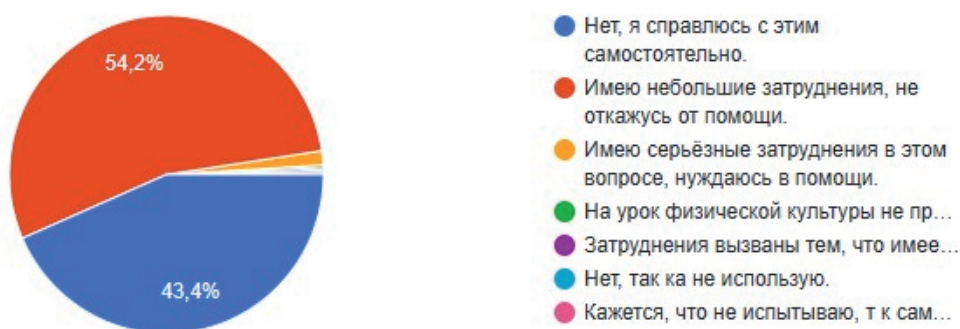


Рис. 4. Ответы учителей на вопрос «Испытываете ли Вы затруднения в вопросах формирования читательской грамотности обучающихся на своих уроках?»

чающихся и оптимизации методической работы, приняли участие свыше 400 учителей-предметников (анонимно), которые ответили на 13 вопросов.

На вопрос «Понимаете ли Вы, что такое читательская грамотность и зачем ее формировать?» 79,7% педагогов ответили, что очень хорошо понимают, 20,3% учителей имеют некоторое представление о читательской грамотности обучающихся (см. рис. 1).

При этом обращает на себя внимание тот факт, что многие (в основном учителя русского языка и литературы) сформулировали определение читательской грамотности, предложенное в международном исследовании качества образования PISA [12]. Поскольку были приведены дословные определения читательской грамотности, можно предположить, что, проходя опрос, учителя скопировали его из сети Интернет: в поисковой системе «Яндекс» выдается быстрый ответ – определение, которое было указано в материалах PISA (см. рис. 2).

Учителя английского языка, биологии, физики, географии, информатики, физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности предложили следующие определения читательской грамотности: «квалифицированное чтение», «умение работать с текстом» (27%), «понимать прочитанное» (9%), «не допускать ошибок, знать свой язык», «любовь к чтению и понимание прочитанного материала», «вдумчивое чтение», «быть начитанным» «умение понимать и чувствовать произведение», «это умение бегло и грамотно читать, понимать прочитанное» «грамотно читать», «знать все понемногу», «создать библиотеку в доме»; и только 7% написали, что затрудняются ответить.

Все сказанное выше показывает, что учителя определяют читательскую грамотность как «способность человека понимать и использовать тексты», а также как «умение работать с текстом». Однако читательская грамотность предполагает не только работу с текстом, но и включает в себя ряд характеристик, которые можно представить следующими компонентами: поиск и извлечение информации, ее интерпретация, оценка содержания и формы текста, использование информации в разных ситуациях деятельности и общения.

Как показал опрос, 94,5% педагогов полагают, что необходимо уделять на уроках значительное количество времени формированию читательской грамотности, 5,5% считают, что этого делать не следует; 83,5% респондентов написали, что знают, какого типа задания способствуют формированию читательской грамотности обучающихся, у 16,2% учителей этот вопрос вызвал затруднения, поскольку они не владеют методикой оценивания читательской грамотности у школьников. Многие педагоги используют на своих уроках различные методы и приемы развития читательской грамотности обучающихся (см. рис. 3).

На вопрос «Каким образом Вы отслеживаете результаты учащихся по формированию читательской грамотности?» учителя ответили, что проводят проверочные работы с использованием текстов учебников (54,2%), разрабатывают творческие упражнения, проекты, конкурсы, олимпиады (37,2%), проводят анкетирование, тестирование (32%), дают проверочные работы с использованием банка открытых заданий по читательской грамотности (28,9%); не имеют возможности проверять постоянно 11,9% респондентов, не отслеживают результаты 6,9% учителей.

Следует отметить, что большая часть педагогов самостоятельно разрабатывает задания для оценки читательской грамотности у обучающихся, несмотря на знание о существовании открытых банков заданий, доступных для использования в учебном процессе. В настоящее время самыми популярными являются такие ресурсы, как ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» «Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности (V–IX классы)», где представлено 900 заданий на базе текстов по предметам социально-гуманитарного цикла (русский язык, история, обществознание и география) и естественнонаучного цикла (биология, химия и физика) [7]; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» «Банк заданий» по шести направлениям: математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, читательская грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление – учебно-методические материалы для формирования и оценки функциональной грамотности учащихся основной школы (разработано более 1000 заданий) [2]. Вопрос о причинах нечастого использования учителями этих ресурсов нуждается в отдельном рассмотрении.

Несмотря на то что педагоги знают, на основе каких заданий необходимо формировать читательскую грамотность, постоянно используют различные методы и приемы развития читательской грамотности обучающихся на своих уроках, все же 54,2% учителей испытывают небольшие затруднения в вопросах формирования читательской гра-

мотности, 1,4% респондентов имеют серьезные затруднения и нуждаются в помощи (см. рис. 4).

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) – документу, который регулирует образовательный процесс на территории РФ, формирование читательской грамотности в учебном процессе является одной из задач каждого школьного учителя, однако ведущая роль принадлежит учителю русского языка и литературы [10, с. 11]. В соответствии с требованиями ФГОС ООО предметные результаты изучения предметной области «Русский язык и литература» должны отражать «развитие навыков чтения на русском языке (изучающего, ознакомительного, просмотрового) и содержательной переработки прочитанного материала; понимание, интерпретацию и комментирование текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение) и функциональных разновидностей языка; умение оценивать письменные и устные речевые высказывания с точки зрения их эффективности, понимать основные причины коммуникативных неудач и уметь объяснять их; оценивать собственную и чужую речь с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления» [8]. Как правило, все перечисленное выше возможно развить на основе использования различных текстов, которые должны быть представлены в школьном учебнике.

Безусловно, основным средством обучения является учебник, который направлен на реализацию целей учебной программы, а его содержание позволяет учителю организовать познавательную деятельность обучающихся. Однако анализ действующих учебников по русскому языку показывает, что в них содержатся предметные тексты, которые не всегда являются аутентичными, поскольку «они предельно адаптированы под конкретные учебные задачи, в определенном смысле ограничены содержанием той или иной дисциплины и рамками заданной темы» [11, с. 24].

В учебниках по русскому языку (с 5 по 9 классы) под ред. Т.А. Ладыженской, разработанных с учетом требований ФГОС основной школы, представлены, как правило, сплошные тексты (произведения известных авторов: А. Пушкина, М. Лермонтова, М. Пришвина, К. Паустовского, Л. Толстого, А. Куприна и др.), к которым даются следующие формулировки заданий: «озаглавьте текст», «прочитайте выразительно текст и ответьте на вопрос», «прочитайте отрывок из книги и обозначьте орфограммы» и др. Такого рода задания связаны в основном с изучаемым теоретическим материалом по предмету: «найдите в тексте устаревшие слова», «какое из выделенных слов в тексте является заимствованным», «укажите признаки научного стиля», «найдите однородные члены в тексте» и др. В настоящее время существенно трансформируются способы продуцирования трансляции информации, поэтому если в процессе обучения использовать только сплошные «учебные» тексты, то невозможно в данных условиях формирование грамотного читателя. Помимо сплошных текстов, на уроках следует использовать для анализа несплошные (включающие визуальные ряды, необходимые для понимания текста, с большей или меньшей степенью слияния с текстом), смешанные (содержащие элементы сплошных и несплошных текстов) и составные (включающие несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связным и законченным) тексты. Смешанные и составные тексты, которые требуют от читателя особых навыков и стратегий интеграции единиц информации в единое сообщение, являются достаточно сложными для анализа, поэтому для современных школьников, несомненно, важно научиться свободно получать информацию, которая представлена в разной форме [11]. При отборе текстов важно обращать внимание на те, в которых есть некая противоречивость, содержатся гиперссылки, являются креолизованными и полифункциональными. К недостаткам современных учебников по русскому языку можно отнести и то, что в них не учитываются социальные, учебные, личные

аспекты чтения, которые находят отражение в различных ситуациях общения человека с текстом:

- чтение для личных целей (для себя);
- чтение для общественных целей;
- чтение для практических целей;
- чтение для получения образования [12].

Исправить ситуацию отчасти помогают банки заданий, которые есть в открытом доступе в сети Интернет. Использование в образовательном процессе текстов данных ресурсов позволяет формировать, корректировать и оценивать читательскую грамотность обучающихся.

Важно обратить внимание на то, что при разработке банка заданий следует учитывать и региональный компонент, который отражает национальное и местное своеобразие культуры того или иного края. Задания, разработанные с учетом регионального компонента, обеспечивают осмысление школьниками языковых фактов, которые специфичны для той местности, где они проживают. Составные тексты помогут учителям ввести в образовательный процесс материал, который интересен учащимся и с которым они могут сталкиваться в реальной жизни. По мнению Е.Н. Кругловой, педагогам необходимо включать «в структуру урока задания, которые выполняют двойную нагрузку: учат предметному знанию и формируют навыки функциональной грамотности. Сегодня

11. Какого типа затруднения Вы испытываете в вопросах формирования читательской грамотности обучающихся на своих уроках?

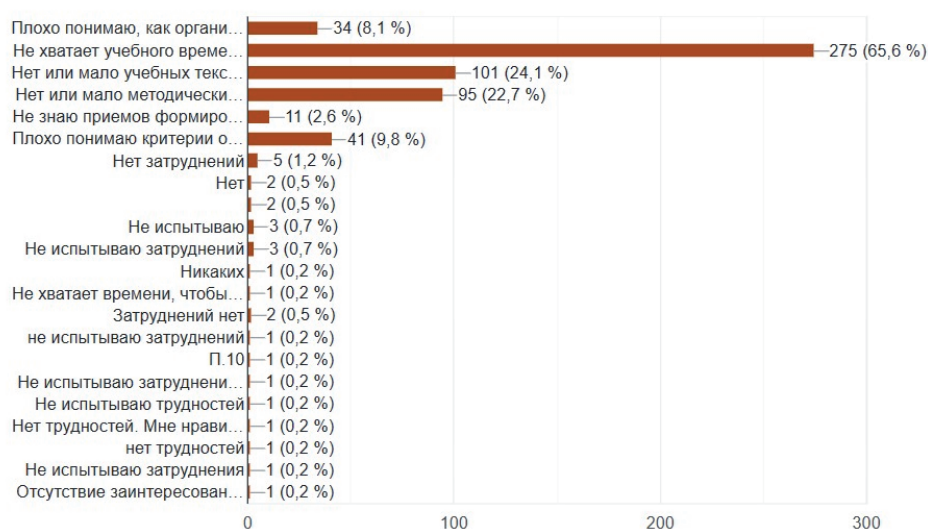


Рис. 5. Типы затруднений у педагогов в вопросах формирования читательской грамотности

ня актуально создание сборников, демонстрирующих лучшие практики развития читательской грамотности» [6, с. 2].

Создать необходимые условия для формирования и оценки читательской грамотности обучающихся возможно в случае четкого понимания, какого типа затруднения испытывают педагоги в вопросах формирования читательских умений школьников на своих уроках. Как показал опрос, учителям, как правило, не хватает учебного времени на формирование читательской грамотности (65,6%); 24,1% респондентов ответили, что нет или мало учебных текстов и заданий для формирования читательской грамотности, а также отсутствуют методические рекомендации (22,7%); 9,8% учителей плохо понимают критерии оценки формирования читательской грамотности (рис. 5).

Формирование читательских умений у школьников – процесс сложный, требующий систематической диагностики, в ходе которой можно использовать следующие критерии оценки уровня сформированности читательской грамотности:

1. Низкий уровень сформированности читательской грамотности характеризуется отсутствием способности самостоятельно анализировать текст: определять наличие/отсутствие необходимой информации, находить необходимую информацию, интерпретировать ее, оценивать соответствие содержания и формы текста, в полной мере понимать практическую значимость информации, содержащейся в тексте.

2. Средний уровень сформированности читательской грамотности характеризуется способностью самостоятельно находить и понимать необходимую фактологическую информацию в одном тексте, делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте текста, на основе сравнения данных, на основе интеграции информации из разных частей текста, оценивать полноту, достоверность информации, содержащейся в одном тексте, выявлять связь между прочитанным и реальностью.

3. Высокий уровень сформированности читательской грамотности характеризуется способностью самостоятельно находить и понимать необходимую фактологическую и концептуальную информацию, содержащуюся в одном или нескольких текстах, умением уточнять поисковый запрос при отсутствии необходимого объема информации, способностью интегрировать и интерпретировать информацию о соответствии/несоответствии формы и содержания одного текста или нескольких текстов, о соответствии вербальной и невербальной, текстовой и фоновой информации, связанной с проблемой, рассматриваемой в тексте, способностью не только делать самостоятельные выводы, обосновывать их, не только использовать информацию из текста для решения практической задачи, но и формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу, прогнозировать события, течение процесса, результаты эксперимента на основе информации текста, а также предлагать интерпретацию нового явления, принадлежащего к тому же классу явлений, который обсуждается в тексте.

Обучающиеся с низким и средним уровнем сформированности читательской грамотности в процессе анализа текста нуждаются в помощи наставника, который может использовать разные приемы, нацеленные на формирование умений поиска, интерпретации, оценки и использования информации. В ходе работы с учащимися, у которых сформирован высокий уровень читательской грамотности, наставник может использовать приемы для развития и совершенствования умений находить, обобщать и использовать текстовую и внетекстовую информацию в разных жизненных ситуациях.

Проведенное исследование показывает, что большинство учителей осознают, как важно в процессе обучения формировать, развивать и оценивать читательскую грамотность обучающихся. Но чаще всего у педагогов не хватает на это учебного времени или необходимых методических рекомендаций. Если проблему нехватки учебного времени учитель может решить самостоятельно, пересмотрев свои подходы к структурированию учебного материала, то отсутствие методической поддержки – это та проблема,

которую учителям-предметникам не решить без помощи квалифицированных методистов. На вопрос о наиболее подходящих формах методической помощи помогают ответить сами учителя, которые предпочитают участвовать в мастер-классах по формированию читательской грамотности (49,2% респондентов выбрали эту форму методического сопровождения). Но поскольку не у всех (53,7% педагогов) есть возможность регулярно посещать мастер-классы, учителям необходимы методические пособия, рекомендации (33,9% респондентов нуждаются в такой форме методической поддержки). Восстребованы и курсы повышения квалификации, которые готовы посетить 15,3% опрошенных педагогов.

В заключение можно отметить, что педагогическое сообщество в большей степени нуждается в поддержке и систематической работе по «разъяснению» стратегий формирования читательской грамотности в учебном процессе в условиях глобализации. У современных школьников необходимо сформировать те ценности и компетенции, которые помогут им быть конкурентоспособными в мировом сообществе. Учащийся должен стать компетентным читателем [1]. Сегодня учителя испытывают трудности в формировании функциональной грамотности у учащихся. И это в определенной степени связано с тем, что чаще обсуждаются низкие результаты исследования оценки формирования читательских умений у обучающихся (которое проводится в рамках международной программы PISA), а не проблемы, которые возникают у учителей в ходе организации учебного процесса, нацеленного на формирование разных видов функциональной грамотности. Описанные в статье трудности волгоградских преподавателей являются лишь частью проблем, с которыми сталкиваются предметники в процессе воспитания грамотного читателя, поэтому дальнейшее изучение различных методических подходов, инновационных приемов формирования читательской грамотности является весьма актуальным. Результатами данной исследовательской работы могут стать необходимые для учителей методические рекомендации, а также банк текстов и заданий, позволяющих формировать читательские умения на уроках дисциплин как гуманитарного, так и естественнонаучного циклов.

Список литературы

1. Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Васильевых И.П., Ускова И.В. Формирование читательской грамотности учащихся основной школы // Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3–13.
2. Банк заданий [Электронный ресурс] // Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/> (дата обращения: 17.06.2023).
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. СПб., 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 02.06.2023).
4. Борисова Н.В. Развитие читательской грамотности как компонента функциональной грамотности: учебно-методическое пособие. В 2 частях / Н.В. Борисова, Е.Л. Николаевская. Краснодар, 2020. Ч. 1.
5. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Проблемы оценки и формирования функциональной читательской грамотности учеников основной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 2(70). С. 155–180.
6. Круглова Е.Н. Читательская грамотность как важнейший индикатор функциональной грамотности [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 1. С. 128–132. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39509> (дата обращения: 25.06.2023).
7. Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности (V–IX классы) [Электронный ресурс] // ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadaniy-chitatelskoi-gramotnosti> (дата обращения: 17.06.2023).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 24.06.2023).
9. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. М., 2010.
10. Читательская грамотность школьника (5–9 классы): книга для учителя / О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых и др.; под ред. И.Н. Добротиной. М., 2018.
11. Читательская грамотность. Методические рекомендации по формированию читательской грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе [Электронный ресурс]. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ЧТ_Методические%20рекомендации%20_2021_Final.pdf (дата обращения: 21.06.2023).
12. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks. May 2016 [Electronic resource]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (дата обращения: 02.06.2023).

* * *

1. Aleksandrova O.M., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Vasil'evyh I.P., Uskova I.V. Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly // Russkij yazyk v shkole. 2017. № 1. S. 3–13.
2. Bank zadaniy [Elektronnyj resurs] // Setevoj kompleks informacionnogo vzaimodejstviya sub'ektov Rossijskoj Federacii v proekte «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti uchashchihsya». URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/> (дата обращения: 17.06.2023).
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Sost., gl. red. kand. filol. nauk S.A. Kuznecov. SPb., 1998. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 02.06.2023).
4. Borisova N.V. Razvitie chitatel'skoj gramotnosti kak komponenta funkcional'noj gramotnosti: uchebno-metodicheskoe posobie. V 2 chastyah / N.V. Borisova, E.L. Nikolaevskaya. Krasnodar, 2020. Ch. 1.
5. Gosteva Yu.N., Kuznecova M.I., Ryabinina L.A., Sidorova G.A., Chaban T.Yu. Problemy ocenki i formirovaniya funkcional'noj chitatel'skoj gramotnosti uchenikov osnovnoj shkoly // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 2. № 2(70). S. 155–180.
6. Kruglova E.N. Chitatel'skaya gramotnost' kak vazhnejshij indikator funkcional'noj gramotnosti [Elektronnyj resurs] // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2023. № 1. S. 128–132. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39509> (дата обращения: 25.06.2023).
7. Otkrytyj bank zadaniy dlya ocenki chitatel'skoj gramotnosti (V–IX klassy) [Elektronnyj resurs] // FGBNU «Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij». URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadaniy-chitatelskoj-gramotnosti> (дата обращения: 17.06.2023).
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 24.06.2023).
9. Cukerman G.A. Ocenka chitatel'skoj gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniyu. М., 2010.
10. Chitatel'skaya gramotnost' shkol'nika (5–9 klassy): kniga dlya uchitelya / O.M. Aleksandrova, M.A. Aristova, I.P. Vasil'evyh i dr.; pod red. I.N. Dobrotinoy. М., 2018.
11. Chitatel'skaya gramotnost'. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu chitatel'skoj gramotnosti obuchayushchihsya 5–9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na cifrovoj platforme [Elektronnyj resurs]. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ChT_Metodicheskie%20rekomendacii%20_2021_Final.pdf (дата обращения: 21.06.2023).

The issues of the formation of the reading literacy in the educational process

The article deals with the issues of the development of the reading literacy of the students in the educational space, there are presented the results of the inquiry of the subject teachers of the Volgograd region. The authors analyze the problems, the teachers face in the process of the development of the skills of the competent reader.

Key words: *reading literacy, educational process, levels of evaluation of reading literacy.*

(Статья поступила в редакцию 27.06.2023)

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. БАТРАКОВА, А.В. ТРЯПИЦЫН
Санкт-Петербург

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Профессиональная подготовка магистранта рассматривается как этап профессионального становления и как результат готовности выпускника к решению усложняющихся профессиональных задач; представлен опыт подготовки магистрантов по направлению «Педагогическое образование» к государственной итоговой аттестации (ГИА) на основе модульного учебного плана, где в каждом из модулей определяется ведущая (обобщенная) компетенция; обосновывается выбор стратегий саморегулируемого обучения и консультирования как значимых условий подготовки к ГИА.

Ключевые слова: *магистратура, подготовка, профессиональная подготовка, государственная итоговая аттестация, профессиональное становление, метапрофессиональная компетентность.*

Одним из основных показателей эффективности деятельности вуза является качество образования выпускников. Результатом освоения образовательных программ высшего образования является сформированность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с выбранными в образовательной программе типами профессиональных задач, которые фиксируют объективную готовность выпускника вуза к профессиональной деятельности.

Поиск решения проблемы разработки педагогического инструментария аутентичной оценки результата профессиональной подготовки выпускников педагогического университета ведется давно. При этом попытки объединения различных точек зрения привели к различным вариантам многочисленных характеристик функций, задач, личностных качеств выпускника. С.А. Шмелёва отмечает, что в современных условиях «на первый план выдвигается не готовый набор профессионально-технических навыков, а деятельностно-организационная способность человека “расти” в профессии, умение анализировать свой профессиональный уровень, быстро создавать, “конструировать” четкие профессиональные навыки, обнаруживать и осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с меняющимися требованиями рыночной ситуации» [14, с. 16].

При этом важно учитывать, что в современных условиях нелинейности и неопределенности социально-экономических процессов происходят изменения на рынке труда, обуславливающие появление новой трудовой реальности, в которой педагогическая профессия становится трансфессией, что, в свою очередь, помимо приобретения знаний, способствует формированию у студентов компетенций, обеспечивающих им максимально эффективное функционирование в стремительно изменяющейся среде.

По мнению Э.Ф. Зеера, трансфессионализм основывается на синтезе междисциплинарных знаний и компетенций в одной группе профессий. Автор подчеркивает, что с появлением специалистов, ориентированных на развитие универсальных сквозных компетенций, можно наблюдать возникновение формации «транспрофессионалов», квали-

фикация которых базируется на развитии новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации. Например, Э.Ф. Зеер к транспрофессиональным (метапрофессиональным компетенциям) относит профессиональную мобильность, референтность, практический интеллект, самоэффективность и др. [5; 6].

Анализ работ по педагогическому образованию позволяет продолжить список метапрофессиональных (надпрофессиональных) компетенций, к которым правомерно отнести системное мышление, межотраслевую коммуникацию, управление проектами, мультикультурность, креативность. Однако смысл исследовательского поиска состоит не в том, чтобы составить перечень компетенций, а в *понимании сущности* компетентности как *совокупности компетенций*, которые проявляются в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов. В реальной профессиональной деятельности компетенции также не проявляются изолировано, поэтому при разработке итоговых контрольно-измерительных материалов (КИМов) правомерно ориентироваться на обобщенные (интегрированные) компетенции, которые по содержанию являются метапрофессиональными.

Для того чтобы выявить содержание таких компетенций, вначале необходимо разработать КИМы, позволяющие оценить сформированность компетенций, которые формируются в процессе освоения дисциплин (включая практику) каждого модуля, ориентируясь при этом на ведущую цель модуля. О.Е. Лебедев, размышляя о состоянии современной системы общего образования, отмечает следующее: «В стандарте среднего (полного) образования данные нормы представлены как детальное изложение личностных результатов (15 позиций), метапредметных результатов (9 позиций), предметных результатов (в общей сложности 222 позиции). К этому перечню надо добавить “портрет выпускника школы” (11 позиций). Очевидно, что данные требования нельзя использовать при итоговой аттестации конкретных учащихся» [10]. Степень регламентации показателей итоговой оценки существенно уменьшает свободу преподавателя для методического творчества.

Отметим также, что на основании анализа статьи Т.Г. Архиповой [1] о государственной итоговой аттестации в вузах России в XVIII – начале XXI в. можно сделать вывод о том, что уже в конце 90-х гг. в государственной итоговой аттестации предлагалось использовать междисциплинарный экзамен и выпускную квалификационную работу, которая в педагогическом вузе всегда имела междисциплинарный контекст (базовая наука, психология, педагогика, методика). В целом, государственная итоговая аттестация в современных условиях развития высшего образования представляется как сложная комплексная процедура, предусматривающая несколько этапов: подготовки, проведения, оценивания (или заключения) [1].

Для того чтобы разработать варианты подготовки магистрантов к итоговой аттестации, необходимо найти ответы, по крайней мере, на следующие вопросы: «Как понимается термин “профессиональная подготовка?”», «Что представляет собой результат подготовки?», «Каким образом проектируются пути достижения результата?».

Авторы статьи разделяют позицию исследователей, которые рассматривают профессиональную подготовку в педагогическом вузе как *один из этапов в непрерывном профессиональном развитии* педагога, отражающийся в квалификации, которая присваивается выпускнику педагогического вуза, и компетенциях, приобретаемых им за время учения в вузе [3].

Э.Ф. Зеер [7] рассматривает процесс профессионального развития личности как процесс освоения профессиональных видов деятельности; поиска и определения своего места в профессиональном сообществе; реализации своего потенциала в профессии и достижения профессиональных высот. При этом данный процесс правомерно

рассматривать, так же как процесс развития профессиональной компетентности и профессионального саморазвития личности. В этом случае ведущим ценностно-целевым ориентиром профессиональной подготовки является содействие магистранту в постижении смысла современной педагогической деятельности, становлении собственной ценностно-смысловой позиции и осознании особенности своего пути (карьеры) в профессии.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что процесс профессионального становления педагога на этапе обучения в высшей школе характеризуется неравномерностью; каждый период формирования педагога-специалиста определяется «пластом», имеющим собственные психологические новообразования, вносящим свой вклад в структуру качеств личности [4]. При этом следует учитывать, что компетенции формируются, «пронизывая друг друга», имеют нелинейный кумулятивный характер, отражая особенности конкретного студента.

По мнению исследователей РГПУ им. А.И. Герцена, процесс профессиональной подготовки магистранта представляет собой непрерывный процесс развития субъектного опыта профессиональной деятельности, а результат профессиональной подготовки правомерно рассматривать как готовность выпускника к решению усложняющихся профессиональных задач в разных социокультурных и образовательных контекстах. Такое понимание соответствует и характеристике квалификации магистра. Так, в Национальной рамке квалификация «магистр» соответствует 7 (8) уровню, который характеризуется наукоемкостью знаний; готовностью к осуществлению деятельности, предполагающей решение задач развития и разработку новых подходов; использованием разнообразных методов (в том числе инновационных); созданием новых знаний прикладного характера в определенной области и/или на стыке областей; определением источников и поиском информации, необходимой для развития деятельности [12].

Понимание подготовки как этапа профессионального становления и как результата сформированности профессиональной компетентности (рассматриваемой как готовность выпускника к решению усложняющихся профессиональных задач) определяет логику проектирования содержания подготовки к государственной итоговой аттестации. Основой проектирования является модульный учебный план, который отражает усложнение учебно-профессиональных задач в логике «понимание – действия – осознание»: от информационного хаоса к построению собственной модели решения проблемы [8], переходом от преимущественно образовательных задач с профессиональным контекстом к задачам профессиональным с разнообразными контекстами (от неосознанной некомпетентности к осознанной компетентности).

В процессе подготовки магистрантов к государственной итоговой аттестации «задействованы» все дисциплины (содержание и технологии) и разнообразные формы промежуточной аттестации. Важно, что в каждом модуле определяется обобщенная компетенция, представляющая собой совокупность компетенций, на формирование и развитие которых ориентировано содержание дисциплин и практики конкретного модуля. Например, в образовательных программах магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена по направлению «Педагогическое образование» модуль «Методология исследования в образовании» объединяет дисциплины, ориентированные на развитие у магистрантов способности выявлять актуальные проблемы в современном образовании с целью решения современных профессиональных задач педагога и на выполнение научного исследования (дисциплины «Современные проблемы науки и образования», «Методы педагогического исследования», «Критическое мышление и научная коммуникация»). Ведущая обобщенная компетенция – исследовательская, объединяющая указанные в ФГОС компетенции УК-1, УК-3, УК-6, ОПК-1, ОПК-8. Особую роль в модуле играет учебная практика (научно-исследовательская работа), в процессе которой формируют-

ся профессиональные компетенции ПКО-1, ПКО-2. Завершается освоение модуля модульным экзаменом, содержание которого представляет профессиональную исследовательскую задачу. В качестве примера такого экзамена можно рассмотреть «Заявку на грант» (название условное). Формулировка задачи: «Вы являетесь членом временного творческого коллектива (ВТК). Вам предстоит выбрать свою роль в этом коллективе – лидера проекта, организатора, исполнителя, оформителя и т. д. <...> представить заявку на получение гранта по исследованию актуальной проблемы современного образования, с целью его финансирования и поддержки. <...> Форма заявки не задана. Вам ее надо продумать самостоятельно, основываясь на полученных знаниях и опыте. Заявка оформляется в виде текста и презентации для его представления в фонд поддержки актуальных научных исследований» [13].

Логика разработки оценивания результатов освоения модуля можно представить следующим образом: определение ведущей (интегрированной, обобщенной) компетенции – разработка заданий, ориентированных на компетенции, которые формировались при изучении дисциплин модуля, разработка комплексных заданий по содержанию модуля – определение критериев оценки ведущей компетенции во взаимосвязи компонентов структуры компетентности – когнитивная, функциональная, личностная. Важно подчеркнуть, что все задания конкретного модуля разрабатываются с учетом принципа преемственности типовых заданий по дисциплинам модуля. При этом мы исходим из того, что преемственность заданий выражается:

- в углублении понимания основных характеристик современного образования и педагогической науки (социогуманитарный характер педагогики, роль различных способов коммуникации, цифровизация образования и исследовательской деятельности);
- в раскрытии взаимосвязи ведущих компетенций модулей как составляющих педагогической компетентности современного педагога;
- в развитии форм выполнения заданий в логике освоения магистрантом разных ролей в индивидуальной, групповой и командной работе.

Необходимо подчеркнуть, что важным условием успешной подготовки к ГИА в процессе профессиональной подготовки магистранта на протяжении всего времени обучения в вузе является ориентация преподавателей на развитие самостоятельности магистранта, мотивации к непрерывному образованию. Реализации этого условия способствует опора на стратегии саморегулируемого обучения [11], понимаемого как процесс и результат диалогового взаимодействия, в основе которого заложены механизмы самоуправления, обеспечивающие развитие у магистрантов самостоятельности, ответственности за принятие решений, имеющегося профессионального опыта.

При использовании стратегий саморегулируемого обучения в процессе подготовки магистрантов к ГИА преподавателю необходимо обеспечить им консультационную помощь, направленную на развитие опыта рефлексии. Ориентированность на развитие рефлексивных умений связана с тем, что рефлексия способна выявить профессиональные достижения обучающихся и затруднения при решении усложняющихся задач, обеспечить становление нового профессионального опыта через поиск правильного их решения [9].

Остальные модули образовательной программы выстраиваются в аналогичной логике. Важно отметить, что компетенции, формируемые в модуле, являются основой их развития в последующих модулях, одновременно выступая как основа формирования новых профессиональных компетенций.

Подчеркнем, что предлагаемый подход к проектированию последовательности модулей как содержательной основы подготовки к государственной итоговой аттестации отражает особенность высшего образования (особенно магистерского), в котором профессиональная подготовка базируется на общеобразовательной подготовке и неразрыв-

но связана с ней (профессиональная подготовка на других уровнях образования не подразумевает обязательного повышения образовательного уровня обучающегося).

Предложенный подход к построению подготовки магистрантов к ГИА в определенной мере позволяет разрешить противоречие между ориентацией на содействие процессу профессионального становления магистранта, имеющего индивидуальный характер, и существующей в настоящее время в педагогических вузах «образовательной трубы», которая характеризуется строго фиксированной в учебном плане последовательностью изучения дисциплин, жестко детерминированных федеральными образовательными стандартами и учебными планами [2].

В заключение еще раз подчеркнем, что:

- профессиональная подготовка магистрантов к ГИА в педагогическом вузе, рассматриваемая как *один из этапов в непрерывном профессиональном развитии педагога*, отражается в компетенциях, приобретаемых магистрантами за время обучения в вузе;
- профессиональная подготовка магистранта как этап профессионального становления и результат готовности выпускника к решению усложняющихся профессиональных задач определяет логику проектирования содержания подготовки к государственной итоговой аттестации, что *находит отражение в построении модульного учебного плана*, где в каждом из модулей определяется ведущая (обобщенная) компетенция;
- промежуточная аттестация как «этап» подготовки к ГИА в форме модульного экзамена строится на основе разработки комплексных заданий, с *учетом преемственности типовых заданий по дисциплинам модуля*;
- усиление самостоятельности и ответственности магистранта в решении профессиональных задач на этапе подготовки к ГИА обеспечивается *оказанием преподавателем консультационной помощи магистрантам*;
- по мере профессионального становления магистранта происходят *качественные изменения в характере решения профессиональных задач, что обеспечивается использованием рефлексивных технологий* в ходе анализа результатов промежуточной аттестации и способствует формированию умения адекватно принимать результаты внешней оценки и объективного самооценивания.

Список литературы

1. Архипова Т.Г. Государственная итоговая аттестация в вузах России в XVIII – начале XXI века: Исторический анализ // Преподаватель 21 века. 2020. № 1. С. 19–37.
2. Батракова И.С., Тряпицына А.П. Проблемы и перспективы развития магистратуры в современном педагогическом вузе // Всероссийские педагогические (Герценовские) чтения: Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации. СПб., 2022. С. 267–283.
3. Дроботенко Ю.Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 12(56). С. 53–72.
4. Егоренко Т.А. Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n1/Egorenko (дата обращения: 21.12.2022).
5. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 122–127.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.; Екатеринбург, 2003.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.

8. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2015.
9. Исследование процессов профессионального становления студентов магистратуры в современном вузе / И.С. Батракова, И.Б. Государев, Ю.А. Комарова и др. СПб., 2013.
10. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konets-sistemy-obyazatel'nogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.12.2022).
11. Ломтева Т.Н. Саморегулируемое обучение в информационном обществе как андрагогическая проблема / Т.Н. Ломтева, Н.С. Киргинцева // Человек и образование. 2009. № 3(20). С. 220–224.
12. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. М., 2008.
13. Проектирование инвариантных модулей образовательных программ магистратуры по направлению «Образование и педагогические науки»: учебное пособие для преподавателей вузов / А.А. Ахаян, И.С. Батракова, Л.К. Боровик и др. СПб., 2022. Т. 1.
14. Шмелёва С.А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. № 5(120). С. 16–22.

* * *

1. Arhipova T.G. Gosudarstvennaya itogovaya attestaciya v vuzah Rossii v XVIII – nachale XXI veka: Istoricheskiy analiz // Prepodavatel' 21 veka. 2020. № 1. S. 19–37.
2. Batrakova I.S., Tryapicyna A.P. Problemy i perspektivy razvitiya magistratury v sovremennom pedagogicheskom vuze // Vserossijskie pedagogicheskie (Gercenovskie) chteniya: Pedagogicheskaya nauka v kontekste menyayushchejsya obrazovatel'noj situacii. SPb., 2022. S. 267–283.
3. Drobotenko Yu.B. Aspektnyj analiz ponyatiya professional'noj podgotovki v pedagogicheskom vuze // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2015. № 12(56). S. 53–72.
4. Egorenko T.A. Podhody k psihologicheskim determinantam professional'nogo stanovleniya pedagoga na etape obucheniya v vuze [Elektronnyj resurs] // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2023. T. 20. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n1/Egorenko (data obrashcheniya: 21.12.2022).
5. Zeer E.F. Konceptiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2013. № 9. S. 122–127.
6. Zeer E.F. Psihologiya professij. M.; Ekaterinburg, 2003.
7. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Metodologicheskie orientiry razvitiya transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19. № 8. S. 9–28.
8. Ignat'eva E.Yu. Pedagogicheskoe upravlenie uchebnoj deyatelnost'yu studentov sovremennogo vuza: dis. ... d-ra ped. nauk. Velikij Novgorod, 2015.
9. Issledovanie processov professional'nogo stanovleniya studentov magistratury v sovremennom vuze / I.S. Batrakova, I.B. Gosudarev, Yu.A. Komarova i dr. SPb., 2013.
10. Lebedev O.E. Konec sistemy obyazatel'nogo obrazovaniya? [Elektronnyj resurs] // Voprosy obrazovaniya. 2017. № 1. S. 230–259. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konets-sistemy-obyazatel'nogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 21.12.2022).
11. Lomteva T.N. Samoreguliruemoe obuchenie v informacionnom obshchestve kak andragogicheskaya problema / T.N. Lomteva, N.S. Kirginceva // Chelovek i obrazovanie. 2009. № 3(20). S. 220–224.
12. Nacional'naya ramka kvalifikacij Rossijskoj Federacii: Rekomendacii / O.F. Batrova, V.I. Blinov, I.A. Voloshina i dr. M., 2008.
13. Proektirovanie invariantnyh modulej obrazovatel'nyh programm magistratury po napravleniyu «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki»: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej vuzov / A.A. Ahayan, I.S. Batrakova, L.K. Borovik i dr. SPb., 2022. T. 1.
14. Shmelyova S.A. Model' professional'noj podgotovki vypusknika pedagogicheskogo vuza // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. № 5(120). S. 16–22.

*Training of the students of the Master's programme
to the State Final Examination*

The professional training of the students of the Master's programme is considered as the stage of the professional becoming and as the result of the readiness of the graduate to the solution of the complicating professional tasks. There is presented the experience of the training of the students of the Master's programme of the profile "Pedagogical education" to the State Final Examination on the basis of the modular education plan, where there is defined the leading (generalized) competence in each module and there is substantiated the choice of the strategies of the self-controlled education and consulting as the significant conditions of training to the State Final Examination.

Key words: *Master's programme, training, professional training, State Final Examination, professional becoming, meta-professional competence.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2023)

М.С. ГОРБУЗОВА, Т.К. СМЫКОВСКАЯ
Волгоград

**УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДВУЗА НАВЫКОВ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Обоснована необходимость использования учебных заданий в процессе подготовки студентов в вузе как средства формирования навыков обеспечения информационно-технологической поддержки профессиональной подготовки в области здравоохранения. Уточнено определение учебных заданий и приведена их типология, показаны особенности учебных заданий для формирования навыков информационно-технологической поддержки профессиональной подготовки в области здравоохранения.

Ключевые слова: *учебные задания, информационные технологии, профессиональная деятельность, навыки, информационно-техническое обеспечение.*

Модернизация системы образования обусловила изменение подходов не только к отбору содержания профессионального образования, но и к организации учебного процесса в вузе, поиску и использованию новых форм и методов обучения, обеспечивающих формирование у выпускников вузов готовности самостоятельно и активно действовать, принимать решения, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности.

В этих условиях задачей подход к организации учебного процесса в медицинском вузе становится эффективным средством профессионального становления будущих специалистов. Данный подход создает возможность для студентов самостоятельно

анализировать изучаемые явления и процессы, устанавливать связи между ними, осознать логику и последовательность учебных действий, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями, далее использовать их при разрешении профессионально ориентированных ситуаций. При задачном подходе не только учебная деятельность, но и содержание образования, усваиваемое в процессе ее выполнения, имеет задачную структуру. Исходя из того, что процесс формирования навыков во время профессиональной подготовки в вузе играет особую важность в становлении будущего специалиста, целесообразно использовать как одно из средств обучения учебные задания.

Мы придерживаемся трактовки, данной А.Н. Леонтьевым, который под заданием понимает задачу, сформулированную обучающимся и предписанную для выполнения обучаемому в процессе обучения. Задача всегда содержит в себе некоторое требование: ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, доказать или опровергнуть что-то и т. п. В трудах Л.М. Фридмана [5] дано определение учебных заданий на основе проблемной ситуации и понимается как модель любого признака проблемной ситуации.

Анализ классификаций учебных заданий в работах П.И. Пидкасистого [2], А.И. Умашина [4] и др. позволил выделить следующие группы заданий, учитывая следующие признаки: 1) по степени стимулирования обучающихся к осуществлению учебной деятельности (учебные задания, стимулирующие учебную деятельность; задания на формирование мотивации учебной самостоятельной деятельности; задания на поддержание познавательного интереса в процессе выполнения учебной деятельности, включая самостоятельную); 2) по характеру учебной деятельности (учебные задания, опосредующие учебную информацию; учебные задания, направленные на работу обучающегося с учебным материалом; задания, направленные на формирование умений и навыков); 3) по уровню усвоения учебного материала (репродуктивные задания, реконструктивно-вариативные, творческие задания).

Выбор перечисленных групп учебных задач обусловлен формируемыми компетенциями студентов в медицинском вузе и спецификой профессиональной деятельности будущих медицинских работников (врачей).

Формирование навыков у будущих специалистов, обучающихся в медицинском вузе, рассмотрим на примере дисциплины «Информационные технологии» для специальности Медицинская биохимия. Содержание дисциплины «Информационные технологии» включает следующие разделы: «Информационные технологии обработки текстовой и графической информации»; «Информационные системы»; «Информационно-телекоммуникационная сеть Интернет»; «Информационные технологии обработки числовой информации» [3].

Для раздела «Информационные технологии обработки текстовой и графической информации» дисциплины «Информационные технологии» были отобраны учебные задания, направленные на работу обучающихся с учебным материалом, и задания, направленные на формирование умений обработки текстовой/графической информации; для раздела «Информационные системы» – учебные задания на поддержание познавательного интереса к изучению как дисциплины, так и практико-ориентированного материала; для раздела «Информационно-телекоммуникационная сеть Интернет» – учебные задания, стимулирующие самостоятельную учебную деятельность, также задания на формирование мотивации и на поддержание познавательного интереса; для раздела «Информационные технологии обработки числовой информации», учитывая специфику будущей профессиональной деятельности студентов медицинских вузов, – учебные задания репродуктивного и реконструктивно-вариативного характера, опосредующие учебную информацию и направленные на работу обучающегося с учебным материалом и на формирование умений, значимых для будущей профессиональной деятельности. В ходе экспериментальной работы в Волгоградском государственном медицинском уни-

верситете (2019–2023 гг.) было установлено, что использование творческих учебных заданий целесообразно и эффективно при изучении каждого раздела дисциплины «Информационные технологии», т. к. способствует поддержанию интереса у студентов к решению профессиональных задач и формированию интеллектуальных умений.

Изучение дисциплины «Информационные технологии» в медицинском вузе призвано обеспечивать формирование компетенции ОПК-6: «способен обеспечивать информационно-технологическую поддержку в области здравоохранения; применять средства информационно-коммуникационных технологий и ресурсы биоинформатики в профессиональной деятельности; выполнять требования информационной безопасности в соответствии с программой» [3]. В данной компетенции определено, что ориентиром для усвоения учебного материала выступает информационно-технологическая поддержка в области здравоохранения при применении информационных технологий и ресурсов биоинформатики в профессиональной деятельности будущего выпускника медицинского вуза. Мы исходим из того, что формирование данной компетенции при изучении студентами дисциплины «Информационные технологии» обеспечивается путем формирования навыков осуществления поиска информации с использованием информационно-коммуникационных технологий и ресурсов биоинформатики для решения профессиональных задач; использования программных продуктов и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности; интерпретации и анализа полученных результатов методами информационных технологий при решении профессиональных задач.

Остановимся на анализе сущностной характеристики категории «информационно-технологическая поддержка в области здравоохранения».

Согласно документам как Правительства Российской Федерации, так и Министерства образования и науки в качестве стратегической цели информатизации профессионального образования провозглашается глобальная рационализация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов с современным типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества, которая может быть достигнута за счет качественного изменения в состоянии всей информационной среды системы профессиональной подготовки специалистов, представления возможностей как для ускоренного, прогрессивного развития каждой личности, так и для роста совокупного общественного интеллекта. Таким образом, в условиях информационно-технологического обеспечения учебного процесса целесообразно рассматривать технологию обучения не только как процесс или результат его проектирования (описание, модель), но и как специфическое средство, позволяющее организовывать технологическое обеспечение учебного процесса. Следовательно, под информационно-технологическим обеспечением учебного процесса целесообразно понимать дидактическую систему, представляющую собой целостное единство функционально и структурно связанных между собой информационной и технологической составляющих, подчиненных единым целям всестороннего обеспечения учебного процесса.

В широком смысле информационно-технологическое обеспечение рассматривается с позиций многоаспектного применения в образовательном процессе информационных средств, цифровых ресурсов и информационной продукции учебного назначения, а также современных ИКТ. При этом информационно-технологическое обеспечение здравоохранения характеризуется с позиции широкого использования в лечебных учреждениях и иных учреждениях в области здравоохранения информационных средств и информационной продукции медицинского назначения, а также современных информационно-коммуникационных технологий [1]. Информационная составляющая реализует содержательный аспект сферы здравоохранения и рассматривается в

контексте решения задачи полного и адекватного предоставления всем сотрудникам медицинской и вспомогательной информации, способствующей достижению поставленных профессиональных целей и обеспечивающей достижение гарантированного результата в области здравоохранения. Информационное обеспечение в сфере здравоохранения осуществляется посредством создания, развития и эксплуатации федеральных государственных информационных систем в данной сфере, информационных систем в сфере здравоохранения Федерального фонда обязательного медицинского страхования, в том числе развития и эксплуатации государственной информационной системы обязательного медицинского страхования, и территориальных фондов обязательного медицинского страхования, государственных информационных систем в сфере здравоохранения субъектов Российской Федерации, медицинских информационных систем медицинских организаций, информационных систем фармацевтических организаций.

Сущность и содержание технологической составляющей информационно-технологического обеспечения профессионального процесса в области здравоохранения позволяют реализовать процессуальный аспект подготовки будущего специалиста, связаны с процессом технологизации профессиональной деятельности любого специалиста здравоохранения.

С учетом обозначенных позиций информационно-технологического обеспечения в здравоохранении был уточнен выбор и частично трансформировано содержание учебных заданий для разделов дисциплины «Информационные технологии» студентами в медицинском вузе.

Приведем *пример учебного задания* из раздела «Информационные технологии обработки числовой информации»:

У 60-ти новорожденных измерили массу тела. Результаты (в кг) приведены в таблице 1.

Определите основные выборочные характеристики ряда, используя готовый пакет «Анализ данных» и процедуру «Описательная статистика». Постройте гистограмму, используя полученные результаты.

Таблица 1

3,70	3,71	3,60	4,20	3,33	2,80	4,03	4,18	4,75	4,10
3,75	3,75	3,80	3,25	3,55	2,50	3,20	3,95	3,88	3,15
3,38	4,15	3,50	3,72	4,15	3,00	3,75	3,55	4,03	4,05
4,22	3,58	4,08	3,24	3,56	3,75	3,98	4,05	3,80	4,38
3,58	3,78	3,40	3,07	4,20	3,50	3,35	3,64	3,05	4,50
3,85	3,78	4,45	3,87	3,76	3,68	3,81	4,50	3,88	3,65

Учебная задача данного типа обеспечивает формирование у будущих специалистов навыков обработки числовой информации, использования процедур и функций программного продукта, наглядного представления данных в виде диаграммы и интерпретации данных, которые позволяют обеспечить информационно-технологическую поддержку профессиональной деятельности в области здравоохранения. Решение таких учебных задач создает условие для формирования навыка использования процедуры «Описательная статистика» для оценки вероятности определенного результата, а также понимания того, как критически анализировать данные для сбора необходимой

информации, которая помогает в важных процессах решения проблем и принятия решений в области здравоохранения.

Приведем *пример учебного задания* из раздела «Информационно-телекоммуникационная сеть Интернет»:

Проведите поиск и опишите не менее десяти цифровых медицинских ресурсов, предназначенных для повышения квалификации и профессионального совершенствования врача по выбранному профилю (офтальмолог, педиатр, хирург, кардиолог и т. д.). Описание ресурсов оформите на листе электронной книги в MS Excel. Структуру таблицы разработайте самостоятельно. Подготовьте текстовый отчет по проведенной работе, включающий аннотации и скриншоты первых страниц найденных цифровых медицинских ресурсов.

При решении данного учебного задания студенты выполняют сбор данных (накопление данных с целью обеспечения их полноты для принятия решений), формализацию данных (сведение данных, полученных из разных источников, к одинаковой форме), что обеспечивает формирование навыков поиска вспомогательной информации, способствующей достижению поставленных профессиональных целей и гарантированного результата в области здравоохранения, что обеспечивает развитие навыков формирования и распространения цифрового контента, обеспечения сотрудничества и взаимодействия, решения разного рода проблем в области здравоохранения и принятия решений в профессиональной деятельности врача.

В ходе экспериментальной работы в Волгоградском государственном медицинском университете доказана роль учебных заданий по дисциплине «Информационные технологии» в формировании навыков, обеспечивающих информационно-технологическую поддержку профессиональной деятельности выпускников медвуза в здравоохранении, а также радикально повышающих качество подготовки специалистов с современным типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества, и готовых к быстрым и кардинальным изменениям в информационной среде профессиональной деятельности (например, внедрение искусственного интеллекта в медицину, роботизация хирургии, протезирования, биопсии, лучевой терапии и т. п.).

Список литературы

1. Информационные технологии в медицинском образовании / Б.К. Койчубеков, Н.К. Омарбекова, З.Т. Абдуллина, Е.Л. Мухаметова // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3-2. С. 56–58.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980.
3. Рабочая программа дисциплины «Информационные технологии» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.volgmed.ru/apprentice/kafedry/kafedra-fiziki-matematiki-i-informatiki/obshchaya-informatsiya/> (дата обращения: 06.07.2023).
4. Уман А.И. Технологический подход к обучению: учеб. пособие для магистров направления «Социальная работа». М., 2007.
5. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математики в школе: учителю математики о педагогической психологии. М., 1983.

* * *

1. Informacionnye tekhnologii v medicinskom obrazovanii / B.K. Kojchubekov, N.K. Omarbekova, Z.T. Abdullina, E.L. Muhametova // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2014. № 3-2. S. 56–58.
2. Pidkasytyj P.I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii. M., 1980.
3. Rabochaya programma discipliny «Informacionnye tekhnologii» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.volgmed.ru/apprentice/kafedry/kafedra-fiziki-matematiki-i-informatiki/obshchaya-informatsiya/> (data obrashcheniya: 06.07.2023).

4. Uman A.I. Tekhnologicheskij podhod k obucheniyu: ucheb. posobie dlya magistrrov napravleniya «Social'naya rabota». M., 2007.

5. Fridman L.M. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematiki v shkole: uchitelju matematiki o pedagogicheskoj psihologii. M., 1983.



Learning tasks of the discipline “Information technologies” as the means of the development of the skills of providing the IT support of the professional activity of the students in the medical university

The article deals with the necessity of the use of the learning tasks in the process of the students' training in the university as the means of the development of the skills of providing the IT support of the professional training in the sphere of the public health service. There is specified the definition of the learning tasks and there is demonstrated their typology. The authors present the peculiarities of the learning tasks for the development of the skills of the IT support of the professional training in the sphere of the public health service.

Key words: *learning tasks, information technologies, professional activity, skills, IT support.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2023)

И.А. КУДРЕЙКО
Донецк

**КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ**

Предложен комплекс организационно-педагогических условий, реализуемый в учебно-воспитательном процессе университета при подготовке студентов-филологов. На основе проведенного анализа научной литературы и собственного опыта определены организационно-педагогические условия, направленные на формирование профессионально значимых качеств будущих филологов, дана характеристика каждого указанного организационно-педагогического условия.



Ключевые слова: *профессионально значимые ценности, студенты-филологи, организационно-педагогические условия, высшая школа, профессиональная деятельность педагога.*

Система образования является фундаментом развития государства во всех сферах жизнедеятельности. Качество образования определяет уровень жизни населения, перспективы развития общества, динамику роста благополучия граждан страны. Эффективность образования на всех его ступенях напрямую зависит от уровня развития профессионализма педагогических работников. Е. Максимова в своем исследовании, по-

священном педагогическому профессионализму, акцентирует внимание на том, что главным фактором развития профессионализма педагогов является освоение ими ценностных и смысловых ориентиров профессиональной деятельности [10]. Профессионализм педагога как показатель сформированности системы профессионально значимых ценностей позволяет достигать высоких результатов в образовательном процессе.

Для становления аксиологической составляющей профессиональной деятельности педагога необходимо выполнять ряд условий, способствующих формированию и развитию компонентов системы профессионально значимых ценностей учителя, основанной на личностных ценностях и профессиональных, среди которых: педагогические ценности; профессионально-педагогическая культура; образовательный уровень; система сформированных компетентностей; профессиональный опыт; результативное обучение; гибкость выполнения различных функциональных задач; интересы, обусловленные трудовой деятельностью; профессиональная мотивация.

Анализу понятия «педагогические условия», определению организационно-педагогических условий, направленных на формирование профильных компетентностей учителей, в частности учителей филологии, посвящены работы таких ученых, как О. Галкина, Н. Ипполитова, Б. Куприянов, А. Попов, И. Савостьянова, Н. Стерхова, М. Хакимова, М. Шалин, В. Ширяева, О. Штеймарк и др. В исследованиях ученых рассматриваются вопросы, связанные с современным подходом к определению понятия «педагогические условия» [6; 9], с организационно-педагогическими условиями как категорией научно-педагогического исследования [4], с педагогическими условиями использования компьютерных технологий в образовательном процессе при подготовке будущего учителя [25], с формированием профессиональной информационной компетентности у обучающихся, а также с условиями подготовки педагогических кадров при цифровизации образования [15; 20], с обеспечением преемственности общего и высшего образования посредством выполнения организационно-педагогических условий [14].

В нашей работе особое внимание уделяем комплексу организационно-педагогических условий становления профессионально значимых ценностей будущих учителей филологии, т. к. в научной литературе этот вопрос не получил должного освещения. Прежде чем выделить организационно-педагогические условия, необходимые для формирования, развития и становления системы профессионально значимых ценностей учителя филологии, определим толкование термина «организационно-педагогические условия». Анализ дидактической литературы позволяет сделать вывод, что на современном этапе развития педагогической науки данное понятие имеет различные дефиниции.

О. Галкина указывает, что исследование организационно-педагогических условий целесообразно проводить с применением методологического анализа понятия «условия» как базовой смыслообразующей, сформированной на основании положения о всеобщей обусловленности явлений в педагогической действительности исследователя. Характер этой обусловленности определяют причинно-следственные отношения, представленные как объективно, реально существующая связь в логической цепочке: цель – условия – деятельность – результат. При этом условия выступают в качестве обстоятельства действия, которое приводит к желаемому результату как следствию в целостной деятельности субъекта, преобразующего действительность [4]. По мнению М. Шалина, педагогические условия – это процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений, а организационные – это совокупность условий, обеспечивающих целенаправленное управление, планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над образовательным процессом [22]. А. Попов, Т. Яндукова рассматривают организационно-педагогические условия как комплекс объективных и субъективных факторов, детерминирующих характер и результат педагогического процесса [14]. Согласно

М. Хакимовой, организационно-педагогические условия предполагают наличие определенной среды и специально организованного в ней образовательного процесса, цель которого – подготовка педагога [20].

Для более глубоко понимания содержания анализируемого понятия обратимся к классификациям организационно-педагогических условий, описанных в научной педагогической литературе.

Н. Ипполитова, Н. Стерхова, Е. Бероева, обобщив результаты многочисленных научно-педагогических исследований, отмечают, что в теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий как организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия [2; 6]. В. Ширяева указывает такие группы педагогических условий: концептуальные, организационные и общие дидактические [24]. Л. Жарко, описывая организационно-педагогические условия подготовки преподавателя, выделяет: нормативно-правовые, организационные, педагогические, психологические условия [5]. М. Хакимова в своем исследовании, посвященном подготовке педагогических кадров, предложила более детальную классификацию организационно-педагогических условий, указав, что к данным условиям относятся: дидактические, психологические, ресурсные, материально-технические. А. Сизов по результатам теоретического анализа понятия «педагогические условия» выделяет такие виды: дидактические, организационные, технологические, средовые [16].

Проанализировав вышеизложенные классификации, в нашей работе рассматриваем *организационно-педагогические условия как обстоятельства, моделируемые участниками образовательного процесса с целью достижения его результативности.*

Т. к. в нашем исследовании речь идет о выработке комплекса организационно-педагогических условий становления профессионально значимых ценностей будущих учителей филологии, то под таким комплексом будем понимать *совокупность взаимосвязанных обстоятельств учебно-воспитательно процесса в высшей школе, способствующих формированию системы профессионально значимых ценностей педагога, в частности учителя филологии, основывающейся на личных качествах, способностях и профессиональных ценностях, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и к которым относим: педагогические ценности; профессионально-педагогическую культуру; образовательный уровень; систему сформированных компетентностей; профессиональный опыт; результативное обучение; гибкость выполнения различных функциональных задач; интересы, обусловленные трудовой деятельностью; профессиональную мотивацию.*

К организационно-педагогическим условиям относим организационные, дидактические и психологические. В классификации организационно-педагогических условий мы не будем отдельно выделять нормативно-правовые условия, указанные Л. Жарко; ресурсные и материально-технические условия, предложенные М. Хакимовой; а также технологические и средовые, описанные А. Сизовым, поскольку данные условия, на наш взгляд, являются компонентами организационных условий.

На основании анализ научной литературы, а также собственного педагогического опыта определяем ряд организационно-педагогических условий, направленных на становление профессионально значимых ценностей учителя филологии, среди которых:

- *проектирование мотивационно-целевой установки на будущую педагогическую деятельность студентов-филологов;*
- *отбор содержания обучения, адекватно отражающего базовые принципы становления профессионально значимых ценностей будущих филологов;*
- *развитие цифровой информационно-образовательной среды вуза как фактора, влияющего на становление системы профессионально значимых ценностей будущего учителя филологии;*

- *выбор интерактивных методов обучения и инновационных организационных форм обучения;*
- *развитие функциональной грамотности как метапредметного результата их обучения в высшей педагогической школе.*

Рассмотрим более детально названные организационно-педагогические условия.

Проектирование мотивационно-целевой установки на будущую педагогическую деятельность студентов-филологов, характеризующуюся нравственно ценностным отношением к будущей профессии, придающую смысл и направленность профессиональной деятельности современного учителя-словесника.

Развитие мотивации является важным условием в профессиональной деятельности педагога, в частности учителя филологии, поскольку способствует эффективности образовательного процесса, требующего от педагога умений гибко адаптироваться под динамично изменяющиеся социальные условия, оперативно применять в учебно-воспитательном процессе инновационные технологии, обеспечивающие актуальность подготовки обучаемых.

Анализ научной литературы по данному вопросу позволяет сделать вывод, что рядом ученых определены разные факторы мотивации в системе образования:

- влияние, компетентность, значимость, выбор (Дж. Дэвис, С. Уилсон);
- профессиональная деятельность; профессиональное общение; личность профессионала (А. Маркова);
- устойчивый интерес к профессии; влияние привходящих жизненных обстоятельств, которые не всегда согласуются с интересами человека; внушающее влияние со стороны ближайшего социального окружения (Э. Чугунова) и др.

В нашей работе мы остановимся на факторах, предложенных В. Андрицки, которая выделяет такие способы мотивации педагогической деятельности: мотивация к достижению целей; мотивация к признанию профессионализма; аффилированная мотивация; мотивация к одобрению [1].

Более детальное рассмотрение факторов, указанных В. Андрицки, позволяет определить условия их формирования. Так, например, мотивация к достижению цели формируется в процессе развития индивидуальных качеств личности. И. Биктина, занимаясь исследованием мотивации достижения успеха, отмечает, что главным качеством личности, позволяющим достигать поставленной цели, является самооценка [3]. Мы согласны с мнением исследовательницы, ведь умение оценить качество своей работы позволяет выявить недочеты, ошибки и, как результат, устранить их. В обществе только тот может двигаться вперед и вверх при выполнении любого вида деятельности, кто в состоянии критически, максимально объективно оценить свои поступки и действия. Признание собственных ошибок на начальном этапе выполнения профессиональных обязанностей позволяет не допускать их в дальнейшем. Таким образом, для достижения поставленной цели у будущих учителей филологии необходимо вырабатывать такие личностные качества, как способность к самооценке, критическое мышление, умение признавать свои ошибки и предпринимать действия по их устранению, что позволяет избегать их в последующей работе. Развивая у студентов-филологов способность к самооценке, преподаватели высшей школы должны помнить, что работа по формированию данного качества личности, которое является личностной ценностью человека-профессионала, должна быть системной, последовательной, непрерывной, объективной, т. к. направлена на совершенствование личности и результатов ее труда.

Следует отметить, что мотивация признания профессионализма напрямую связана с мотивацией достижения поставленной цели. Учитель филологии, который ставит перед собой цели повысить образовательно-культурный уровень своих подопечных и достигает этой цели, конечно же, будет признан профессионалом. Профессия педаго-

га – публичная, подвергающаяся постоянному контролю и оценке со стороны учеников, родителей и руководства. Качество подготовки обучаемых проверяется постоянно в процессе всего периода обучения как в школе, так и во время входного контроля при поступлении в высшие учебные заведения. Относительно языковой и речевой грамотности обучающихся, формирование которой является одной из первоочередных задач учителя-филолога, отметим, что высокий уровень языковой подготовки способствует успешной коммуникации во всех сферах жизнедеятельности человека. Поэтому профессионализм педагога, в частности учителя филологии, оценивается на протяжении всей его профессиональной жизни.

Следующим фактором мотивации педагогической деятельности, который выделяет В. Андрички, является аффилированная мотивация, т. е. взаимозависимая, к которой мы относим внутреннюю и внешнюю мотивации. Ю. Шапран на основе проведенного теоретического анализа данного вопроса – взаимозависимых мотиваций – указывает, что к внутренним мотивам профессиональной мотивации педагога следует относить процессуальные, результативные и мотивы саморазвития, которые выходят на самообразование, самосовершенствование [23]. Внешние мотивы, как отмечает Ю. Шапран, дифференцируются на общественные и личностные. Общественные мотивы включают альтруистические (направленные на доброжелательное общение) и мотивы исполнения должностных обязанностей. Личностные мотивы направленной деятельности отражают самоутверждение, оценку, успех и т. д. [23]. Мотивация одобрения относится к внешней мотивации и так же, как и мотивация к признанию профессионализма, связана с мотивацией достижения цели, поскольку любой результат при его оценивании заслуживает или порицания, или одобрения.

Таким образом, рассмотренные нами факторы мотивации профессиональной деятельности педагога, в частности учителя филологии, являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. При этом важным условием является мотивация преподавателя, т. к. только у мотивированных преподавателей воспитываются мотивированные студенты.

Данное организационно-педагогическое условие обеспечивает сохранение целостности, полноты образовательного процесса при подготовке будущего учителя-словесника. Его особенностью является то, что при изучении дисциплин филологической направленности, таких как «Введение в языкознание», «Введение в литературоведение» «История литературы изучаемого языка», «История языкознания» и др., студент наряду с овладением знаниями, умениями и навыками должен устанавливать для себя перспективные профессиональные цели и определять способы их достижения.

Отбор содержания обучения для студентов филологических направлений подготовки, адекватно отражающего базовые принципы становления профессионально значимых ценностей будущих филологов. Отметим, что содержание образования позволяет формировать профессиональные компетентности будущих учителей филологии. Полагаясь на мнение Н. Михайловой, В. Орловой, Г. Шеламовой, под педагогической компетентностью учителя следует понимать гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения. Согласно данному определению в структуре педагогической компетентности две подструктуры: деятельностная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) [12]. Данное условие определяет перестройку содержательной части некоторых базовых и вариативных дисциплин при подготовке студентов-филологов в направлении формирования и становления системы профессионально значимых ценностей учителя-филолога, а также при овладении ими педагогической компетентностью, которая, с учетом профилизации образования, включает: методическую, исследовательскую, коммуникативную, филологическую, циф-

ровую, переводческую, межкультурную, научную, социокультурную, информационно-технологическую, операциональную, поведенческую, рефлексивную, воспитательную компетентности. Для обновления содержания образования необходимо осуществлять работу по таким направлениям: усиление воспитательного компонента при чтении филологических дисциплин; отражение тенденций развития современной филологической науки; повышение значимости взаимосвязи между теоретическим и практическим компонентами филологического образования. При этом с учетом того, что базовые положения филологической науки уже сформированы и являются устоявшимися, содержание базовых и вариативных дисциплин при подготовке филологов необходимо совершенствовать также за счет организации самостоятельной работы студентов – расширения ее функции. Согласно исследованиями Т. Тедорадзе, М. Романовой, В. Шапошникова, Т. Глущенко, самостоятельная работа как «компонент образовательного процесса, доминирующий как по объему (количеству часов), так и по дидактической значимости, становится главным резервом для повышения качества профессиональной подготовки» [18, с. 313]. Исследователи, учитывая современные тенденции развития образования, наряду с известными функциями (развивающей, информационно-обучающей, ориентирующей, воспитывающей), выделяют также диагностическую, контролирующую, организующую, интегрирующую, мотивирующую, рефлексивную, прогностическую, информационно-аналитическую, регулятивно-коррекционную, креативную, гуманитарную, компенсаторную и технологическую [18]. Мы соглашаемся с перечнем функций самостоятельной работы студентов, предложенным авторами, поскольку только комплексный подход к обучению – выполнение аудиторной нагрузки и умение работать самостоятельно – обеспечивает личностно-профессиональное развитие студентов. Для эффективности самостоятельной работы студентов необходимо совершенствовать методики и технологии обучения, приучая студентов-филологов использовать в самостоятельной работе под руководством преподавателя методы проблемного, эвристического, адаптивного обучения, развивающие у обучающихся творческое мышление, исследовательскую активность, способность к самоорганизации и самообразованию. Так, например, при изучении синтаксиса славянских языков студентам необходимо лекционный материал максимально полно передать схематически с использованием инновационных технологий, что способствует лучшему усвоению теоретического материала, самоконтролю знаний, умений и навыков, позволяет меньше времени тратить на повторение изученного при подготовке к различным формам контроля, формирует интеллектуальные качества будущего филолога.

Развитие цифровой информационно-образовательной среды вуза как фактора, влияющего на становление системы профессионально значимых ценностей будущего учителя филологии, должно обеспечивать устойчивую взаимосвязь между всеми компонентами образовательной, научной и воспитательной деятельности университета, позволяющей использовать студентам в образовательном процессе, научных исследованиях, учебно-методических разработках современные достижения в области филологической, педагогической, психологической, социокультурной наук. Отметим, что развитие цифровой информационно-образовательной среды вуза как организационно-педагогического условия нашло отражение и в федеральных образовательных стандартах третьего поколения, в частности по направлению подготовки 45.03.01 «Филология», в рамках реализации общепрофессиональной компетенции, овладение которой предполагает способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности [19]. Полагаясь на вышеизложенное, отметим, что, обучаясь в высшей педагогической школе, будущий учитель филологии должен овладеть цифровой компетентностью, в частности, сформировать умения использовать в своей педагогической деятельности циф-

ровые инструменты, разрабатывать собственный цифровой контент, строить уроки с применением информационно-коммуникационных технологий. Под цифровой компетентностью будущего учителя филологии понимаем компетентность (личностную ценность), которая характеризуется знанием, пониманием цифровых инструментов для использования их в педагогической деятельности, владением цифровыми компетенциями, определяющими готовность и способность решать проблемы, связанные с филологической деятельностью, средствами информационно-коммуникационных технологий [8]. Разработанная система по формированию цифровой компетентности студентов-филологов охватывает три направления деятельности: формирование умений и навыков у студентов – будущих филологов – по работе с отраслевым программным обеспечением; овладение инновационными технологиями на основе средств компьютерного назначения для применения их в педагогической деятельности; овладение основами проектной деятельности с целью управления образовательными проектами в школе [7].

Выбор интерактивных методов обучения и инновационных организационных форм обучения будущих учителей филологии позволяет вырабатывать умения быстро принимать решения, собирать и анализировать информацию, работать в команде, строить траекторию личностного развития, проектировать задания по приобретению разностороннего педагогического опыта.

На современном этапе развития системы образования интерактивные методы обучения и воспитания являются более результативными, поскольку, согласно мнению Е. Скафы, создают условия для побуждения обучающегося стать полноправным участником учебного процесса, позволяют использовать его предыдущий опыт как основной источник учебного познания [17]. Использование интерактивных методов в образовательном процессе способствует взаимодействию и коммуникации не только между преподавателем и обучающимся, но также и между обучающимися. Активность преподавателя сменяется активностью студентов, в приоритете – студенческая инициатива. Данное условие реализуется в учебно-воспитательном процессе при проведении дискуссий, деловых игр, дебатов, круглых столов, при участии в различных социальных проектах и т. п.

Развитие функциональной грамотности будущих учителей филологии как метапредметного результата их обучения в высшей педагогической школе определяет становление их профессионально значимых ценностей. Особое внимание уделяем функциональной грамотности, поскольку на современном этапе развития общества данный вид грамотности, представляя совокупность общественно нужных знаний, умений и навыков, используемых людьми (С. Вершловский, М. Маслакова, М. Матюшкина, Ш. Фарахутдинов, М. Маслакова и др.), является базовым показателем социального развития общества [11]. В нашем исследовании под функциональной грамотностью учителя понимаем важную ситуативную характеристику личности педагога, обеспечивающую его инновационную педагогическую деятельность и успешную адаптацию к различным сферам человеческой деятельности, на основании развитых личностных качеств и сформированной профессиональной компетентности [7]. К компонентам функциональной грамотности учителя филологии относим: лингвистическую, естественнонаучную, финансовую, грамотность, связанную с цифровой компетентностью, гражданскую, коммуникативную, деятельностьную, научно-исследовательскую. Формирование данных компонентов функциональной грамотности учителя филологии осуществляется посредством изучения таких дисциплин, как «Естественно-научная картина мира», «Основы экономических знаний», «ИКТ в профессиональной деятельности учителя-филолога», «Инновационные формы обучения на основе IT-технологий» и др. Более детальное описание функциональной грамотности учителя как компонента системы профессионально значимых ценностей педагога-филолога представлено в статье [7].

Таким образом, проанализированные организационно-педагогические условия подготовки студентов-филологов способствуют формированию системы профессионально значимых ценностей учителя филологии, т. к. обеспечивают развитие у обучающихся нравственно ценностного отношения к будущей профессии, овладение ими профильными профессиональными компетенциями, понимание будущими филологами принципов работы современных информационных технологий и использование их для решения задач профессиональной деятельности и т. д. Полагаясь на вышеизложенное, отметим, что организационно-педагогические условия являются взаимосвязанными и взаимодополняемыми, и их комплексная реализация обеспечивает квалифицированную подготовку будущих учителей филологии в соответствии с актуальными требованиями государства и общества.

Список литературы

1. Андрицки В.И. Управление развитием мотивации учителей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3(120). С. 26–35.
2. Бероева Е.А. Педагогические условия развития профессиональной компетенции специалиста [Электронный ресурс] // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург, 2016. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25766525_14560372.pdf (дата обращения: 26.06.2023).
3. Биктина Н.Н. Мотивации достижения успеха и личностные особенности студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 1(34). С. 331–334.
4. Галкина О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. Т. 10. № 6-2. С. 30–36.
5. Жарко Л.Н. Организационно-педагогические условия подготовки преподавателя дополнительного профессионального образования для ведения коммерческой деятельности инновационной направленности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 117–120.
6. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
7. Кудрейко И.А. Функциональная грамотность учителя как основа профессионально значимых ценностей педагога-филолога // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12. № 10. С. 155–160.
8. Кудрейко И.А., Скафа Е.И. Цифровые технологии как инструмент развития профессионально значимых ценностей будущего учителя-словесника // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25. № 4(91). С. 65–75.
9. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104.
10. Максимова Е.А. Развитие представлений о педагогическом профессионализме // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. С. 285–290.
11. Маслакова М.В. Цифровая культура как фактор формирования и развития электронной информационной образовательной среды вуза // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2020. № 2(37). С. 5–14.
12. Михайлова Н.Н., Орлова В.Н., Шеламова Г.М. Повышение профессиональной компетентности педагога в условиях освоения образовательной технологии // Научные исследования в образовании. 2008. № 12. С. 27–37.
13. Мусиец П.В., Краюхин А.И. Организационно-педагогические условия совершенствования профессионально-правовой компетенции слушателей военных вузов // Научные исследования и инновации. 2021. № 2. С. 230–235.
14. Попов А.А., Яндукова Т.А. Организационно-педагогические условия обеспечения преемственности общего и высшего образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. № 1. С. 60–69.

15. Савостьянова И.Л. Педагогические условия реализации методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавра-экономистов // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12-7. С. 1545–1549.
16. Сизов А.А. Педагогические условия подготовки будущих инженеров-программистов к деятельности по обеспечению информационной безопасности // *Высшая школа: научные исследования*. Материалы Межвузовский международный конгресс (г. Москва, 12 ноября 2020 г.). М., 2020. С. 58–61.
17. Скафа Е.И. Методология и методы научно-педагогических исследований: учебное пособие. Донецк, 2017.
18. Тедорадзе Т.Г., Романова М.Л., Шапошников В.Л., Глушенко Т.Е. Функции самостоятельной работы студентов // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2021. № 2(192). С. 312–317
19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 986 [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
20. Хакимова М.Ф. Организационно-педагогические условия подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации образования // *Наука и образование сегодня*. 2022. № 2(71). С. 70–72.
21. Царская Т.С., Кушнырь Л.А., Ставрук М.А. Педагогические условия формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки // *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 1(80). С. 144–147.
22. Шалин М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // *Теория и практика образования в современном мире: материалы III Международной научной конференции*. СПб., 2013. С. 47–49.
23. Шапран Ю.П. Компоненты профессиональной компетентности учителей биологии // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2013. № 32. С. 32–46.
24. Ширяева В.А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции [Электронный ресурс]. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i09_shiryayeva.pdf (дата обращения: 24.06.2023).
25. Штеймарк О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе // *Научный потенциал: работы молодых ученых*. 2008. № 1. С. 211–215.

* * *

1. Andricki V.I. Upravlenie razvitiem motivacii uchitelej // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2021. № 3(120). S. 26–35.
2. Beroeva E.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kompetencii specialista [Elektronnyj resurs] // *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury: Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Orenburg, 2016. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25766525_14560372.pdf (data obrashcheniya: 26.06.2023).
3. Biktina N.N. Motivacii dostizheniya uspekha i lichnostnye osobennosti studentov // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2021. № 1(34). S. 331–334.
4. Galkina O.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kak kategoriya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2008. T. 10. № 6-2. S. 30–36.
5. Zharko L.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki prepodavatelya dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya dlya vedeniya kommercheskoj deyatel'nosti innovacionnoj napravlenosti // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. № 65-1. S. 117–120.
6. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikaciya // *General and Professional Education*. 2012. № 1. S. 8–14.

7. Kudrejko I.A. Funkcional'naya gramotnost' uchitelya kak osnova professional'no znachimyh cennostej pedagoga-filologa // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2022. T. 12. № 10. S. 155–160.
8. Kudrejko I.A., Skafa E.I. Cifrovye tekhnologii kak instrument razvitiya professional'no znachimyh cennostej budushchego uchitelya-slovesnika // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2023. T. 25. № 4(91). S. 65–75.
9. Kupriyanov B.V. Sovremennyye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova*. 2001. № 2. S. 101–104.
10. Maksimova E.A. Razvitie predstavlenij o pedagogicheskom professionalizme // *Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*. 2021. № XIII. S. 285–290.
11. Maslakova M.V. Cifrovaya kul'tura kak faktor formirovaniya i razvitiya elektronnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza // *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv*. 2020. № 2(37). S. 5–14.
12. Mihajlova N.N., Orlova V.N., Shelamova G.M. Povyshenie professional'noj kompetentnosti pedagoga v usloviyah osvoeniya obrazovatel'noj tekhnologii // *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2008. № 12. S. 27–37.
13. Musiec P.V., Krayuhin A.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya professional'no-pravovoj kompetencii slushatelej voennyh vuzov // *Nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2021. № 2. S. 230–235.
14. Popov A.A., Yandukova T.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obespecheniya preemstvennosti obshchego i vysshego obrazovaniya // *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2020. № 1. S. 60–69.
15. Savost'yanova I.L. Pedagogicheskie usloviya realizacii metodicheskoy sistemy formirovaniya professional'noj informacionnoj kompetentnosti bakalavra-ekonomistov // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. № 12-7. S. 1545–1549.
16. Sizov A.A. Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchih inzhenerov-programmistov k deyatelnosti po obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti // *Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya. Materialy Mezhvuzovskij mezhdunarodnyj kongress (g. Moskva, 12 noyabrya 2020 g.)*. M., 2020. S. 58–61.
17. Skafa E.I. Metodologiya i metody nauchno-pedagogicheskikh issledovanij: uchebnoe posobie. Doneck, 2017.
18. Tedoradze T.G., Romanova M.L., Shaposhnikov V.L., Glushchenko T.E. Funkcii samostoyatel'noj raboty studentov // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2021. № 2(192). S. 312–317.
19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya: utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 2020 g. № 986 [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya: 05.06.2023).
20. Hakimova M.F. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki pedagogicheskikh kadrov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2022. № 2(71). S. 70–72.
21. Carskaya T.S., Kushnyr' L.A., Stavruk M.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya bilingval'noj kommunikativnoj kompetencii studentov medicinskogo napravleniya podgotovki // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. № 1(80). S. 144–147.
22. Shalin M.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti starsheklassnika // *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. SPb., 2013. S. 47–49.
23. Shapran Yu.P. Komponenty professional'noj kompetentnosti uchitelej biologii // *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*. 2013. № 32. S. 32–46.
24. Shiryaeva V.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya universal'noj klyuchevoj kompetencii [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i09_shiryaeva.pdf (data obrashcheniya: 24.06.2023).
25. Shtejmark O.V. Pedagogicheskie usloviya effektivnogo ispol'zovaniya komp'yuternyh tekhnologij v pedagogicheskom processe // *Nauchnyj potencial: raboty molodyh uchenyh*. 2008. № 1. S. 211–215.

The complex of organizational and pedagogical conditions of the formation of the professionally significant values of the future teachers of Philology

The article deals with the complex of the organizational and pedagogical conditions, implemented in the teaching and educational process of the university during the training the philology students. On the basis of the conducted analysis of the scientific literature and the personal experience there are defined the organizational and pedagogical conditions, directed to the formation of the professionally significant qualities of the future philologists. The author gives the characteristics of all the mentioned organizational and pedagogical conditions.

Key words: *professionally significant values, philolog students, organizational and pedagogical conditions, higher school, professional activity of teacher.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2023)

А.И. ЕВДОКИМОВА

Саратов

А.В. МОРОЗОВ

Москва

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОРДИНАТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ И СЕРВИСОВ**

Рассматриваются результаты педагогической деятельности по развитию исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре в процессе освоения ими научно-исследовательской деятельности с применением современных цифровых технологий. Анализируются результаты моделирования проекта дистанционного научного клуба по развитию исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре, а также имеющийся у авторов педагогический опыт реализации проектной методики по развитию исследовательской компетентности врачей, обучающихся в ординатуре современного медицинского вуза, с использованием российских цифровых сервисов.

Ключевые слова: *исследовательская компетентность, обучающиеся в ординатуре, цифровые технологии, научно-исследовательская деятельность, высшее медицинское образование, цифровая образовательная среда, профессиональная подготовка, цифровые сервисы.*

Актуальность предпринятого нами исследования обусловлена цифровой трансформацией всех без исключения сфер современного общества, в том числе и сферы образования, что, в свою очередь, стало возможным благодаря предшествующим достижениям информатизации. В этой связи особая роль отводится высшему медицинскому образованию, которому в новых условиях Десятилетия науки и технологий [21] пред-

стоит развиваться в соответствии с темпами развития технологического суверенитета страны [14].

Развитию исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре, уже имеющих диплом специалиста в области медицины [1], продолжающих совершенствовать свою профессиональную подготовку в медицинском университете, отводится особое значение в свете решения задач, поставленных сегодня государством перед медициной.

Исследовательская деятельность направлена на освоение навыков исследовательских процедур, методики применения исследовательского аппарата, техники применения исследовательских инструментов, алгоритма выполнения исследовательских действий. В качестве конечного результата овладения исследовательской компетентностью в процессе освоения обучающимися научно-исследовательской деятельности с применением современных цифровых технологий и сервисов нами рассматриваются: освоение новых знаний;

- овладение способами развития исследовательской деятельности;
- создание инновационного исследовательского продукта.

Целью данной статьи является представление результатов развития исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре в процессе освоения ими научно-исследовательской деятельности с применением современных цифровых технологий на примере нового вида образовательной технологии – дистанционного научного клуба.

Среди задач исследования:

- анализ научной литературы и нормативно-правовой документации, относящейся к цифровой трансформации высшего медицинского образования;
- моделирование проекта по развитию исследовательской компетентности обучающихся в ординатуре в дистанционном формате;
- обобщение педагогического опыта реализации проектной методики по развитию исследовательской компетентности врачей, обучающихся в ординатуре, при помощи российских цифровых сервисов.

В качестве предмета исследования определено развитие исследовательской компетентности обучающихся ординатуры в процессе освоения ими научно-исследовательской деятельности с применением современных цифровых технологий, а в качестве объекта исследования – профессиональная подготовка обучающихся в ординатуре медицинского вуза в условиях современной цифровой образовательной среды.

Опираясь на результаты предыдущих исследований [2; 7 и др.], считаем возможным высказать предположение о том, что основным условием в развитии исследовательской компетентности врачей, обучающихся в ординатуре, является целенаправленная работа по организации видов деятельности, приближенных к профессиональной практике врачей. Исследовательские практики в условиях профессиональной медицинской подготовки обучающихся в ординатуре возможно осуществить с помощью проектного метода моделирования, позволяющего имитировать условия профессиональной среды [4; 6].

В нашем случае проектный метод моделирования был применен с целью воссоздания профессиональной среды, реализуемой в типичной форме медицинского взаимодействия в клиниках, больницах, медицинских организациях – конференциях. В систему профессиональных навыков и умений современного врача-клинициста входят организация и проведение научных конференций разного уровня. В ходе исследования нами предпринята попытка моделирования типичной ситуации при организации и проведении конференции в дистанционном формате [13], который, как показал опыт [5; 17], способствует развитию клинического мышления врачей, обучающихся в ординатуре.

Новизна исследования состоит в применении новых форм взаимодействия в образовательной среде медицинского вуза: в виде предлагаемого научного дистанционного клуба, участники которого – студенты, врачи, обучающиеся в ординатуре, педагоги, представители администрации вуза. Исходная идея соответствует реализуемому в настоящий момент проекту, актуальность которого связана со стратегическим направлением в области цифровой трансформации здравоохранения в соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2021 № 3980-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации здравоохранения» [15].

В современных геополитических условиях наша страна нуждается в подготовке высококвалифицированных отечественных научных кадров, которые необходимо сегодня воспитать, вырастить и подготовить для дальнейшего развития и процветания российского государства.

В последнее время на мировом уровне возрастает конкуренция между странами, которые стремятся стать экономическими лидерами, поэтому со стороны медицинских вузов важно усиление подготовки научных кадров в регионах, которые способны укрепить научный потенциал страны как на региональном, так и на федеральном уровнях в целях сохранения и улучшения состояния здоровья граждан [12].

Создание педагогических условий для научно-исследовательской деятельности обучающихся медицинских университетов региона – один из наиболее открытых и острых вопросов современности. Организовать, заинтересовать и развить интерес к научно-исследовательской деятельности для формирования профессиональных качеств обучающихся медицинских вузов возможно с применением современных цифровых технологий. Педагогические способы и средства развития образовательной среды в условиях глобальной цифровизации включают моделирование [10] как реалистичное воспроизведение процесса исследовательской деятельности.

Цифровая трансформация высшей медицинской школы связана с реализацией Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» по оснащению современной средой оборудованием и развитием цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности [23].

Для реализации направления в области цифровой трансформации здравоохранения создается цифровая образовательная среда медицинского вуза – объединение студентов, дипломированных специалистов, обучающихся в ординатуре, и педагогов, в котором реализуется развитие профессиональных навыков, исследовательских компетенций медицинских специалистов [3; 6].

Результаты изучения феномена цифровой трансформации высшего образования не имеют на сегодняшний день однозначных выводов [11; 16; 19], поскольку остаются открытыми к рассмотрению вопросы биоэтического, методического, методологического планов [8; 24; 25] и других перспективных направлений.

Применение современных цифровых технологий в практике высшей медицинской школы строится с учетом нормативно-правовой базы. 1 марта 2023 г. вступили в силу ч. 8–10 ст. 10 Федерального закона от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изменениями и дополнениями) [22].

Указанный нами выше Федеральный закон устанавливает запрет для ряда российских организаций на использование иностранных мессенджеров. В этой связи, с учетом изменившихся обстоятельств, нами рассматривалась возможность применения исключительно отечественных цифровых сервисов при планировании научно-исследовательской деятельности.

Цифровая трансформация высшей медицинской школы – длительный процесс, включающий разработку, апробацию новых проектов по использованию цифровых технологий в профессиональной медицинской подготовке. На базе кафедры педагогики, об-

разовательных технологий и профессиональной коммуникации Института общественного здоровья, здравоохранения и гуманитарных проблем медицины Саратовского государственного медицинского университета имени В.И. Разумовского (далее – СГМУ) был специально создан дистанционный научный клуб. Его участники – обучающиеся медицинского университета: студенты и врачи, обучающиеся в ординатуре, сотрудники кафедры и коллеги из других подразделений вуза, представители администрации вуза.

Цель клуба – исследование новых способов освоения научной информации в медицине с применением цифровых технологий. Мы стремились «сделать реальным “встречное движение” практики к науке – повышение “наукоемкости” реального образовательного процесса – можно, лишь обеспечив динамизм, инновационность самой образовательной деятельности» [18, с. 67].

Акцент в деятельности клуба сделан на развитие исследовательских компетенций студентов и лиц, обучающихся в ординатуре. Врачи, обучающиеся в ординатуре, принимая участие в обсуждениях научного клуба, делятся с позиции практикующих врачей-клиницистов новыми знаниями со студентами, для которых возможность получения информации из уст профессионалов можно отнести к непосредственному погружению в исследовательские практики, где формируются исследовательские компетенции медицинских специалистов. Для обучающихся в ординатуре подготовка к обсуждениям и участие в них со студентами и коллегами также создает педагогические условия исследовательских практик врачей, развивая у них необходимые исследовательские компетенции, создающие основу для исследовательской компетентности.

Дистанционный научный клуб – это ассоциация единомышленников в области научно-исследовательской деятельности, которых объединяет поиск новых возможностей для самообразования, саморазвития, профессионального роста. Среди наиболее популярных форм – проведение научно-исследовательских вебинаров на постоянной основе с новыми темами для обсуждения на базе российских цифровых сервисов.

Ключевой вопрос, который подлежит обсуждению на площадке дистанционного научного клуба при помощи цифровых сервисов – применение цифровых технологий в непрерывном медицинском образовании, направленных на формирование исследовательских компетенций [3; 9].

Для развития проекта предложены к применению два российских цифровых сервиса. Первый – *ВКонтакте*, который был апробирован в ходе реализации нашего проекта [20]. Вторым – *Webinar Group*, представляющий российскую экосистему сервисов для встреч, онлайн-мероприятий, обучения и вебинаров, что имеет перспективу широкого применения для проведения конференций, которая вполне может заменить по эффективности *ZOOM*.

Апробация проводилась нами на цифровом сервисе – платформе *ZOOM*. 30 ноября 2022 г. в СГМУ впервые был впервые проведен круглый стол «Цифровая трансформация современного образования» [20]. Цель мероприятия заключалась в получении новых знаний по цифровым технологиям, применяемым в профессиональной подготовке обучающихся в медицинском вузе.

Участниками круглого стола стали студенты педиатрического и лечебного факультетов, обучающиеся по программе бакалавриата высшей школы сестринского образования и обучающиеся в ординатуре, а также сотрудники кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации СГМУ.

Ключевой вопрос, вынесенный на обсуждение, – применение цифровых технологий в непрерывном медицинском образовании. Открылось мероприятие сообщением одного из авторов: «Развитие “гибких” навыков у обучающихся в медицинских вузах в условиях цифровой трансформации». В самом начале клубной дискуссии с сообщениями выступили студенты 5-го курса лечебного факультета: Станислав Самаркин с докла-

дом «Цифровые технологии в здравоохранении и медицинском образовании. Цифровой контур здравоохранения»; Валерия Чекуряева с сообщением «Цифровые технологии в здравоохранении и медицинском образовании: вчера, сегодня, завтра. Цифровые двойники в медицине». Студентка 3 курса педиатрического факультета Анастасия Пантелева представила видеосообщение: «Вопросы подготовки будущих специалистов в области медицины с учетом цифровых технологий для рынков национальной технологической инициативы (*Healthnet, Neuronet*)».

Также на круглом столе выступили врачи, обучающиеся на 2-м курсе ординатуры. Один из них – обучающийся по специальности «кардиология» – Иван Ермаков рассказал об особенностях освоения коллегами цифровых технологий в процессе профессиональной подготовки. Мария Камышонкова сообщила об особенностях применения цифровых технологий в профессиональной подготовке своих коллег, обучающихся в ординатуре по специальности «психиатрия».

В ходе докладов, обсуждений и рассмотрения вопросов круглого стола участниками были выявлены различные аспекты цифровой трансформации непрерывного медицинского образования, обозначена роль и назначение исследовательских навыков в работе с цифровыми инструментами и цифровым контентом для обучающихся в медицинском вузе.

Для студентов и дипломированных специалистов, обучающихся в ординатуре, работа в дистанционном научном клубе открывает новые возможности для самореализации, саморазвития и участия в исследовательской деятельности. Цифровые технологии также открывают новые возможности для взаимодействия субъектов образовательного процесса – преподавателей и обучающихся. В то же время они требуют формирования новых цифровых компетенций для успешной и эффективной работы в изменившихся образовательных условиях.

Список литературы

1. Бугаева И.О. Интеграция профессиональных стандартов в образовательный процесс / И.О. Бугаева, Н.А. Клоктунова, В.А. Соловьева // Медицинское образование. Пути повышения качества: Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, Оренбург, 16–17 мая 2017 года. Оренбург, 2017. С. 158–161.
2. Евдокимова А.И. Развитие исследовательских компетенций у обучающихся ординатуры медицинских вузов в новых условиях профессиональной подготовки // Педагогическая информатика. 2023. № 1. С. 208–221.
3. Евдокимова А.И. Современные аспекты педагогического проектирования в развитии исследовательских компетенций участников образовательного процесса высшей школы // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2022. С. 253–259.
4. Евдокимова А.И., Атапина Е.А. Формирование исследовательских компетенций обучающихся ординатуры медицинского университета // Педагогическая информатика. 2022. № 4. С. 161–175.
5. Евдокимова А.И., Василянская Е.Э. Проблемное обучение в дистанционном формате как метод формирования клинического мышления обучающихся ординатуры медицинского вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12. № 4. С. 793–803.
6. Евдокимова А.И., Морозов А.В., Мудрак Д.А. Исследовательские аспекты цифровой трансформации профессиональной подготовки ординаторов медицинских вузов // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1(156). С. 151–157.

7. Евдокимова А.И., Морозов А.В., Сериков В.В. Педагогические аспекты развития исследовательской деятельности обучающихся медицинских вузов // Педагогическая информатика. 2022. № 3. С. 104–117.
8. Иванова С.В. Цифровое образовательное пространство России: состояние и вектор развития // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Под редакцией С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. М., 2022. С. 17–25.
9. Морозов А.В. Современные подходы к проблеме формирования компетенций и компетентности // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 17–18 апреля 2019 года / Ответственный редактор О.И. Кабалина. М., 2019. С. 63–69. Т. 1.
10. Морозов А.В. Управленческая психология. М., 2005.
11. Морозов А.В. Цифровая трансформация отечественного образования: проблемы и пути их решения // Человеческий капитал. 2021. № S5-3(149). С. 48–52.
12. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. 2016. № 4(49). С. 49–55.
13. Морозов А.В., Терещенко А.Ю. Применение дистанционных образовательных технологий в учебном процессе до пандемии и после: проблемы и перспективы // Педагогическая информатика. 2020. № 4. С. 17–29.
14. Перечень поручений по итогам заседания Совета по стратегическому развитию и национальным проектам (утв. Президентом РФ 01.09.2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405138525> (дата обращения: 13.05.2023).
15. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2021 г. № 3980-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации здравоохранения» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403236631/> (дата обращения: 12.02.2023).
16. Роберт И.В. Стратегические направления развития информатизации отечественного образования в условиях цифровой трансформации // Человеческий капитал. 2021. № S5-3(149). С. 16–40.
17. Сериков В.В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 2. С. 55–61.
18. Сериков В.В. Условия эффективного влияния педагогических исследований на практику образования // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 64–68.
19. Сериков В.В., Закиева Р.Р. Риски в условиях цифровой трансформации образования // Ценности и смыслы. 2022. № 4(80). С. 99–110.
20. Студенты-медики приняли участие в круглом столе «Цифровая трансформация современного образования» [Электронный ресурс]. URL: https://m.vk.com/wall-143319219_4233 (дата обращения: 22.05.2023).
21. Указ Президента РФ от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022> (дата обращения: 14.05.2023).
22. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12148555/paragraph/1714087:0> (дата обращения: 10.05.2023).
23. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 20.05.2023).
24. Федонников А.С., Андриянова Е.А. Риски доверия к институту медицины в условиях цифрового здравоохранения: теоретический анализ и практика управления // Саратовский научно-медицинский журнал. 2020. Т. 16. № 1. С. 94–98.
25. Bashkireva T., Bashkireva A., Morozov A., Tsvetkov S., Popov A. Problems of the formation of digital competence in the modern educational space [Electronic resource] // Journal of Physics: Conference Series. 2020. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44599563_51576058.pdf (дата обращения: 10.05.2023).

1. Bugaeva I.O. Integraciya professional'nyh standartov v obrazovatel'nyj process / I.O. Bugaeva, N.A. Kloktunova, V.A. Solov'eva // Medicinskoe obrazovanie. Puti povysheniya kachestva: Materialy Vserossijskoj nauchno-pedagogicheskoj konferencii, Orenburg, 16–17 maya 2017 goda. Orenburg, 2017. S. 158–161.
2. Evdokimova A.I. Razvitie issledovatel'skih kompetencij u obuchayushchihsya ordinatory medicinskih vuzov v novyh usloviyah professional'noj podgotovki // Pedagogicheskaya informatika. 2023. № 1. S. 208–221.
3. Evdokimova A.I. Sovremennye aspekty pedagogicheskogo proektirovaniya v razvitiy issledovatel'skih kompetencij uchastnikov obrazovatel'nogo processa vysshej shkoly // Kategoriya «social'nogo» v sovremennoj pedagogike i psihologii: Materialy 10-j vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem / Otv. redaktor A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2022. S. 253–259.
4. Evdokimova A.I., Atapina E.A. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij obuchayushchihsya ordinatory medicinskogo universiteta // Pedagogicheskaya informatika. 2022. № 4. S. 161–175.
5. Evdokimova A.I., Vasilyanskaya E.E. Problemnoe obuchenie v distancionnom formate kak metod formirovaniya klinicheskogo myshleniya obuchayushchihsya ordinatory medicinskogo vuza // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2022. T. 12. № 4. S. 793–803.
6. Evdokimova A.I., Morozov A.V., Mudrak D.A. Issledovatel'skie aspekty cifrovoj transformacii professional'noj podgotovki ordinatorov medicinskih vuzov // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. 2023. № 1(156). S. 151–157.
7. Evdokimova A.I., Morozov A.V., Serikov V.V. Pedagogicheskie aspekty razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchihsya medicinskih vuzov // Pedagogicheskaya informatika. 2022. № 3. S. 104–117.
8. Ivanova S.V. Cifrovoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: sostoyanie i vektor razvitiya // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod redakciej S.V. Ivanovoj, I.M. Elkinov. M., 2022. S. 17–25.
9. Morozov A.V. Sovremennye podhody k probleme formirovaniya kompetencij i kompetentnosti // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh i lingvodidakticheskikh issledovanij: Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h tomah, Moskva, 17–18 aprelya 2019 goda / Otvetstvennyj redaktor O.I. Kabalina. M., 2019. S. 63–69. T. 1.
10. Morozov A.V. Upravlencheskaya psihologiya. M., 2005.
11. Morozov A.V. Cifrovaya transformaciya otechestvennogo obrazovaniya: problemy i puti ih resheniya // Chelovecheskij kapital. 2021. № S5-3(149). S. 48–52.
12. Morozov A.V., Muhametzyanov I.Sh. Mediko-psihologicheskie aspekty zdorov'esberegayushchej informacionno-obrazovatel'noj sredy // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 4(49). C. 49–55.
13. Morozov A.V., Tereshchenko A.Yu. Primenenie distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v uchebnom processe do pandemii i posle: problemy i perspektivy // Pedagogicheskaya informatika. 2020. № 4. S. 17–29.
14. Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Soveta po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (utv. Prezidentom RF 01.09.2022) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405138525> (data obrashcheniya: 13.05.2023).
15. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2021 g. № 3980-r «Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii zdavoohraneniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403236631/> (data obrashcheniya: 12.02.2023).
16. Robert I.V. Strategicheskie napravleniya razvitiya informatizacii otechestvennogo obrazovaniya v usloviyah cifrovoj transformacii // Chelovecheskij kapital. 2021. № S5-3(149). S. 16–40.
17. Serikov V.V. O myshlenii pedagoga-issledovatelya i usloviyah ego razvitiya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2022. № 2. S. 55–61.
18. Serikov V.V. Usloviya effektivnogo vliyaniya pedagogicheskikh issledovanij na praktiku obrazovaniya // Perspektivy razvitiya issledovanij v sfere nauk ob obrazovanii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2022. S. 64–68.
19. Serikov V.V., Zakieva R.R. Riski v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2022. № 4(80). S. 99–110.

20. Studenty-mediki prinyali uchastie v kruglom stole «Cifrovaya transformaciya sovremennogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: https://m.vk.com/wall-143319219_4233 (data obrashcheniya: 22.05.2023).

21. Ukaz Prezidenta RF ot 25.04.2022 № 231 «Ob ob»yavlenii v Rossijskoj Federacii Desyatiletija nauki i tekhnologij» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022> (data obrashcheniya: 14.05.2023).

22. Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 № 149-FZ «Ob informacii, informacionnyh tekhnologiyah i o zashchite informacii» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12148555/paragraph/1714087:0> (data obrashcheniya: 10.05.2023).

23. Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (data obrashcheniya: 20.05.2023).

24. Fedonnikov A.S., Andriyanova E.A. Riski doveriya k institutu mediciny v usloviyah cifrovogo zdravoohraneniya: teoreticheskij analiz i praktika upravleniya // Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2020. T. 16. № 1. S. 94–98.



***The development of the research competence of students in the internship
with the use of the modern digital technologies and services***

The article deals with the results of the pedagogical activity of the development of the research competence of the students in the internship in the process of mastering the scientific and research activity by them with the use of the modern digital technologies. There are analyzed the results of modelling the project of the distance scientific club, directed to the development of the research competence of the students in the internship and the pedagogical experience of the authors of the implementation of the project methodology, aimed at the development of the research competence of doctors, who study in the internship of the modern medical university, with the use of the Russian digital services.

Key words: *research competence, students in internship, digital technologies, scientific research, higher medical education, digital educational environment, professional training, digital services.*

(Статья поступила в редакцию 18.07.2023)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Э.Р. ДИКИХ, О.И. БЕРЁЗКИНА
Омск

ЭКСПЕРТИЗА ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ШКОЛ, НА БАЗЕ КОТОРЫХ СОЗДАНЫ КЛАССЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Посвящена результатам экспертизы основных образовательных программ основного и среднего общего образования школ, на базе которых созданы психолого-педагогические классы. Описаны содержание и процедура экспертизы. Определены общие проблемные поля, выявленные в результате экспертизы; описаны возможности выхода из сложившейся ситуации.



Ключевые слова: *экспертиза, классы психолого-педагогической направленности, допрофессиональная педагогическая подготовка, основная образовательная программа.*

Сегодня система основного и среднего общего образования находится на этапе развивающей профилизации. Этот этап характеризуют вариативность и гибкость в выборе профильных дисциплин, разнообразие форм организации профильного обучения, максимальная индивидуализация и учет запросов учащихся и их родителей. В контексте современных тенденций профилизация наполняется новым смыслом и содержанием. Профилизация детерминирует мотивацию учеников на выбор специальностей, делает этот выбор осознанным и целенаправленным, оптимизирует адаптацию учащихся к специфике профильного обучения [1, с. 202]. Образовательный процесс в классах с предпрофильной и профильной подготовкой предполагает углубленное изучение школьных предметов, выбираемых обучающимися; практико-ориентированный характер проектной и исследовательской деятельности; наличие курсов по выбору; многообразие программ внеурочной деятельности; наполнение среды профориентационными образовательными событиями; социальное партнерство школы с образовательными организациями и другими партнерами.

Профилизация школьного образования решает задачу и допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся. Одним из направлений ориентации школьников на педагогическую профессию является развитие на территории Российской Федерации сети профильных классов психолого-педагогической направленности. По мнению исследователей (О.Е. Фефеловой, С.И. Аксенова, А.С. Лабутина) Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, «обучение в профильном классе психолого-педагогической направленности предполагает развитие позитивного, творческого и ответственного отношения к организации различных видов деятельности и социально значимых дел; предполагает сознательное включение учащихся в различные виды профессиональной деятельности, анализ своих профессиональных перспектив и опыта, определение значимых личностных и профессиональных траекторий; а также практическую направленность всего учебного процесса, его связь с реальностью, понимание реального мира» [2, с. 69]. В связи с этим допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся школ реализуется благодаря следующим направлениям:

- разработка и внедрение в образовательный процесс рабочих программ по учебным предметам, курсам, программам внеурочной деятельности психолого-педагогической направленности;

- включение тем психолого-педагогической направленности в проектную и исследовательскую деятельность обучающихся, осуществляемую в рамках урочной и внеурочной деятельности;

- вариативность видов, форм и содержания воспитательной деятельности, отражаемых в модулях рабочей программы воспитания;

- многообразие способов поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся психолого-педагогического класса;

- организация событий психолого-педагогической направленности, отражаемых в календарном плане воспитательной работы.

Перечисленные направления деятельности психолого-педагогической направленности должны находить отражение в основной образовательной программе основного общего и среднего общего образования школы.

В рамках нашего исследования было запланировано изучить готовность основных образовательных программ школ к реализации допрофессиональной педагогической подготовки в классах психолого-педагогической направленности. Для определения уровня готовности образовательных программ основного общего и среднего общего образования образовательных организаций, на базе которых созданы профильные психолого-педагогические классы, была проведена экспертная оценка документации. К экспертизе были представлены 53 основные образовательные программы (далее – ООП) образовательных организаций Омской области, из них:

- 22 основные образовательные программы основного общего образования (далее – ООО);

- 31 основная образовательная программа среднего общего образования (далее – СОО).

Экспертизу осуществили сотрудники Омского государственного педагогического университета и Института развития образования Омской области.

Экспертиза ООП ООО предполагала оценку по основным структурным разделам программ:

1. Целевой раздел оценивался по двум позициям:

- планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования (в описание планируемых результатов включены предметные результаты по учебным предметам, курсам (в том числе внеурочной деятельности), учебным модулям психолого-педагогической направленности, включенным в учебный план и план внеурочной деятельности);

- система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования (объекты оценки включают определение уровня достижения предметных планируемых результатов, определенных в рабочих программах учебных предметов, курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей психолого-педагогической направленности; описано содержание процедуры и инструментарий для оценки предметных планируемых результатов, определенных в рабочих программах учебных предметов, курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей психолого-педагогической направленности).

2. Содержательный раздел оценивался по двум позициям:

- программы отдельных учебных предметов, курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей (наличие рабочих программ по учебным предметам, курсам (в том числе внеурочной деятельности)), учебных модулей по психолого-

педагогической направленности; программы содержат три раздела: содержание учебного предмета, планируемые результаты, тематическое планирование с указанием количества часов на освоение каждой темы и возможность использования ЭОР и ЦОР);

– рабочая программа воспитания (в модулях рабочей программы воспитания отражены виды, формы и содержание воспитательной деятельности в психолого-педагогических классах; рабочая программа воспитания содержит описание способов поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся психолого-педагогического класса).

3. Организационный раздел оценивался по 3 позициям:

– учебный план основного общего образования (учебный план содержит учебные предметы, курсы, учебные модули по психолого-педагогической направленности (например, «Основы педагогики», «Основы психологии», «Практика педагогической деятельности»));

– план внеурочной деятельности (определены курсы внеурочной деятельности в поддержку учебных предметов, курсов, учебных модулей по психолого-педагогической направленности; план включает описание деятельности ученического сообщества по психолого-педагогической направленности);

– календарный план воспитательной работы (план содержит перечень дел/мероприятий с участием обучающихся психолого-педагогических классов как организаторов данных мероприятий)

Экспертиза ООП СОО предполагала оценку по основным структурным разделам программ:

1. Целевой раздел оценивался по двум позициям:

– планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы среднего общего образования (в описание планируемых результатов включены предметные результаты по учебным предметам, курсам (в том числе внеурочной деятельности), учебным модулям психолого-педагогической направленности, включенным в учебный план и план внеурочной деятельности);

– система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования (объекты оценки включают определение уровня достижения предметных планируемых результатов, определенных в рабочих программах учебных предметов, курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей психолого-педагогической направленности; описано содержание процедуры и инструментарий для оценки предметных планируемых результатов, определенных в рабочих программах учебных предметов, курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей психолого-педагогической направленности; определены и прописаны критерии оценки итогового индивидуального проекта, которые содержат показатели, позволяющие оценить проявление психолого-педагогических компетенций обучающихся (коммуникативные УУД, регулятивные УУД, познавательные УУД).

2. Содержательный раздел оценивался по трем позициям:

– программы отдельных учебных предметов, курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей (наличие рабочих программ по учебным предметам, курсам (в том числе внеурочной деятельности)), учебных модулей по психолого-педагогической направленности; программы содержат три раздела: содержание учебного предмета, планируемые результаты, тематическое планирование с указанием количества часов на освоение каждой темы и возможность использования ЭОР и ЦОР);

– программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся (представлены направления исследовательской деятельности в рамках урочной деятельности по психолого-педагогической направленности; представлены направле-

ния исследовательской деятельности в рамках внеурочной деятельности по психолого-педагогической направленности);

– рабочая программа воспитания (в модулях рабочей программы воспитания отражены виды, формы и содержание воспитательной деятельности в психолого-педагогических классах; рабочая программа воспитания содержит описание способов поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся психолого-педагогического класса).

3. Организационный раздел оценивался по 3 позициям:

– учебный план среднего общего образования (учебный план содержит учебные предметы, курсы, учебные модули по психолого-педагогической направленности (например, «Основы педагогики», «Основы психологии», «Практика педагогической деятельности»));

– план внеурочной деятельности (определены курсы внеурочной деятельности в поддержку учебных предметов, курсов, учебных модулей по психолого-педагогической направленности; план включает описание деятельности ученического сообщества по психолого-педагогической направленности);

– календарный план воспитательной работы (план содержит перечень дел/мероприятий с участием обучающихся психолого-педагогических классов как организаторов данных мероприятий).

При проведении экспертизы экспертами оценивалось наличие либо отсутствие выделенных в экспертном листе параметров оценки. Для удобства обработки полученных данных условно была выбрана шкала 0–1–2, где 2 – максимальное проявление параметра, 1 – частичное проявление параметра (фиксируется частичное наличие показателя), 2 – показатель зафиксирован в полной мере.

Количественный и качественный анализы результатов экспертизы ООП ООО позволили разделить школы на 3 группы:

1. Первая группа школ, в ООП которых никак не отражена деятельность по психолого-педагогическому направлению **ни в одном** из структурных компонентов ООП; представлены **разовые мероприятия** (или названия курсов), которые зафиксированы формально, никак не связаны между собой, не имеют описания и ссылки на содержание, логично и содержательно не встроены в программу. В эту группу школ вошло 9 образовательных организаций.

2. Вторая группа школ, в которых деятельность по психолого-педагогическому направлению частично представлена **в некоторых** структурных компонентах ООП (в основном – внеурочная деятельность); представлены разовые мероприятия, которые зафиксированы формально, никак не связаны между собой и не встроены в программу. В эту группу школ вошло 11 образовательных организаций.

3. Третья группа школ, в которых деятельность по психолого-педагогическому направлению полностью представлена в структурных компонентах ООП; просматривается логика и системность реализации деятельности по психолого-педагогическому направлению. Эта группа представлена 2 школами.

Таким образом, целевой раздел в ООП ООО 2 и 3 групп школ представлен качественнее всего: психолого-педагогический компонент четко обозначен в формулировках планируемых результатов и описании системы их оценки.

Содержательный раздел в ООП ООО представлен достаточно проблемно: психолого-педагогический компонент представлен в программах предметов и программах воспитания большинства школ, но на низком уровне.

Организационный раздел в ООП ООО представлен также проблемно, но здесь ситуация немного другая: явная проблема с отражением психолого-педагогического ком-

понента в учебном плане и плане воспитательной работы – в этих компонентах находит отражение психолого-педагогический контекст подготовки в небольшом количестве школ (2 школы), но представлен он на высоком уровне в каждой из них.

Количественный и качественный анализы результатов экспертизы ООП СОО позволили так же разделить школы на 3 группы:

1. Первая группа школ, в ООП которых никак не отражена деятельность по психолого-педагогическому направлению **ни в одном** из структурных компонентов ООП; представлены **разовые мероприятия** (или названия курсов), которые зафиксированы формально, никак не связаны между собой, не имеют описания и ссылки на содержание, логично и содержательно не встроены в программу. В эту группу вошло 8 школ.

2. Вторая группа школ, в ООП которых деятельность по психолого-педагогическому направлению частично представлена **в некоторых** структурных компонентах ООП (в основном – в рамках внеурочной деятельности); обозначены курсы или мероприятия, однако **нет рабочих программ** и детального описания. В эту группу школ вошло 15 образовательных организаций.

3. Третья группа школ, в ООП которых деятельность по психолого-педагогическому направлению **представлена (или частично представлена)** в структурных компонентах ООП; есть рабочие программы; можно сделать вывод о **модели реализации** психолого-педагогической подготовки. В эту группу вошло 8 школ.

Таким образом, подводя общий итог проведенной экспертизы образовательных программ основного и среднего общего образования образовательных организаций Омской области, на базе которых созданы профильные психолого-педагогические классы, отметим следующее:

1. Целевой раздел в программах представлен качественнее всего (результаты полностью отражают психолого-педагогический компонент в ООП 15 школ; система оценки – 19 школ). Считаем, что этот факт можно отнести к положительным результатам: если в целях и результатах фиксируется психолого-педагогический компонент подготовки, значит, он должен будет найти отражение и в содержании программ предметом, и во внеурочной и воспитательной деятельности.

2. Содержательный раздел представлен проблемнее всего (психолого-педагогический компонент подготовки находит отражение в программах предметов – 9 школ, но на уровне ниже среднего; в программах развития УУД – 8 школ, но на уровне ниже среднего; в *программах воспитания* – 6 школ, но на низком уровне). Перспективы развития деятельности по этому направлению представляются нам в коррекции текстов программ и соотношении их с целевыми ориентирами и результатами. Нам видится очень важным реализация психолого-педагогической подготовки в рамках внеурочной и воспитательной деятельности, где, к сожалению, она отражения не находит.

3. Организационный раздел представлен проблемно (психолого-педагогический компонент подготовки находит отражение в учебном плане 16 школ, при этом представлен на высоком уровне; в плане внеурочной деятельности – в ООП 10 школ, зафиксирован на среднем уровне; в *плане воспитательной работы* – в ООП 6 школ, при этом представлен на высоком уровне). Очевидна проблема с отсутствием согласованности в документах: не совпадает количество часов в планах и программах, есть документы об изменениях, однако эти изменения не внесены, не представлены рабочие программы и т. п. Считаем перспективным и значимым реализацию психолого-педагогической подготовки обучающихся в рамках воспитательной деятельности. Осознаем, что план воспитательной работы должен быть заполнен действительно важными и ценностно наполненными для обучающихся воспитательными событиями, а не формальными и устаревшими. Для этого чрезвычайно важно действовать в кооперации с субъектами, заинтере-

сованными в реализации качественной допрофессиональной психолого-педагогической подготовки: педагогическими вузами, педагогическими колледжами, организациями дополнительного образования детей и др. Кроме того, предлагаем обратить внимание на образовательные и воспитательные события, которые могут не относиться напрямую к психолого-педагогическим, однако ориентирующими на психолого-педагогическую деятельность (волонтерские события, организация игр и событий для младших школьников, участие в социальных инициативах школ и др.).

Список литературы

1. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции / Л.В. Байборонова, М.Д. Батаева, В.В. Белкина и др. Ярославль, 2021.
2. Фефелова О.Е., Аксенов С.И., Лабутин А.С. Моделирование духовно-нравственной воспитывающей среды как основы эффективной деятельности классного руководителя профильного класса психолого-педагогической направленности // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 5. С. 67–72.

* * *

1. Doprofessional'naya pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov: Opyt i tradicii / L.V. Bajborodova, M.D. Bataeva, V.V. Belkina i dr. Yaroslavl', 2021.
2. Fefelova O.E., Aksenov S.I., Labutin A.S. Modelirovanie duhovno-nravstvennoj vospityvayushchej sredy kak osnovy effektivnoj deyatelnosti klassnogo rukovoditelya profil'nogo klassa psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2023. № 5. S. 67–72.



The expert evaluation of the principal educational programs of the schools that are the basis of the forms of the psychological and pedagogical orientation: results and prospects

The article deals with the results of the expert evaluation of the principal educational programs of the basic general education and secondary general education of schools, where there are created the psychological and pedagogical classes. The content and procedure of the expert evaluation are described. The authors define the general problematic areas, revealed as the result of the expert evaluation, and describe the opportunities of the escape route.

Key words: *expert evaluation, forms of psychological and pedagogical orientation, preprofessional pedagogical training, principal educational program.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2023)

РАБОТА С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С позиций обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) рассматривается внедрение в учебный процесс различных видов учебно-научных текстов. Обосновывается специфика работы с ними при конкретизации требований, предъявляемых к личностным результатам в процессе осознания младшими школьниками ценности научного познания, метапредметным – при освоении базовых логических действий, предметным – при расширении представлений о специфике учебно-научного текста.



Ключевые слова: обновленный ФГОС НОО, учебно-научный текст, текст-определение, текст-рассуждение, текст-доказательство, текст-объяснение, текст-инструкция, конкретизация личностных, метапредметных, предметных результатов.

Введенный с 1 сентября 2022 г. обновленный ФГОС НОО дает ответ на вопрос о том, чему должна учить современная российская школа. В качестве ключевых изменений в данном стандарте выделяется конкретизация требований, предъявляемых к результатам обучения. Так, в характеристике личностных результатов конкретизируется *ценность научного познания*, включающая «первоначальные представления о научной картине мира; познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании» [7, с. 33], что предполагает воспитание у обучающихся стремления к получению научных знаний с учетом личностных интересов.

Осознание младшими школьниками ценности научного познания должно проводиться в процессе ориентации на современную систему научных представлений, в том числе на овладение языковой культурой как средством познания мира.

Важное место при этом занимает выбор оптимальных средств обучения. Большие возможности в реализации данного направления воспитания имеет правильно организованная работа с учебно-научным текстом, т. к. познание связано с овладением текстовой деятельностью.

Учебно-научный текст характеризуется следующими особенностями:

- выступает разновидностью научного текста;
- реализуется в процессе передачи и усвоения знаний;
- является единицей обучения с дедуктивным изложением материала;
- используется в письменной форме;
- направлен на конкретного адресата – учащегося, для которого такой текст является объектом изучения, понимания, хранения, передачи знаний;
- имеет специфическую структуру, тематику, языковые средства оформления, на основе которых выделяются виды названных текстов;
- включает терминологию, модели научного стиля речи, средства наглядности (таблицы, схемы, рисунки и др.), служащие для формирования абстрактных понятий, способствующие лучшему пониманию текста;
- отличается особенностями предлагаемой информации, соответствующей возрастным возможностям младших школьников;
- выступает главным средством получения основ научных знаний.

Отсюда учебно-научный текст как источник получения научной информации и продуцирования собственных текстов должен стать важным средством обучения младших школьников, расширения поля познаваемых ими научных объектов, воспитания любознательности, познавательной активности, пылливости в получении новых знаний.

Вместе с тем, по данным методических исследований, проблемы использования учебно-научных текстов в практике обучения младших школьников являются недостаточно исследованными, учебная информация обычно «предварительно подробно излагается и объясняется учителем», в результате чего учащиеся «привыкают получать знания с помощью учителя, а не извлекать их самостоятельно в результате работы с учебной книгой» [12, с. 150]. Кроме того, использование учебно-научных текстов ориентировано в основном на механическое запоминание, а не на формирование умений выделять в нем научную информацию, анализировать, обобщать. Выражая несогласие с механическим освоением учебного текста, Л.П. Добраев в монографии по проблемам понимания таких текстов подчеркивает, что учебный текст не источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, он прежде всего источник познавательных задач и проблем, которые надо уметь обнаружить и решить [2].

В процессе работы с учебно-научным текстом учащиеся должны научиться понимать его, анализировать; различать с другими видами текстов; находить ключевые слова; определять основную мысль; составлять вопросы, план, схему; формулировать выводы и обобщения; пересказывать (подробно и сжато); создавать собственный текст, отвечающий требованиям научного стиля (полно и точно передавать информацию, использовать терминологию, структурировать).

Перечисленные умения необходимы в работе с текстом при изучении всех учебных дисциплин. В обновленном ФГОС НОО при изложении требований *к метапредметным результатам* указывается важность формирования универсальных познавательных учебных действий, при характеристике которых конкретизируются базовые логические действия: сравнение, установление оснований для сравнения, аналогии объектов; объединение частей объекта (объектов) по определенному признаку; выделение существенных признаков для классификации; нахождение закономерностей в рассматриваемых фактах на основе предложенного учителем алгоритма; выявление недостатка информации; установление причинно-следственных связей; формулировка выводов [7, с. 33–34].

Поскольку русский язык – надпредметная дисциплина, освоение структуры и содержания учебно-научных текстов должно проводиться прежде всего на уроках русского языка, а сформированные универсальные учебные действия – применяться в чтении, естествознании, математике и т. д., где осмысление, переработка информации, продуцирование собственных текстов, безусловно, занимает важное место [8, с. 106].

В современных учебниках по русскому языку для начальной школы представлены достаточно качественные тексты, но методический аппарат большинства из них, «который мог бы способствовать эффективной организации процесса восприятия и осмысления этих текстов, <...> на это не направлен» [10, с. 160].

В таком случае работа по реализации данного направления будет зависеть от способности учителя ее организовать.

Прежде всего на уроках русского языка необходимо сформировать у младших школьников представление об учебно-научном тексте, его свойствах, связанных с особенностями научной речи (отвлеченность, обобщенность, подчеркнутая логичность, терминологичность, смысловая точность, однозначность, объективность, краткость, ясность, строгость, безличность); на конкретных примерах продемонстрировать отличие его от других видов текстов (художественных, публицистических и др.).

Следующим этапом работы должно стать формирование у учащихся умений дифференцировать разные виды учебно-научных текстов. В процессе анализа учебников по русскому языку образовательной системы «Школа России» выделены такие виды учебно-научных текстов, как тексты-правила, тексты-инструкции, тексты-определения понятий, тексты-объяснения, тексты-доказательства, тексты-памятки и др. [9, с. 44].

В связи с этим необходимо донести до сознания учащихся различие в постоянных, специфических признаках конкретных видов учебно-научных текстов. При разграничении таких текстов по структуре и содержанию важно учитывать, что информация в них «устоявшаяся, базовая, представляемая в строго систематизированном виде», поэтому строение текста «подчиняется не ходу исследования..., как в собственно научной речи, а логике системы, в которую вписывается информация»; структура текста характеризуется «не процесс познания объекта, а результат этого процесса, знание о существенных признаках объекта, его строении, функции, системных связях» [1, с. 33].

На основе анализа учебников русского языка образовательной системы «Школа России» установлено, что при работе с определенными видами учебно-научных текстов не актуализируются конкретные действия, практически не отражены отличия в их структуре и содержании.

Так, при освоении младшими школьниками текста-определения важно акцентироваться на структуре, включающей две части: 1) определяемое понятие и 2) определяющее понятие. Учащиеся в процессе уяснения структуры должны выполнять мыслительные операции, связанные с пониманием и выделением понятия, нуждающегося в определении. В текстах-определениях сообщается информация об общих и отличительных признаках определяемого объекта, отмечаются характерные только для него свойства, устанавливаются существенные и несущественные признаки. Такую работу с учебно-научным текстом необходимо проводить применительно к любой дисциплине, умело используя возможности учебного материала [8, с. 107]. К примеру, в учебнике по русскому языку для 3 класса определение вопросительного предложения предваряется наблюдением за функционированием таких предложений в тексте и вопросом: «*Прочитайте предложения, в которых содержится вопрос. С какой целью употреблены эти предложения? А какое слово в каждом из них вы произнесли с усилением голоса и почему?*», затем читается определение: «*Предложения, которые содержат вопрос, – это вопросительные предложения*» [3, с. 17]. В процессе такого освоения понятия учащиеся должны уметь выделять определяемую и определяющую части, отмечать признаки определяемого понятия. При построении собственных текстов-определений эффективным средством является использование предикативных конструкций, выступающих речевым образцом для их создания: *что – это что, что называется чем (чем называется что), что является чем*, которые важно осваивать как метапредметные в процессе построения текстов-определений.

Таким образом, в освоении учащимися текста-определения необходимо предусмотреть следующую последовательность действий: выделение родовых признаков понятия; самостоятельный анализ текста по определению его существенных признаков; запоминание признаков понятия; применение полученных знаний.

Особое место в начальной школе должна занимать работа над текстом-рассуждением, определяемым как тип речи, в котором содержится размышление, установление причинно-следственных связей между явлениями, приводящих к выводу. Такие тексты занимают основное место в учебных материалах для средней школы. Но работу по их освоению нужно начинать уже в начальной школе.

Структура текста-рассуждения включает следующие части: тезис, аргументы, выводы. После осознания каждой части учащиеся должны уметь представлять ситуации,

в которых этот текст может быть использован, составлять свои тексты применительно к разным ситуациям.

Трудности строить текст-рассуждение связаны у младшего школьника с недостаточным пониманием сущности данного вида текста, поверхностностью в выборе аргументов, с подменной тезиса, неумением делить текст на части, устанавливать логическую связь между частями.

Разновидностями текста-рассуждения выступают текст-доказательство и текст-объяснение. Заданий, связанных с этими видами текста, в учебниках по русскому языку много, но в качестве эталона для восприятия такие тексты в них не представлены. В словаре С.И. Ожегова доказательство определяется как «довод или факт, подтверждающий, доказывающий что-нибудь; система умозаключений, путем которых вводится новое положение» [5, с. 140], т. е. текст-доказательство содержит информацию о предметах и явлениях, обосновывает их взаимосвязь. В структуре такого текста представлены тезис, аргументы, вывод. Все эти части текста-доказательства актуализируются прежде всего на уроках русского языка: тезис оформляется как основное положение, требующее доказательства; аргументы – четко сформулированные факты; вывод – суждение, расширяющее смысл тезиса. Задания на конструирование текста-доказательства достаточно частотны в учебниках по русскому языку. Например, в первой части учебника по русскому языку для 4 класса [4] содержатся задания: «Докажите, что предложения составляют текст» [4, с. 8], «Докажите, что вы прочитали простые предложения» [4, с. 37], «Докажите, что слова каждой пары однокоренные» [4, с. 53], «Докажите, что вы правильно выполнили задание» [4, с. 55, 57], «Докажите, что вы записали предложения с однородными членами» [4, с. 59], «Докажите, что это сложное предложение» [4, с. 84] и др.

Однако алгоритм действий по составлению такого типа текста в учебных материалах отсутствует.

Объяснение в педагогическом энциклопедическом словаре определяется как «дидактический прием раскрытия существенных свойств изучаемого объекта, его внутренней структуры и связей с другими объектами», эффективность которого зависит от мыслительной активности учащихся, их «способности использовать объясняемые свойства и связи (отношения) для решения новых задач (в т. ч. практических), для получения новых знаний» [6, с. 176–177].

Структура *текста-объяснения* как разновидности текста-рассуждения строится в соответствии с двумя частями: 1) предъявление рассматриваемого явления; 2) раскрытие его причин. Перед второй частью могут использоваться причинные союзы *так как, потому что*, конструкции типа: *что зависит от чего, что происходит от чего, что связано с тем, что*. В том же учебнике русского языка для 4 класса [4] представлено большое количество упражнений, требующих для их выполнения знаний об особенностях текста-объяснения и умений его составлять. Это упражнения, обеспечивающие реализацию у школьников интенции *объяснить*: «употребление знаков препинания в конце предложения» [4, с. 24, 32], «постановку знаков препинания» [4, с. 28, 31, 38], «написание слов с пропущенными орфограммами» [4, с. 57], «лексическое значение данных слов» [4, с. 60], «значение словосочетаний» [4, с. 86], «как различить падежи имен существительных» [4, с. 87], «что обозначают выделенные слова, значение первого предложения» [4, с. 94], «почему в одних предложениях употребим глагол *одела*, в другом – *надела*», «одинаковы или различны пропущенные окончания имен существительных в данном предложении» [4, с. 107] и многие др.

При этом образцы текстов-объяснений в учебниках отсутствуют, алгоритм их конструирования не предлагается. Представим специфику составления текста-объяснения на основе выполнения следующего задания:

«Прочитайте.

Бабушка, девочка надела, одела, **шляпа, пальто, брат, сестренка.**

Составьте два предложения, употребляя выделенные существительные в винительном падеже. Объясните, почему в одном предложении употребили глагол **одеть**, а в другом – **надеть**» (упр. 190) [4, с. 107].

Алгоритм употребления данных глаголов-паронимов должен быть проработан на занятии, где учащиеся усваивают, что слова *одеть* и *надеть*: а) различаются приставками; б) глагол *одеть* требует винительного падежа одушевленного существительного (*брата, сестренку*), глагол *надеть* – винительного падежа неодушевленного существительного (*пальто, шляпу*); в) к глаголу *одеть* задается вопрос «*Кого?*», к *надеть* – «*Что?*».

При конструировании текста-объяснения учащиеся должны в первой его части дать сообщение о рассматриваемом явлении (о паронимах глаголов *надеть* и *одеть*): слова *одеть* и *надеть* сходны по звучанию и составу, но различаются значением и употреблением. Вторая часть содержит объяснение условий разного употребления: правильно в предложении сказать: «Бабушка *надела шляпу и пальто*», потому что глагол *надеть* с приставкой *на-* требует винительного падежа неодушевленного существительного, к нему задается вопрос «*Что?*»; в предложении «Девочка одела *брата и сестренку*» употребляем глагол *одеть*, т. к. он имеет приставку *о-*, требует винительного падежа одушевленного существительного, к нему задается вопрос «*Кого?*».

Итак, при составлении текстов доказательства и объяснения учащиеся должны осознавать, что обе разновидности текста-рассуждения включают тезис и аргументирующую часть. Различие их состоит в том, что основную часть текста-доказательства составляют строгие, логически непротиворечивые аргументы, а текста-объяснения – конкретные примеры, дополняющие информацию с целью полного понимания тезиса [9, с. 45].

Широко представлен в учебных материалах текст-инструкция, содержание которого определяется как «указание, свод правил, устанавливающий порядок и способ осуществления, выполнения чего-н.» [5, с. 204]. По мнению О.В. Хородоркиной, данный тип текста выступает как наджанр, реализующийся в ряде жанров и различных стилях речи: официально-деловом («Инструкция по охране труда»), публицистическом (дискуссия в СМИ «Как победить коррупцию в России»), религиозном («10 заповедей Божиих»), художественном (басни, притчи, наставнические тексты) [11, с. 8–9]. Инструкция может быть представлена и в научном стиле как вид учебно-научного текста, например, в формулировках заданий. Однако в этом аспекте инструкция не получила достаточно полного научного освещения в современных лингвистических и лингводидактических исследованиях.

Инструкция, как и другие виды учебно-научного текста, представляет собой специфический жанр письменной речи, обладает типичным содержанием и способом изложения. Содержание текста-инструкции связано с эксплицитностью представления когнитивной информации, интенциональностью, функцией побуждения адресата к выполнению коммуникативно-познавательной деятельности. С позиций способа изложения этот текст отличается краткостью, лаконичностью, точностью, информационной емкостью, типичными языковыми средствами. Для синтаксиса характерно упрощенное построение предложений, для лексики – употребление в прямом значении, отсутствие экспрессивности, оценочности, для морфологии – исключение личных местоимений, частотность отглагольных существительных, инфинитива, глаголов в повелительном наклонении, слов категории состояния. Понимание таких текстов способствует успешному достижению цели обучения, оказывает непосредственное влияние на качество вы-

полнения задания, мотивирует учебную деятельность, повышает интерес к изучению русского языка. Вместе с тем при восприятии текстов-инструкции у младших школьников возникают трудности, связанные с неумением правильно определять суть задания, ориентироваться в его структуре, конкретизировать характер и последовательность действий с предлагаемым материалом. Как показывает практика, порой учащийся знает материал, но неправильно выполняет задание из-за непонимания инструкции.

При работе с текстом-инструкцией учителю необходимо, прежде всего, обращать внимание на описанную выше его специфику, учитывая возрастные возможности младших школьников. Воспринимая такой текст, учащийся должен осознавать технологию выполнения задания: устанавливать характер производимых действий, их последовательность, обращать внимание на грамматическую связь предложений, на функции различных языковых средств.

Тексты-инструкции направлены на развитие умений в разных видах речевой деятельности: чтении, письме, говорении, аудировании. Как показал анализ учебников, обычно в формулировках заданий содержится комплекс предполагаемых действий, ориентированных на разные виды речевой деятельности. В качестве примера из учебника по русскому языку для 4 класса [4] приведем следующую инструкцию к упражнению, в котором содержится перечень формул речевого этикета: *«Прочитайте. Вы скажите мнение: почему эти слова иногда называют “волшебными словами” русской речи? В чем волшебная сила этих слов? Почему они так необходимы? Выпишите слова в таком порядке: слова приветствия, слова прощания, слова благодарности, слова извинения. Подготовьте сообщение на тему “Волшебные слова нашей речи”»* [4, с. 7].

В процессе выполнения такого задания учащиеся должны осознать тему (формулы этикета в речи), в рамках которой проводится работа; установить последовательность действий на основе содержания текста (прочитать, выразить понимание информации, порассуждать о важности данных слов в речи, выписать слова речевого этикета в соответствии со сферой применения, подготовить сообщение), включить в ответ умения продуцировать другие виды учебно-научного текста (определение признаков данной группы слов, придающих им волшебную силу; объяснение «волшебной силы этих слов»; доказательство, почему они так необходимы; составление текста-сообщения «Волшебные слова нашей речи», в котором могут быть использованы разные виды учебно-научного текста). Кроме того, учащиеся распределяют единицы речевого этикета в соответствии со сферами употребления, выделяют их тематические группы, что требует умений осознавать особенности их применения, выполняемые функции.

Как видим, формулировки таких заданий включают указания на необходимость выполнения целого ряда действий, что усложняет процесс понимания и реализации последовательности действий. При такой организации инструкции все задания, хотя и объединенные общей темой, могут носить лаконичный характер, нацеливать на выполнение конкретного действия. Далее предлагаются задания на моделирование ситуаций, в которых могут быть использованы данные средства общения: *«Рассмотрите рисунок. Определите их тему. Наблюдали ли вы какую-нибудь из этих ситуаций в жизни? Составьте по любому рисунку текст, включив в него диалог»* [4, с. 7]. Логично, наверно, чтобы учитель вначале сам предложил ситуации (опоздание на урок, отказ от приглашения друга пойти в кино, ситуация при выходе из автобуса и др.) с целью проверки умений учащихся отбирать адекватные им формулы этикета. При работе с текстом-инструкцией необходимо также акцентировать внимание на их языковое оформление:

- форму повелительного наклонения глагола, выражающую побуждение к действию, не изменяющуюся по родам и временам, имеющую лицо (чаще 2-ое) и число;

• вопросительные предложения как способ выражения косвенного побуждения адресата сообщить что-либо: цель; вид запроса информации (с вопросительным словом и без него), предполагающий развернутый или краткий ответ; выделение голосом наиболее важного в смысловом отношении слова (логическое ударение).

Как видим, инструкция к заданию как вид учебно-научного текста играет важную роль в организации практической деятельности младших школьников. Работа с текстом-инструкцией должна быть постоянной, целенаправленной. Учащимся в процессе такой работы необходимо осознавать специфику данного вида текста и особенности языкового оформления. Важно, чтобы такие тексты способствовали не только повышению качества выполнения заданий за счет адекватного их понимания, но и проявлению интереса к изучаемому материалу, мотивировали к выполнению учебных действий.

В требованиях обновленного ФГОС НОО к предметным результатам освоения программ начального общего образования говорится, что предмет «русский язык» нацелен на формирование первоначальных знаний обо всех разделах изучаемого языка, а также умений использовать полученные знания в речевой деятельности [7, с. 39]. Применительно к предмету «Русский язык» учащиеся получают знания, способствующие созданию представлений о языке не как о разрозненных фактах, а как о системе с ее внутренними связями, функционированием языковых единиц в речи.

Что касается учебно-научного текста, то в процессе работы с ним младшие школьники приобретают новые знания об их специфике, структуре, содержании, сфере применения, типологии, об особенностях языковых средств разных видов учебно-научного текста, о признаках и категориях текста, о значении научных терминов.

В обновленном ФГОС НОО конкретизирована и *работа с информацией*, которая оптимальным образом может быть организована с использованием учебно-научных текстов. При этом особо подчеркивается, что в процессе освоения новых знаний младшие школьники должны «выбирать источник получения информации»; в соответствии с заданным алгоритмом находить информацию, представленную в явном виде, «распознавать достоверную и недостоверную информацию, анализировать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей, самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации» [7, с. 34].

Как видим, уже в начальной школе учащийся должен уметь ориентироваться в источниках информации, формулировать информационный запрос, соотносить известную и новую информацию, определять важность ее для решения учебной задачи. Учебно-научные тексты, выполняя информационную функцию, выступают средством фиксации определенной части социального опыта, в том числе научного. Анализ учебников по русскому языку свидетельствует о том, что предлагаемые в них учебно-научные тексты служат источником лингвистической информации, которая применительно к конкретному языковому явлению от класса к классу расширяется и пополняется.

Обновленный ФГОС НОО представляет максимально конкретные требования к результатам обучения. Мы выделили лишь некоторые из них и предложили в рамках реализации этих требований отдельные аспекты работы, связанные с освоением учебно-научных текстов, которые обеспечивают получение речевого опыта, способствуют развитию понятийного мышления, овладению учебно-научным стилем речи.

Список литературы

1. Дергун Л.И. Структура научно-учебных текстов (на материале школьных учебников) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, история, социология, экономика, право). 2005. № 5(11). С. 32–37.

2. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
3. Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М., 2013. Ч. 1.
4. Канакина В.П. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М., 2013. Ч. 1.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1987.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2009.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 21.12.2022).
8. Ракитина С.В. Метапредметный подход в развитии универсальных учебных действий младших школьников при работе с учебно-научным текстом // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 1(144). С. 105–109.
9. Ракитина С.В. Учебно-научный текст в становлении элементов научной картины мира младших школьников // Грани познания. 2021. № 2(73). С. 42–46.
10. Савельева Л.В. Диалог с учебно-научным текстом в начальной и основной школе как условие достижения метапредметных результатов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. Т. 9. № 1. С. 159–164.
11. Хородордина О.В. Инструкция как тип текста // Мир русского слова. 2013. № 4. С. 7–14.
12. Храмова Е.Ю. Работа с учебно-научным текстом на уроках русского языка в начальной школе (учебно-методический комплекс «Школа 2100») // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 149–155.

* * *

1. Dergun L.I. Struktura nauchno-uchebnyh tekstov (na materiale shkol'nyh učebnikov) // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki (filosofiya, yazykoznanie, literaturovedenie, kul'turologiya, istoriya, sociologiya, ekonomika, pravo). 2005. № 5(11). S. 32–37.
2. Dobraev L.P. Smyslovaya struktura učebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. M., 1982.
3. Kanakina V.P. Russkij yazyk. 3 klass. Učeb. dlya obshcheobrazovat. organizacij s pril. na elektron. nositele. V 2 ch. / V.P. Kanakina, V.G. Goreckij. M., 2013. Ch. 1.
4. Kanakina V.P. Russkij yazyk. 4 klass. Učeb. dlya obshcheobrazovat. organizacij s pril. na elektron. nositele. V 2 ch. / V.P. Kanakina, V.G. Goreckij. M., 2013. Ch. 1.
5. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. / Pod red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1987.
6. Pedagogičeskij enciklopedičeskij slovar' / Gl. red. B.M. Bim-Bad. M., 2009.
7. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartar nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (data obrashcheniya: 21.12.2022).
8. Rakitina S.V. Metapredmetnyj podhod v razvitii universal'nyh učebnyh dejstvij mladshih shkol'nikov pri rabote s učebno-nauchnym tekstem // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2020. № 1(144). S. 105–109.
9. Rakitina S.V. Učebno-nauchnyj tekst v stanovlenii elementov nauchnoj kartiny mira mladshih shkol'nikov // Grani poznaniya. 2021. № 2(73). S. 42–46.
10. Savel'eva L.V. Dialog s učebno-nauchnym tekstem v nachal'noj i osnovnoj shkole kak uslovie dostizheniya metapredmetnyh rezul'tatov // Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. 2018. T. 9. № 1. S. 159–164.
11. Horodordina O.V. Instrukiya kak tip teksta // Mir russkogo slova. 2013. № 4. S. 7–14.
12. Hramkova E.Yu. Rabota s učebno-nauchnym tekstem na urokah russkogo yazyka v nachal'noj shkole (učebno-metodičeskij kompleks «Shkola 2100») // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2011. № 1. S. 149–155.

The work with the learning and scientific text at the lessons of the Russian language at the modern primary school

The article deals with the introduction of the different kinds of the learning and scientific texts into the educational process from the perspective of the updated Federal State Educational Standard of Primary General Education. There are substantiated the specific features of the work with them during the specification of the requirements to the personal results in the process of the comprehension of the value of the scientific cognition by the younger schoolchildren; the metasubject results – in the process of mastering the basic logical actions and the subject results – in the process of the spread of the representations of the specific features of the learning and scientific text.

Key words: *updated Federal Educational Standard of Primary General Education; learning and scientific text; definition text; discussion text; proof text; instruction text; specification of personal, metasubject and subject results.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2023)

М.А. ДУБОВА
Коломна
Н.А. ЛАРИНА
Москва

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ФОРМАТ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ (изучаем рассказ Ф. Сологуба «Старый дом»)

Посвящена научно-дидактической проблеме оптимизации изучения художественного произведения в школе. Актуальность заключается в обращении к инновационным педагогическим приемам, призванным повысить эффективность формирования навыков филологического анализа текста в свете требований ФГОС, качество предметных знаний обучающихся, мотивацию и интерес школьников к рецепции отдельного произведения и чтению в целом. Цель статьи состоит в разработке алгоритма изучения художественного произведения с привлечением интеллект-карт.

Ключевые слова: *уроки литературы, ментальная карта, филологический анализ текста, Ф. Сологуб «Старый дом».*

Введение. Современное общество, все чаще и чаще получающее название «эпохи цифровизации и глобализации, ставит перед нами, его членами, каждый день новые задачи» [6, с. 68], решение которых призвано оптимизировать разнообразные стороны жизни. Образование, в силу своей специфики, первым реагирует на происходящие в жизни изменения и запросы времени, находясь в непрерывном поиске методов и приемов, повышающих эффективность учебного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Наш научно-методический интерес связан с актуальной в современной лингводидактике проблемой повышения интереса к чтению в целом и оптимизации изучения художественного произведения на уроках литературы в школе в частности. Думается, что нежелание ребенка читать тот или иной текст часто объясняется не столько нелюбовью к самому процессу чтения (хотя часто бывает и так), сколько неумением понять произведение в полной мере, осмыслить глубину авторского замысла, а значит – объективно оценить его. Подобная ситуация может быть объяснена целым рядом как субъективных, так и объективных причин: большим объемом текста, сложным языком писателя, недостатком свободного времени, отсутствием возможности выбрать литературное произведение по душе, наконец, неумением учителя заинтересовать ученика, мотивировать его к изучению художественного текста, сформировать в нем, вопреки всем сложностям, потребность к чтению, желание найти время для общения с книгой. Чтобы решить эту проблему, учителя активизируют учебный процесс, включая в него приемы разнообразных педагогических технологий, органично сочетая их в стремлении оптимизировать изучение художественного произведения на уроке [10]. Как справедливо отметила Е.Л. Яковлева, понимая текст как «семиотическое образование, можно обнаружить какофоническое многоголосие в виде огромного количества интерпретаций, претендующих на право быть единственно истинными. Данное обстоятельство говорит не только в пользу ценности текста и плюралистичности подходов к нему, но и продолжающегося исследовательского интереса к феномену, порождающего новые идеи и серии трактовок» [12].

Цель исследования. В данной статье мы предлагаем один из путей работы рецепции художественного текста в формате урочной и внеурочной деятельности по литературе с учетом требований ФГОС по формированию у обучающихся соответствующих компетенций и УУД. Иначе говоря, цель статьи состоит в разработке алгоритма изучения художественного произведения с привлечением интеллект-карт.

Методология исследования. Сформулированная цель определяет методологический инструментарий, включающий общенаучные и специальные педагогические методы и приемы: методы описания, анализа и синтеза, филологического анализа литературного произведения, языковой выборки, лингвистического и лингвостилистического описания, цитирования, прием ментальных карт.

Результаты исследования. Наше внимание акцентировано на таком актуальном в современной лингводидактике приеме, как составление ментальных карт, предполагающем фиксирование информации (даже большого объема) в виде логической (интеллектуальной) схемы. Ментальная карта представляет собой своеобразный инструмент, который широко используется в разных областях научного знания и заключается в визуализации мыслительного процесса, систематизации мыслей. Традиционно выделяют линейную ментальную карту, создаваемую «в виде маршрута или траектории... с символическими рисунками или значками, чтобы обозначать ассоциации, возникающие по поводу аргументов и связей между ними» [13, с. 14] и радиальную «в виде паутины» [13, с. 15] или «по принципу дерева с ветвями. Ключевые слова помещаются на ветках, расходящихся от центральной темы. Связи (ветки) должны быть скорее ассоциативными, чем иерархическими. Ассоциации могут подкрепляться символическими рисунками или значками» [13, с. 15]. Ментальная карта (или интеллект-карта), представляющая собой ассоциативную сеть, состоящую из образов и слов, является не только оптимальным приемом ежеурочной работы с художественным текстом, повышающим интерес к чтению, но и работает на перспективу, играя важную роль в подготовке учащихся к государственной итоговой аттестации, т. к. помогает оптимизировать подготовку к сочинению в формате ОГЭ и ЕГЭ.

Чтобы ученики активно включились в работу по составлению такой мыслительной карты, всесторонне используя ее возможности, изначально следует обучить их принципам составления интеллект-карты, предлагая обучающимся несложные слова и словосочетания. Начать можно с обучения выстраиванию логических цепочек, раскрывающих семантику одного конкретного слова, например, «нравственность». С целью облегчения работы учитель предлагает наводящие вопросы: «Как Вы понимаете смысл этого слова?»; «Какими существительными Вы можете объяснить его?»; «Какие глаголы с ним вступают в синтагматические связи?»; «Какие ассоциации вызывает у Вас это слово?» и т. п. Так выстраиваются логические цепочки, которые в итоге будут взаимосвязаны и образуют понятийную сферу данного слова. Использование картинок, образов или логических схем облегчает понимание значения слова, объяснение его лексического значения и подбора аргументов. При работе над рецепцией художественного произведения структура ментальной карты усложняется, но принцип действий остается тем же.

Обратимся к филологическому анализу текста, при многообразии подходов к которому наиболее оптимальным нам видится алгоритм, предложенный Н.А. Николиной, органично соединяющий все основные структурно-содержательные категории текста с точки зрения их лингвистической объективации: «1) определение жанра произведения; 2) характеристика архитектоники текста; 3) рассмотрение системы мотивов и предварительная характеристика текста; 4) выделение ключевых слов текста и сквозных повторов в его структуре; 5) рассмотрение структуры его повествования; 6) анализ пространственно-временной организации произведения; 7) рассмотрение системы образов; 8) выявление элементов интертекста (при их наличии); 9) обобщающая характеристика идейно-эстетического содержания текста» [7, с. 9]. Тем более что многие из обозначенных здесь параметров входят в комплекс приемов миромоделирования.

В качестве примера работы по филологическому анализу текста на основе приема построения ментальных карт рассмотрим рассказ писателя-символиста Ф. Сологуба «Старый дом». Наш выбор обусловлен небольшим объемом произведения, его композиционным делением на главы, простотой сюжета, что облегчает и оптимизирует изучение текста, оригинальностью авторского идиостиля, что позволит произвести интересные лингвистические наблюдения. Однако мы должны уточнить, что, безусловно, применительно к Ф. Сологубу, символическое миропонимание которого носит «отчетливо экзистенциальный характер в результате переакцентировки внимания с онтологии на антропологию; личность, отдельное “я”» [5, с. 120], эта простота кажущаяся, условная. Писатель обращается «к глубинным истокам и исследованиям области подсознательного, предчувствий, сновидений, мечты и грез. Это, в свою очередь, открывало новые грани в художественном постижении человека» [3, с. 135]. Рассказ «Старый дом» в этом смысле не стал исключением. Его действие происходит в русской провинции, мир которой «привычен, обыден и скучен... особое внимание уделяется описанию изменений восприятия этого мира героем» [9, с. 81]. Поэтому внешний сюжет рассказа, облеченный в форму воспоминаний, отступает на задний план, тогда как на передний выдвигается сюжет внутренний, разворачивающийся в ментальном дискурсе героев и связанный со смертью Бориса.

Думается вполне логичным будет предложить учащимся составить ментальную карту, структурирующую модель мира, созданную в произведении автором, обозначив в ней ассоциативные связи основных структурно-содержательных компонентов (пространство, время, цвет, система персонажей, мотивно-образная парадигма).

Как известно, центральными миромоделирующими категориями традиционно выступают пространство и время. Думается, с особенностей их лингвистической объективации и следует начинать работу. Пространственный континуум представлен органичным соединением внешнего пространства рассказа, основными топосами которого яв-

ляются дом, что объективирует уже заглавие произведения, и окружающий его сад, и внутреннего (мыслительного) пространства героев, центральное место в котором занимают воспоминания о Борисе, являющемся братом, сыном и внуком героиням рассказа. Сразу отметим, что «пространственный континуум репрезентируется преимущественно предложно-падежными формами имен существительных с пространственным значением, в отдельных случаях наречными лексемами, а также глагольными лексемами со значением перемещения в пространстве [4, с. 425–426].

Мыслительное пространство главных героинь полярно, его основу составляет антитеза «жизнь – смерть». Каждый из ее полюсов ассоциируется, во-первых, с соответствующими временными координатами (жизнь – это настоящее героинь, заключающееся в ожидании возвращения Бориса, со смертью которого они никак не могут смириться. В рассказе не представлен план будущего, все три женщины живут сегодняшним, застывшим после произошедшей два года назад смерти Бориса, живут, особо не задумываясь, что происходит вокруг, потому что живут они прошлым, когда были все вместе и были счастливы. Реальная жизнь не интересует героинь, они заменили ее мечтой – ожиданием возвращения Бориса, угадыванием, каким он стал, не желая мириться с произошедшей утратой). «Докучная повседневная обычность» [11] – вот то, что их окружает и что они не хотят замечать. Жизнь, например, в восприятии самой молодой, Наташи, – это поле, через которое по дороге она ходит на пригорок, откуда открывается вид на железнодорожную станцию, сад, цветы; заря, символизирующая наступление утра; Солнце – Дракон, олицетворяющий день, наконец, луна – символ ночи. Но все эти атрибуты жизни героиня воспринимает сквозь призму прошлого, когда рядом с ней был Борис, совмещая две пространственно-временные проекции, наложение которых друг на друга и составляет ее действительность. Второй полюс – смерть, ассоциирующийся с прошлым и занимающий гораздо большее место в мыслительном дискурсе героинь. Его центр, как уже было сказано, занимает Борис и все, что с ним было связано, что пока еще хранит память: его внешность, поведение, мировоззрение, история жизни и, наконец, смерть, поставившая точку в его земном существовании, с одной стороны, а с другой – ставшая началом отсчета новой жизни в воспоминаниях близких.

Антитеза – ключевой прием построения рассказа, который реализуется на его разных содержательных уровнях: (мотивном (жизнь – смерть), описаний природы (день – ночь), персонажном («идея двоимирия оказывается ключевой в характеристике важного компонента <...> личности героя – мироощущения» [5, с. 429], под которым, в соответствии с толковым словарем, понимается «отношение человека к окружающей действительности, обнаруживающееся в его настроениях, чувствах, действиях» [8, с. 304]). Заметим, что системе образов-персонажей, центральное место среди которых занимают Борис и Наташа, принадлежит важная роль в объективации модели мира. Каждого из героев, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть с позиций их авторской характеристики (описание, распорядок дня, поведение, цветовая палитра и ее семантика), воспоминаний, составляющих основу их жизни, и места в сюжете рассказа.

Особое место в системе персонажей, без сомнения, занимает Борис, сюжетная линия которого начинается с 1-ой главки рассказа, где мы узнаем о его смерти, таинственной и непонятной читателю до определенного момента. Примечательно, что с историей жизни Бориса читатель начинает знакомиться лишь с 33-ей главки рассказа (до 50), а до этого его образ, создаваемый намеками и отдельными штрихами, присутствует в воспоминаниях трех женщин – героинь рассказа, занимая все их мысли.

Нельзя не остановиться на приеме визуализации авторской модели мира, поскольку рассказ пестрит разноцветьем красок, которое невозможно не заметить. Более того, как известно, в творчестве писателей-символистов, к которым принадлежит и Ф. Сологуб, семантика цвета наполнялась особым, часто мистическим и сакральным значением.

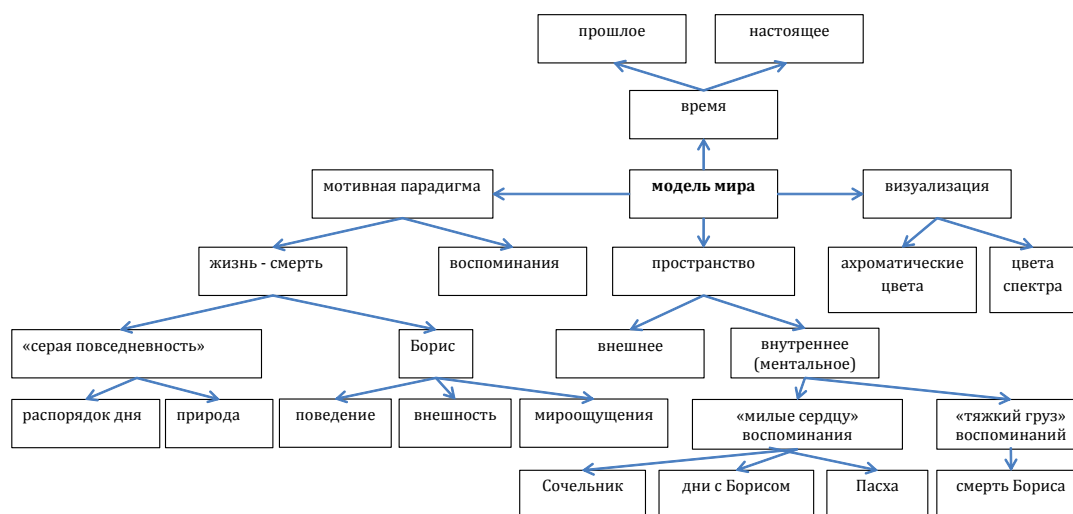


Рис. 1. Ментальная карта модели мира

Писатель использует как спектральные, так и ахроматические цвета, обилие оттенков которых просто поражает. В рассказе каждой героине сопутствует свой лейтмотивный цвет, который объективируется в описаниях ее внешности, одежды, интерьера. Следует обратить внимание на символику цвета, визуализирующего внешнее (в первую очередь дом, сад) и внутреннее (ментальное) пространство (мысли). В работе с колоративами также можно использовать прием ментальных карт, предложив учащимся раскрыть приемы визуализации конкретных образов-персонажей, топосов и т. д.

Приведем в качестве примера ментальную карту модели мира, созданной автором в рассказе и включающей перечисленные и прокомментированные нами структурно-содержательные компоненты (рис. 1).

Отдельное внимание, думается, следует уделить способам объективации мотива памяти в рассказе, с одной стороны, участвующего в структурировании модели мира, созданной в произведении, а с другой – объективирующего внутренний сюжет рассказа. На наш взгляд, целесообразно предложить учащимся, предварительно поделив их на группы, составить ментальные карты, раскрывающие воспоминания трех героинь: Натальи, Елены Кирилловны и Софьи Александровны, чтобы потом объединить их в структурировании мотива памяти, обозначив точки пересечения. Приведем в качестве примера интеллект-карту, характеризующую воспоминания Наташи (рис. 2).

В основе ее мыслительного дискурса также лежит принцип антитезы, репрезентируя, с одной стороны, двойственность, а с другой – полярность ее мыслей.

Заключение. Таким образом, обобщая все вышесказанное, считаем возможным рекомендовать использование приема составления ментальных карт при работе над рецепцией художественных произведений. Его эффективность и оптимальность не вызывает сомнений как в формате урочной, так и внеурочной деятельности. Данный прием, на наш взгляд, оживляет учебный процесс, существенно повышает интерес к изучаемому тексту, развивает логику и мышление обучающихся, формируя предметные и

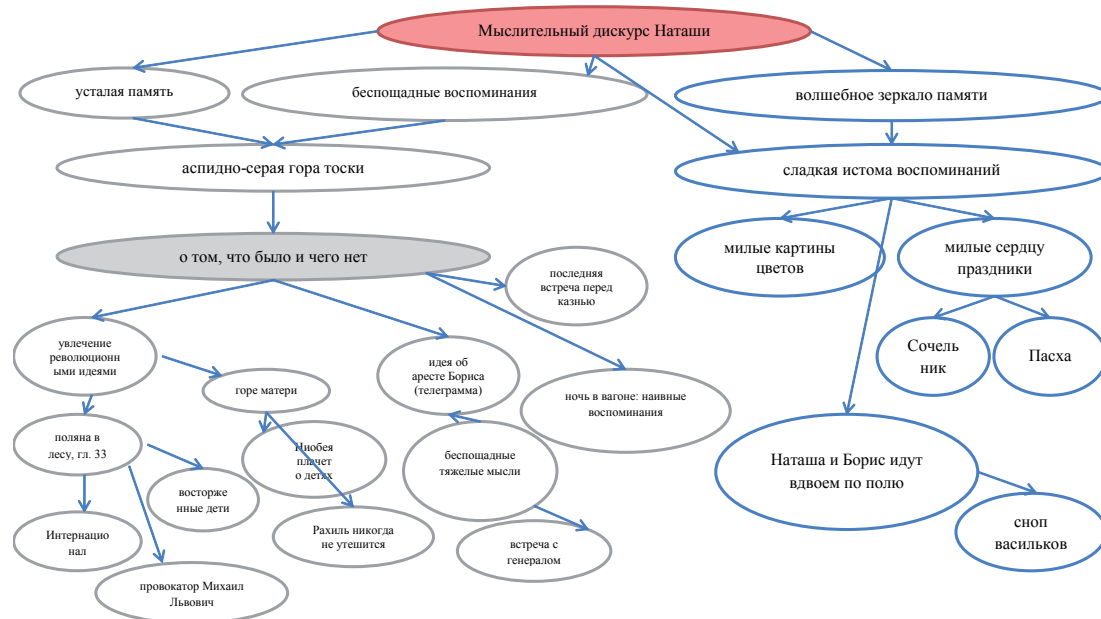


Рис. 2. Интеллектуальная карта, характеризующая воспоминания Наташи

метапредметные результаты. Это те очевидные плюсы использования интеллект-карт в учебном процессе, которые лежат на поверхности. Если же спроецировать перспективный результат, то, думается, очевидно, что работа с ментальными картами – это один из эффективных путей формирования читательской культуры и читательской грамотности обучающихся.

Список литературы

1. Барковская Н.В. Поэтика символистского романа: дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 1996.
2. Володин Н.В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. М., 2016.
3. Дубова М.А. Роль концепта «детство» в идейно-художественной оппозиции «жизнь – смерть» (по прозе Ф. Сологуба) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 9. С. 135–138.
4. Дубова М.А., Ларина Н.А. Пространственные параметры модели мира в рассказе В. Брюсова «Бемоль» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 425–426.
5. Дубова М.А., Ларина Н.А. Языковая личность героя в рассказе В. Брюсова «В башне» // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 429–431.
6. Дубова М.А., Панкратова М.В. Организация дистанционной работы со студентами на образовательной платформе Zoom при изучении современного русского литературного языка // Педагогическое образование и наука. 2021. № 2. С. 67–69.
7. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учебник для студ. учреждений высш. образования. М., 2014.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57 000 слов. / Под редакцией Н.Ю. Шведовой. М., 1986.
9. Осипова О.И. Жанровые модификации в прозе Серебряного века: Ф. Сологуб, В. Брюсов, М. Кузмин. Монография. М., 2014.

10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
11. Сологуб Ф. Старый дом [Электронный ресурс]. URL: <https://litbit.ru/ru/sologub-fedor/staryy-dom?ysclid=lja5chz2yy684385892> (дата обращения: 21.12.2022).
12. Яковлева Е.Л. Современное видение интерпретационной модели текста [Электронный ресурс] // Litera. 2017. № 1. С. 57–66. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21657 (дата обращения: 21.12.2022).
13. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста: учебное пособие для студентов и преподавателей вузов. М., 2013.

* * *

1. Barkovskaya N.V. Poetika simbolistskogo romana: dis. ... d-ra filol. nauk. Ekaterinburg, 1996.
2. Volodin N.V. Koncepty, universalii, stereotipy v sfere literaturovedeniya. M., 2016.
3. Dubova M.A. Rol' koncepta «detstvo» v idejno-hudozhestvennoj oppozicii «zhizn' – smert'» (po proze F. Sologuba) // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2014. № 9. S. 135–138.
4. Dubova M.A., Larina N.A. Prostranstvennye parametry modeli mira v rasskaze V. Bryusova «Bemol'» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 1(74). S. 425–426.
5. Dubova M.A., Larina N.A. Yazykovaya lichnost' geroya v rasskaze V. Bryusova «V bashne» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 5(84). S. 429–431.
6. Dubova M.A., Pankratova M.V. Organizaciya distancionnoj raboty so studentami na obrazovatel'noj platforme Zoom pri izuchenii sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2021. № 2. S. 67–69.
7. Nikolina N.A. Filologicheskij analiz teksta: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya. M., 2014.
8. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka: okolo 57 000 slov. / Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. M., 1986.
9. Osipova O.I. Zhanrovye modifikacii v proze Serebryanogo veka: F. Sologub, V. Bryusov, M. Kuzmin. Monografiya. M., 2014.
10. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M., 1998.
11. Sologub F. Staryj dom [Elektronnyj resurs]. URL: <https://litbit.ru/ru/sologub-fedor/staryy-dom?ysclid=lja5chz2yy684385892> (data obrashcheniya: 21.12.2022).
12. Yakovleva E.L. Sovremennoe videnie interpretacionnoj modeli teksta [Elektronnyj resurs] // Litera. 2017. № 1. S. 57–66. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21657 (data obrashcheniya: 21.12.2022).
13. Yarskaya-Smirnova E. Sozdanie akademicheskogo teksta: uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavatelej vuzov. M., 2013.



***Mental map as the form of the work with the fiction
(while studying the story “The Old House” by F. Sologub)***

The article is devoted to the scientific and didactic problem of the optimization of the study of the fictional work at school. The urgency consists in the appeal to the innovative pedagogical techniques, that are to increase the efficiency of the development of the skills of the philological analysis of the text in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard, the quality of the subject knowledge of the students, the motivation and the interest of the schoolchildren to the reception of the definite work and reading in general. The aim of the article is to develop the algorithm of studying the fictional work with the involvement of the mind maps.

Key words: *lessons of Literature, mental map, philological analysis of text, “The Old House” by F. Sologub.*

(Статья поступила в редакцию 27.06.2023)

В.В. ХАЙМАХЯН, В.И. ПЕТРОВА
Ростов-на-Дону

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ**

Поднимается проблема формирования финансовой грамотности школьников. Приводятся анализы учебно-методической литературы школьного курса математики, УМК «Финансовая грамотность» и некоторых цифровых образовательных ресурсов. Приведены результаты анкетирования, исследующего отношение старшеклассников к процессу обучения решению экономических задач.



Ключевые слова: *математика, финансовая грамотность, экономика, внеурочная деятельность, цифровые ресурсы.*

В современном мире финансовая грамотность является основным жизненным навыком каждого человека, т. к. мы ежедневно сталкиваемся с различными экономическими операциями. Финансовая грамотность важна и для школьников, ведь ребенок тоже вступает в финансовые отношения, например при оплате проезда в общественном транспорте или при покупке мороженого в магазине, и зачастую не может грамотно воспользоваться своими средствами. Поэтому важно научить обучающихся правильно пользоваться денежными ресурсами, которые они будут зарабатывать в будущем.

Чтобы дать формулировку понятию «финансовая грамотность», необходимо проанализировать каждый компонент данного термина.

Грамотность (от латинского «учение о словесности») – степень владения человеком навыками чтения и письма на родном языке [7]. По мере развития общественной жизни данное понятие потребовало «корректировки». Поэтому сейчас существуют различные виды грамотности: функциональная, математическая, лингвистическая и др.

В разные эпохи человечества понятие «финансы» включало в себя различные виды денежных, кредитных операций и платежей [2]. А с развитием экономического и социального компонентов общества под данным термином подразумевались не только финансы государства, но и фабрик, домашних хозяйств и др.

Таким образом, *финансовая грамотность* – это способность рационально и грамотно пользоваться личными финансами, проводить контроль расходов и доходов, а также заниматься планированием финансов [4].

Рассмотрим разработанную модель формирования финансовой грамотности школьников, представленную на рис. 1.

Цель данной модели – создание благоприятных условий для формирования финансовой грамотности обучающихся. **Субъектами** модели являются учителя и школьники.

Выделим структурные **компоненты** модели формирования финансовой грамотности:

- *Мотивационный компонент.* Он направлен на осознание собственных образовательных потребностей, целей; положительную мотивацию к проявлению компетентности.

- *Когнитивный компонент* – ядро компетентности, т. к. он направлен на освоение преимущественно прикладных знаний.

- *Деятельностный компонент*, который направлен на развитие следующих умений: грамотно применять полученные знания в самостоятельной и научно-исследовательской работах; планировать и реализовывать его при решении различных задач.

- *Рефлексивный компонент* – способствует формированию собственной позиции в процессе сравнения новой информации с уже имеющимися знаниями.

В модели также определены основные **подходы** (компетентностно-деятельностный, поисковый, развивающий) и **принципы** (индивидуализации, познавательности, сознательности и активности, взаимосвязи теории и практики).

Выделим **основные условия**, необходимые для формирования финансовой грамотности:

1. Содержательные условия – обеспечение построения содержания рабочих программ и программ внеурочной деятельности с уклоном на самоанализ, развитие личности и т. д. Реализация происходит через решение учебных задач.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) формирование финансовой грамотности в основной и старшей школе может осуществляться через урочную и внеурочную деятельность.

Основы финансовой грамотности могут быть реализованы на уроках математики. На занятиях обучающиеся изучают вычислительную часть основ финансовой грамотности. Чаще всего это происходит при решении сюжетных экономических задач. Это тип задач, сюжет которых связан с экономикой и финансами, а их исследование с математической точки зрения способствует развитию грамотного применения математических знаний [1].

На рис. 2 представлена последовательность, в которой школьники знакомятся с типами экономических задач.

Помимо этого, для формирования основ финансовой грамотности школьников в учебный план могут быть включены дисциплина «Основы финансовой грамотности», факультативный или элективный курс по данной проблеме.

Можно ввести в учебный план внеурочную деятельность «Финансовая грамотность». Рассмотрим на примере УМК «Финансовая грамотность» издательства ВАКО, предназначенного для 5–11 классов, в ходе курса которого обучающиеся изучают следующие темы:

- 5–7 класс: знакомятся с понятиями «деньги», «налог», «валюта»; рассматривают из чего складываются доходы, исследуют расходы семьи; учатся составлять бюджет, переводить валюты, считать налоги, изучают, как работает налоговая служба и т. д. [5].

- 8–9 класс: изучают источники доходов и учатся контролировать семейные расходы; знакомятся с финансовыми организациями и банковскими картами, с типами финансовых рисков и страхованием и т. д. [6].

- 10–11 класс: изучают кредиты и ипотеки; определяют наиболее выгодные условия кредитования; знакомятся с ценными бумагами, инвестиционными фондами, с социальными выплатами; изучают, как устроен бизнес и т. д. [3].

2. Технологические условия – обеспечение формирования финансовой грамотности через самостоятельную работу, где необходима самостоятельность в определении цели, планировании и осознании своих действий.

Это может быть реализовано, например, через проектную деятельность. Тема проекта может быть напрямую связана с проблемой финансовой грамотности человека. Приведем примеры некоторых тем: «Выгодна ли услуга автокредита?»; «Личное финансовое планирование», «Кредитная карта или потребительский кредит?» и др. Но проект может быть связан и косвенно. Например, при работе над такими проектами, как «Многогранники вокруг нас», «Как разрезать пирог?», «Создание брошюры “Альбом кризисов”» и др., школьникам необходимо: распланировать бюджет; рассчитать, какие ин-

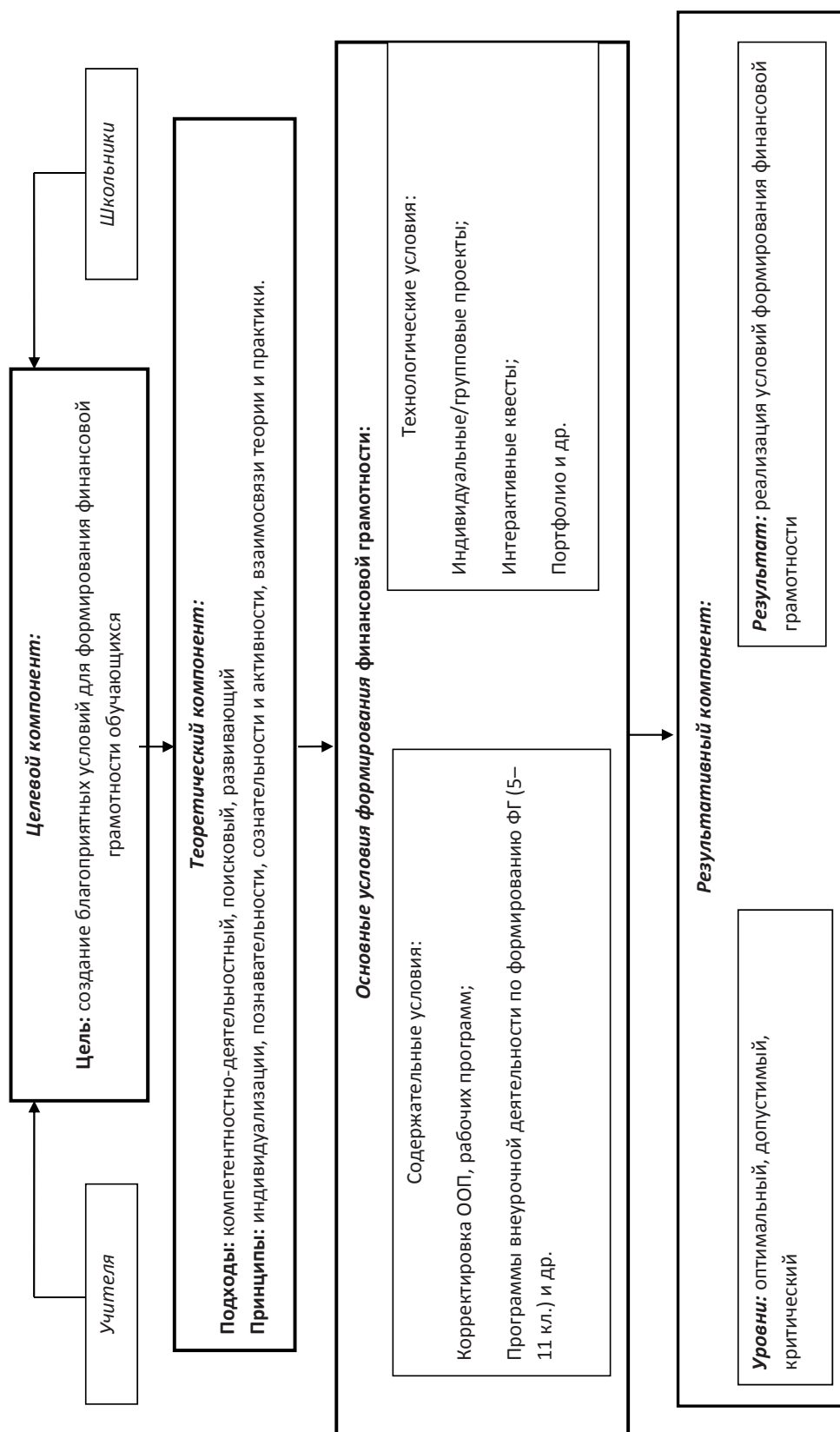


Рис. 1. Модель формирования финансовой грамотности школьников

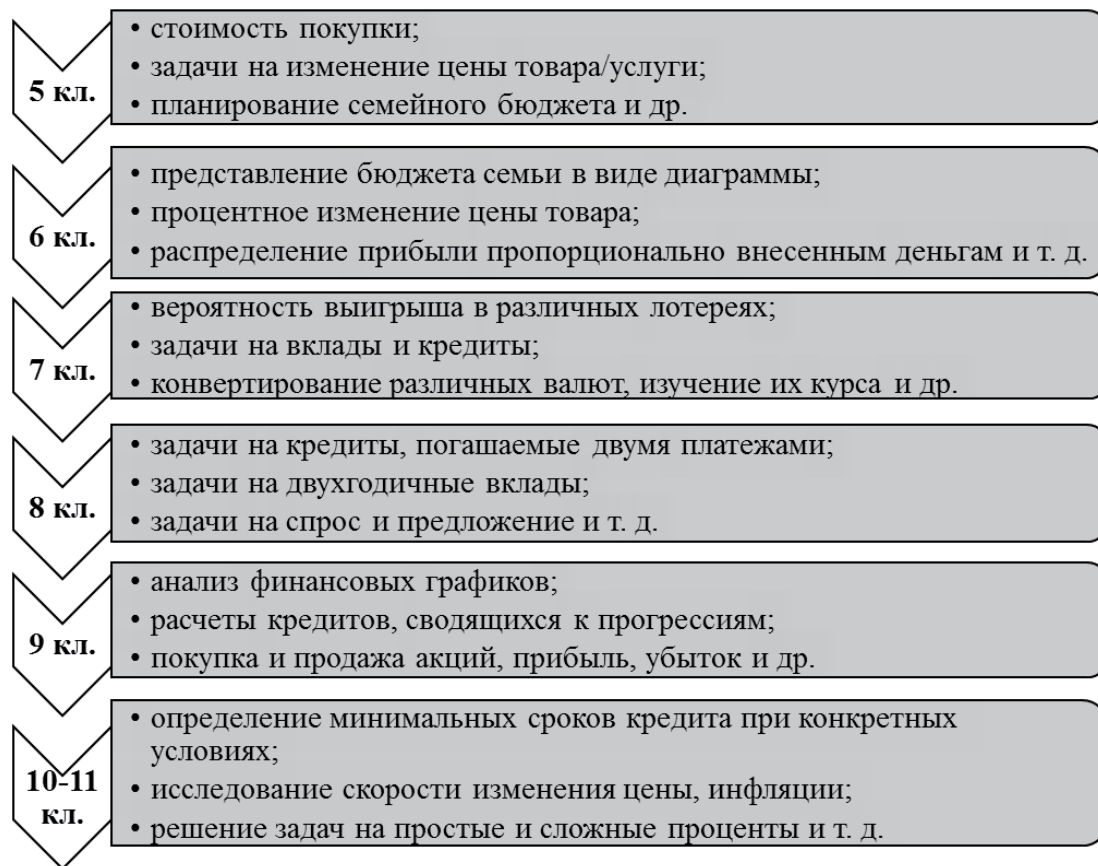


Рис. 2. Типы экономических задач

греденты и в каких пропорциях нужны для пирога; найти типографию, в которой наиболее выгодно распечатать брошюру.

Т. к. мы живем в цифровом мире, то выполнение данного условия можно реализовать с использованием различных цифровых технологий. Проанализируем некоторые из них:

1) **моифинансы.рф** – информационно-просветительский проект Дирекции финансовой грамотности НИФИ Минфина России.

Сервисы сайта:

- «Трекер финансового здоровья» – быстрый онлайн-тест, оценивающий навыки конкретного человека в сферах инвестиций, планирования доходов и расходов, господдержки (различные льготы от государства), сбережений, расходов и обязательств (наличие кредитов и долгов). В результате теста человек получает персональные предложения по укреплению финансового здоровья.

- «Журнал» – раздел сайта. Здесь размещены статьи, экспертные мнения, новости, интервью и др., в которых поднимаются различные финансовые и экономические проблемы. Статьи отсортированы по целевой аудитории: «для жизни», «для образования», «для органов власти».

• «Библиотека» – база актуальных материалов по финансовой грамотности. Здесь представлены буклеты, видеоматериалы, исследования, КИМ, УМК и т. д. Все материалы также отсортированы по типу читателя: взрослые, пенсионеры, начальная школа, студенты, лица с ОВЗ и т. д.

• «Календарь» – календарь, благодаря которому пользователи могут отслеживать различные мероприятия, посвященные финансовой грамотности.

• «Регионы» – навигатор по программам финансовой грамотности в каждом субъекте РФ. Здесь можно узнать, как устроена работа в области финансовой грамотности и инициативного бюджетирования в конкретном регионе.

• «Стратегия» – раздел, в котором можно ознакомиться с официальными и рабочими материалами для участников и партнеров Стратегии повышения финансовой грамотности в РФ с 2017 по 2023 гг.

2) www.fgramota.org – портал, разработанный РЭШ при поддержке Фонда Citi. Главная цель – дать теорию и показать на практике (в игровой форме), как грамотно распределять свои денежные средства.

Сервисы сайта:

• «Книги». Здесь размещена интерактивная книга «Финансовая грамота», в которой рассматриваются все аспекты грамотного финансового поведения. Авторизованные пользователи могут оставлять в ней заметки и делать закладки. Помимо этой книги, здесь есть «Финансовая грамота для школьников» Алексея Горяева и Валерия Чумаченко, которую можно скачать.

• «Словарь» – база финансовых терминов.

• «Играйте». Для авторизованных пользователей доступна финансовая игра. Цель игры – заработать наиболее высокую итоговую доходность, имея в начале игры 1 миллион рублей, предназначенный для инвестирования. Игра длится 10 игровых лет, 4 хода за 1 игровой год.

• «Видео». В данном разделе размещено несколько коротких видео для школьников. Например, «Как накопить миллион», «Финансовые махинации» и др.

• «Тестирование». Для авторизованных пользователей в данном разделе доступно тестирование, направленное на проверку полученных знаний после прочтения книги «Финансовая грамота». Тест состоит из 30 случайных вопросов, на решение которых дается 20 минут. При работе над тестом можно пользоваться книгой и словарем терминов. На прохождение теста дается 3 попытки.

• «Рейтинг». В данном разделе сайта можно ознакомиться с рейтинговыми списками всех участников игры и тестирования.

3) <https://doligra.ru> – проект, организатором которого выступает Центральный банк Российской Федерации. На сайте предложено большое количество игр онлайн- и офлайн-формата. Предложенные игры, разного формата и продолжительности, можно использовать во время уроков, при организации досуга, а также в детском лагере. Необходимо авторизация.

4) d.vlfin.ru – проект, подготовленный по заказу Министерства финансов РФ.

Сервисы сайта:

• «Журнал “ВЛФиник”» – выпуски детского электронного журнала, в которых поднимаются важные экономические темы.

• «Интерактивные тренажеры» – тренажеры по финансовой грамотности, отсортированные по возрасту (+7, +11, +14).

5) www.gamification-now.ru – проект, разработанный студией геймификации* Ильи Курьлева. На сайте представлено более 100 геймификаций в онлайн-проектах, продажах и бизнесе, банковской сфере, менеджменте и HR и др.

*Геймификация – это использование наработок игровой индустрии для вовлечения, удержания, обучения пользователей в «серьезных» неигровых проектах.

Для оценки **уровня** сформированности финансовой грамотности введем три ступени: оптимальный, допустимый и критический. Главным показателем высокого уровня финансовой грамотности является система предметных, межпредметных и интегративных знаний, умений и навыков, которые способствуют успешному решению финансовых проблем в будущем.

Таким образом, **результатом** модели является реализация условий формирования финансовой грамотности.

Формирование финансовой грамотности обучающихся важно и при прохождении государственной итоговой аттестации в 9 и 11 классах, ведь в экзаменационных КИМах содержится большое количество заданий, направленных на проверку овладения основами финансовой грамотности. Чаще всего задачи связаны со следующими экономическими сюжетами:

- изменение цены на товар;
- на оптимальный выбор;
- на вклады и кредиты;
- на производительность и т. д.

Проанализируем образовательные цифровые технологии, которые будут полезны как школьникам, так и учителям при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ.

1) **fipi.ru** – сайт, на котором выпускники могут ознакомиться с демоверсией, спецификацией и кодификатором КИМов. А также на сайте размещен открытый банк заданий, из которых формируются экзаменационные работы на ГИА школьников. К сожалению, решения и ответы к заданиям отсутствуют.

2) **math100.ru** – портал, посвященный школьному курсу математики. Здесь размещены задания к каждой теме курсов алгебры и геометрии 7–11 классов, авторские тренировочные варианты ЕГЭ, ОГЭ, ГВЭ и ВПР, прототипы к каждому заданию КИМов. Ко всем заданиям публикуются ответы, и все материалы прошедших экзаменов сохраняются.

3) **www.time4math.ru** – аналогичный портал. Его отличия в том, что здесь размещены теория к каждому заданию КИМа и большое количество однотипных заданий. Ответы к ним доступны за небольшую плату.

4) **alexlarin.net** – сайт, на котором размещены авторские варианты ОГЭ и ЕГЭ повышенного уровня сложности. Решение каждого варианта можно обсуждать с другими заинтересовавшимися людьми на форуме. Ответы к вариантам публикуются спустя несколько дней после публикации варианта.

5) **yandex.ru/tutor** – портал, благодаря которому школьники могут самостоятельно подготовиться к ГИА. На данном портале размещаются тренировочные варианты и большое количество прототипов к каждому заданию КИМов; прилагается подробное решение; представлены видеоуроки по всем предметам. Единственный недостаток – материалы не обновляются с 2020 г.

6) **ege.sdangia.ru** – самый популярный сайт для подготовки к ГИА и ВПР. Здесь собрана огромная база заданий с подробными решениями, которая систематически обновляется. На ее основе ежемесячно публикуются 15 КИМов по каждому предмету. На сайте размещаются решения вариантов, разработанные Лариным (ранее упомянули этот сайт). Зарегистрированные пользователи могут следить за своим прогрессом подготовки к экзаменам. На основе этих данных искусственный интеллект будет генерировать КИМы с «западающими» темами. Учителям и репетиторам данный сайт будет полезен, т. к. здесь имеются функции создания авторских заданий, решений и вариантов. Разработанные задания можно давать в качестве домашнего задания ученикам с автоматической проверкой и сохранением прогресса.

В ходе исследования было проведено анкетирование среди обучающихся 10–11 классов, исследующее отношение школьников к процессу обучения решению экономических задач на уроках математики. Опрос показал, что обучающиеся старших классов при подготовке к сдаче ЕГЭ по математике приступают к решению задания № 15 (экономическая задача). Большинство из опрошенных изучают данные задачи самостоятельно (с использованием интернет-ресурсов и методической литературы, занимаются с репетитором). К сожалению, выпускникам не всегда удается решить задание на максимальный балл. Чаще всего причинами этому служат составление модели, ошибки при вычислении и оформлении задачи. Также школьники уверены, что полученные знания являются очень важными для взрослой жизни.

Таким образом, вопрос формирования финансовой грамотности школьников является сегодня особенно важным. Для его решения необходимо проводить в учебных заведениях различные мероприятия, направленные на развитие правильной финансовой позиции.

Список литературы

1. Алмазова Т.А., Никаноркина Н.В. К вопросу о роли сюжетных задач с экономическим содержанием в формировании финансовой грамотности учащихся при изучении математики [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27881> (дата обращения: 10.05.2023).
2. Барулин С.В., Ковалева Т.М. Сущность финансов: новые реалии // Финансы и кредит. 2004. № 5(143). С. 2–8.
3. Бреханова Ю.В., Алмосов А.П., Завьялов Д.Ю. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 10–11 классы общеобразоват. орг. М., 2018.
4. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. М., 2009.
5. Липсиц И.В., Вигдорчик Е.А. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 5–7 классы общеобразоват. орг. М., 2018.
6. Липсиц И.В., Рязанова О.И. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 8–9 классы общеобразоват. орг. М., 2018.
7. Моисеева Д.В. Финансовая грамотность населения российского региона: экономико-социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2017.

* * *

1. Almazova T.A., Nikanorkina N.V. K voprosu o roli syuzhetnyh zadach s ekonomicheskim sodержaniem v formirovaniy finansovoj gramotnosti uchashchihsya pri izuchenii matematiki [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27881> (data obrashcheniya: 10.05.2023).
2. Barulin S.V., Kovaleva T.M. Sushchnost' finansov: novye realii // Finansy i kredit. 2004. № 5(143). S. 2–8.
3. Brekhanova Yu.V., Almosov A.P., Zav'yalov D.Yu. Finansovaya gramotnost': materialy dlya uchashchihsya. 10–11 klassy obshcheobrazovat. org. M., 2018.
4. Konceptsiya Nacional'noj programmy povysheniya urovnya finansovoj gramotnosti naseleniya Rossijskoj Federacii. M., 2009.
5. Lipsic I.V., Vigdorchik E.A. Finansovaya gramotnost': materialy dlya uchashchihsya. 5–7 klassy obshcheobrazovat. org. M., 2018.
6. Lipsic I.V., Ryazanova O.I. Finansovaya gramotnost': materialy dlya uchashchihsya. 8–9 klassy obshcheobrazovat. org. M., 2018.
7. Moiseeva D.V. Finansovaya gramotnost' naseleniya rossijskogo regiona: ekonomiko-sociologicheskij analiz: dis. ... kand. sociol. nauk. Volgograd, 2017.

The use of the digital educational resources for the formation of the financial literacy in the process of studying Mathematics

The article deals with the problem of the formation of the financial literacy of the schoolchildren. There is given the analysis of the learning and teaching literature of the school course of Mathematics, the teaching materials "Financial literacy" and some digital educational resources. The authors give the results of the questionnaire, studying the attitude of the senior schoolchildren to the educational process of solving the economic tasks.

Key words: *Mathematics, financial literacy, economics, extracurricular activity, digital resources.*

(Статья поступила в редакцию 10.07.2023)

А.Р. РОМАЩЕНКО
Волгоград

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Отражены подходы к определению понятий «текст» и «смысл», «смысловое чтение», «понимание текста». Охарактеризована роль смыслового чтения при решении текстовых задач по математике. Показана связь этапов решения текстовых задач со стратегиями смыслового чтения. Систематизирован материал по использованию приемов смыслового чтения при решении текстовых задач на уроках математики в основной школе.

Ключевые слова: *текст, смысловое чтение, прием обучения, текстовая задача, стратегии смыслового чтения, приемы смыслового чтения, обучение математике.*

Смысл и текст – два понятия, с помощью которых были созданы и до сих пор расширяются огромные сферы исследований, однако, каждое из них не имеет единых определений.

Текст – это высказывание, последовательно осмысленное, в котором заключена информация на определенную тему, что является свойством связности и цельности (В.П. Руднев). Современные тексты отличаются графическими, визуальными компонентами. Зачастую информация представлена текстовым корпусом, разбитым на части, между которыми включают инфографику [10].

Смысл текста – это уяснение сути, запрограммированной автором в замысле текста, шифр, который предстоит расшифровать читателю. А.И. Новиков разделяет понятия «содержание» (отражение текста на сознание) и «смысл» (отражение сознания на

текст), чтобы более структурировано подступить к изучению проблемы смысла текста, поэтому смысл субъективен. Содержание можно моделировать, поэтому оно объективно, следовательно, текст не имеет смысловой структуры, потому что это сфера личности, которая работает с текстом [11].

Д.А. Леонтьев приводит следующие признаки смысла: «смысл не завершается, он создается в процессе описания» [4]; смысл «изменчив, нестабилен, неконтролируем; сознание – источник смысла вещей» [4]. Н.М. Нестерова выделяет такие дихотомические признаки смысла, как субъективность, производимость, изменчивость. Вторичные тексты, по его мнению, могут служить косвенным смыслом, например, пересказ, аннотация или конспект. А.И. Новиков, благодаря эксперименту с тремя текстами, выявил, что от типов текста зависит совпадение смысла с содержанием [1]. Предложение вне текста имеет псевдосмысл (В.А. Звегинцев).

Понимание текста – это «безграничная интерпретация, в результате которой сознание использует игровой принцип для построения контр-текста или встречного текста» [9].

В.В. Красных выделяет уровни понимания текста: поверхностное понимание, глубинное понимание и смысловое понимание. Акцентируя внимание на смысловом понимании, выделим, что результатом будет являться свертывание информации в тексте к основной идее. Свертывание осуществляется благодаря релятивным (в выделенном смысле отражается отношение к тексту, собственный субъективный опыт, эмоциональная составляющая читателя [7]) и содержательным (основаны на внешнем контексте, триггерах актуализации субъективной позиции; процесс понимания текста происходит параллельно с процессом чтения [7]) процессам (А.И. Новиков).

Мортимер Адлер определяет чтение как умственную деятельность, которая имеет цель: интерпретация символов, процесс перевода и понимания форм слов и других знаков, средство коммуникации. Исследователь выделяет три способа чтения: аналитический, синтетический и оценочный. Все три способа являются основой смыслообразования в процессе чтения [8].

Смысловое чтение – это «особый вид чтения, целью которого является определение смысла содержания текста» [18]. Смысловое восприятие текста связано с осмыслением фактуальной, подтекстовой и концептуальной информации. Учащиеся в тексте находят факты, исследуют позиции автора и скрытые смыслы. Осмысленное чтение заключается в анализе не только текста, но и заголовка, иллюстраций, информации об авторе [12].

Анализ отчетов по мониторинговым исследованиям уровня функциональной грамотности PISA показал, что наибольшую сложность вызывает смысловое чтение при решении текстовых задач. Это связано с умением «работать с информацией с целью осмысления, которое происходит с помощью использования знаний, представлений и взглядов, не входящих в текст» [14]. Только 34% пятиклассников и 23% семиклассников справляются с задачами, содержащими креолизованный текст [13] (текст на естественном и искусственном языках, включающий изображения, анимацию, видеофрагменты и др.).

Текстовая задача содержит в себе обязательные элементы: числовые данные, их отношения, значения величин; объяснение зависимости между данными числами; вопрос задачи. Упрощенная модель текстовой задачи состоит из двух частей: условия и требования, расширенная – условия, базы, способа, требования и отношений между элементами.

Процесс решения текстовой задачи традиционно предполагает следующие этапы:

1. Анализ текста задачи. Выделение объективного содержания из текста задачи, определение условия и содержания задачи, а также выполнение краткой записи, схемы

для упрощения информационной массы. На данном этапе происходит основная работа с текстом задачи, которая может производиться по двум направлениям: предметно-содержательному и логико-семантическому.

2. Схематическая запись условия задачи. Схематическая запись – это модель, переводящая текст задачи в математический образ. Запись может быть представлена в виде таблицы, схемы, чертежа, рисунка.

3. Поиск пути решения задачи и составление плана решения. Поиск осуществляется двумя путями: аналитическим (от вопроса к данным задачи) и синтетическим (от данных задачи к вопросу).

4. Реализация плана решения. Обоснование каждого этапа решения.

5. Проверка решения задачи. Проверка может быть косвенной и прямой, полной или частичной.

6. Исследование задачи. На данном этапе выполняется анализ достаточности условия для выполнения решения, сколько решений существует, при каких условиях задачу было бы невозможно решить, область допустимых значений для каждого неизвестного.

7. Запись ответа задачи и анализ выполненного решения с целью осознания того, был ли рационален выбор именно такого решения, возможно ли обобщить задачу, создать алгоритм для решения других задач, относящихся к данному классу [2; 17].

Как отмечалось выше, особое место в процессе работы с задачей имеет осмысление текста. Осмысление текста текстовой задачи предполагает применение стратегий смыслового чтения (т. е. групп приемов, которыми владеет учащийся для работы с разными видами текста для выработки личного смысла).

Н. Сметанникова [16] выделяет основные типы стратегий смыслового чтения (рис. 1).

Анализ текстовой задачи заключается в выделении ключевых элементов условия, в точной постановке вопроса, что нужно найти, поиске способа решения. Смыслообразование в текстовой задаче имеет рамки, которые создает вопрос к тексту [5]. Нами выделены связи между стратегиями смыслового чтения и этапами решения текстовой задачи (см. рис. 2).

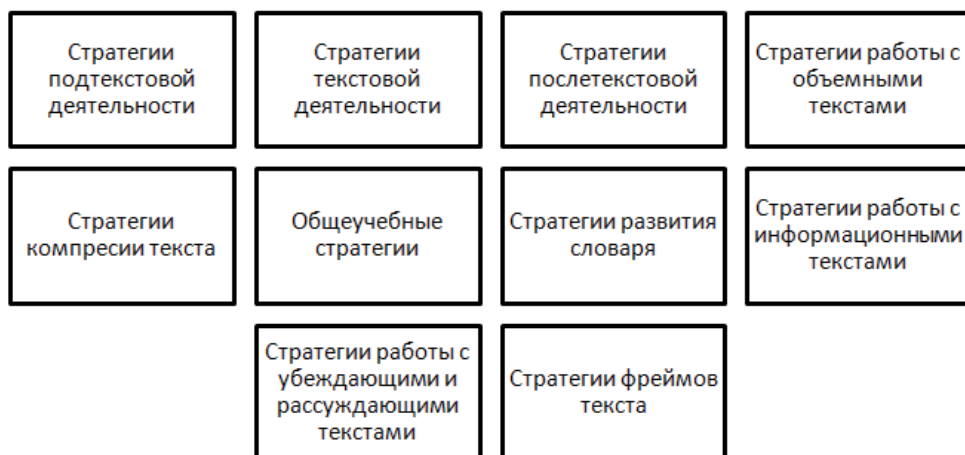


Рис. 1. Типы стратегий смыслового чтения

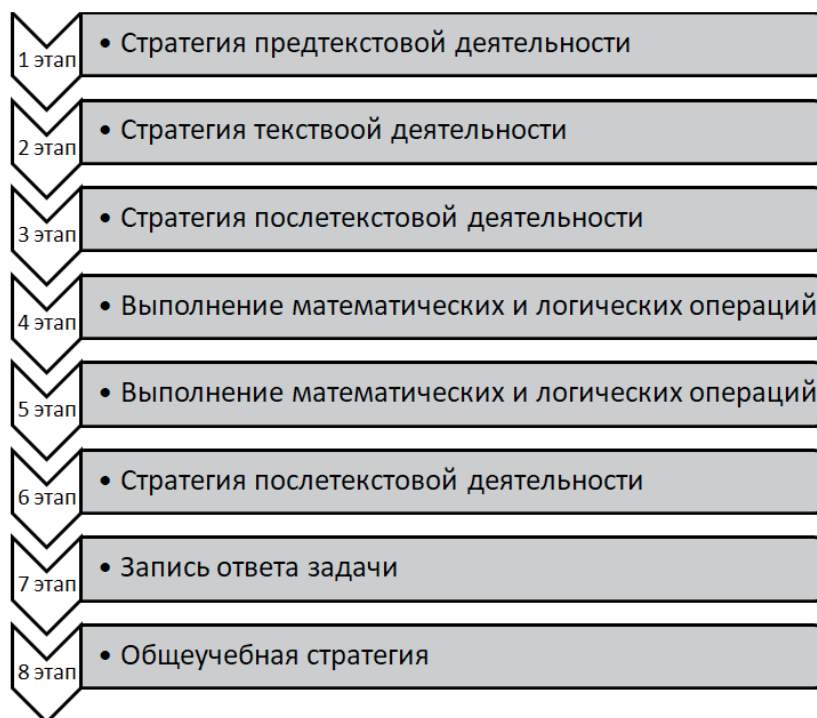


Рис. 2. Соотнесение этапов решения текстовой задачи со стратегиями смыслового чтения

Предтекстовая стратегия смыслового чтения направлена на актуализацию знаний, на то, чтобы ученику было легче читать текст и достигать более высоких результатов. Цель предтекстовой стратегии заключается в постановке задач чтения, выборе вида чтения и повышении мотивации для исследования текстовой задачи. Стратегия текстовой деятельности основана на работе с текстом с целью поиска ответов на вопросы, которые были поставлены до или после текста, и их фиксации в удобном и понятном формате (граф, таблица, схема и др.). Стратегия послетекстовой деятельности направлена на осмысление текста. Общеучебная стратегия применима на таких этапах работы с текстом, когда процесс чтения расширяется, необходима работа с уже полученным результатом после чтения, созданием рефлексии.

Анализ ранее выполненных исследований по проблеме обучения учащихся основной школы смысловому чтению позволил выделить часто используемые приемы, на которых основаны стратегии смыслового чтения [13; 15].

Прием «Инсерт» – маркировка текста значками («v», «+», «←», «?») в ходе чтения текстовой задачи.

При использовании приема «Инсерт» в процессе решения текстовой задачи достаточно знаками «+» выделять необходимые данные для решения, а знаком «?» – неизвестные слова или те объекты, которые изучались ранее, но для осмысления которых необходимо повторить пройденный материал.

Например, при работе с задачей из банка заданий по функциональной грамотности (7 класс, блок «Математическая грамотность») ученик выделяет числовые данные и выражения, указывающие на смысл текста (рис. 3).

НАБОР К ЧАЮ

Одной из моделей, которая используется магазинами для увеличения среднего чека, является продажа наборов взаимосвязанных товаров, например, наборов, в которые входит чай и продукты к чаю.

Смысл в том, что покупателю приобрести набор выгоднее, чем каждый продукт по отдельности. А выгода продавца заключается в том, что наборы выбирают даже те, кому нужно что-то одно, тем самым оставляя больше денег в кассе.

В магазине «Чай и к чаю» можно купить зелёный чай, фруктовый мёд и горький шоколад, цена товара указана на рисунке:



Магазин «Чай и к чаю» предлагает эти товары не только отдельно, но и в наборах.

Рис. 3. Пример использования приема «Инсерт» при работе с функциональной текстовой задачей

Для выделения смысловых единиц исследователи предлагают использовать прием «Кластеры». Смысловые единицы графически выстраиваются в виде «грозди» для систематизации информации. При применении данного приема учителю рекомендуется задавать следующие вопросы: «Нужна ли смысловая разбивка текста? Будут ли смыслы различаться по степени важности для решения? Какие ключевые фазы можно выделить в текстовой задаче? и пр.» [3]. Ученики называют блоки созданных кластеров, презентуют схему, объясняют связи в ней, обосновывают значение блоков.

Данный прием является основой стратегии фреймов текста. Фрейм – это иерархия взаимосвязанных узлов, которые составляют структуру текста. Фреймы составляют уровни, первые наполняются основной – «спрессованной» – информацией, образующей смысл текста. Последующие уровни называются слотами, которые заполняются конкретными данными, описывающими конкретную ситуацию [3].

Выполняя данное задание (рис. 4), ученик работает с текстом и формирует кластер (см. рис. 5). При поиске оптимального решения каждый ученик или группа учеников представляют свои кластеры. Обсуждение вариантов решения учитель проводит в рамках приема «Перекрестная дискуссия» или SWOT-анализа. При анализе схем фиксируется количество блоков, которые приводят к ответу, и проверяется логическое обоснование каждого шага решения.

Прием «Бортовой журнал» основан на разделении информации на две части. Бортовые журналы – система приемов обучающего письма для фиксации мыслей параллельно чтению. Первая часть – предположения, которые возникают в процессе чтения, вторая часть – новая информация [3]. Если адаптировать данный прием для решения текстовой задачи, то, как вариант, в первом столбце таблицы будут расположены все данные, которые есть в тексте, во втором столбце будут зафиксированы способы решения текстовой задачи, которые приведут к правильному ответу.

Набор к чаю

Задание 2 / 4

Воспользуйтесь текстом «Набор к чаю», расположенным справа. Для ответа на вопрос отметьте нужный вариант ответа. Вы можете воспользоваться **калькулятором**, расположенным выше.

В понедельник проходит акция: на все виды чая и продукты к чаю действует скидка 10 %. Скидка не распространяется на наборы продуктов.

Как выгоднее купить в понедельник пачку чая и две баночки мёда: по акции или в наборе «Полезное чаепитие», в который входит одна пачка зелёного чая и две баночки фруктового мёда, стоимостью 820 руб.?

Отметьте **один** верный вариант ответа.

- По акции, потому что на наборы тоже действует скидка 10%
- По акции, так как стоимость товаров по акции – 806,4 руб., стоимость в наборе - 820 руб.
- В наборе, так как стоимость товаров по акции - 858,6 руб., стоимость в наборе - 820 руб.
- В наборе, так как стоимость товаров по акции - 954 руб., стоимость в наборе - 820 руб.

Рис. 4. Одно из заданий к основному тексту задачи, представленной на рис. 3

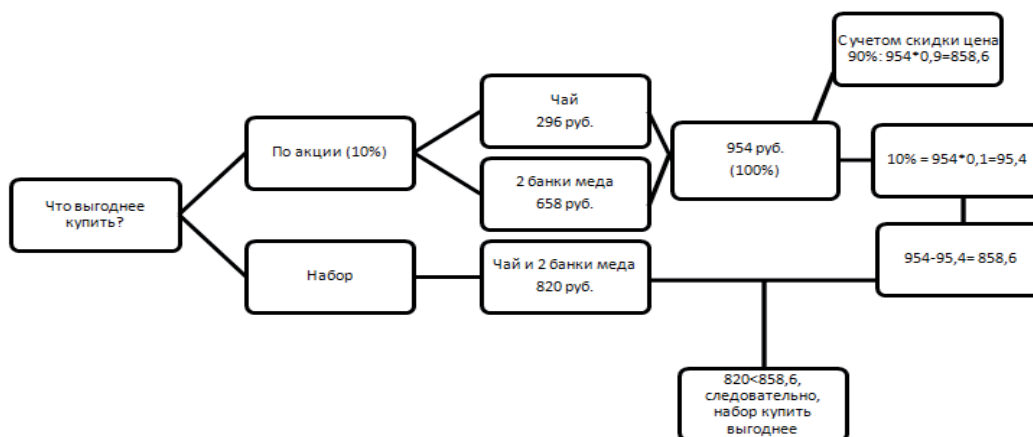


Рис. 5. Пример кластера

Прием таблиц «З-Х-У» – графическая организация информации при смысловом чтении. В таблицу «Знаю – хочу узнать – узнал» учащиеся записывают данные в три колонки [3]. Для текстовой задачи целесообразно выстраивание параллели с ходом решения: в первую колонку записывается условие, во вторую – вопросы задачи, в третью – непосредственно решение.

Например, при решении той же задачи (рис. 4) ученик может использовать прием «З-Х-У»:

Знаю	Хочу знать	Узнал
Чай – 296 руб. Мед – 329 руб. Шоколад – 271 руб. Скидка – 10% (на каждый товар) Набор – 820 руб.	1. Сколько стоит чай и 2 банки меда? 2. Цена после скидки. 3. Чай + 2 банки меда – 10% ≤ или ≥ Набор	1. Чай + 2 банки меда = 954 руб. 2. 10% = 954*0,1 = 95,4 // 954-95,4 = 858,6 3. 858,6 > 820, следовательно, набор купить выгоднее

Если найдено несколько способов решения текстовой задачи, то для нахождения оптимального варианта применяется прием «Перекрестная дискуссия», позволяющий учащимся не фокусироваться на одном решении, а исследовать текстовую задачу заново под другим углом, аргументировать и отстаивать свою точку зрения. Для подготовки к дискуссии требуется составить таблицу, где будут отмечены аргументы «за», аргументы «против» и вопросы, которые задаются оппоненту.

В технологии творческого мышления деятельность, связанная с проблемными ситуациями, в частности с учебными и предметными задачами, делится на акты: выдвижение гипотезы, творчество, логическое прорабатывание идеи. При этом первый акт, в свою очередь, делится на фазы: подготовка идеи, созревание идеи, озарение, проверка идеи. Именно первый акт – выдвижение гипотезы – является этапом осмысления текстовой задачи. Для него, по мнению М.И. Меерович, существует ряд приемов смыслового чтения и смысловотворчества [6]. К ним относятся, во-первых, приемы метода SCAMPER, предполагающие комбинаторный подбор вариантов: заменить что-либо; скомбинировать с чем-то еще; адаптировать; модифицировать; предложить другое применение; устранить, убрать, упростить; перевернуть, изменить порядок. Во-вторых, приемы метода «Шесть шляп мышления» (автор Эдвард де Боно), где каждая шляпа определенного цвета отвечает за конкретный тип мышления: белая шляпа – выделение информации, данных; красная – эмоциональное исследование задачи, интуитивные догадки; черная – критическое отношение к выбранному решению; желтая – позитивное отношение к решению задачи, выделение преимуществ, достоинств; зеленая – генерация идей, поиск альтернативного решения для усовершенствования; синяя шляпа – обобщение и подведение итога всего решения текстовой задачи [6]. В-третьих, прием «Мозговой штурм», предполагающий групповое генерирование идей. Практическое применение целесообразно в образовательных целях при решении несложных по структуре и предъявлению текстовой информации задач, т. к. отсутствует критика идей и нет направленности хода решения. А также приемы методов «Синектика» (У. Гордон) и морфологического анализа (Ф. Цвикки), которые являются усовершенствованиями метода мозгового штурма [6] и предназначены для решения более сложных задач с более глубоким анализом проблемы.

Перечисленные приемы приобретают наибольшую актуальность, когда учитель сталкивается с текстовыми математическими задачами, трансформированными для развития функциональной грамотности. В условиях и/или требованиях таких текстовых задач обязательно представлен общий массив информации, к которой сформулированы открытые или проблемные вопросы. Для ответа на них необходимо работать с текстом, следовательно, применять стратегии смыслового чтения при поиске и решении задачи.

Анализ приемов работы с текстовыми задачами приводит к выводу, что их использование в образовательной практике направлено на создание, образование смысла после прочтения текста, на видоизменение текста задачи в более понятную ученику форму. Текстовая задача как основа или часть проблемной ситуации предполагает не только выполнение математических операций, но и работу с текстом для выявления оптимального способа решения. В ходе анализа научной литературы было выявлено, что любая стратегия смыслового чтения основывается на технологии развития мышления, состоящей из приемов работы с информацией. Таким образом, выявлена взаимосвязь процесса смыслообразования с потребностью освоения учащимися основной школы приемов смыслового чтения: текстовая задача – выбор стратегии чтения – выбор приема чтения – чтение – достижение результата. Также определены основные приемы и стратегии смыслового чтения, эффективные при решении текстовых задач: предтекстовые, текстовые и послетекстовые стратегии, приемы «Инсерт», «Кластер», «З-Х-У», «Мозговой штурм», «Перекрестная дискуссия», «SWOT-анализ».

Список литературы

1. Аль Отаиби С.М. Теории «Смысл-текст», «Текст-текст» и машинный перевод [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 1. С. 137–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-smysl-tekst-tekst-tekst-i-mashinnyu-perevod> (дата обращения: 01.08.2023).
2. Баженова Н.Г. Теория и методика решения текстовых задач: курс по выбору для студентов специальности 05020-Математика / Н.Г. Баженова, И.Г. Одоевцева. М., 2017.
3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М., 2011. [Электронный ресурс]. URL: http://school2-obl.ru/wp-content/uploads/2016/04/Развитие-критич.-мышления-на-уроке_Заир-Бек-Муштавинская.pdf (дата обращения: 01.08.2023).
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://library.lgaki.info:404/2017/Леонтьев%20Д.%20А.pdf> (дата обращения: 01.08.2023).
5. Макаров М.И. Культура чтения в эпоху постграмотности: методы и приемы формирования у школьников навыков смыслового чтения / М.И. Макаров, А.А. Мамченко // Литература в школе. 2021. № 4. С. 91–104.
6. Меерович М.И. Технология творческого мышления / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. М., 2022.
7. Мерзляков Д.Е. Психологические процессы понимания смысла креолизованного текста при чтении постов в социальной сети / Д.Е. Мерзляков, Е.С. Игнатова // Информационное общество. 2023. № 2. С. 31–39.
8. Мортимер А. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений. М., 2017.
9. Непряхин Н. Анатомия заблуждений: Большая книга по критическому мышлению. М., 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc202111951_613833391?hash=ZZzaslZQHWOQPPaxytABp2DzrZWqeF2ysQz9zENypvH&dl=wWr1M1r0HJZG6N3xzlstIRhKo7hgf4nWrVk34ZSFLBk (дата обращения: 01.08.2023).
10. Новиков А.И. Доминантность и транспозиция в процессе осмысления текста // Scripta linguisticae applicatae. Проблемы прикладной лингвистики–2001: Сборник статей / Отв. ред. А.И. Новиков. М., 2002. С. 155–181.
11. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. М., 2007.
12. Попова В.И. Педагогические возможности смыслового чтения в условиях текстовой деятельности учащихся // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72. С. 241–244.
13. Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201684> (дата обращения: 01.08.2023).

14. Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201684> (дата обращения: 01.08.2023).
15. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.
16. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М., 2011.
17. Стефанова Н.Л. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / Под научн. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. М., 2005.
18. Тарасова О.А. Формирование навыков смыслового чтения посредством технологии продуктивного чтения [Электронный ресурс] // Научное отражение. 2021. № 3. С. 46–49. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47175340_39477364.pdf (дата обращения: 01.08.2023).

* * *

1. Al' Otaibi S.M. Teorii «Smysl-tekst», «Tekst-tekst» i mashinnyj perevod [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2011. № 1. S. 137–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-smysl-tekst-tekst-tekst-i-mashinny-perevod> (data obrashcheniya: 01.08.2023).
2. Bazhenova N.G. Teoriya i metodika resheniya tekstovyh zadach: kurs po vyboru dlya studentov special'nosti 05020-Matematika / N.G. Bazhenova, I.G. Odoevceva. M., 2017.
3. Zair-Bek S.I. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovat. uchrezhdenij / S.I. Zair-Bek, I.V. Mushtavinskaya. M., 2011. [Elektronnyj resurs]. URL: http://school2-obl.ru/wp-content/uploads/2016/04/Razvitie-kritich.-myshleniya-na-uroke_Zair-Bek-Mushtavinskaya.pdf (data obrashcheniya: 01.08.2023).
4. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M., 2003. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://library.lgaki.info:404/2017/Leont'ev%20D.%20A.pdf> (data obrashcheniya: 01.08.2023).
5. Makarov M.I. Kul'tura chteniya v epohu postgrammotnosti: metody i priemy formirovaniya u shkol'nikov navykov smyslovogo chteniya / M.I. Makarov, A.A. Mamchenko // Literatura v shkole. 2021. № 4. S. 91–104.
6. Meerovich M.I. Tekhnologiya tvorcheskogo myshleniya / M.I. Meerovich, L.I. Shragina. M., 2022.
7. Merzlyakov D.E. Psihologicheskie processy ponimaniya smysla kreolizovannogo teksta pri chtenii postov v social'noj seti / D.E. Merzlyakov, E.S. Ignatova // Informacionnoe obshchestva. 2023. № 2. S. 31–39.
8. Mortimer A. Kak chitat' knigi. Rukovodstvo po chteniyu velikih proizvedenij. M., 2017.
9. Nepryahin N. Anatomiya zabluzhdenij: Bol'shaya kniga po kriticheskomu myshleniyu. M., 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/doc202111951_613833391?hash=ZZzaslZQHWQPPaxytABp2DzrZWqeF2ysQz9zENypvH&dl=wWr1M1r0HJZG6N3xzlstIRhKo7hgf4nWrVvk34ZSFLBk (data obrashcheniya: 01.08.2023).
10. Novikov A.I. Dominantnost' i transpoziciya v processe osmysleniya teksta // Scripta linguisticae applicatae. Problemy prikladnoj lingvistiki–2001: Sbornik statej / Otv. red. A.I. Novikov. M., 2002. S. 155–181.
11. Novikov A.I. Tekst i ego smyslovyje dominanty. M., 2007.
12. Popova V.I. Pedagogicheskie vozmozhnosti smyslovogo chteniya v usloviyah tekstovoj deyatel'nosti uchashchihsya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72. S. 241–244.
13. Rezul'taty obshcherossijskoj ocenki po modeli PISA-2015 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201684> (data obrashcheniya: 01.08.2023).
14. Rezul'taty obshcherossijskoj ocenki po modeli PISA-2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201684> (data obrashcheniya: 01.08.2023).
15. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.
16. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М., 2011.

17. Stefanova N.L. Metodika i tekhnologiya obucheniya matematike. Kurs lekcij: posobie dlya vuzov / Pod nauchn. red. N.L. Stefanovoj, N.S. Podhodovoj. M., 2005.

18. Tarasova O.A. Formirovanie navykov smyslovogo chteniya posredstvom tekhnologii produktivnogo chteniya [Elektronnyj resurs] // Nauchnoe otrazhenie. 2021. № 3. S. 46–49. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47175340_39477364.pdf (data obrashcheniya: 01.08.2023).



***The techniques of teaching the semantic reading of the school students
of the middle school during solving the word tasks***

The article deals with the reflection of the approaches to the definition of the concepts “text”, “sense”, “semantic reading” and “comprehension of text”. There is characterized the role of the semantic reading while solving the text tasks of Mathematics. The author demonstrates the connection of the stages of solving the text tasks with the strategies of the semantic reading. There is systematized the material of the use of the techniques of the semantic reading while solving the text tasks at the lessons of Mathematics at the middle school.

Key words: *text, semantic reading, teaching techniques, word problem, strategies of semantic reading, techniques of semantic reading, teaching Mathematics.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2023)



О.И. ОСИПОВА, Н.В. КОЛОКОЛОВА
Владивосток

**ВОЗМОЖНОСТИ WECHAT КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

При анализе возможностей аккаунтов сети WeChat, посвященных русскому языку, отмечено, что их использование может стать новой технологией в методике преподавания русского языка как иностранного. Многообразие форм представления материала позволяет сделать обучение динамичным, интерактивным и современным. Предлагаемые темы предоставляют преподавателю возможности выбора в соответствии с педагогической задачей.

Ключевые слова: *WeChat, социальные сети, русский как иностранный, методика обучения, информатизация образования.*

Интернет-коммуникация не обошла стороной и систему образования, от которой существующие образовательные стандарты требуют новых форм и методов обучения. Социальные сети все более уверенно становятся той образовательной средой, которая предоставляет новые возможности использования информационных технологий в образовательном процессе. По мнению Д.Ю. Гулинова, К.А. Захаровой, «за время пандемии образовательным сообществом был накоплен уникальный опыт решения проблем образовательного процесса, в кратчайшие сроки были освоены новые образовательные ресурсы. Возвратившись к контактной работе, многие преподаватели не смогли отказаться от того потенциала, который несет в себе мир ИКТ» [2, с. 61]. В целом, в современной педагогике широко распространено мнение о возможности применения социальных сетей в образовательном процессе [1; 3–6]. Продуманное использование готового материала может дать возможность закрепить знания, умения и навыки, полученные на основном занятии.

Популярность социальной сети WeChat в Китае наводит на мысль о возможности ее использования не только как мессенджера, но и как образовательной среды, тем более что сеть дает возможности размещения видео- и аудиоконтента, а также текстовой информации. В статье рассмотрен контент трех страниц в сети WeChat, посвященных русскому языку, «Иностраный учитель русского языка, Дима» [8], «Русский язык в Шанхае» [9], «Русский язык дома. Онлайн-школа» [10] с целью определения тематического наполнения страниц, принципов подачи материала, а также возможностей использования контента как дополнительного материала при преподавании русского языка как иностранного.

Остановимся на статистических показателях аккаунтов: целевая аудитория, количество подписчиков, регулярность выхода постов. Количество подписчиков блога – это количество потенциальных потребителей. В сфере образования главные участники образовательного процесса – это, прежде всего, преподаватели, студенты, абитуриенты. Но в случае с блогом потребителями контента могут быть и просто люди, заинтересованные темой. Поэтому нужно понимать разницу между образовательным блогом и тематическим. Образовательный блог рассчитан на конкретную аудиторию, посты подчи-

нены системе, темы, предложенные в блоге, дополняют основные учебные темы. При этом посещение блога также подчинено системе, посты выкладываются регулярно и по установленной теме. В таком случае возможно создание учебных групп по предметам, на которые подписываются пользователи, участвующие в основном учебном процессе. В то время как тематический блог рассчитан на целевую аудиторию, просто заинтересованную темой, посещаемость такого блога регулируется только интересом к контенту, автору и формами подачи материала. Автор не связан планом, размещает информацию сообразно своим желаниям. Но сказанное не отменяет того факта, что тематический блог может быть использован как одна из образовательных технологий. Просто потребление контента будет выборочным и зависеть от установок преподавателя, который будет отсылать обучающихся к тому или иному посту. Рассматриваемые нами блоги, безусловно, относятся к тематическим.

Условно структуру поста в блогах можно разделить на две части: пример/демонстрация, объяснение. Информация подается на русском и китайском языках, при этом пример дается на русском языке, а объяснительная часть на китайском, что предопределено аудиторией, читающей контент.

Существует три формата предоставления информации: видеоформат, текстовый формат, обратная связь в виде теста, опроса, чата с автором.

Видеоформат предоставляет обучающие или объясняющие ролики. Чаще всего такой формат встречается на странице «Иностранный учитель русского языка. Дима», где автор на китайском языке объясняет особенности употребления того или иного слова, фразеологизма. Данный блог состоит из «Каналов» и «Статей». «Каналы» – это видеоролики с субтитрами, где автор предьявляет определенный языковой материал. Раздел «Статьи» представлен видеороликами из раздела «Канал» и письменными пояснениями к нему, в данном блоге он называется «Статья». Несомненным достоинством данной страницы является разнообразие языкового материала, что дает возможность использовать ее на различных этапах практических занятий под руководством преподавателя. В некоторых роликах информация представлена только на китайском языке с субтитрами на китайском и лишь определенной фразой или словом на русском языке, смысл или употребление которого подробно рассматривается на китайском языке в определенном контексте автором канала. В таких роликах объясняется адекватное употребление фраз или слов, и чаще всего это относится к разговорному русскому языку или жаргонизмам (пост от 24.05.23 «Не кипишуй!»). Иногда видеоролики посвящены определенному предложению (пост от 11.05.23 «Получить/отправить посылку» – противоположные действия), в которых автор не только подробно объясняет значение фразы, но многократно повторяет ее на русском языке медленно, иногда даже по слогам (пост от 31.05.23 «красивый/красивая»: разбираются прилагательные мужского и женского рода, но, к сожалению, внимание не уделяется грамматике). На канале есть ролики с субтитрами, где предложение разбивается на части, а в словах проставлено ударение (пост от 25.04.23 «Деньги закончились на телефоне», «Я очень занят»), что также способствует не только пониманию употребления фразы, но и помогает обучающемуся запомнить фразу или слово и правильно произнести.

В данном блоге объяснения дополняются вставками из фильмов, где данная фраза звучит на русском. Такая динамичная подача, юмор дают возможность получения различного контекста. Иногда автор подробно рассматривает фразу из фильма, объясняя на китайском языке языковую игру. Так, в посте от 30.05.2023 г. «Овощ – огурец» приводится фраза из фильма «Хэппи-энд»: «Какой же вы овощ? Вы огурец!», – при этом подробно объясняется смысл фразы, дается определение («Вы, наоборот, здоровы и очень умны!»), а также в объяснение вводится фразеологизм «ты выглядишь как огурчик», что, безусловно, расширяет культурный кругозор иностранного учащегося. В видеоро-

лике обязательно есть субтитры: объясняемое слово дается на русском языке, объясняющая информация на китайском. Пост с видеороликом имеет текстовый фрагмент, в котором присутствует вся информация из ролика на китайском языке, только пример приводится на русском. Преподаватель, пожелавший использовать материал блога, получает варианты применения: поочередное обращение к тексту или видеоролику или сначала чтение текстового фрагмента, потом просмотр видеоролика либо наоборот. Таким образом, наполнение данной страницы – орфоэпия, адекватное использование фраз, слов, фразеологизмов.

Видео данной станицы будет полезно при закреплении изученного материала или для его повторения. Например, после аудиторного объяснения можно предложить студентам посмотреть видеоролик и самостоятельно составить несколько предложений. Кроме того, на данном канале существует регулярный влог, который можно использовать для формирования навыка аудирования (с опорой на текст или без него), а после просмотра ролика предложить студентам выполнить задание: эссе на заданную тему или составить краткое устное сообщение. Так влог от 4.05.2023 г. был посвящен Дню труда. В видеоролике (с субтитрами на русском и китайском языках) автор на русском языке рассказывает о том, как он проводил это свободное время, и предлагает своим подписчикам поделиться в чате, чем они занимаются на выходных или праздниках. Такой формат задания приближен к реальной языковой ситуации, дает мотивацию, а значит, будет полезен для обучающихся с практической точки зрения. Видеоролики также можно использовать в качестве фонетической зарядки. Использование видео на аудиторных занятиях всегда вносит элемент разнообразия и способствует повышению интереса к изучаемому предмету. Кроме того, блог удобен в использовании, навигация проста и понятна, а раздел «Каналы» помогает быстро определить и просмотреть языковой материал. Публикации выходят ежедневно. Также WeChat дает возможность перевода текста страницы для русскоязычного пользователя, поэтому преподавателю, не знающему китайский язык, можно легко сориентироваться в материале.

В качестве тестирования и чата на канале есть регулярное мероприятие, которое проходит один раз в неделю в прямом эфире: «Вместе смотрим кино и изучаем русский язык». Данное мероприятие представляет собой онлайн-занятие в прямом эфире в виде теста. Участникам предлагается видеофрагмент из фильма на русском языке с диалогами, в которых обязательно содержатся какие-либо фразеологизмы, сленг либо пословицы, темп речи участников диалога очень высокий. Затем преподаватель печатает реплику из диалога, но некоторые фразы/слова данного предложения пропускает и предлагает учащимся заполнить пропуски. В ходе заполнения пропусков преподаватель объясняет фонетику, а также значение всего диалога или отдельно взятой фразы, отвечает на вопросы участников просмотра. Заполнение пропусков происходит путем многократного повторения ролика. Данный вид занятия пользуется огромной популярностью на канале и может быть интересен лицам, изучающим не только русский язык, но и китайский, т. к. в таком креативном формате происходит совместный перевод с русского на китайский и с китайского на русский языки. Преподаватель печатает субтитры как на русском, так и на китайском языках. Видеоряд выбран именно так, чтобы не позволял догадаться о значении диалогов. Данный вид речевой деятельности представляет собой наибольшую сложность для изучающих иностранные языки, и данное мероприятие могло бы быть использовано как закрепляющее ранее изученный материал, но, к сожалению, материал стрима никак не связан с материалом видеороликов на канале, хотя, несомненно, служит развивающим языковые навыки инструментом и расширяет кругозор обучающихся, а также предоставляет возможность участникам прямого эфира проверить свои знания и задать вопросы учителю в пределах просмотренного контента. На

страничке хранятся все записи прямых эфиров в разделе «Повтор». Текстовый формат данной страницы – это статьи, рассказывающие об аспектах русского языка.

Наблюдение за контентом в блогах позволяет сделать вывод о том, что блогеры транслируют темы, которые им кажутся интересными и актуальными, но системность в подаче рассматриваемых тем отсутствует. Также нет привязки к традиционным уровням коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык. В таком случае выбор контента зависит полностью от преподавателя.

Блог «Русский язык в Шанхае» публикует в основном текстовые посты, в среднем 2–3 в день. При этом не обязательно посты будут посвящены каким-либо словам, фразам или фразеологизмам русского языка, это могут быть рассказ о культуре страны изучаемого языка, новостной пост. Например, посты 29.05.2023 посвящены таким темам, как «Русский топ сладостей», подобные посты объединены хэштегом «Русская культура», возможным русским сокращениям «Скажите, что вы умеете сокращать русские слова», а также предложен новостной пост о России и ее внутренней или международной политике, «В Кремле выступили против заморозки конфликта на Украине». Новостной пост содержит построчный перевод русского текста на китайский язык. Останемся подробнее на посте «Скажите, что вы умеете сокращать русские слова». Материалы поста вполне могут быть использованы как дополнительный материал на любом уровне изучения языка, начиная с Первого сертификационного, т. к. содержит примеры сокращений названий грамматических категорий «СВ», «НСВ», «М. Р.», которые присутствуют во всех учебниках, так и дополнительные сокращения, которые возможно использовать при записи лекции, а можно встретить при чтении публицистического или научного текста или в мессенджерах: «т. е. – то есть», «м. б. – может быть» «с. – страница», «см. – смотри».

Посты данного блога, в которых рассматриваются фразеологизмы или употребления отдельных фраз в определенных ситуациях, полезны в качестве дополнительной информации, их преимущество в том, что вся информация подана единым блоком и все фразы и предложения переведены на китайский язык, что очень удобно как для обучающихся, так и для преподавателя русского языка (пост «По тебе скучаю – 12 фраз» от 19.06.23). Но очень часто перевод на китайский язык содержит некоторые неточности: либо грамматические, либо лексические («мы так не говорим»). И тогда можно использовать эти недочеты в качестве задания: рассмотреть и разобрать со студентами примеры, исправить ошибку и в качестве закрепления правильного варианта предложить им создать ситуацию и использовать в своих предложениях пройденный материал.

В блоге также присутствует раздел «Каналы», где представлены ролики-фрагменты из популярных в России телепередач или фильмов. Все ролики продублированы субтитрами на китайском языке и носят развлекательный характер. На аудиторных занятиях можно использовать такие короткие ролики в качестве отдыха для смены вида работ при учебной деятельности.

Блог «Русский язык дома. Онлайн-школа» содержит как текстовые материалы, так и аудиофайлы. Блог также представлен разделами «Статьи» и «Каналы». Раздел «Каналы» – подборка роликов с развлекательным содержанием на русском языке и субтитрами на китайском. Иногда ролик может содержать и грамматические пояснения, например, объяснение употребления предлогов в русском языке на примере одного конкретного предложения, где диктор на китайском языке очень подробно рассказывает об этом и приводит дополнительные примеры. Также представлены ролики-видеоклипы популярных песен с субтитрами на китайском языке, которые очень удобно использовать на аудиторных занятиях в качестве фонетической зарядки при предварительной отработке слов песни. Раздел «Статьи» представлен в формате аудиозаписи и статьи с объяснениями либо предъявлением определенного речевого материала. Все статьи условно по-

делены на категории (указаны в названии статьи). Категория «Посмотри на картинки и выучи» («Туристические принадлежности» пост от 17.06.23). В данном посте предьявляется лексика с картинками по определенной тематике, а в аудиофайле представлена фонетика. Следующая категория статей-уроков объединена хэштегом «Так говорят по-русски». В данной категории предлагают к изучению употребления определенных фраз или слов в различных языковых ситуациях (пост «Себя» от 16.06.23, «Сравнение значений и употреблений слов» от 30.04.23). В аудиофайле диктор читает предложения на русском языке, а в статье прописаны примеры предложений с переводом на китайский язык, иногда с иллюстрациями (т. е. аудирование с опорой на текст). Такой раздел блога можно рекомендовать студентам в качестве повторения, выполнения домашнего задания либо самостоятельной работы. Категория «Культура и традиции». В ней представлена информация о знаменитых людях (пост «Великие русские писатели» от 27.05.23) либо о традициях (пост «Детские игры» от 8.06.23). Примечательно, что в этой категории статей есть ссылка на ранее опубликованные статьи по данной теме, это очень удобно, т. к. вся информация собрана в одном месте, и она, конечно же, очень полезна для изучающих русский язык, а данный материал можно рекомендовать студентам в качестве задания по написанию эссе, или краткого сообщения по определенной теме, предусмотренного учебной программой, либо дополнительного материала. Другая популярная категория «Письмо» (пример: пост «Моя мечта» от 21.05.23). Эту категорию целесообразно использовать на практическом занятии при подготовке к написанию сочинения либо эссе. В уроке представлен определенный текст-пример с поддержкой аудиофайла, затем даются опорные фразы (речевые образцы), которые существенно облегчают выполнение данного вида заданий. Категория так же имеет ссылку на ранее опубликованные посты. Категория «Грамматика» (пост «Сравнительные степени прилагательных» от 23.05.23, и судя по ссылке в блоге, представлено еще 76 подобных статей данной категории) предлагает пользователям сведения по грамматике русского языка, но данный материал можно использовать только после аудиторной работы, в качестве повторения или закрепления, т. к. раздел содержит примеры использования и краткое объяснение, а аудиофайл дает только представление о фонетике.

Остановимся на особенностях аудиоформата в этом блоге. Формат подачи материала в нем рассчитан на формирование речевых умений и навыков при аудировании. Анализ материалов, предложенных для аудирования, например, в майских постах, дает возможность предположить, что аудиотекст рассчитан на владеющих уровнем ТРКИ-1, который предполагает знакомство с такими грамматическими категориями, как причастие и деепричастие, а также со сложными синтаксическими конструкциями. Все методические принципы аудирования соблюдены: тематическое разнообразие, темп чтения, есть набор лексико-грамматических материалов. Текстами для аудирования становятся новости, а также тексты с социально-культурной и страноведческой информацией. Объем аудиозаписи от 1–1,5 минут до 26 минут (в таком случае аудиодорожка может содержать не только русский текст, но и китайский перевод). Темп речи диктора средний, хотя определение удобства такого темпа будет зависеть от преподавателя, который знает возможности своей группы: если темп будет слишком медленным, то студент не поймет границы предложения, при высоком темпе, приближенном к темпу носителя языка, слушающий не успеет обдумать фразу полностью. Следует обратить внимание на то, что некоторые тексты читаются носителем русского языка (например, пост от 2.06.2023 о проведении Всемирного фестиваля молодежи в Сочи), при этом аудиодорожка не содержит перевод на китайский: в рассматриваемом посте от 2 июня дана аудиодорожка с записью оригинальной новости, которую читает русский диктор (темп речи высокий), а ниже приводится та же новость в исполнении учителя, который читает новость медленнее и четче проговаривает слова и их окончания. Некоторые тек-

сты в блоге читаются носителем китайского языка, в таком случае в аудиодорожке даётся перевод каждой фразы на китайский и иногда небольшой грамматический комментарий (например, пост от 31 мая о переезде панды Яя из зоопарка американского Мемфиса в Китай). В обоих случаях текстовые материалы к аудиодорожке содержат либо текст полностью, либо отдельные трудные фрагменты текста с переводом на китайский язык, также приводятся фразеологизмы («место притяжения»), цельные словосочетания («организационный комитет», «принимать заявки»), даётся лингвострановедческий комментарий (рассказ о городе Сочи), а также другие дополнительные, фоновые знания. Конечно, понимание текста зависит от количества новой информации, содержащейся в аудиодорожке, поэтому предварительная работа с лексико-грамматическим комментарием обязательна. Послетекстовые задания в блоге приводятся редко, и в этом плане у преподавателя, обратившегося к данным материалам, есть много возможностей и вариантов организации работы: тестирование, ответы на вопросы, выбор верных утверждений, составление предложений с опорой на слова, выписанные из текста.

Использование социальных сетей как неотъемлемой части современного образовательного процесса в китайской аудитории затруднено тем, что русскоязычные сети слишком сложны для начальных уровней владения языком, поэтому здесь могут помочь материалы блогов в сети WeChat. Материалы отвечают принципам представления информации в социальной сети: фрагментарность (соответствует «клиповому мышлению»), визуализация, краткость, интерактивность, что делает обучение русскому языку менее традиционным и более соответствующим запросам современного поколения. Совместная подписка преподавателя и студента на один блог позволит повысить активность. Перевод на китайский язык и объяснение сложных случаев лексики и фразеологии облегчает понимание, даёт возможность выходить за рамки материала, предлагаемого учебником. Возможности избирательного потребления информационных потоков, частое обновление информации, фокусирование на ярких постах способствует индивидуализации обучения, а также появлению у студентов дополнительных, фоновых знаний о стране изучаемого языка. Новое время диктует новые и своевременные требования не только к обучающимся, но и к преподавателям. И, конечно, использование современных технологий и возможностей значительно облегчает и ускоряет такой интересный, но непростой процесс обучения. Именно красочный, интерактивный, живой контент позволяет повысить интерес к изучаемому предмету и перенести академические знания в реальные языковые ситуации. Конечно, использование ресурсов социальной сети WeChat не решит в полной мере образовательные задачи, выборочное обращение к ним полностью зависит от преподавателя, но применение в решении практико-ориентированных кейсов даст возможность сделать учебный процесс многообразным и современным.

Список литературы

1. Горячев М.Д. Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Применение сетевых ресурсов в современном образовании // Вестник Самарского государственного университета. 2014. № 5(116). С. 220–227.
2. Гулинов Д.Ю. Захарова К.А. Онлайн-курс как одно из основных средств мультимедийного обучения иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 3(176). С. 61–65.
3. Даниелян М.Г. Формирование речевых умений и навыков при аудировании в процессе обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 94–97.
4. Иванушкина Н.В. Иванушкина Е.В., Щипова О.В. Представление студентов учреждений среднего профессионального образования о возможностях использования социальных сетей в образовательном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10(104). С. 27–30.

5. Кергилова Н.В. Сазонова О.К. Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза (на примере группы «ВКонтакте» «Педагогика и не только») // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 87–92.

6. Омарова З.С., Ахмад Сеяр А.М. Совершенствование методики обучения с помощью социальных сетей (на примере опыта обучения русскому языку как иностранному) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 3. С. 76–81.

7. Шалина Д.С., Тихонов В.А., Степанова Н.Р. Социальные сети как неотъемлемый элемент образования для современных студентов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 4.

8. 俄语外教DIMA老师.

9. 沪江俄语.

10. 俄语之家网校.

* * *

1. Goryachev M.D. Ivanushkina N.V., Mantulenko V.V. Primenenie setevykh resursov v sovremenno obrazovanii // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 5(116). S. 220–227.

2. Gulinov D.Yu. Zaharova K.A. Onlajn-kurs kak odno iz osnovnykh sredstv mul'timedijnogo obucheniya inostrannomu yazyku // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 3(176). S. 61–65.

3. Danielyan M.G. Formirovanie rechevykh umenij i navykov pri audirovanii v processe obucheniya RKI // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. Т. 10. № 1(34). S. 94–97.

4. Ivanushkina N.V. Ivanushkina E.V., Shchipova O.V. Predstavlenie studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya o vozmozhnostyakh ispol'zovaniya social'nykh setej v obrazovatel'nom processe // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 9-10(104). S. 27–30.

5. Kergilova N.V. Sazonova O.K. Ispol'zovanie social'nykh setej v obrazovatel'nom processe vuza (na primere grupy «VKontakte» «Pedagogika i ne tol'ko») // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 6. S. 87–92.

6. Omarova Z.S., Ahmad Seyar A.M. Sovershenstvovanie metodiki obucheniya s pomoshch'yu social'nykh setej (na primere opyta obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu) // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. Т. 15. № 3. S. 76–81.

7. Shalina D.S., Tihonov V.A., Stepanova N.R. Social'nye seti kak neot'emlemyj element obrazovaniya dlya sovremennykh studentov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 3. S. 4.



The potential of WeChat as the educational technology in the process of teaching the Russian language as a foreign language

During the analysis of the possibilities of the accounts of the network “WeChat”, devoted to the Russian language, there is emphasized that their usage can become a new technology in the teaching methods of the Russian language as a foreign language. The variety of the forms of the material’s representation allows to make the education dynamic, interactive and modern. The suggested themes provide the teacher with the opportunities of the choice in accordance with the pedagogical task.

Key words: *WeChat, social networks, the Russian language as a foreign language, teaching methods, informatization of education.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2023)

А.П. БЕЗРУКИХ, И.Н. ЕРОФЕЕВА
Санкт-Петербург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ИЗ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
В ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И УСТНОЙ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Раскрывается потенциал поликодовых текстов из социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному, представляется алгоритм составления тестовых заданий на основе анализа данных текстов и с учетом требований к развитию умений чтения и устной речи для уровней В1–В2. Представлены тестовые задания различного типа, материалом для создания которых послужили тексты постов в социальных сетях. Предлагаются разные формы работы для развития коммуникативной компетенции в процессе обучения РКИ.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, поликодовый текст, социальные сети, тестовые задания.*

В настоящее время идет интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий. Благодаря этому процессу возникают новые возможности восприятия информации по искусственным и естественным каналам восприятия [19, с. 129]. Социальные сети – это источник информации о событиях в мире, об организациях, о творческих конкурсах, о вакансиях и различных проектах, о других пользователях [11, с. 5], это своеобразная «народная коммуникация», получившая значительные масштабы распространения – как в плане географии, так и численности аудитории [14, с. 3]. Согласно данным ВЦИОМ, «только 15% респондентов, выходящих в интернет, не посещают сайты соцсетей» [5]. В связи с их высокой популярностью, «всепроникновением» интернет-ресурсов в разные аспекты жизни людей, влиянием на деловые и личные отношения, здоровье, психологию и даже психику людей началось и изучение их в различных областях науки: социологии, психологии, лингвистике. Об использовании социальных сетей, полезности их применения в обучении различным предметам, в частности иностранным языкам, удобстве их использования пишут российские и иностранные ученые [6; 8; 16; 20]. При этом исследователи отмечают необходимость серьезного, корректного отношения к разработке методики работы с материалами соцсетей на уроках [21]. Особого внимания заслуживает в первую очередь их содержание (контент).

Одним из интересных вопросов в данной области является использование в преподавании иностранных языков поликодовых (креолизованных) текстов, где паралингвистические средства определяют их «внешнюю организацию», создают их «оптический образ» [2, с. 71]. Исследователи определяют креолизованные тексты как «характеризующиеся связностью, цельностью и завершенностью гетерогенные семиотические структуры, которые основаны на взаимодействии вербальных и невербальных компонентов различной природы, обладающих прагматическим потенциалом и оказывающих эмоционально-психическое воздействие на адресата» [18, с. 17]. Использование их в качестве учебного материала дает возможность реализовывать в полной мере принципы когнитивности и коммуникативности обучения, где серьезное внимание уделяется формированию и развитию умений выбирать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы.

Говоря о преподавании русского языка как иностранного, мы хотели бы обратить внимание на использование данных текстов при проведении тестового контроля как об-

учающего и контролирующего материала на уроке, в качестве домашнего задания, в качестве экзаменационного материала [4]. Цель данной статьи – представить алгоритм составления тестовых заданий на основе поликодовых текстов из социальных сетей, показать, какие умения и навыки развиваются при помощи выполнения данных заданий. Источниками данного материала могут являться посты, представляющие собой опубликованные в интернет-пространстве тексты развлекательного или познавательного характера, сопровождающиеся одной или несколькими фотографиями/изображениями [13, с. 13].

Поликодовые тексты из социальных сетей можно использовать для конструирования тестовых заданий различного типа: множественного выбора, открытого типа, на установление соответствия, на установление правильной последовательности. При этом они могут стать материалом для создания тестов различной сложности и разных видов в зависимости от уровня коммуникативной компетенции обучающихся. В данной статье мы предлагаем рассмотреть возможность разработки тестов на основе материалов постов из социальных сетей для уровня В1–В2.

Согласно Требованиям к уровню и Типовому тесту по РКИ Первого уровня (В1), при чтении тестируемый должен понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, глубиной. На втором уровне (В2) иностранец должен уметь извлекать из текста фактическую информацию, определять основную и второстепенную информацию, предоставлять логическую схему развертывания текста, следить за ходом событий, изложенных в тексте. Также учащиеся должны уметь понимать эксплицитно выраженное отношение автора, определять тему и идею, представлять логическую схему развертывания текста [9, с. 11].

При выборе поликодовых текстов для составления тестовых заданий следует учитывать механизм рецепции текста: читающий сначала воспринимает общий облик всего текста, ограничивает его от других. Затем вычленяет отдельные модальности (изображение, текст и паралингвистические элементы), выстраивает логику декодирования сообщения, при этом изображение и текст воспринимаются как единое целое [18]. Однако именно «поликодовость» создает определенные сложности при создании тестовых заданий: «На практике мы все равно сначала читаем изображение, а не текст, его сформировавший: роль текста в конечном счете сводится к тому, чтобы заставить нас выбрать одно из возможных означаемых» [3, с. 306]. Так, например, предлагаем создать задание на основе поликодового текста рекламы деятельности молодого дизайнера украшений Маши Морозовой. Пост в социальной сети VK Марины Морозовой (от 07.10.2023 [15]) привлекает внимание эпатажностью внешности девушки на фотографии: ее прическа украшена фруктами, лампочками, странными фигурами из шариков, напоминающих кальмаров. На лице Маши – стильные большие очки, одежда – открытый топ и накинутый сверху на плечи пиджак. Рядом с фото девушки под заголовком «St. Petersburg fashion week. В рамках творческой коллаборации “Мода здесь и сейчас”» находится следующий текст: «Марина Морозова (Мэджик) родилась в городе Кронштадте. Художник уже в дошкольном возрасте любила лепить из пластилина мумий и балерин. В школе Марина разрабатывала стенгазеты, участвовала в творческих конкурсах. Первым осознанным опытом был стимпанк, который впоследствии стал основным стилем в творчестве автора. 2018-й год становится поворотным в жизни художника. Оказавшись в больнице в тяжелом состоянии, автору пришло осознание своего истинного пути. Марина “Мэджик” начинает создавать свои фантастически глубокие и полные жизни позитивные произведения. Сейчас Мэджик проводит мастер-классы по правополушарному рисованию и лепке, участвует в выставках. Дизайнер Анна Овчинникова использовала ее

украшение для своего финального выхода на SPB FW 2022 в замечательной коллекции “Букет сонетов”. В сентябре 2022 года Марина участвовала в мультимедийном перформанс-дефиле, посвященному инженеру-изобретателю Шухову, где представила свой творческий взгляд на известные башенные конструкции. В данный момент Марина Морозова – Мэджик живет в состоянии творческого потока, постепенно реализуя огромное количество идей» [15].

Разрабатывая тестовое задание, определяем, на что направляет наше внимание создатель поста: а) внешность, прическа, одежда девушки; б) украшения, создаваемые дизайнером. Именно эти информационные аттрактивы призваны выполнять главную цель – привлечь читателя: а) к покупке украшения; б) к знакомству с дизайнером. Итак, данный поликодовый текст можно использовать как текст для задания, в котором проверяется понимание: а) цели создания рекламы; б) информации вербального текста. Используя сложность восприятия картинки и текста в одно время, мы можем создать вопрос, заставляющий учащихся сконцентрировать внимание и не сделать ошибку, выбрав неправильный ответ, но очень привлекательный благодаря картинке [15].

Задание. Прочитайте пост в социальной сети VK. Выберите правильный вариант ответа.

Марина Морозова – это.....: 1) художник, делающий рисунки для газеты; 2) инженер-изобретатель, создающий башни; 3) художник, создающий украшения; 4) дизайнер одежды, участвующий в дефиле.

Дистрактор 4 привлекателен для ответа согласно фото в посте, однако, в соответствии с текстом рекламы, он неверен.

Данное задание имеет тестовый характер. Оно реализует контролирующую и диагностическую функции, дает возможность показать учащемуся, насколько правильно он понял информацию поликодового текста, а также указать на необходимость концентрации внимания не только на визуальной части поста (ответ студента: «Я выбрал ответ “дизайнер одежды”, потому что на фото – девушка в очень модной одежде»), но и на вербальной (ответ: «Я выбрал ответ “дизайнер одежды”, потому что в тексте говорится о дизайнере одежды Анне Овчинниковой, но сейчас я понимаю, что это не Маша»). Подобные задания тестового характера дают возможность развивать умения самокоррекции на основе анализа собственных ошибок и/или аргументации выбора ответа. Они могут быть использованы и в качестве учебных тестовых, где, так же как и в обучающих, «заложена обязательность анализа и коррекции речевого продукта учащегося» [4, с. 482] и основной целью является формирование правильного речевого поведения «через анализ результатов выполнения задания» [Там же]. Следующим шагом в работе с постом может стать «вербальная» разработка собственного поста и его характеристика в предлагаемой ситуации: «Представьте, что вы должны создать пост, в котором вы будете рекламировать украшения. Расскажите, какие изображения вы включите в ваш пост, какой текст напишете». Данное задание дает стимул «моделирования будущего», «которое возможно на основе вероятности опыта, накопленного в прошлом и управляющего оценками вероятностей будущих событий» [17, с. 77].

На основе поликодовых текстов из социальных сетей также могут быть созданы задания на установление соответствия. В качестве примера предлагаем обратиться к постам из социальной сети детского лагеря «Зеленый огонек» и картинкам к ним, где описывается поездка детей в лагерь, начиная с родительского собрания и заканчивая сбором отзывов об отдыхе. Всего предлагается 7 картинок, расположенных в хронологическом порядке публикации постов, и 8 текстов к ним. По правилам составления заданий на соответствие используется лишний дистрактор – в данном случае под буквой «Ж», – который не соотносится ни с одной картинкой.

Задание. Соотнесите картинку в левой колонке с текстом в правой колонке (Информация представлена со страницы VK детского лагеря «Зеленый огонек» [7]).

Описание картинки с текстом	Текст-объявление рядом с картинкой
1. Знак экрана и текст: «Онлайн-родительское собрание»	А. Завтра в 09.00 мы отправимся домой!
2. Изображение автобуса и текст: «Отправление в лагерь»	Б. Дети благополучно добрались до лагеря! Впереди нас ждет вкусный обед!
3. Радостно прыгающий ребенок и текст: «Дети приехали в лагерь»	В. Нам важно Ваше мнение! Пожалуйста, пройдите опрос и оцените то, что Вам понравилось больше всего!
4. Сотовый телефон и текст: «Телефон для связи с лагерем»	Г. Завтра в 08-00 наши представители встретят детей у автобусов, которые отвезут их в лагерь!
5. Изображение автобуса и текст: «Возвращение из лагеря»	Д. В пятницу состоится онлайн-встреча, после мы выложим видеоролик о том, как собрать ребенка в лагерь!
6. Автобус и текст: «Мы в пути»	Е. Мы понимаем, как важно иметь возможность в случае срочного вопроса связаться с представителем лагеря, в котором отдыхает ребенок!
7. Знак сообщения и текст: «Обратная связь»	Ж. Следите за новостями в группе, мы будем делиться самыми интересными событиями из жизни нашего лагеря!
	З. Автобусы уже выехали из лагеря! Встречайте нас через 4 часа!

В заданиях на установление правильной последовательности тестируемым можно предложить расположить поликодовые тексты в порядке их публикации в социальной сети. Тематика используемого материала должна соответствовать социально-культурной сфере общения [1, с. 9]. Например, на странице VK конкурса «Наследие Князя Владимира» было опубликовано 5 постов, где показываются различные этапы прохождения конкурса: 1) объявление о приеме заявок на конкурс; 2) рассказ о требованиях к работам в номинации «Декоративно-прикладное искусство»; 3) сообщение адреса и дат приема работ, 4) сообщение об окончании приема работ; 5) объявление результатов. Предлагаемое на основе этих текстов задание: «Посмотрите на посты, данные со страницы VK конкурса «Наследие Князя Владимира» [10]. Расположите посты (они обозначены буквами А, Б, В, Г, Д) в порядке их публикации в социальной сети». В тестовом задании хронология появления постов в интернете нарушена, тестируемым необходимо определить правильный порядок. Два изображения, содержащие в себе текст «Прием заявок и конкурсных работ» и «Поздравляем победителей!», являются первым и последним сообщениями в этой серии постов, что помогает тестируемым установить временные рамки описываемых событий конкурса.

Описание постов.

А. На картинке изображены руки детей, которые вырезают фигуры из ткани и цветной бумаги. Текст поста: «В современном мире мы привыкли к большому количеству информации, для которой бумажная книга становится мала и многие тексты распространяются на электронных носителях. И сложно представить, какие разнообразные материалы в древности служили людям для создания книг. В номинации конкурса “Декоративно-прикладное искусство” предлагается попробовать создать книгу из глины. Кажется, что это совсем не подходящий материал, но известно, что самым долговечным и прочным материалом, на котором можно было писать в древние времена, была глина».

Б. На картинке изображены книги и присутствует надпись: «Поздравляем победителей!» Текст поста: «Уважаемые коллеги и участники конкурса! Мы рады сообщить Вам результаты! В конкурсе приняли участие: 623 учащихся, 476 работ, 21 учебное учреждение. Членам жюри

было не просто ограничиться и без того большим списком призовых мест! Нас поразили содержание работ и прекрасное владение материалами, масштабность мысли и искренность детского творчества!»

В. На картинке изображено здание. Текст поста: «Уважаемые участники конкурса! Спешим напомнить Вам, что конкурсные работы принимают 22–24 марта по адресу Свеабогская 23. Парковка у школы бесплатная. Работы упаковать вместе с заявкой и подписать наименование школы на упаковке (папке)».

Г. На картинке изображен большой стол, на котором лежат стопки рисунков, а также стеллажи с глиняными предметами. Текст поста: «Мы получили около 500 работ – прекрасных, стильных, трогательных, выполненных руками Ваших учеников. В понедельник-вторник все работы были просмотрены по номинациям и возрастным группам! Отдельная благодарность Вам за качественную, надежную, подписанную упаковку! Все папки бережно убраны на хранение».

Д. На картинке изображена стопка документов и сделана надпись: «Прием заявок и конкурсных работ». Текст поста: «Дорогие друзья! Приглашаем принять участие в V открытом городском конкурсе детского художественного творчества “Наследие князя Владимира”. Тема конкурса 2023 года – “Искусство книги сквозь века”» (Страница VK конкурса «Наследие Князя Владимира» [10]).

При анализе допущенных ошибок учащемуся необходимо будет прибегнуть к следующим вербальным операциям: описанию объектов на картинках, разъяснению собственного решения, аргументации выбора, описанию последовательности своих действий. Далее, в качестве задания для формирования когнитивных умений воображения (создания образа), описания образа, сопоставления, индукции и дедукции, а также развития навыков групповой работы стоит предложить «командную работу» над проектом – создание серии постов на определенную тему.

Можно представить следующий алгоритм работы с поликодовыми текстами как материалом для развития умений чтения и устной речи на основе заданий тестового характера: 1) задание-тест (множественного выбора, на соответствие, на установление правильной последовательности, тест открытого типа) на проверку понимания информации поста/постов; 2) констатация правильности/неправильности выполнения теста (работа с преподавателем/ключами к заданиям); 3) анализ правильности/неправильности выполнения теста, аргументация выбора, разъяснение причин выбора ответа с опорой на визуальную часть текста; 4) самокоррекция; 5) обсуждение поста (оценка: визуальной части, соответствия цели и картинки); 6) разработка собственного поста с целью, подобной поставленной автором анализируемого поста.

Итак, мы видим, что поликодовые тексты обладают большим потенциалом для использования их в системе контроля, в частности, при разработке тестовых заданий и заданий тестового характера. Благодаря применению поликодовых текстов создаются возможности интенсифицировать учебный процесс, обеспечивающий новое содержание, формирующий устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка [12, с. 143]. Использование материалов постов из социальных сетей позволяет конструировать тестовые задания различного типа, помогает сделать процесс тестирования более современным, а также расширяет методический арсенал преподавателя как непосредственно на занятиях по русскому языку как иностранному, так и при осуществлении текущего и итогового контроля.

Список литературы

1. Андришина Н.П., Битехтина Г.А., Иванова А.С. и др. Требования по русскому языку как иностранному: первый уровень. Общее владение: второй вариант. М., СПб., 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zlat.spb.ru> (дата обращения: 15.06.2023).

2. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. 1992. № 1. С. 71–78.

3. Барт Р. Риторика образа. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989.
4. Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н. Тестор и преподаватель: трансформация компетенции // Ахола С., Башарин А.А., Башмакова Н.И. и др. Актуальные вопросы языкового тестирования / под ред. И.Ю. Павловской. Вып. 2. СПб., 2017. С. 470–484.
5. ВЦИОМ. Пресс-выпуск. Соцсети – окно в мир или виртуальная ловушка? [Электронный ресурс]. URL: www.wciom.ru/index.php?id=236&uid=115294 (дата обращения: 15.06.2023).
6. Глебова Л.Н. Мультимодальный образовательный текст массовых открытых онлайн-курсов (МООК): рекомендации по визуализации контента // Научный диалог. 2016. № 10(58). С. 336–346.
7. Детский лагерь «Зеленый огонек» [Электронный ресурс] // VK. URL: <https://vk.com/clubsokzo> (дата обращения: 15.06.2023).
8. Ефимова Г.З., Зюбан Е.В. Влияние социальных сетей на личность [Электронный ресурс] // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/20PSMN516.pdf> (дата обращения: 15.06.2023).
9. Иванова Т.А., Попова Т.И. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М., СПб., 1999.
10. Конкурс «Наследие князя Владимира» [Электронный ресурс] // VK. URL: https://vk.com/nasledie_vl (дата обращения: 15.06.2023).
11. Кравченко Л.Н., Лесковец В.Н. Социальные сети как эффективный инструмент продвижения организаций в цифровой экономике // Белгородский экономический вестник. 2019. № 2. С. 3–9.
12. Куницина О.М. Дидактический потенциал поликодового текста в обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 4(837). С. 138–149.
13. Левченко М.Н., Изгаршева А.В. Креолизованный текст в системе «Интернет» // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 4. С. 12–24.
14. Макаров Ю.Н. Особенности воздействия интернет-коммуникаторов на социальные процессы в современном российском обществе (на примере блогов и социальных сетей): автореф. дис. ... канд. социол. наук. Краснодар, 2016.
15. Марина Морозова [Электронный ресурс] // VK. URL: https://vk.com/marina__magic?z=photo155948590_457257006%2Fphotos155948590 (дата обращения: 15.06.2023).
16. Наволовная Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2 С. 267–272. URL: www.gramota.net/editions/2.html (дата обращения: 10.04.2023).
17. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Типология языковых тестов. Актуальные вопросы языкового тестирования: коллективная монография // Ахола С., Башарин А.А., Башмакова Н.И. и др. Актуальные вопросы языкового тестирования / под ред. И.Ю. Павловской. Вып. 2. СПб., 2017. С. 72–80.
18. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017.
19. Сергеева Ю.М., Уварова Е.А. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2014. № 4. С. 128–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyyu-tekst-osobennosti-postroeniyai-vozpriyatiya> (дата обращения: 15.06.2023).
20. Chin-His L., Warschauer M., Blake R. Language learning through social networks: perceptions and reality // Language Learning & Technology. 2016. Vol. 20. № 1. P. 124–143.
21. Stevenson M.P., Liu M. Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites [Electronic resource] // Calico Journal. 2010. Vol. 27. № 2. URL: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033> (дата обращения: 15.05.2023).

* * *

1. Andryushina N.P., Bitekhtina G.A., Ivanova A.S. i dr. Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu: pervyj uroven'. Obshchee vladenie: vtoroj variant. M., SPb., 2006. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.zlat.spb.ru> (data obrashcheniya: 15.06.2023).
2. Anisimova E.E. Paralingvistika i tekst (k probleme kreolizovannyh i gibridnyh tekstov) // Voprosy yazykoznanija. 1992. № 1. S. 71–78.

3. Bart R. Ritorika obraza. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika. M., 1989.
4. Belikova L.G., Erofeeva I.N. Testor i преподаvatel': transformaciya kompetencii // Ahola S., Basharin A.A., Bashmakova N.I. i dr. Aktual'nye voprosy yazykovogo testirovaniya / pod red. I.Yu. Pavlovskoj. Vyp. 2. SPb., 2017. S. 470–484.
5. VCIOM. Press-vypusk. Socseti – okno v mir ili virtual'naya lovushka? [Elektronnyj resurs]. URL: www.wciom.ru/index.php?id=236&uid=115294 (data obrashcheniya: 15.06.2023).
6. Glebova L.N. Mul'timodal'nyj obrazovatel'nyj tekst massovyh otkrytyh onlajn-kurosov (MOOK): rekomendacii po vizualizacii kontenta // Nauchnyj dialog. 2016. № 10(58). S. 336–346.
7. Detskij lager' «Zelyonyj ogonyok» [Elektronnyj resurs] // VK. URL: <https://vk.com/clubsokzo> (data obrashcheniya: 15.06.2023).
8. Efimova G.Z., Zyuban E.V. Vliyanie social'nyh setej na lichnost' [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2016. T. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/20PSMN516.pdf> (data obrashcheniya: 15.06.2023).
9. Ivanova T.A., Popova T.I. i dr. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obshchee vladenie. M., SPb., 1999.
10. Konkurs «Nasledie knyazyza Vladimira» [Elektronnyj resurs] // VK. URL: https://vk.com/nasledie_vl (data obrashcheniya: 15.06.2023).
11. Kravchenko L.N., Leskovec V.N. Social'nye seti kak effektivnyj instrument prodvizheniya organizacij v cifrovoj ekonomike // Belgorodskij ekonomicheskij vestnik. 2019. № 2. S. 3–9.
12. Kunicina O.M. Didakticheskij potencial polikodovogo teksta v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. № 4(837). S. 138–149.
13. Levchenko M.N., Izgarsheva A.V. Kreolizovannyj tekst v sisteme «Internet» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2018. № 4. S. 12–24.
14. Makarov Yu.N. Osobennosti vozdejstviya internet-kommunikatorov na social'nye processy v sovremennom rossijskom obshchestve (na primere blogov i social'nyh setej): avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Krasnodar, 2016.
15. Marina Morozova [Elektronnyj resurs] // VK. URL: https://vk.com/marina__magic?z=photo155948590_457257006%2Fphotos155948590 (data obrashcheniya: 15.06.2023).
16. Navolovnaya Yu.V. Primenenie social'nyh setej v praktike obucheniya inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12 № 2. C. 267–272. URL: www.gramota.net/editions/2.html (data obrashcheniya: 10.04.2023).
17. Pavlovskaya I.Yu., Bashmakova N.I. Tipologiya yazykovykh testov. Aktual'nye voprosy yazykovogo testirovaniya: kollektivnaya monografiya // Ahola S., Basharin A.A., Bashmakova N.I. i dr. Aktual'nye voprosy yazykovogo testirovaniya / pod red. I.Yu. Pavlovskoj. Vyp. 2. SPb., 2017. S. 72–80.
18. Sencova V.A. Polikodovye teksty kak sredstvo obucheniya ital'yanskih uchaschihsya russoj grammatike (I sertifikacionnyj uroven'): dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2017.
19. Sergeeva Yu.M., Uvarova E.A. Polikodovyj tekst: osobennosti postroeniya i vospriyatiya [Elektronnyj resurs] // Nauka i shkola. 2014. № 4. S. 128–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-osobennosti-postroeniya-i-vospriyatiya> (data obrashcheniya: 15.06.2023).

The use of the polycode texts from the social networks in the tests while teaching reading and oral speech in the process of teaching the Russian language as a foreign language

The article deals with the potential of the polycode texts from the social networks while teaching the Russian language as a foreign language. There is presented the algorithm of the composition of the tests on the basis of the analysis of the text data and with the consideration of the requirements to the development of the skills of reading and oral speech to the B1–B2 levels. There are demonstrated the tests of the different types, the materials for their creation were the post's texts in the social networks. The authors present the different forms of the work for the development of the communicative competence in the process of teaching the Russian language as a foreign language.

Key words: *the Russian language as a foreign language, polycode text, social networks, test tasks.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2023)

М.М. ПАРШИНА
Москва

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФИНЛЯНДИИ

Рассматривается сочетание в финском образовании внеклассного изучения иностранного языка, в том числе посредством просмотра фильмов с субтитрами, и традиционного обучения на занятиях под руководством учителя, а также использование языкового портфолио в качестве дидактического материала. Целью данной работы является анализ теоретической базы по указанному вопросу. Предпринята попытка охарактеризовать современный финский опыт успешного обучения иностранному языку и выявить, в чем заключается эффективность существующего подхода в процессе обучения иностранному языку в Финляндии.



Ключевые слова: *иностраннный язык, субтитры, образование в Финляндии, языковое портфолио.*

Как показывают результаты международных исследований, Финляндия является одной из стран-лидеров по уровню владения населением иностранным языком, в частности, английским, уступая лишь немного Нидерландам, Сингапуру и Австрии [2].

В Финляндии английский язык присутствует практически во всех сферах жизни: учебе, работе, занятиях в свободное время и т. д. Кроме того, английский язык оказывает влияние и на финский язык, в котором появляются различные англоязычные заимствования и некоторые языковые конструкции. Все чаще звучат предложения сделать английский язык одним из официальных языков Финляндии [3; 7].

Как отмечает исследователь Неа Пойри из университета прикладных наук Хаага-Хелия, финны начинают знакомиться с английским языком не позднее, чем в школе [13]. Результатом реформы образования, проведенной в 2020 г., стало то, что теперь большинство детей приступают к изучению английского языка в первом классе, и, таким образом, английский в Финляндии является первым изучаемым иностранным языком [19]. Статистические данные показывают, что в 2021 г. 91% всех финских учащихся второго класса изучали английский язык в качестве иностранного [18]. Согласно результатам исследования, проведенного Центром прикладных языковых исследований Университета Ювяскюля, дети начинают активно пользоваться английской речью примерно в возрасте девяти лет, в основном это происходит из-за англоязычных игр, музыки и телевизионных программ [17]. Здесь важно отметить тот факт, что Финляндия является страной, где большая часть международных телевизионных программ и фильмов снабжена субтитрами (переводы большинства языков показаны в виде текста на экране), дублирование за кадром не используется. В отличие от стран, активно использующих субтитры, так называемые страны дубляжа заменяют оригинальный саундтрек на английском языке саундтреком на языке большинства жителей страны [15]. По сравнению со странами, где к фильмам и телепередачам добавляются субтитры, в странах, использующих дублирование, значительно позже наметилась тенденция использования английского языка в неформальной обстановке, наблюдаемая в первую очередь среди подростков [15]. Это может быть прослушивание песен, других аудио (радио, подкасты), просмотр видео, просмотр других аудиовизуальных материалов (сериалов, фильмов, документальных фильмов), письмо (социальные сети, сообщения, электронные письма, стихи, песни), разговор (онлайн или офлайн), игра в видео- или компьютерные игры (онлайн, офлайн, PlayStation, Xbox). Например, в Австрии, Фран-

ции и Германии увеличение числа молодых людей, изучающих английский язык и говорящих на нем в неформальной обстановке, является результатом появления большого количества англоязычных онлайн-сервисов, таких как потоковые платформы и сайты социальных сетей [16].

На положительный опыт использования субтитров при изучении иностранного языка давно обращали внимание как отечественные, так и зарубежные исследователи. Например, в отечественной науке по данному вопросу имеются труды таких ученых, как Л.А. Иванова, О.В. Игнатъев, М.О. Магомедова, О.С. Полозова, А.Ф. Фёдоров и др. [1]. Среди зарубежных авторов выделяются работы Роберта Вандерпланка из Оксфордского университета [21], итальянской исследовательницы Дженнифер Лертола из Университета Восточного Пьемонта [8], а также Стюарта Уэбба из Университета Западного Онтарио и Эльке Петерса из Лёвенского католического университета в Бельгии [12].

Роберт Вандерпланк был первым, кто обнаружил, что уровень владения английским языком у участников исследования из Финляндии повысился после просмотра английских телесериалов с финскими или шведскими субтитрами [22]. Как пишет в своей работе исследователь из университета г. Хельсинки Оскар Терхемаа, большинство финских учащихся средних школ используют английские субтитры при просмотре фильмов на английском языке, а также в видеоиграх, и они считают, что именно это помогает им существенно расширять свой словарный запас [20]. Опрос финских школьников показал, что «существует заметный разрыв между английским языком, преподаваемым в школе, и английским языком, используемым во внеучебной деятельности. В то время как в школах учат структуре языка, актуальным темам и формальному использованию языка, разговорные навыки приобретаются в ходе занятий в свободное время» [20].

Важным инструментом при изучении иностранного языка является Европейское языковое портфолио (EKS) [11]. Это аутентичный материал, собранный учащимся. Содержание языкового портфолио характеризует его владельца с разных сторон как человека, изучающего и использующего иностранный язык в повседневной жизни. Портфолио состоит из трех взаимодополняющих частей: отчета об изучении языка, языкового паспорта и рабочей папки, которую можно разделить на папку отчетов и образцов (текстов песен, рассказов и т. д.). Языковое портфолио дает учителю возможность познакомиться с учеником, его словарным запасом и его предыдущим языковым и культурным опытом [10]. Например, если семья переезжает из одного района, города или страны в другое место, языковое портфолио учащегося помогает ему лучше адаптироваться в новой школьной среде. Учителя получают разностороннюю информацию о своем новом ученике, и дальнейшее взаимодействие с ним и его родителями проходит более продуктивно.

Согласно теории мультимедийного обучения Майера учащиеся наиболее эффективно усваивают информацию в тех случаях, когда задействованы одновременно вербальный канал, который обрабатывает письменный текст, и визуальный канал, который обрабатывает изображения и видео [9].

Группа исследователей из университетов в Осло и Вене провела работу по изучению результатов сочетания внеклассного и традиционного изучения иностранного языка в Финляндии, Австрии, Франции и Швеции, а также рассмотрела педагогические аспекты использования субтитров в процессе обучения [15]. Как показывают результаты исследования, финские учителя разделяют внеклассное изучение английского языка (extramural (out-of-class) English (EE)) и традиционное обучение английскому языку на занятиях (English language teaching (ELT)) и стремятся в своей работе достичь успешного сочетания обоих подходов [15].

По мере того как увеличивается время, отводимое учащимися на внеклассное изучение языка в неформальной обстановке, возрастают индивидуальные потребности учащихся в классе, связанные с мотивацией учеников, их интересами и устранением возникающих пробелов в языковых знаниях и навыках. Исследования, изучающие взаимосвязь внеклассного изучения английского языка с обычным школьным обучением, проводятся в Финляндии с 2004 г. [5]. В работе, представленной Ранта, изучались взгляды финских учителей английского языка на английский язык в школе и за ее пределами и было обнаружено, что финские учителя хорошо осведомлены о присутствии английского языка в повседневной жизни учащихся, что подчеркивает актуальность связи ЕЕ с ELT [14]. Финские учителя английского языка достаточно часто используют материалы «внеклассного изучения» на занятиях в мотивационных целях [6] и для выработки тех навыков, которые нелегко усвоить самостоятельно, например, грамматических. Применяя личностно-ориентированный подход, учителя могут оценить те знания и навыки, которыми учащиеся уже владеют, и расширить их, например, проведя сравнения между неформальной и формальной лексикой, грамматикой и типами текста [4].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, можно выделить ключевые факторы, оказывающие влияние на современную ситуацию с обучением английскому языку в Финляндии: 1) широкое распространение английского языка во всех сферах деятельности населения, особенно в крупных городах; 2) ранее знакомство детей с иностранным языком; 3) активное употребление молодыми людьми в повседневном общении англоязычной лексики, заимствованной в том числе из фильмов, сопровождаемых субтитрами, песен, компьютерных игр и общения в социальных сетях. Финские преподаватели учитывают данные обстоятельства в своей профессиональной деятельности и стремятся повысить мотивацию учащихся к более осознанному изучению языка, освоению его грамматических конструкций, особенностей употребления различной лексики в зависимости от контекста общения, выработке навыков письма и чтения. Для решения данных задач на всех уровнях образования активно применяется языковое портфолио, являющееся, по сути, индивидуальными дидактическими материалами, самостоятельно собранными учащимся с учетом его интересов, что помогает обеспечить личностно-ориентированный подход, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, а также сформировать навыки грамотного общения и взаимодействия на иностранном языке. Сочетание внеклассного изучения и традиционных форм обучения на занятиях позволяет достичь хорошего уровня владения иностранным языком. Данный финский опыт, в том числе по составлению и использованию языкового портфолио, может быть успешно применен при изучении любого иностранного языка.

Список литературы

1. Зязова И.П. Кинофильмы с субтитрами как дидактический материал при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Нижневартского государственного университета. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinofilmy-s-subtitrami-kak-didakticheskiy-material-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 12.06.2023).
2. Крупнейший в мире рейтинг уровня владения английским языком [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 12.06.2023).
3. Ahtokivi I. Ohjelmistoyrittäjät vaatii englantia viralliseksi kieleksi Suomessa. Verkkouutiset [Electronic resource]. URL: <https://www.verkkouutiset.fi/a/ohjelmistoyrittajat-vaatii-englantia-viralliseksi-kieleksi-suomessa-33168/#60fa50a0> (дата обращения: 12.06.2023).

4. Denham K., Lobeck A. *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press, 2010.
5. Forsman L. *Language, culture, and context: exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence*. Åbo Akademi University, 2004.
6. Henry A., Korp H., Sundqvist P., Thorsen C. *Motivational Strategies and the Reframing of English: Activity Design and Challenges for Teachers in Contexts of Extensive Extramural Encounters* // *TESOL Quarterly*. 2018. Vol. 52. № 2. P. 247–273.
7. Laturi P. *Suomi tarvitsee englannin viralliseksi kieleksi*. Verkkouutiset [Electronic resource]. URL: <https://www.verkkouutiset.fi/a/suomi-tarvitsee-englannin-viralliseksi-kieleksi/#60fa50a0> (дата обращения: 12.06.2023).
8. Lertola J. *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net, 2019.
9. Mayer R.E. *Incorporating motivation into multimedia learning* // *Learning and Instruction*. 2014. Vol. 29. P. 171–173.
10. Opetushallitus 2012. *Eurooppalainen kielisalkku / Europeisk språkportfolio / European Language Portfolio* [Electronic resource]. URL: <http://kielisalkku.edu.fi/> (дата обращения: 23.04.2023).
11. Opetushallitus 2012. *Opettajan opas. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: taustaa, perusteita ja suuntaviittoja*. 2012 [Electronic resource]. URL: http://kielisalkku.edu.fi/doc/Opettajan_opas.pdf (дата обращения: 12.06.2023).
12. Peters E., Webb S. *Incidental vocabulary acquisition through viewing 12 television and factors that affect learning* // *Studies in Second Language Acquisition*. 2018. Vol. 40(3). P. 551–577.
13. Pöyry N. *Englanti työkielenä: Hallinnon ja toimistotyön asiantuntijoiden haasteet, koettu kielitaito ja suhtautuminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 2023. [Electronic resource]. URL: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/800778/P%C3%B6yry_Nea.pdf?sequence=2 (дата обращения: 12.06.2023).
14. Ranta E. *English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views* // *International Journal of Applied Linguistics*. 2010. Vol. 20. № 2. P. 156–177.
15. Schurz A., Sundqvist P. *Connecting Extramural English with ELT: Teacher Reports from Austria, Finland, France, and Sweden* // *Applied Linguistics*. 2022. Vol. 43. № 5. P. 934–957.
16. Schwarz M. *Beyond the walls: a mixed methods study of teenagers' extramural English practices and their vocabulary knowledge*. Universität Wien, 2020.
17. Seppälä A. *Tutkimus: Lapsetastuvatenglanninkieliseenvapaa-aikaanyhdeksänvuotiaina* [Electronic resource]. URL: <https://yle.fi/uutiset/3-11056987> (дата обращения: 12.06.2023).
18. Suomen kieltenopettajien liitto ry s.a(b). *Tilastotietoakielivalinnoista* [Electronic resource]. URL: https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotieto_kielivalinnoista (дата обращения: 12.06.2023).
19. Suomen kieltenopettajien liitto ry [Electronic resource]. URL: https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotieto/tilastotieto_kielivalinnoista/perustieto_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6 (дата обращения: 12.06.2023).
20. Terhema O. *Finnish secondary school students' experiences of informal English learning*. Master's Thesis English Philology. University of Helsinki, 2018.
21. Vanderplank R. 'Effects of' and 'effects with' captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners? // *Language Teaching*. 2016. Vol. 49(2). P. 235–250.
22. Vanderplank R. *The value of teletext sub-titles in language learning* // *ELT Journal*. 1988. Vol. 42. № 4. P. 272–281.

* * *

1. Ziyazova I.R. *Kinofil'my s subtitrami kak didakticheskij material pri izuchenii inostrannogo yazyka* [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinofilmy-s-subtitrami-kak-didakticheskij-material-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 12.06.2023).
2. *Kрупнейший в мире рейтинг уровня владения английским языком* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 12.06.2023).

The foreign language teaching in Finland

The article deals with the combination in the Finnish education of the extra-curricular study of the foreign language, including by the means of watching the films with the subtitles, and the traditional education at the classes with the lead of the teacher, and the use of the language portfolio as the didactic material. The aim of the work is the analysis of the theoretical basis, concerning the issue. There is made the attempt to characterize the modern Finnish experience of the successful foreign language teaching and to reveal the efficiency of this approach in the process of the foreign language teaching in Finland.

Key words: *foreign language, subtitles, education in Finland, language portfolio.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2023)

ЯНЬ ЦЯОЯНЬ
Хэньян, Китай

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭМОТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Рассматривается лингводидактическая функциональность рационально-эмоционально-поведенческой теории Альберта Эллиса и теории преодоления Р.Х. Шакурова в аспекте методики преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. Предлагается панорамное представление педагогических работ, в которых отражено апеллирование к рациональному и эмоциональному основаниям в структуре личности, детерминирующим ее познавательную активность.

Ключевые слова: *методика обучения, иностранные языки, русский язык как иностранный, речевые умения, эмотивно-рефлексивная методика, иностранные студенты.*

Введение. Методика преподавания русского языка как иностранного базируется на положениях смежных, базовых наук, в частности, психологии. Так, например, широко используемый деятельностный подход в обучении, в том числе с целью формирования коммуникативных умений, получил распространение благодаря теории деятельности А.Н. Леонтьева [6].

С целью повышения мотивации иностранных обучающихся к изучению русского языка и, соответственно, их уровня владения русским языком в процессе моделирования и осуществления образовательного процесса целесообразно опираться на исследования психологов о структуре языковой личности как единстве рационального и эмоционального [23; 25]. Согласно нашей гипотезе, формирование речевых умений об-

учающихся будет проходить эффективно, если будет разработан педагогический инструмент, позволяющий решать стратегическую задачу по формированию соответствующих речевых умений слушателей и обеспечивающий их подготовку к эффективному обучению и взаимодействию в многонациональном пространстве вуза в условиях культурно чужой среды. Данный педагогический инструмент идентифицируем под названием *эмотивно-рефлексивная методика обучения иностранному языку (русскому)*. Эмотивный компонент данной методики гарантирует эмоциональный отклик языковой личности на внешние коммуникативные вызовы, способствует формированию мотива избегания коммуникативной неудачи, активизирует защитные функции личности. Рефлексивный компонент эмотивно-рефлексивной методики определяется в качестве отправной точки деятельности и реализуется за счет составленного алгоритма действий языковой личности с целью преодоления возникающих коммуникативных барьеров.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена потребностью в психолого-педагогическом обосновании специальной эмотивно-рефлексивной методики формирования речевых умений студентов-инофонов.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- раскрыть психологические основания оригинальной эмотивно-рефлексивной методики формирования речевых умений иностранных студентов на начальном этапе обучения, выделив и проанализировав такие понятия, как «барьер», «эмоция» и «рефлекс»;
- на основе анализа научной и методической литературы уточнить функционирование следующих номинаций: *рациональный подход, эмотивный подход; рациональная методика, эмотивно-волевая методика; рефлексивно-деятельностный подход, рефлексивно-диалогический подход, личностно-рефлексивный подход*, а также противопоставить им авторскую эмотивно-рефлексивную методику обучения иностранному языку (русскому) для определения ее специфических черт.

Теоретико-методологической основой исследования послужили положения теории и методики обучения русскому языку как иностранному о формировании производных умений обучающихся [8; 26]; об обучении иностранцев диалогической речи [11]; о зоне ближайшего развития иностранных слушателей в контексте преемственности их довузовского и вузовского этапов обучения [13]; о роли визуализации в развитии речевых умений обучающихся [24].

С целью осмысления психолого-педагогических основ эмотивно-рефлексивной методики применяются следующие методы: методы анализа, сравнения и обобщения научно-теоретической и научно-методической литературы по проблеме исследования.

Обсуждение и результаты. Существует три ведущих психологических аспекта функционирования личности: мысли (когниции), чувства и поведение. Основоположителем рационально-эмотивно-поведенческой теории, получившей распространение в середине XX в., является американский психолог Альберт Эллис. Согласно точке зрения А. Эллиса, выделяются два типа когниций: дескриптивные и оценочные. Дескриптивные когниции несут информацию, которую люди получают из реального мира. Оценочные когниции, в свою очередь, предполагают отношение человека к этой информации. Более важными являются оценочные когниции, поскольку не сама объективная реальность вызывает у человека различные эмоции, а их внутреннее восприятие [25]. Таким образом, можно заключить, что психологические проблемы (стресс) вызываются не травмирующей ситуацией, а восприятием этой ситуации – тем, что люди о ней думают. Например, иностранный студент по приезду в страну огорчился не из-за незнания элементарных разговорных фраз на языке места пребывания (не открыл разговорник, не выучил ключевые фразы, наконец, не загрузил программу «Переводчик»), а из-за убеж-

дения, что это чужая страна, в которой говорят на непонятном трудном языке, плохо говорят по-английски и которая не принимает его.

В контексте рационально-эмотивно-поведенческой теории А. Эллиса широкое распространение получает тезис о том, что к числу базовых потребностей человека относится выживание. Глобальной целью личности является гедонизм, понимаемый как желание жить и получать удовольствие от жизни, т. е. испытывать положительные эмоции. Вместе с тем А. Эллис называет глобальной целью человека стремление к самоактуализации. Процесс самоактуализации сопровождается переживанием удовольствия и носит гедонистический характер: люди стремятся к самоактуализации потому, что это повышает шансы получить удовольствие [21, с. 175].

Опыт показывает, что в отношении иностранных граждан, приехавших получать образование в России, в первые дни, недели, а порой и месяцы (продолжительность адаптационного периода, на наш взгляд, зависит от грамотной работы куратора, преподавателя русского языка как иностранного, международных служб образовательной организации), имеет смысл говорить о том, что они, как правило, не получают удовольствие от жизни: на пути к самоактуализации возникают трудности (бытовые, культурные, языковые). Так, в научной литературе находит отражение понятие культурный шок [7; 19], для преодоления которого в методике преподавания русского языка как иностранного существует курс «Адаптационный практикум», нацеленный на приспособление инофона к новым культурным реалиям [5; 17]. В связи с этим задача преподавателей-русистов подготовительных отделений (факультетов) вузов многоаспектна. На первых порах их деятельность связана с психологической направленностью образовательного процесса: помощь обучающимся в приспособлении к новым условиям жизни, моральная поддержка и укрепление веры обучающихся в собственные силы преодолеть временный кризис (культурный шок), создание благоприятного климата в учебной группе, моделирование условий для самоактуализации каждого студента, а именно стимулирование трансформации возникающих барьеров у обучающихся в мотивы их образовательной деятельности. Поясним. Иностранец слушатель испытал коммуникативную неудачу в столовой университета. В течение длительного времени иностранец просто указывал на глубокую кастрюлю с половником и получал тарелку борща. Однако в один из дней на его подносе оказался гороховый суп. Возникшая проблемная ситуация является стимулом для изучения новой лексики, в частности слова «борщ». Наряду с этим, требуется совершенствование произносительных умений: образование звуков, которые обозначаются буквами «р» и «щ».

Таким образом, можем констатировать, что теоретической основой разрабатываемой нами методики выступает теория преодоления Р.Х. Шакурова [23]. Это психологическая теория нацелена на раскрытие механизмов развития созидательных сил личности [23, с. 4]. Конститутивным понятием учения Р.Х. Шакурова является «барьер». Барьер – это универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник, который обеспечивает аккумуляцию энергии, регулирует энергетические потоки, направляет, корректирует и упорядочивает различные движения [23, с. 5].

Основными функциями барьеров выступают мобилизация и развитие. В процессе мобилизации живые организмы, столкнувшись с препятствием, аккумулируют свои энергетические и другие ресурсы для преодоления препятствия [23, с. 6]. Развитие предполагает изменения, которые повышают функциональные возможности живой системы, придают ей новое качество. В широком значении развитие – это ответная реакция организма на преграды, мешающие его нормальной жизнедеятельности [23, с. 9]. Вместе с тем стоит отметить, что барьер может вызвать торможение: сдерживать активность личности.

Задача специалиста по русскому языку как иностранному – создать такие условия, чтобы очередной барьер стимулировал развитие языковой личности иностранного обучающегося, мотивировал на успех. Опыт показывает, что верным методическим решением является ведение иностранными обучающимися дневников «Коммуникативные барьеры и способы их преодоления» (записи в течение первых двух месяцев ведутся на родном языке или языке-посреднике, как вариант, возможно графическое оформление данных (рисунки), и фиксируются в виде таблицы, представленной ниже).

Коммуникативные барьеры и способы их преодоления

Барьер	Эмоция	Рефлекс	Примечания

Конкретизируем выделенные в таблице понятия:

- барьер – это препятствие для удовлетворения потребности иностранного обучающегося, связанное с несформированностью у него речевых умений в говорении на русском языке;
- эмоция фиксируется в виде эмоционального дискомфорта и сигнализирует о необходимости решения проблемы;
- рефлекс – исходная точка деятельности, основанная на неудовлетворенности существующим положением (эмоциональном дискомфорте), мотиве к решению проблемы и нацеленная на ориентацию языковой личности в зону ближайшего развития ее речевых умений;
- примечания – регистрация успеха, констатация того, сколько времени потребовалось для решения указанной проблемы. Кроме того, в данном столбце обучающиеся указывают ссылки на учебные материалы, которыми пользовались для развития соответствующих умений.

Опыт работы показывает, что в качестве частотного коммуникативного барьера выделяется, например, коммуникативный сбой в ситуации «на приеме у врача». В качестве обозначения эмоции иностранцы любят прибегать к широкому спектру смайликов. Рефлекс в конкретной ситуации может выглядеть так: выучить лексику «Части человеческого тела».

От рассмотрения психологических теорий, положенных в основу разрабатываемой нами эмотивно-рефлексивной методики, перейдем к панорамному представлению работ, в которых аккумулированы следующие номинации: *рациональный, эмоциональный; рациональный подход, эмотивный подход; рациональная методика, эмотивно-волевая методика; рефлексивно-деятельностный подход, рефлексивно-диалогический подход, лично-рефлексивный подход*. Анализ исследований, получивших распространение в теории и практике обучения и воспитания, позволит определить специфические черты авторской эмотивно-рефлексивной методики обучения иностранному языку (русскому).

В XXI в. теория А. Эллиса получила распространение за пределами собственной психологической практики.

Номинация *рациональный* нашла отражение в образовании в качестве подхода в небольшом количестве работ. Например, Е.В. Пустовалова исследует *рациональный подход* к формированию ценностей в современной системе образования [14]. Возможности и преимущества рационального подхода в образовании, по мнению автора, за-

ключаются в том, что он помогает выстроить ту концептуальную логическую схему, тот каркас педагогической стратегии и тактики, которые наиболее эффективными путями помогут придти к намеченной цели [14, с. 202]. При этом исследователь справедливо отмечает, что это лишь общий «каркас», а наполнение его необходимо осуществлять не только «холодной логикой», но и обязательно – полнотой чувств, эмоций, спектром развивающих переживаний, творческой интуицией субъектов воспитания и образования [14, с. 202].

Разделяя позицию Е.В. Пустоваловой, подчеркнем, что любая человеческая деятельность обязательно имеет в своей основе эмоциональные переживания. Эмоциональная сфера является важнейшей сферой жизнедеятельности человека, потому что выступает одним из фундаментальных компонентов психики и образует ядро личности.

Выявим актуализацию понятия *эмотивный подход*.

Т.В. Меркурьева обращается к эмотивному подходу в контексте работы с авторской сказкой первой половины XIX в. на уроках литературного чтения в начальной школе. В работе акцентируется внимание на том, что применение эмотивного подхода на уроках литературного чтения является поводом для эмоциональной коммуникации; учит детей правильно воспринимать противоположную точку зрения на содержание произведения или поступки, явления, описанные в нем; формирует умение подбирать языковые средства для выражения любых эмоций, появившихся до, во время и после прочтения произведения [9, с. 282]. Анализ контекста показывает, что автор, скорее всего, говорит о формировании эмотивной компетенции учеников. В нашем исследовании эмоция, эмотивная составляющая методики рассматривается под другим углом зрения. Эмоция, в нашем понимании, есть мотиватор деятельности по преодолению возникшего коммуникативного барьера.

Считаем нужным отметить, что в поле внимания попали работы, в которых встречается лексема «методика» и образованные с ней словосочетания «*рациональная методика*» и «*эмотивно-волевая методика*».

Е.В. Самойленко аргументирует целесообразность функционирования эмотивно-волевой методики обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля (на материале английского языка). Автор обосновывает данную методику, опираясь на «внутренние резервы человека»: эмоции и воля – основные психические феномены, оказывающие серьезное влияние на характер учебной деятельности [16, с. 3]. Мы разделяем позицию Е.В. Самойленко и полагаем, что обращение к эмоциональной стороне личности будет способствовать интенсификации процесса формирования речевых умений иностранных слушателей. Рассматриваем эмоцию как сигнал, требующий решения проблемы, и одновременно с этим как важный мотиватор образовательной активности обучающегося.

О.В. Нефедов, представляя рациональную методику обучения иностранным языкам, раскрывает потенциал технологий мобильного обучения [10]. Нам не вполне понятна идея выделения рациональной образовательной методики. Если рассматривать рациональность как разумность, целесообразность, логичность, возникает закономерный вопрос: правомерно ли вообще говорить о нерациональной методике (иррациональной методике)?

Вместе с тем считаем важным подчеркнуть, что лексема «рациональный» частотна в работах по теории и методике педагогики: проблемы обучения лексической стороне говорения при использовании *рациональных стратегий усвоения* (курсив наш) [12]; *рациональное использование целей и задач* (курсив наш) при обучении иностранным языкам [20]; о *рациональных приемах восприятия и переработки информации* (курсив наш) при обучении чтению [3]; о формировании *рациональных познавательных действий* (курсив наш) студентов в процессе обучения иностранному языку [2].

В педагогической литературе есть и корпус работ, в которых авторы обращаются к рациональному и эмоциональному аспектам человеческой личности одновременно.

О.А. Скрыбина поднимает вопрос рационального и эмоционального в процессе обучения русскому языку [18], С.А. Хамшовски изучает проблему рационального и эмоционального при обучении инофонов лексике делового общения [22]. Указанные авторы говорят о синергии эмоционального и рационального в языке и методике его преподавания, что следует рассматривать как методологию для построения методов и приемов обучения [18, с. 410].

В названии оригинальной методики, предлагаемой нами, аккумулирована лексема «рефлексивный». Определим работы, авторы которых также обращались к этой номинации.

И.В. Иванова [4], М.И. Рожков [15] апеллируют к словосочетанию *рефлексивно-ценностный подход* в образовании. Исследование И.В. Ивановой основано на идее взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии подростка, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании [4, с. 83]. М.И. Рожков указывает, что рефлексивно-ценностный подход оптимизирует у подростков формирование ценностных смыслов для осознанного планирования жизни и саморазвития [15, с. 19].

Л.А. Байкова поднимает вопрос о целесообразности выделения *личностно-рефлексивного подхода* в образовании [1]. Исследователь констатирует, что существует диалектическая взаимосвязь между способностью к рефлексии, владением умениями самоанализа и самооценки и развитием субъективности человека (способности личности осуществлять целеполагание, планирование, реализацию и оценку деятельности, ее результатов) [1, с. 10]. Согласно точке зрения автора, отличием личностно-рефлексивного подхода от рефлексивного является обращенность его на стимулирование рефлексивных процессов как у обучающихся, так и педагогов [1, с. 10].

Анализ рассмотренных работ, в которых актуализировано слово «рефлексивный» [1; 4; 15], выводит на поверхность необходимость конкретизации нашего понимания рефлекса. Повторим, что рефлекс детерминирован ситуацией преодоления трудностей, представляет собой исходную точку деятельности, основанную на неудовлетворенности существующим положением (эмоциональном дискомфорте), возникшем мотиве к решению проблемы и нацеленную на ориентацию личности обучающегося в зону ближайшего развития речевых умений, визуализируется в качестве алгоритма будущей активности.

Итак, формирование речевых умений обучаемого происходит в ситуациях проблемно-конфликтного взаимодействия с окружающим миром. Апеллируем к эмотивно-рефлексивной методике обучения, поскольку, согласно нашему убеждению, она нацелена на переживание личностью своего эмоционального состояния и рефлексивное осознание ею актуальных способов реагирования на сложившуюся ситуацию: коммуникативный барьер. Эмоция рассматривается в качестве пускового механизма, обеспечивающего процесс познания. Рефлекс – в качестве ответной реакции на преодоление трудности и подразумевает развитие человека.

Заключение. В результате проведенного исследования устанавливается лингводидактическая функциональность рационально-эмотивно-поведенческой теории А. Эллиса и теории преодоления Р.Х. Шакурова в контексте обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе. Обращение к таким психологическим понятиям, как «барьер», «эмоция» и «рефлекс», служит основой для создания специальной эмотивно-рефлексивной методики обучения иностранных студентов. Данная методика нацелена на повышение мотивации обучающихся к образовательному процессу за счет постепенного и посильного преодоления коммуникативных вызовов.

Анализ научной и методической литературы позволил заключить, что синергия эмоционального и рационального в личности, а также в языке и методике его преподавания детерминирует методологию образовательного процесса. Вместе с тем эмоциональная сторона является важнейшей сферой жизнедеятельности человека, потому что выступает одним из фундаментальных компонентов психики и образует ядро личности. В нашем исследовании апеллируем к эмоции как мотиватору деятельности по преодолению возникшего коммуникативного барьера. Другим конститутивным элементом оригинальной методики является рефлекс, под которым понимаем алгоритм деятельности личности, основанный на неудовлетворенности человека существующим положением (эмоциональном дискомфорте), возникшем мотиве к решению проблемы и нацеленный на ориентацию обучающегося в зону ближайшего развития речевых умений.

Перспективы работы видим в представлении методов и приемов формирования речевых умений иностранных слушателей на начальном этапе обучения в рамках эмотивно-рефлексивной методики.

Список литературы

1. Байкова Л.А. Личностно-рефлексивный подход к организации интерактивных форм обучения и воспитания // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 2(54). С. 80–94.
2. Бозорова М.Ш. Формирование рациональных познавательных действий студентов в процессе обучения иностранному языку // ACADEMY. 2017. № 3(18). С. 48–50.
3. Есимханова Н.А. О рациональных приемах восприятия и переработки информации при обучении чтению / Н.А. Есимханова, Ш.Б. Оразов, К.Ж. Ажибеков, К.А. Жолдасбекова // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3-2. С. 124–126.
4. Иванова И.В. Рефлексивно-ценностный подход в образовании: результаты исследования и перспективы развития // Социально-политические исследования. 2022. № 4(17). С. 80–94.
5. Кременецкая Л.С. Учебное пособие «Мы учимся в МАДИ» как вариант адаптационного практикума при изучении русского языка как иностранного / Л.С. Кременецкая, В.В. Касарова // Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов. М., 2018. С. 65–69.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.
7. Мацкевич Е.Э. Культурный шок и проблемы адаптации иностранных обучающихся / Е.Э. Мацкевич, Т.А. Митрофанова, Т.Г. Широкогорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 364–368.
8. Мерзаканова С.П. Как учить студентов-иностранцев? / С.П. Мерзаканова, И.В. Щеглова // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2012. № 1(53). С. 111–116.
9. Меркурьева Т.В. Эмотивный подход к работе с авторской сказкой первой половины XIX века на уроках литературного чтения в начальной школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 22. С. 281–285.
10. Нефедов О.В. Технологии мобильного обучения как компонент рациональной методики обучения иностранным языкам // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: материалы Международной научно-практической конференции (16–17 марта 2017 г., Пятигорск). Пятигорск, 2017. С. 358–363.
11. Новикова Н.С. Русский язык для италоговорящих: начальный уровень. В двух частях / Н.С. Новикова, Р. Алонци, М. Де Мартино. М., 2020.
12. Погорелова В.С. Условия обучения лексической стороне говорения при использовании рациональных стратегий усвоения // Студенческий форум. 2022. № 21-1(200). С. 59–64.
13. Пугачев И.А. О реализации принципа преемственности при обучении РКИ на довузовском и вузовском этапах / И.А. Пугачев, Ю.А. Тугова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 3(53). С. 54–59.
14. Пустовалова Е.В. Рациональный подход к формированию ценностей в современной системе образования // Рациональное и иррациональное в русской философии и культуре

ре: прошлое и современность: материалы Всероссийской научной заочной конференции. Барнаул, 2003. С. 199–202.

15. Рожков М.И. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития школьников / М.И. Рожков, И.В. Иванова // Педагогика. 2020. Т. 84. № 8. С. 63–72.

16. Самойленко Е.В. Эмотивно-волевая методика обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005.

17. Санникова Н.Ю. Актуальные вопросы социальной адаптации иностранцев в российской высшей школе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (19–21 октября 2017 г., Москва). М., 2017. С. 221–224.

18. Скрябина О.А. О проблеме рационального и эмоционального в процессе обучения русскому языку // Лекантовские чтения – 2021: материалы Международной научной конференции (22 ноября 2021 г., Москва). М., 2021. С. 407–410.

19. Сретенская Л.В. Понятие «культурный шок» в современной лингвокультуре // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2021. № 32. С. 67–72.

20. Токтогулова Р. Рациональное использование целей и задач при обучении иностранным языкам // Научные исследования в Кыргызской Республике. 2019. № 2. С. 28–31.

21. Франова И.В. Теоретико-методологические основания рационально-эмотивной поведенческой терапии А. Эллиса // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 174–177.

22. Хамшовски С.А. К вопросу о рациональном и эмоциональном при обучении инофонов лексике делового общения // Рациональное и эмоциональное в русском языке: сборник трудов Международной научной конференции (23–24 ноября 2018 г., Москва). М., 2018. С. 55–58.

23. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 13–16.

24. Щеглова И.В. Образовательный ресурс TIMELAPSE на уроках РКИ // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: сборник научных трудов. СПб., 2020. С. 442–446.

25. Ellis A. Reason and emotion in psychotherapy. Secaucus, New-Jersey, 1962. [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/reasonemotioninp00elli/page/n5/mode/2up?view=theater> (дата обращения: 21.12.2022).

26. Sheglova I.V. Using a Creative Approach to Teach Russian as a Foreign Language to International Students Majoring in “Music Education” / I.V. Sheglova, A.V. Rubtsova, E.A. Krylova // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. St. Petersburg, 2022. P. 926–936.

* * *

1. Bajkova L.A. Lichnostno-refleksivnyj podhod k organizacii interaktivnyh form obucheniya i vospitaniya // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2020. № 2(54). S. 80–94.

2. Bozorova M.Sh. Formirovanie racional'nyh poznavatel'nyh dejstvij studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku // ACADEMY. 2017. № 3(18). S. 48–50.

3. Esimhanova N.A. O racional'nyh priemah vospriyatiya i pererabotki informacii pri obuchenii chteniyu / N.A. Esimhanova, Sh.B. Orazov, K.Zh. Azhibekov, K.A. Zholdasbekova // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2014. № 3-2. S. 124–126.

4. Ivanova I.V. Refleksivno-cennostnyj podhod v obrazovanii: rezul'taty issledovaniya i perspektivy razvitiya // Social'no-politicheskie issledovaniya. 2022. № 4(17). S. 80–94.

5. Kremeneckaya L.S. Uchebnoe posobie «My uchimsya v MADI» kak variant adaptacionnogo praktikuma pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo / L.S. Kremeneckaya, V.V. Kasarova // Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo: sbornik nauchnyh trudov. M., 2018. S. 65–69.

6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 1977.

7. Mackevich E.E. Kul'turnyj shok i problemy adaptacii inostrannyh obuchayushchihysya / E.E. Mackevich, T.A. Mitrofanova, T.G. Shirokogorova // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2020. Т. 9. № 3(32). S. 364–368.

8. Merzakanova S.P. Kak učit' studentov-inostrancev? / S.P. Merzakanova, I.V. Shcheglova // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2012. № 1(53). S. 111–116.

9. Merkur'eva T.V. Emotivnyj podhod k rabote s avtorskoj skazkoj pervoj poloviny XIX veka na urokah literaturnogo chteniya v nachal'noj shkole // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2011. № 22. S. 281–285.

10. Nefedov O.V. Tekhnologii mobil'nogo obucheniya kak komponent racional'noj metodiki obucheniya inostrannym yazykam // Yazyk i kul'tura v epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (16–17 marta 2017 g., Pyatigorsk). Pyatigorsk, 2017. S. 358–363.

11. Novikova N.S. Russkij yazyk dlya italogovoryashchih: nachal'nyj uroven'. V dvuh chastyah / N.S. Novikova, R. Alonci, M. De Martino. M., 2020.

12. Pogorelova V.S. Usloviya obucheniya leksicheskoy storone govoreniya pri ispol'zovanii racional'nyh strategij usvoeniya // Studencheskij forum. 2022. № 21-1(200). S. 59–64.

13. Pugachev I.A. O realizacii principa preemstvennosti pri obuchenii RKI na dovuzovskom i vuzovskom etapah / I.A. Pugachev, Yu.A. Tugova // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 3(53). S. 54–59.

14. Pustovalova E.V. Racional'nyj podhod k formirovaniyu cennostej v sovremennoj sisteme obrazovaniya // Racional'noe i irracional'noe v russkoj filosofii i kul'ture: proshloe i sovremennost': materialy Vserossijskoj nauchnoj zaochnoj konferencii. Barnaul, 2003. S. 199–202.

15. Rozhkov M.I. Refleksivno-cennostnyj podhod k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu samorazvitiya shkol'nikov / M.I. Rozhkov, I.V. Ivanova // Pedagogika. 2020. T. 84. № 8. S. 63–72.

16. Samojlenko E.V. Emotivno-volevaya metodika obucheniya inoyazychnoj rechi studentov vuzov neyazykovogo profilya (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped nauk. Pyatigorsk, 2005.

17. Sannikova N.Yu. Aktual'nye voprosy social'noj adaptacii inostrancev v rossijskoj vysshej shkole // Dovuzovskij etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost': sbornik statej I Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov (19–21 oktyabrya 2017 g., Moskva). M., 2017. S. 221–224.

18. Skryabina O.A. O probleme racional'nogo i emocional'nogo v processe obucheniya russkomu yazyku // Lekantovskie chteniya – 2021: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (22 noyabrya 2021 g., Moskva). M., 2021. S. 407–410.

19. Sretenskaya L.V. Ponyatie «kul'turnyj shok» v sovremennoj lingvokul'ture // Russkij yazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavaniya. 2021. № 32. S. 67–72.

20. Toktogulova R. Racional'noe ispol'zovanie celej i zadach pri obuchenii inostrannym yazykam // Nauchnye issledovaniya v Kyrgyzskoj Respublike. 2019. № 2. S. 28–31.

21. Franova I.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya racional'no-emotivnoj povedencheskoj terapii A. Ellisa // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. № 305. S. 174–177.

22. Hamshovski S.A. K voprosu o racional'nom i emocional'nom pri obuchenii inofonov leksike delovogo obshcheniya // Racional'noe i emocional'noe v russkom yazyke: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (23–24 noyabrya 2018 g., Moskva). M., 2018. S. 55–58.

23. Shakurov R.H. Bar'er kak kategoriya i ego rol' v deyatelnosti // Voprosy psihologii. 2001. № 1. S. 13–16.

24. Shcheglova I.V. Obrazovatel'nyj resurs TIMELAPSE na urokah RKI // Shatilovskie chteniya. Cifrovizaciya inoyazychnogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov. SPb., 2020. S. 442–446.



The psychological and pedagogical basis of the emotive and reflexive teaching methods of the Russian language as a foreign language at the initial stage

The article deals with the linguodidactic functionality of the rational, emotive behavior theory by Albert Ellis and the theory of negotiation by R.H. Shakurov in the aspect of the teaching methods of the Russian language as a foreign language at the initial stage. The author suggests the panoramic representation of the pedagogical works, where there is reflected the appeal to the rational and emotive basis in the structure of the personality, determining its cognitive activity.

Key words: *teaching methods, foreign languages, the Russian language as a foreign language, speech skills, emotive and reflexive teaching methods, foreign students.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2023)

И.В. ЩЕГЛОВА
Санкт-Петербург
ЯНЬ ЦЯОЯНЬ
Хэньян, Китай

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (A1–A2): ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ**

Рассматриваются содержательные и процессуальные аспекты процедуры формирования речевых умений обучающихся в говорении в контексте курса «Русский язык как иностранный» (A1–A2). Предлагается обзор теоретических и методических работ, в которых поднимаются поставленные исследовательские вопросы. Актуализируется эмотивно-рефлексивный этап в обучении говорению иностранных слушателей, нацеленный на оптимизацию процесса усвоения языка (русского).



Ключевые слова: русский язык как иностранный, речевые умения, обучение говорению, иностранные студенты, подходы к обучению иностранным языкам, компетенция, средства обучения русскому языку как иностранному.

Введение. Изучение любого иностранного языка предполагает формирование и развитие у обучающихся речевых умений в чтении, письме, аудировании и говорении. Все эти умения тесно взаимосвязаны: обучение одному из них детерминирует развитие других.

Наш опыт показывает, что чтение является нетрудным в плане усвоения иностранными слушателями умением: иностранцы, как правило, легко воспроизводят текст, адекватно реагируют на задания преподавателя при опоре на него. Доступным в плане легкости усвоения обучающимися является рецептивное письмо – письмо, в процессе которого не предусмотрено порождение собственного монологического высказывания в письменной форме. И, наконец, значительные трудности субъекты образовательного процесса (и обучающиеся, и преподаватели русского языка как иностранного (РКИ)) испытывают в ходе работы над аудированием и говорением. Эти два умения неотделимы друг от друга. Подчеркивая неразрывное единство аудирования и говорения, в рамках данной работы акцентируем внимание на формировании речевых умений обучающихся в говорении.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в осмыслении имеющихся и разработке новых содержательных и процессуальных аспектов процедуры формирования речевых умений обучающихся в говорении в контексте изучения дисциплины «Русский язык как иностранный» (A1–A2).

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- раскрыть содержательный компонент процесса формирования речевых умений иностранных студентов в говорении в рамках курса «Русский язык как иностранный» (A1–A2), ответив на вопрос: «Чему учить при формировании речевых умений иностранных слушателей в говорении на данном этапе изучения языка?»;
- проиллюстрировать процессуальный компонент процедуры формирования речевых умений иностранных студентов в говорении в рамках курса «Русский язык как иностранный» (A1–A2), ответив на следующие вопросы: 1) «Какие существуют подходы к формированию речевых умений обучающихся в говорении, в том числе на данном этапе изучения языка?»; 2) «Какие средства используются в процессе обучения говорению иностранных слушателей на данном этапе изучения языка?».

Теоретико-методологической основой исследования послужили положения теории и методики обучения русскому языку как иностранному о формировании произносительных умений иностранных слушателей [13; 26]; об учете лингвокультурного статуса иностранных обучающихся при организации образовательного процесса [27]; о целесообразности обучения диалогической речи иностранцев с самых первых уроков РКИ [14]; о преемственности обучения иностранных граждан на довузовском и вузовском этапах обучения [18]; о роли и месте обучения говорению [3]; о преодолении культурного и языкового барьеров [5]; о проблеме рационального и эмоционального в обучении языку [19]; о практико-ориентированном подходе к обучению языку [22].

С целью осмысления процесса обучения говорению в контексте русского языка как иностранного применяются следующие методы: методы анализа, сравнения и обобщения научно-теоретической и научно-методической литературы по проблеме исследования; интроспекция.

Обсуждение и результаты. Рассмотрим теоретические и методические работы, которые посвящены вопросам формирования речевых умений в говорении иностранных слушателей, в том числе на элементарном и базовом этапах обучения, и представлены на сайте научной электронной библиотеки (eLIBRARY.RU). При этом предлагаем панорамное представление работ и позиций ученых, отраженных в них.

Чему учить при формировании речевых умений иностранных слушателей в говорении на элементарном и базовом уровнях обучения РКИ?

Для начала предложим быстрый ответ: выбрали эту форму представления (по аналогии с поисковой системой Яндекс) с целью аккумуляции знаний.

Быстрый ответ: адаптация артикуляционного аппарата иностранных слушателей к артикуляционной базе русского языка, формирование основ речевого слуха и произношения; формирование умений подготовленной и неподготовленной речи в форме диалога или монолога: умения вступать в общение, поддерживать общение и завершать его; умения понимать сказанное собеседником; умения переспрашивать собеседника; умения выражать основные речевые функции.

Становление артикуляционной базы русского языка, формирование основ речевого слуха и произносительной стороны речи обучающихся происходит в рамках вводно-фонетического курса. В методике выделен ряд подходов к постановке звуков: артикуляционный, имитационный, сопоставительный, психологический. Согласно точке зрения И.И. Бубнович, артикуляционный подход обуславливает обращение к таким приемам, как опора на осязаемые моменты артикуляции; утрирование артикуляции; фиксирование артикуляции. В свою очередь, имитационный подход предполагает использование благоприятной фонетической позиции; звуков-помощников; изменение темпа речи [4, с. 38]. При этом различие звуков вначале вырабатывается на уровне аудирования, а затем переносится на произношение [1, с. 165].

И.И. Бубнович не раскрывает сопоставительный и психологический подходы. Нам кажется это закономерным, т. к. артикуляционный и имитационный подходы к обучению русскому произношению иностранных слушателей основаны на сопоставительном методе, а также учете психологии обучающихся. По нашему мнению, выделять психологический и сопоставительный подходы нецелесообразно; методически грамотно их рассматривать в качестве принципов: принцип сопоставления фонетических основ изучаемого языка с родным языком обучающихся; принцип учета психологических особенностей обучающихся. Последний из предложенных принципов апеллирует к исследованию Ж. Хие, в котором отмечается, что обучение иностранному языку детерминруется лингвокультурным статусом обучающихся. Под лингвокультурным статусом обучающихся понимаются характеристики личности, связанные с особенностями родного языка и родной культуры, отраженными в ее языковом сознании, с одной стороны, а также с особенностями памяти и мышления, с другой стороны, и учет которых не-

обходим для грамотного моделирования процесса обучения иностранному языку [27, р. 2305]. В аспекте изучения фонетики определение лингвокультурного статуса обучающегося логично расширить, включив в него и такую особенность языковой личности, как характеристики речедвигательного аппарата, сформированного под воздействием родного языка, артикуляционная база которого может существенным образом отличаться от изучаемого языка (в частности, русского языка).

Важно отметить, что обучение говорению в рамках изучения языка (в нашем случае, русского языка) нацелено прежде всего на формирование умений подготовленной и неподготовленной речи в форме диалога, что, в свою очередь, позволит вывести обучающихся на продуктивный уровень владения языком. Эта тенденция (уделять большее внимание диалогической речи, поскольку она является наиболее приближенной к реальным жизненным ситуациям) четко прослеживается в теории и практике преподавания РКИ [20; 21].

Е.В. Толмачева справедливо подчеркивает, что на начальном этапе преподаватель традиционно отдает предпочтение диалогу исходя из следующих объективных причин:

- наличие в диалоге клишированных этикетных формул позволяет использовать эту форму речевого общения с первых уроков;
- отклик на реплики собеседника катализирует речевое общение даже при скудном словарном запасе;
- в диалоге присутствует невербальная коммуникация;
- приближенность диалога к реальным речевым ситуациям [21, с. 476–477].

В государственном образовательном стандарте базового уровня владения русским языком как иностранным указывается, что в аспекте диалогической речи иностранец должен уметь понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения в пределах минимального набора речевых ситуаций; адекватно реагировать на реплики собеседника; инициировать диалог, выражать коммуникативные намерения в минимальном наборе речевых ситуаций. Причем высказывания иностранца должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета [7, с. 10].

К монологической речи иностранного слушателя предъявляются следующие требования: самостоятельно продуцировать связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой в объеме не менее 7 фраз; порождать монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного текста, который включает 150–200 слов и представляет собой специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню [8, с. 10].

Согласно государственному стандарту базового уровня, появляются новые требования к монологической речи иностранных слушателей: выражать отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам. При этом объем предъявляемого текста возрастает до 400–500 слов [7, с. 10].

Итак, говорение считается наиболее сложным для формирования умением, поскольку включает в себя произносительную сторону речи, ситуативный подбор лексических средств, обеспечение грамматической и структурной связности устной речи. Представляется, что выделение ряда этапов в процессе формирования речевых умений в говорении иностранных слушателей позволит методически грамотно построить эту работу. Согласно нашей позиции, в обучении говорению в пределах элементарного и базового уровней (А1–А2) целесообразно выделять следующие этапы: подготовительный или эмотивно-рефлексивный, базовый, проекционный.

Первый, подготовительный, этап обучения говорению иностранцев, согласно разрабатываемой авторской методике, *эмотивно-рефлексивный*. Он нацелен на активизацию мотивационной сферы обучающихся, создание условий для постоянного выхода в

зону ближайшего развития речевых умений и погружение личности в коммуникативное пространство языковой среды изучаемого языка. В рамках этого этапа методически верно говорить о дискурсивном пути обучения говорению иностранных обучающихся, «погружать их в жизнь». Обучение РКИ таким образом осуществляется за счет преодоления (теория преодоления Р.Х. Шакурова [23]) языковых и коммуникативных барьеров; носит проблемный характер.

Если изучать вопрос «Чему учить при формировании речевых умений в говорении?» в аспекте компетентностного подхода, то целесообразно говорить о начальном этапе формирования таких компетенций, как языковая (фонетическая, лексическая, грамматическая), социокультурная, а также диалогическая и дискурсивная. В нашем понимании, поднимать вопрос о коммуникативной компетенции на элементарном и даже базовом уровнях обучения РКИ рано; на данных этапах закладываются ее основы. В структуре коммуникативной компетенции считаем правильным выделять компетенции-составляющие, среди которых и обозначаем диалогическую (обучающиеся демонстрируют умения практически пользоваться изучаемым языком в минимальном наборе ситуаций общения, адекватно используя вербальные и невербальные средства коммуникации) и дискурсивную (умения моделировать коммуникативное поведение с учетом заданной ситуации, заданного дискурса) компетенции.

Переходим ко второму вопросу: «*Какие существуют подходы к формированию речевых умений иностранных слушателей в говорении, в том числе на данном этапе изучения языка (A1–A2)?*»

В поле нашего внимания попали коммуникативно-деятельностный подход, а также коммуникативный и деятельностный подходы, соответственно. Проиллюстрируем их ключевые характеристики.

При коммуникативно-деятельностном подходе в преподавании русского языка как иностранного обучение говорению приобретает главенствующую роль. Из названия можно заключить, что коммуникативно-деятельностный подход к обучению иноязычному общению сочетает принципы коммуникативного подхода и принципы деятельностного подхода.

Согласно точке зрения Е.И. Пассова, коммуникативный подход опирается на следующие принципы обучения [16, с. 120–123]: принцип речемыслительной активности, содержательную основу которой составляет решение проблемных ситуаций на занятии; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны.

Осмелимся предположить, что всем указанным выше принципам коммуникативно-го подхода к организации обучения иностранному языку на современном этапе педагогического знания имеет смысл придать статус общепедагогических. Полагаем, что образовательные, воспитательные и развивающие задачи каждого урока будут достигнуты, если: личность обучаемого мотивирована на изучение языка, на преодоление барьеров, на успех и открыта новым знаниям за счет реализации принципа речемыслительной активности и принципа новизны; личность обучаемого осознает не столько речевые средства языка сами по себе, сколько функции, выполняемые данными средствами в процессе реализации принципа функциональности. И, наконец, личность обучаемого в процессе изучения языка систематически оказывается в зоне ближайшего развития, детерминированной коммуникативными потребностями и ситуациями.

Коммуникативный подход предполагает, что 80% общего времени занятия должно быть направлено на развитие разговорных навыков, иначе говоря – «обучению через общение» [2, с. 140]. В.Г. Костомаров отмечает, что одной из проблем при обучении говорению может стать отсутствие желаемого результата из-за неправильного соотношения учебной и реальной коммуникации; в организации занятий устной речи важно различать три момента: 1) приобретение знаний (усвоение единиц и категорий языка,

функций языковых единиц); 2) приобретение умений (практика в конструировании сообщений), или псевдокоммуникация; 3) использование умений (восприятие и понимание чужих и передача собственных сообщений), или речевое взаимодействие [10, с. 84].

Другим структурным компонентом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку является собственно деятельностный подход.

Деятельностный подход к обучению иностранному языку, получивший распространение благодаря психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [12], рассматривает деятельность как основу развития личности. Главными видами деятельности в процессе обучения говорению, по мнению Т.Б. Поспеловой, являются ролевые игры, решение проблемных ситуаций, а также ситуаций реального спонтанного общения [17].

Методика деятельностного подхода включает в себя ряд принципов: принцип непрерывности, принцип деятельности, целостности, принцип психологической комфортности, минимакса, вариативности, принцип творчества [11].

Среди частнодидактических принципов обучения говорению особо обозначим принцип вариативности. Конститутивным свойством коммуникации является вариативность, обусловленная, например, дискурсом. Осознание возможности выбора вербальных и невербальных средств, стратегии общения, умение делать выбор, адекватный ситуации общения, являются условиями успешного коммуникативного взаимодействия и показателем сформированности речевых умений в говорении обучающихся.

Итак, коммуникативный и деятельностный подходы позиционируются в качестве подходов, нацеленных на обучение говорению в процессе изучения иностранного языка, в том числе русского как иностранного.

В связи с тем, что формирование фонетических умений является необходимым компонентом процесса обучения говорению обучающихся в рамках курса РКИ, выделим авторский эмотивно-рефлективный подход к обучению русской фонетике студентов-инофонов на начальном этапе обучения языку.

Под эмотивно-рефлективным подходом к формированию фонетической компетенции подразумеваем педагогический подход в образовании, заключающийся в системном понимании процессов фонетики русского языка, адекватном принятии коммуникативных неудач, вызванных несформированностью или недостаточной сформированностью фонетической компетенции коммуникантов, желании совершенствовать собственный коммуникативный портрет, своевременном реагировании на выявленные коммуникативные проблемы и направленный на развитие органов чувств (зрения, слуха), когнитивной сферы личности (внимания, памяти, воображения), психических процессов (ощущения, восприятия, мышления) для правильной постановки и развития речевого аппарата инофона, а также для развития фонематического слуха и голосовой культуры иноязычной коммуникативной личности (фонационного дыхания, тона, ритма, темпа, паузации, мелодики, ударений, тембра, силы голоса, динамического диапазона, дикции, эмоциональной окрашенности) [25, с. 302].

Опыт идентификации и успешного применения эмотивно-рефлективного подхода на занятиях, посвященных формированию фонетической компетенции иностранных студентов, заставляет задуматься о разработке и идентификации новых, частных, подходов, наряду с общепризнанными коммуникативным и деятельностным подходами к обучению говорению в процессе изучения иностранного языка: подход к обучению диалогической речи, с одной стороны; подход к обучению монологической речи, с другой стороны.

Для более детального ответа на вопрос «Как формировать речевые умения иностранных слушателей в говорении в процессе усвоения ими РКИ?» целесообразно рас-

смотреть средства, которые используются преподавателями на данном этапе обучения языку (A1–A2).

Анализ источников, посвященных раскрытию данного вопроса, вывел на поверхность следующие факты. Среди методических средств, активно применяемых преподавателями на занятиях по РКИ в аспекте обучения говорению обучающихся, выделяются: схемы речевых образцов, разного рода памятки; учебно-речевые игры; короткие поучительные рассказы; мультимедийные материалы. Детализируем особенности их использования.

В содержании обучения устной речи выделяется методологический компонент, который включает в себя использование схем речевых образцов; разного рода памяток. Опыт показывает, что продуктивному запоминанию и применению этикетных выражений способствует их визуализация. Так, один из стендов в кабинете русского языка посвящен этикетным формулам (*Не могли бы Вы передать ручку / подсказать, где находится ... / уступить место. Подскажите / помогите, пожалуйста. Будьте добры, подскажите / передайте / помогите*).

А.С. Шкаликова поднимает вопрос о роли учебно-речевых игр на занятиях по РКИ, рассматривает их в качестве средства активизации речевой деятельности на начальном этапе обучения в китайской аудитории [24]. Согласно нашему опыту, апеллирование к учебно-речевым играм на занятиях по РКИ позволяет мотивировать обучающихся, создать благоприятную атмосферу сотрудничества в аудитории, приблизить учебный процесс к реальной коммуникативной ситуации. На уроках наши слушатели «храпят»: неприятно (громко и жестко) и «терпимо для окружающих» (тихо и мягко) (постановка [x], [x']); а также «рычат»: как сенбернар и как ши-тцу (постановка звука [p]).

С интересом иностранные слушатели курса РКИ играют в игру «Сам себе разговорник», например, установка может быть такой: «Какие вопросы задает врач? / О чем спрашивает врач?». Иностранцы обучающиеся перечисляют доступные на данный момент в лексическом и грамматическом плане формулировки возможных вопросов: *Что случилось? Что болит? У вас есть температура? Какая температура? Как долго вы болеете? / Когда стало плохо?* Преподаватель фиксирует вопросы (мы делаем записи на ватмане) и оставляет данный тематический плакат в аудитории на несколько дней; так называемая «Парковка» («паркуем» актуальный материал урока на видном месте – стене аудитории). При этом преподавателю целесообразно самому дать формулировку, которая бы отличалась новизной. Наряду с вопросом «Что болит?» представить возможность использования конструкции «На что жалуетесь?». Предлагаемая вариативность позволит выйти языковой личности в зону ближайшего развития ее речевых умений.

Перейдем к рассмотрению других средств обучения говорению иностранных слушателей.

На базовом этапе обучения говорению, согласно точке зрения И.В. Вяткиной, целесообразно использовать сюжетные тексты небольшого объема, которые дают широкие возможности для творческой интерпретации их содержания. Как правило, в таких текстах осуждаются или восхваляются различные моральные, мировоззренческие и волевые качества человека [6, с. 101].

Лингводидактической ценностью и в плане лексико-грамматического наполнения, и в плане идеи обладают хорошо знакомые специалистам произведения: «Вкусная рыба» и «Два товарища» (басня Л. Толстого).

Наконец, стоит выделить средства обучения нового поколения: мультимедийные материалы.

О.Е. Павловская в результате педагогического эксперимента приходит к выводу о том, что развитие речевых умений иностранных студентов в говорении на занятиях по русскому языку осуществляется эффективнее за счет мультимедийных материалов, ко-

торые характеризуются социокультурной составляющей [15, с. 190]. Речь в конкретном исследовании идет о сервисе «Юна» (<https://youna.ru/about>). Наша практика показывает, что иностранные слушатели систематически обращаются к разделу «Запоминай полезные фразы», который представлен на обучающей платформе «Юна» (<https://youna.ru/lessons/5>).

Еще одним мультимедийным средством, которое востребовано у всех участников образовательного процесса (и преподавателей, и обучающихся) уже на элементарном уровне обучения, является мультфильм. Мультфильм представляет собой продуктивное средство обучения говорению в силу того, что в нем отражены разные модели ведения диалогов, формулы речевого этикета. Кроме того, эти произведения эмоционально окрашены, в них выражаются чувства и эмоции героев, что, в свою очередь, способствует созданию благоприятного эмоционального фона на уроке, активизации познавательной деятельности обучающихся [9, с. 61].

Как показывает опыт, иностранные слушатели (особенно из Китая) с удовольствием включаются в работу над мультфильмом «Маша и Медведь», стараясь максимально понять произведение и выполнить поставленные преподавателем задачи.

Итак, анализ средств, которые используются преподавателями РККИ для обучения говорению иностранных слушателей, показывает обращение к классическим вариантам (опорные схемы, памятки; тексты поучительного характера для анализа и порождения собственной точки зрения) и вариантам, детерминированным временем (обучающие мультимедийные платформы).

Заключение. В результате проведенного исследования раскрывается 2 принципиальных вопроса: чему учить в аспекте говорения на элементарном и базовом уровнях и как осуществлять этот процесс.

Ответ на первый вопрос обнаружил нацеленность образовательной активности преподавателя на развитие артикуляционного аппарата иностранных слушателей, формирование у них артикуляционной базы русского языка, а также формирование у обучающихся умений подготовленной и неподготовленной речи в форме диалога или монолога на установленном стандартом уровне. Говорение считается наиболее сложным речевым умением. В связи с этим предлагается выделять ряд этапов методической работы: первый, подготовительный, этап обучения говорению иностранцев, согласно разрабатываемой авторской методике, эмотивно-рефлексивный. Он нацелен на активизацию мотивационной сферы обучающихся, создание условий для постоянного выхода в зону ближайшего развития речевых умений и погружение личности в коммуникативное пространство языковой среды изучаемого языка.

Ответ на вопрос «Как осуществлять процесс обучения говорению иностранных слушателей на элементарном и базовом уровнях?» обнаружил тот факт, что коммуникативный и деятельностный подходы позиционируются в качестве ключевых подходов, направленных на обучение говорению в процессе изучения иностранного языка, в том числе русского как иностранного. Вместе с тем идентифицирован иной подход – эмотивно-рефлексивный подход к обучению русской фонетике студентов-инофонов на начальном этапе обучения.

Среди средств, используемых преподавателями в контексте обучения говорению иностранцев на начальном этапе изучения языка, актуализированы как традиционные варианты (опорные схемы, памятки; тексты поучительного характера для анализа и порождения собственной точки зрения), так и варианты, детерминированные временем (обучающие мультимедийные платформы).

Перспективы работы видим в детальном представлении эмотивно-рефлексивного этапа в формировании речевых умений обучающихся в говорении.

Список литературы

1. Акишина А.А. Учимся учить / А.А. Акишина, О.Е. Каган. М., 2004.
2. Белова О.В. Особенности применения коммуникативного подхода на современном этапе преподавания иностранных языков (высшая ступень обучения) / О.В. Белова, Е.О. Горшкова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского (21–22 февраля 2019 г., Саратов). Саратов, 2019. С. 138–143.
3. Болокова Н.К. Три аспекта в обучении русскому языку как иностранному: доверие-мотивация-говорение // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 3. С. 52–59.
4. Бубнович И.И. Обучение произношению и говорению в преподавании русского языка как иностранного: ключевые положения // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции (14 мая 2018 г., Курск). Курск, 2018. С. 35–41.
5. Ван Ши. Роль художественно-эстетической компетенции иностранных студентов в контексте многоязычия // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сборник материалов научного конгресса (06–10 декабря 2021 г., Москва). М., 2021. С. 115–118.
6. Вяткина И.В. Обучение устной монологической речи студентов-иностранцев на основе логико-смысловых схем текста // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Международной конференции (29 ноября – 01 декабря 2018 г., Казань). Казань, 2018. С. 100–103.
7. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. М., СПб., 2001.
8. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. М., СПб., 2001.
9. Игнатенко О.П. Использование видеоматериалов как средство формирования коммуникативных навыков на занятиях РКИ / О.П. Игнатенко, Н.А. Топиленко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 56. С. 61–64.
10. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. М., 1978.
11. Кулагин А.А. Деятельностный подход в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2015. URL: [https://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf) (дата обращения: 11.07.2023).
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.
13. Мерзаканова С.П. Формирование фонетической компетенции на уроках русского языка как иностранного / С.П. Мерзаканова, И.В. Щеглова // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2012. № 2(54). С. 104–107.
14. Новикова Н.С. Русский язык для италоговорящих: начальный уровень. В двух частях / Н.С. Новикова, Р. Алонци, М. Де Мартино // М., 2020.
15. Павловская О.Е. Влияние мультимедийных онлайн-ресурсов на коммуникативную компетенцию при изучении русского языка как иностранного / О.Е. Павловская, О.С. Сахно // Преподаватель XXI века. 2022. № 2(1). С. 185–196.
16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
17. Поспелова Т.Б. Обучение устной речи на иностранном языке в неязыковом вузе // Коммуникация в современном мире: этнопсихолингвистический анализ / Отв. ред. Т.А. Барановская. Вып. 1. М., 2013. С. 434–443.
18. Пугачев И.А. О реализации принципа преемственности при обучении РКИ на довузовском и вузовском этапах / И.А. Пугачев, Ю.А. Тугова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 3(53). С. 54–59.
19. Скрыбина О.А. О проблеме рационального и эмоционального в процессе обучения русскому языку // Лекантовские чтения – 2021: материалы Международной научной конференции (22 ноября 2021 г., Москва). М., 2021. С. 407–410.
20. Ташпулатов Т.Н. Диалог в обучении русскому языку как иностранному: коммуникативная ценность, лингвострановедческий потенциал // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 3. С. 82–85.

21. Толмачева Е.В. Развитие говорения на уроках РКИ на начальном этапе обучения // Балтийский морской форум: материалы VII Международного Балтийского форума (07–12 октября 2019 г., Калининград). Калининград, 2019. С. 476–482.
22. Чжан Сюань. Практико-ориентированный подход: концептуальные основы функционирования // Шатиловские чтения. Преемственность традиций в современном иноязычном образовании: сборник трудов. СПб., 2022. С. 278–283.
23. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 13–16.
24. Шкаликова А.С. Активизация речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 4. С. 91–97.
25. Янь Цяоянь. Основные принципы и методические приемы эмотивно-рефлексивного подхода к обучению русской фонетике студентов-инофонов на начальном этапе обучения / Янь Цяоянь, И.В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 3(8). С. 301–304.
26. Sheglova I.V. Using a Creative Approach to Teach Russian as a Foreign Language to International Students Majoring in “Music Education” / I.V. Sheglova, A.V. Rubtsova, E.A. Krylova // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. St. Petersburg, 2022. P. 926–936.
27. Xue J. Linguocultural Status of Student in the Paradigm of Linguocultural Pedagogy: Analysis of the Impact on the Cultural and Linguistic Integration of the Individual / J. Xue, I.V. Sheglova, J. Mustafina, L. Mustafina, L. Slavina, M. Mahyoub // INTED2022 Proceedings: 16th annual International Technology, Education and Development Conference. Valencia, 2022. P. 2305–2311.

* * *

1. Akishina A.A. Uchimsya učit' / A.A. Akishina, O.E. Kagan. M., 2004.
2. Belova O.V. Osobennosti primeneniya kommunikativnogo podhoda na sovremennom etape prepodavaniya inostrannyh yazykov (vysshaya stupen' obucheniya) / O.V. Belova, E.O. Gorshkova // Inostrannye yazyki v kontekste mezhdunarodnoj kommunikacii: materialy dokladov XI-oj Vserossijskoj konferencii, posvyashchennoj 110-letiyu SGU imeni N.G. Chernyshevskogo (21-22 fevralya 2019 g., Saratov). Saratov, 2019. S. 138–143.
3. Bolokova N.K. Tri aspekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: doverie-motivaciya-govorenie // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2018. № 3. S. 52–59.
4. Bubnovich I.I. Obuchenie proiznosheniyu i govoreniyu v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: klyuchevye polozheniya // Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i RKI: tradicii i innovacii: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy onlajn-konferencii (14 maya 2018 g., Kursk). Kursk, 2018. S. 35–41.
5. Van Shi. Rol' hudozhestvenno-esteticheskoy kompetencii inostrannyh studentov v kontekste mnogoyazychiya // Russkij yazyk v global'nom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve: sbornik materialov nauchnogo kongressa (06–10 dekabrya 2021 g., Moskva). M., 2021. S. 115–118.
6. Vyatkina I.V. Obuchenie ustnoj monologicheskoy rechi studentov-inostrancev na osnove logiko-smyslovyykh skhem teksta // Russkij yazyk i literatura v tyurkoyazychnom mire: sovremennye koncepcii i tekhnologii: materialy Mezhdunarodnoj konferencii (29 noyabrya – 01 dekabrya 2018 g., Kazan'). Kazan', 2018. S. 100–103.
7. Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven' / M.M. Nahabina i dr. M., SPb., 2001.
8. Gosudarstvennyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven' / T.E. Vladimirova i dr. M., SPb., 2001.
9. Ignatenko O.P. Ispol'zovanie videomaterialov kak sredstvo formirovaniya kommunikativnykh navykov na zanyatiyah RKI / O.P. Ignatenko, N.A. Topilenko // Sborniki konferencij NIC Sociosfera. 2015. № 56. S. 61–64.
10. Kostomarov V.G. Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam / V.G. Kostomarov, O.D. Mitrofanova. M., 1978.
11. Kulagin A.A. Deyatel'nostnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam [Elektronnyj resurs] // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. XXXI Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, 2015. URL: [https://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf) (data obrashcheniya: 11.07.2023).

12. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 1977.
13. Merzakanova S.P. Formirovanie foneticheskoy kompetencii na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo / S.P. Merzakanova, I.V. Shcheglova // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2012. № 2(54). S. 104–107.
14. Novikova N.S. Russkij yazyk dlya italogovoryashchih: nachal'nyj uroven'. V dvuh chastyah / N.S. Novikova, R. Alonci, M. De Martino // M., 2020.
15. Pavlovskaya O.E. Vliyanie mul'timedijnyh onlajn-resursov na kommunikativnyuyu kompetenciyu pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo / O.E. Pavlovskaya, O.S. Sahno // Prepodavatel' XXI veka. 2022. № 2(1). S. 185–196.
16. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M., 1989.
17. Pospelova T.B. Obuchenie ustnoj rechi na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze // Kommunikaciya v sovremennom mire: etnopsiholingvisticheskij analiz / Otв. red. T.A. Baranovskaya. Vyp. 1. M., 2013. S. 434–443.
18. Pugachev I.A. O realizacii principa preemstvennosti pri obuchenii RKI na dovuzovskom i vuzovskom etapah / I.A. Pugachev, Yu.A. Tugova // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 3(53). S. 54–59.
19. Skryabina O.A. O probleme racional'nogo i emocional'nogo v processe obucheniya russkomu yazyku // Lekantovskie chteniya – 2021: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (22 noyabrya 2021 g., Moskva). M., 2021. S. 407–410.
20. Tashpulatov T.N. Dialog v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: kommunikativnaya cennost', lingvostranovedcheskij potencial // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 3. № 3. S. 82–85.
21. Tolmacheva E.V. Razvitie govoreniya na urokah RKI na nachal'nom etape obucheniya // Baltijskij morskoy forum: materialy VII Mezhdunarodnogo Baltijskogo foruma (07–12 oktyabrya 2019 g., Kaliningrad). Kaliningrad, 2019. S. 476–482.
22. Chzhan Syuan'. Praktiko-orientirovannyj podhod: konceptual'nye osnovy funkcionirovaniya // Shatilovskie chteniya. Preemstvennost' tradicij v sovremennom inoyazychnom obrazovanii: sbornik trudov. SPb., 2022. S. 278–283.
23. Shakurov R.H. Bar'er kak kategoriya i ego rol' v deyatelnosti // Voprosy psihologii. 2001. № 1. S. 13–16.
24. Shkalikova A.S. Aktivizaciya rechevoj deyatelnosti studentov na nachal'nom etape obucheniya (kitajskaya auditoriya) // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2011. № 4. S. 91–97.
25. Yan' Cyaoyan'. Osnovnye principy i metodicheskie priemy emotivno-refleksivnogo podhoda k obucheniyu russkoj fonetike studentov-inofonov na nachal'nom etape obucheniya / Yan' Cyaoyan', I.V. Shcheglova // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. № 3(8). S. 301–304.



The theoretical basis of speaking teaching in the context of the Russian language as a foreign language (A1–A2): what and how to teach

The article deals with the semantic and processual aspects of the process of the development of the speech skills of the students in speaking in the context of the course “the Russian language as a foreign language” (A1–A2). There is suggested the review of the theoretical and methodological works, where the raised research issues are discussed. There is actualized the emotive and reflexive stage in teaching speaking of the foreign listeners, aimed at the optimization of the process of mastering the language (the Russian language).

Key words: *the Russian language as a foreign language, speech skills, speaking teaching, foreign students, approaches to foreign languages teaching, competence, means of teaching the Russian language as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2023)

Л.В. ЖАРАВИНА
Волгоград

КАТЕГОРИЯ ЭКВИВОКАЦИЯ В АСПЕКТЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ХАРАКТЕРОЛОГИИ:
ИСТИНА ПРОСТОТЫ

Категория эквивокация анализируется в аспекте художественной характерологии как коррелят категории противоречие. Обосновывается теоретико-методологическая целесообразность ее введения в понятийно-терминологический аппарат современного литературоведения. Проблемы аналитического подхода к художественному тексту как форме самопрезентации автора обсуждаются с опорой на философско-религиозные концепции истины и простоты.

Ключевые слова: автор, литературный герой, психологизм, противоречие, характерология, эквивокация.

Общеизвестно, что значительная и весомая часть литературоведческой понятийно-категориальной системы сформировалась в «зоне обмена» между феноменом творческой спонтанности и философской рефлексией. Разумеется, никто не посягал и не посягает на свободу творца, нередко приводящую к художественному самоуправству, на его приверженность законам, «им самим над собою признанным» [11, т. 10, с. 121]. Однако, будучи отрефлексированной, творческая интуиция раскрывается в своей подчиненности трансцендентному регулирующему началу, иллюстрируя тем самым базовый принцип синергетики *порядок через хаос*.

Но уместно напомнить: самое понятие синергетики зародилось в рамках средневекового богословия, чья понятийно-терминологическая система переживает поистине беспрецедентное возрождение в связи с развитием инновационных технологий. Действительно, трудно представить наше общение, научное и бытовое, без понятий *виртуал* и *виртуалистика*, *концепт* и *концептуализм*, *симулякр*, *универсалия* и *универсализм*. В.В. Налимов, основоположник трансперсональной психологии, ученый-новатор, связывал научные перспективы с целесообразностью обращения к патристике, считая, что «в глубинах христианства всегда жила свежая мысль» [9, с. 71].

В нашей статье речь пойдет о смысловом пространстве термина *эквивокация*, введенного представителем раннего Средневековья св. Боэцием – философом-богословом, поэтом, историком, филологом. Комментируя «Категории» Аристотеля, он счел необходимым уточнить и дополнить аристотелевскую теорию языковой омонимии. «Прекрасно зная, что в латыни употребляется термин “*homonymus*”, Боэций хотел выразить не только то, что есть слова, разные по смыслу, но одинаково звучащие, но и то, что разные смыслы одного и того же слова не исчезают при определении <...> а исподволь воздействуют друг на друга, позволяя логическое прочесть как метафорическое» [10, с. 140]. В итоге складывается ситуация двусмысленности, т. е. *эквивокация*.

Важно подчеркнуть, что речь идет не об элементарной языковой игре, но о теологеме, уходящей корнями в догму IV Вселенского собора о двух природах Спасителя, сосуществующих «неслитно, непревращенно, неразделимо, неразлучимо» [8, с. 273]. В ме-

тодологическом аспекте это означает, что во главу угла ставится целостность явления, его унитарность, не произвольная контаминация смыслов, но единосушие феноменов, несовместимых с талмудистской или формально-логической точек зрения: *профанное* и *сакральное*, *земное* и *небесное*, *дольнее* и *горнее* и т. п.

К сожалению, в дальнейшем идея семантического равновесия, изначально заложенная в понятийно-смысловом ядре термина, была фальсифицирована: двусмысленность свелась к двусмысленности и стала восприниматься как логическая ошибка. Бытовое же словоупотребление еще более вульгаризировало термин, превратив эквивокацию в эквивоки – синоним абракадабры, изворотливости и лицемерия. Подобные толкования (без какого-либо комментария и ссылок на философско-богословские источники) в течение продолжительного времени приводились самыми авторитетными и популярными изданиями.

Правда, в последние десятилетия понятие *эквивокация* начинает более или менее уверенно входить в языковую практику как фигура речи, а в поэтическую тропологию как художественный прием, равноценный метафоре. Но и в этом случае концептуальность термина редуцируется, поскольку изучение эквивокативности в статусе речевого оборота перемещает акцент из философско-религиозной сферы в область риторики и стилистики.

Между тем необходима не частичная, но полная реабилитация понятия, чему, на наш взгляд, может способствовать обращение к феномену целостности как одной из форм самопрезентации писателя.

Уникальна в этом отношении творческая индивидуальность В. Шаламова, выступавшего в нескольких ипостасях: прозаик, поэт, мемуарист, эссеист. Эпатажная (на первый взгляд) парадоксальность его самопредъявления зиждется на столкновении биполярностей: «Орфей, спустившийся в ад, а не Плутон, поднявшийся из ада» / «Плутон, поднявшийся из ада, а не Орфей, спустившийся в ад» [16, с. 151].

Казалось бы, осмысление подобного рода казусов предполагает неминуемое обращение к категории *противоречие*, которая действительно часто выступает в роли палочки-выручалочки. Именно такой подход реализован в серийном издании «Русский Путь: pro et contra», осуществляемом под патронажем Русской христианской гуманитарной академии (Санкт-Петербург) с 1994 г. Под одной обложкой объединены в разной степени взаимоисключающие интерпретации ключевых фигур национальной истории и культуры. Высочайшая научная ценность этого уникального проекта, рассчитанного на свободный выбор вдумчивого и образованного реципиента, не подлежит сомнению.

Однако основной формой креативной деятельности является все-таки конечный продукт, в данном случае – художественное произведение как эстетическая целостность. Поскольку наше время – время тотальной текстуализации (кстати, эта тенденция также восходит к средневековой герменевтике), вполне резонно распространить целостность текста на его создателя. Автор – тоже «текст», единство и завершенность которого предопределены сакральностью Слова, т. е. высшим уровнем созидания, исключаящим деструктивную противоречивость биографической эмпирики. «Человек в искусстве – цельный человек», – убежден М.М. Бахтин [1, с. 88].

Писательские признания аналогичны. «Душа моя – часовой несменяемый <...> Я утверждаю, что через всю мою неверность, предательства, падения, сомнения, ошибки – я *верен*», – писал о себе А. Блок [3, т. 8, с. 200–201]. Говоря о «спасительном яде творческих противоречий» [3, т. 6, с. 24], поэт неизменно подчеркивал: «<...> *путь* мой прям, как все русские пути <...>» [3, т. 8, с. 239]. То же самое декларировал Шаламов: «Все ищут во мне тайну. А во мне нет тайны, во мне всё просто и ясно. Никаких тайн <...> Я привык с жизнью встречаться прямо» [12, с. 46]. Поэтому вышеприведенная самохарактеристика, построенная на антиномии: «Орфей, а не Плутон <...>», «Плутон, а

не Орфей <...>» – не противоречива, но двусмысленна. Автор «Колымских рассказов» был Орфеем и Плутоном одновременно, ибо в том и другом случаях точно обозначен единый судьбоносный вектор: нисхождение как восхождение. В этом суть эквивокативности позиции писателя, вылившейся в единосушие богоотрицания и богоутверждения, т. е. *анофатики* и *катафатики* [7].

Конечно, «прямые» могут проходить через разные точки сознания и самоосознания творческой личности. Но общеизвестно, что поиск путей выхода из душевного хаоса часто доверяется персонажам; именно им поручается «строй находить в нестройном вихре чувства» [3, т. 3, с. 27]. Автор волен манипулировать героем, но и герой способен повлиять на формирование авторского имиджа. В самом деле, образ Печорина является визитной карточкой Лермонтова; за Тургенева, с тревогой вглядывающегося в лицо нового поколения, ходатайствует Базаров; Андрей Болконский, Пьер Безухов, Константин Левин – полномочные представители Л.Н. Толстого; о доверенных лицах Достоевского можно говорить бесконечно. Целостность эстетического феномена, как мы полагаем, и формирует ситуацию эквивокации, поскольку дает основания говорить об относительной разнзначности, точнее – равнозначности субъектно-объектной составляющей художественного текста.

Но здесь встает вопрос: почему же наша наука обходится и, возможно, будет обходиться без данного терминологического обозначения, весьма специфического по происхождению, значению и звучанию? Сформулируем свою точку зрения, опираясь на хрестоматийный материал.

Прежде всего отметим, что все перечисленные персонажи – идеологи, занятые решением «проклятых» вопросов своего душевного устройства, как, впрочем, и мироустройства в целом. Будучи знакомыми незнакомцами, они и подобные им образуют в анфиладе зеркальных взаимоотражений единый ряд правдоискателей и истинноискателей. Такая анфиладная конструкция, обеспечивая лишь смену исторических декораций, практически не имеет ограничений во времени и пространстве, поскольку добровольно возложенное на самих себя «бремя познания и сомнения» неисчерпаемо.

Такова традиционно выстраиваемая характерологическая парадигма, наглядно демонстрирующая эволюцию художественного психологизма от «истории души человеческой» к «диалектике души». Универсальной пружиной этого развития, как и любого другого, является противоречие в его классическом истолковании: борьба взаимоисключающих устремлений, биполярность сознания, постоянные несовпадения с самим собой и т. п. Причем данные характерологические измерения расцениваются как знаки напряженной духовной жизни и самодостаточности литературного образа. Получается, что *figura contradictionis* двуипостасна: она дает ключ и к анализу художественной личностно-поведенческой модели, и к личности ее создателя. А.С. Пушкиным сказано однозначно: «Так нас природа сотворила, / К противуречию склонна» [11, т. 5, с. 102] и «Противоречий очень много, / Но их исправить не хочу» [Там же, с. 35]. Добавляется и третья ипостась. Поскольку методология основана на учете специфики объекта изучения, акцент на антиномичности явления определяет стратегию литературоведческого подхода. Все это бесспорные и безусловные постулаты, и отрицать их очевидность абсурдно.

Однако характерологическая парадигма русской классики не исчерпывается галереей героев-идеологов и интеллектуалов. «Смиранный» Иван Петрович Белкин, персонажи «белкинского» цикла, отец и сын Гринева, Максим Максимыч, капитан Тушин, Платон Каратаев и др. не менее значимы для авторов и любимы ими. Этим героям неведомы тяготы «разорванного сознания», тем более муки совести. Они однозначно позитивны в своих предпочтениях и не дают повода для пространных размышлений на тему *pro et contra*, в силу чего изошренный аналитический дискурс представляется неу-

местным. Это тот случай, когда целесообразно руководствоваться принципом знаменитой «бритвы Оккама», т. е. рекомендацией не множить сущности без надобности и обходиться минимумом ясных и простых постулатов.

Тем не менее одна из сентенций М. Хайдеггера гласит: «Простота несложного берегает внутри себя в ее истине загадку всего великого и непреходящего» [15, с. 239]. С одной стороны, феномен простоты действительно не нуждается в многозначных дефинициях. Но с другой, будучи *вещью в себе* или *для себя*, элементарные структуры явно исполнены метафизической глубины.

Между тем именно о простоте в ее расхожем понимании пишут исследователи, характеризуя произведения позднего Л.Н. Толстого. Имеются в виду не столько тексты, давно получившие статус художественных шедевров («Хаджи-Мурат», «После бала», «Фальшивый купон»), сколько незатейливые рассказы, озадачивающие искушенного читателя сюжетно-образной элементарностью и наивностью. И все же по поводу одного из них, рассказа «Алеша Горшок», А. Блок сказал: «Гениальнейшее, что читал <...>» [3, т. 7, с. 87].

Ранее, опираясь на средневековое богословское учение об *анагогии*, согласно которому духовная целостность, понятая как несамопротиворечивость, возносит смертного человека к горным высотам, мы пытались показать многослойность толстовского повествования [6]. На сей раз в свете категории *эквивокация* проанализируем мотивно-образную систему рассказа «Корней Васильев» (1905–1906). Отправной точкой анализа будет вышеозначенный феномен простоты, возведенный самим Л.Н. Толстым на уровень методологической максимы. «Большинство жизненных задач решаются как алгебраические уравнения: приведением их к самому простому виду» [13, с. 94], – утверждал писатель. В названном рассказе авторская установка, как мы считаем, реализуется в аспекте двусмысленности (эквивокативности) характеров и обстоятельств.

Обратимся к художественному тексту. Главный герой, некогда «самый знаменитый богач» в округе Корней Васильев, теперь «старым побирушкой», тяжело хлюпая разбившимися сапогами по грязи, возвращается в родной дом. Но возвращается он не в дом любви, а в дом ненависти, который оставил 17 лет назад, избив до полусмерти «злодейку»-жену и покалечив маленькую дочь. «Ему странно и больно было вспоминать то, что он был прежде. И когда он вспоминал про это, он с ненавистью вспоминал про ту, кого он считал причиной всего того дурного, что он испытал в эти семнадцать лет» [14, т. 14, с. 209]. Как будто никакого развития характера мы не видим: ушел Корней с ненавистью и возвращается, переполненный ею. Однако увидев свою Марфу, ставшую сухой, жилистой и морщинистой старухой, он с удивлением почувствовал, что больше не ощущает в душе злобы, «но какая-то умиленная слабость вдруг овладела им <...>» [Там же, с. 213]. Герой не мог удержать слез. И это несмотря на то, что оставленная жена не пожелала признать и тем более принять бывшего мужа.

И все же старику посчастливилось умереть в избе дочери, которая не только опознала отца в смертельно больном страннике, но и достойно простилась с ним. Над обмытым и убраным мертвым телом читалась Псалтирь, а «по строгому, прекрасному, старому лицу Корнея нельзя было понять, прощает ли он или еще гневается» [Там же, с. 216].

«Прощает» или «гневается». Это не противоречие, ибо на «строгом, прекрасном» лице старого человека нет ни малейших следов внутреннего противоборства. Это именно эквивокативная ситуация, которая снимает конфронтацию «за» и «против», оставляя финал открытым. Умиление, слезы, раскаяние – знаки духовного возрастания, но определяющим является финальное состояние внутреннего освобождения: «Слава Богу, развязались все грехи, – и лицо его сложилось в торжественное выражение» [Там же, с. 215].

Но еще более показательно, что к аналогичному решению пришла жена Корнея, жертва мужского своеволия. «Попрощаемся с ним, возьмем домой, грех развяжем» [Там же, с. 216], – думала Марфа, отправившись за мужем в дочерний дом. Жизненная ситуация, представлявшаяся персонажам безысходной, в итоге оказывается разблокированной. «<...> Желаю, чтобы вы были мудры на добро и просты на зло» (Рим.: гл. 16, ст. 19). Простота на зло, о которой говорит апостол, – в данном случае отказ от мести во имя свое.

Обратим внимание на знаковую деталь, которая, по нашему мнению, еще более усиливает двусмысленность происходящего. Накануне, прогнав Корнея и не помышляя о прощении, Марфа села за ткацкий стан и ткала до самого вечера. Казалось бы, что может быть элементарнее этой древнейшей женской работы, монотонной и предполагающей механическую сноровку? Но если с метафизической точки зрения вникнуть в техническую сторону ремесла, то можно обнаружить в искусстве ткачества скрытую символику. Ткач, как известно, разделяет нить на основу и уток. Нити основы идут вдоль ткани, параллельно друг другу, но нити утка располагаются перпендикулярно им. Сочетание же горизонтали и вертикали (земного и небесного, дольного и горнего, плоти и духа) образует *крест*.

В данном случае это символ жертвенного искупления во имя любви. Душа оскорбленной женщины, как бы стелась по плоскости земных тревог и обиды, в конечном счете поднялась до осознания евангельской истины: «<...> что вы свяжете на земле, то будет связано на небе; и что разрешите на земле, то будет разрешено на небе» (Мф.: гл. 18, ст. 18). Эквивокативность такого состояния не имеет ни малейших точек соприкосновения с деструктивной противоречивостью.

Обратим внимание на еще один момент. Героиней рассказа Л.Н. Толстого является женщина из простонародья. Данный факт, конечно, имеет значение, но не поддается абсолютизации. Напомним, Татьяна Ларина, натура которой, будучи, по словам В.Г. Белинского, лишена «болезненных противоречий» и «создана как будто вся из одного цельного куска» [2, с. 482], не только введена в великосветский круг, но и поднята на уровень человека *комильфо*: «Все тихо, просто было в ней, / Она казалась верный снимок / Du comme il faut <...>» [11, т. 5, с. 181–182]. Л.Н. Толстой, особенно в последние годы жизни, более социологичен, но и он показал посредническую роль женщины-дворянки в процессе духовного преображения героя.

Речь идет о последних днях земного бытия князя Андрея Болконского. Как пишет автор, это был человек, уже умерший «наполовину». Без тревоги и страха он ожидал предстоящий уход, считая, что ему открылось нечто «значительное и важное»: «начало вечной любви». Однако суть этого «открытия» крайне невразумительна: «Всё, всех любить, всегда жертвовать собой для любви, значило никого не любить, значило не жить эту земною жизнью. И чем больше он проникался этим началом любви, тем больше он отрекался от жизни <...>» [14, т. 7, с. 67]. И странно, и страшно читать эти строки. Недоумение неизбежно: насколько возможно, любя всех и не любя никого, придти к божественному источнику милосердия и всепрощения?

Однако далее в сознании князя совершается уموперемена (*метанойя*). Противоречие *любить всех значит не любить никого* переосмысливается в эквивокативном ключе. Герой начинает понимать, что приобщение к сакральному началу невозможно без погружения в беды и радости земного (профанного) существования. Поэтому тезис: «Любовь есть Бог <...>» дополняется: «Любовь есть жизнь» [Там же, с. 69].

И опять же глубоко символично, что путь к осознанию евангельской истины в значительной степени освещен (и освящен) прозаичностью и даже будничностью свиданий с Наташей. Героиня не вела с умирающим душеспасительных разговоров, не обещала позаботиться о сыне, не говорила о силе своего чувства и пр. Она молчала, и толь-

ко ее тонкие пальцы перебирали вязальные спицы, а он, любуясь этими движениями, смотрел на задумчивый профиль. Заметим: спицы такой же атрибут народного быта, как и ткацкий станок, прялка, веретено. Не случайно и то, что вязала героиня простой чулок, т. е. уподобилась тем старушкам-няням, которые жили в ее памяти и памяти умирающего. Причем технические приемы «успокоительного» вязания, как и ткачества, ориентированные на векторальную противоположность, также образуют фигуру *креста*: вывязывание петель строго координируется по горизонтали и вертикали. Иначе говоря, нежные девичьи руки плели полотно вечности, дарующее бессмертие смертному человеку. Вновь актуализируется евангельская логика: связанное на земле – «связано на небе»; то, что разрешено на земле, – будет разрешено на небесах.

Но остановимся на проблеме истинноискательства. Давно замечено, что особенностью русской религиозной философии является онтологизация истины. «<...> Понятие Истины *онтологично*», – писал В.Ф. Эрн, говоря о достижимости «*бытия в Истине*» [17, с. 79]. Из логики подобных рассуждений следует, что пребывание в истине и есть обладание ею; это высшая форма реализации человеческих возможностей. Однако самими носителями истинного знания данный факт может и не осознаваться. Толстовские персонажи, выходцы из народной среды, живут по принципам: «Не по нашему хотенью, а по Божьему изволению» или «Человек предполагает, а Бог располагает». Но весь их жизненный уклад свидетельствует о бытийном наполнении умозрительных представлений. Психолог сказал бы, что в таких случаях поведенческая *я-концепция* формируется на основе доверительного отношения к жизни, ее сокровенным началам.

В «Толковом словаре...» В.И. Даля зафиксирована эта особенность национально-менталитета. Описывая семантическое поле лексемы *истина*, лексикограф, помимо основного значения (антоним *лжи*), приводит синонимы и синонимичные конструкции, свидетельствующие о возможности земного (в прямом смысле слова) и даже приземленного толкования высокой материи: «Все что *есть*, то *истина*, не одно ль то же *есть* и *естина*, *истина*?» [4, с. 60]. Знак вопроса по поводу предполагаемого тождества *истина/естина* снимается уточнением «*истина от земли*» и дополнением: *тарь истина* означала также наличность, наличные деньги <...>» [Там же]. И далее вещественное содержание корректируется понятием *правда*: «*Истина от земли*, достояние разума человека, а *правда с небес*, дар благостыни» [Там же].

Для религиозно ориентированного человека таким даром с небес было, конечно, христианское вероучение, утверждавшее незыблемость догм – «основанных от века» аксиом. В таком ключе о приоритете «вечных истин» писал А.С. Пушкин. Это ценности, на которых, по словам поэта, «основаны счастье и величие человеческое» и которые поэзия не должна «силою слова потрясать» [11, т. 7, с. 244].

Догмы, безусловно, первичнее морально-этических кодексов поведения, сформированных обстоятельствами и средой. В самом деле, что такое для Петруши Гринева заповедь «Береги честь смолоду», которой он сознательно или бессознательно руководствуется в своих поступках? Это догма, т. е. надындивидуальная и сверхопытная духовно-поведенческая установка, которая передается из поколения в поколение через личную память, память рода и нации. «Батюшка сказал мне: “Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь <...> и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду”» [11, т. 6, с. 398]. Батюшка, Андрей Петрович Гринев, в своем напутствии не открыл ничего нового, но, как эстафету, передал сыну то, что в свою очередь было передано ему. Кстати, способ перехода истинного знания по наследству также воспроизведен В.И. Далем: «*Сын-то истовый отец*, очень схож» [4, с. 60]. Преодолеть искус – значит не запутаться в комбинациях противоположностей и понять ограниченность своего «я».

Тем не менее ситуация не столь однозначна. Да, обладание истиной дано Петруше Гриневу самим фактом рождения в православной среде. Но точно также христиан-

ской традицией узаконено право на свободу выбора и личную активность. Это две координаты одной и той же структуры, равнозначенные и равноосмысленные, т. е. эквивалентные.

На наш взгляд, на основе двуединой целостности в 1830-е гг. сформировалась пушкинская концепция *самостоянья* человека: «Самостоянье человека, / Залог величия его» [11, т. 3, с. 468]. Суть концепции можно свести, в частности, к нескольким постулатам: свобода самопроявления предполагает чувство «запредельной» черты; естественная привязанность к «привычкам бытия» не тождественна зависимости от суеты буден; уважение к достоинству других неотделимо от труднейшей науки «читать самого себя» и т. п. Такая истина дается априори и формируется на уровне генотипа самими устоями национальной жизни. Поэтому ни Петр Гринев, ни персонажи «белкинского» цикла не склонны к правдоискательству.

Однако бесспорное первенство в аспекте христианской софийности навсегда закреплено в русской литературе за образом Татьяны Лариной. Ее мудрость в ее цельности: расставаясь с Онегиным в момент осознания взаимности чувства (т. е. в минуту наивысшего счастья), героиня сохраняет свою самотождественность. «<...> Я другому отдана» – кенозис, исходящий из понимания святости брачных уз: «<...> как Церковь повинуется Христу, так и жены своим мужьям во всем» (Еф.: гл. 5, ст. 24). «Я вышла замуж <...> Я вас прошу <...> Я знаю <...> Я вас люблю <...> Я буду век ему верна» [11, т. 5, с. 189] – декларируемая, причем настойчиво, свобода воли, не стесненная внешними обстоятельствами. Ничего общего с самораспятием на кресте противоречий такое самовыражение не имеет.

Но вернемся к герою-правдоискателю, находящемуся в перманентном состоянии внутреннего разлада, испытывающему муки совести, ищущему истину и не находящему ее. Насколько оправдана его роль и праведен жизненный путь? Даже Ф.М. Достоевский выразил сомнение: «Может быть, Пушкин даже лучше бы сделал, если бы назвал свою поэму именем Татьяны, а не Онегина, ибо бесспорно она главная героиня поэмы» [5, т. 26, с. 140]. Нам же память услужливо подсказывает терминологическое обозначение «лишний человек», которое в период своего возникновения обладало серьезными коннотациями, но впоследствии до крайности социологизировалось и вульгаризировалось. Тем не менее оно прочно укоренилось в нашем сознании.

Однако начнем с того, что мысль о наличии каких бы то ни было «лишних людей» чужда христианской антропологии: в мире, где все «по чину», всему есть место и каждый несет свой крест. Тот же Достоевский характеристикой Онегина как русского скитальца показал пример глубочайшего проникновения в суть данного психологического типа, несколько не умалив значение женского образа.

Возражая ученым схоластам и моралистам, представлявшим Онегина «великосветским шалопаем двадцатых годов», Достоевский писал: «Ведь это тип исторический <...> он ничего и не разрешит, не определит своих верований; он будет только страдать. Это первый страдалец русской сознательной жизни» [5, т. 19, с. 10–11]. Но страдание, как известно, требует уважения, особенно если оно связано с решением «проклятых» вопросов, которые потому и «проклятые», что неразрешимы по определению.

Свое предназначение «угадал» и Печорин, за которым закрепился более весомый комплекс негативных определений: «странный человек», представитель «большого поколения», «демонический герой», даже «акцентуированная» личность. Лермонтовский персонаж умер в пути, и в своей земной жизни скорее всего был транзитным пассажиром, ожидающим «последний рейс». Однако его ожидание не бессмысленно. Многочисленные встречи с самим собой, постоянные самоотчеты, беспощадный самоанализ – все это узловые пункты на пути к «вечной» истине, которая несоизмерима с правдой личного и социального опыта. Образом Андрея Болконского, преодолевшего состояние

теплохладности и приобщившегося «к общему и вечному источнику любви» [14, т. 7, с. 69], миссия героя-правдоискателя освящена апостольским словом: «*Просите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучите, и отворят вам*» (Мф.: гл. 7, ст. 7).

Выше приводилось высказывание М. Хайдеггера о простоте истины, которая включает «загадку всего великого и непреходящего». Далее философ продолжает: «Незванная, простота вдруг входит в людей и, однако, нуждается в том, чтобы вызревать и цвести долго. В неприметности постоянно одного и того же простота таит свое благословение» [15, с. 240]. В русской литературе эта философская посылка поднята на уровень восхождения к евангельским высотам.

Подведем итог: в основе художественной антропологической парадигмы выделяются феномены *противоречивости* и *эквивокативности*. Ими определяются поведенческие модели литературных персонажей, проецирующиеся, с одной стороны, на антиномичность и неоднозначность образа, с другой – на его цельность и унитарность. Независимо от того, войдет ли термин *эквивокация* в терминологическую систему современного литературоведения или не укоренится в ней, акцент на характерологической двусмысленности в аспекте религиозно-философских концепций *истины* и *простоты* закономерен.


Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 13 т. М., 1955. Т. 7.
3. Блок А.А. Собрание сочинений: в 8 т. М.; Л., 1963.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1955. Т. 2.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1972–1988.
6. Жаравина Л.В. «Как слово наше отзовется»: метасмыслы русской литературы: сб. ст. М., 2021. С. 200–217.
7. Жаравина Л.В. Апофатика и катафатика Варлама Шаламова // Судьбы русской духовной традиции в отечественной литературе и искусстве XX – начала XXI века: в 3 т. СПб., 2018. С. 126–146. Т. III. Ч. I.
8. Карташев А.В. Вселенские соборы. М., 1994.
9. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 2011.
10. Неретина С.С. Тропы и концепты. М., 1999.
11. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. М., 1957–1958.
12. Сиротинская И.П. Мой друг Варлам Шаламов. М., 2006.
13. Толстой Л.Н. Круг чтения: Избранные, собранные и расположенные на каждый день Л. Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении: в 2 т. М., 1991. Т. 1.
14. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. М., 1978–1985.
15. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М., 1993.
16. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: в 6 т. М., 2005. Т. 5.
17. Эрн В.Ф. Сочинения. М., 1991.

* * *

1. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. Belinskij V.G. Poln. sobr. soch.: v 13 t. M., 1955. T. 7.
3. Blok A.A. Sbranie sochinenij: v 8 t. M.; L., 1963.
4. Dal' V.I. Tolkovoj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: V 4 t. M., 1955. T. 2.
5. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L., 1972–1988.
6. Zharavina L.V. «Kak slovo nashe otzovetsya»: metasmysly russkoj literatury: sb. st. M., 2021. S. 200–217.
7. Zharavina L.V. Apofatika i katafatika Varlama Shalamova // Sud'by russkoj duhovnoj tradicii v otechestvennoj literature i iskusstve XX – nachala XXI veka: v 3 t. SPb., 2018. S. 126–146. T. III. Ch. I.
8. Kartashev A.V. Vselenskie sobory. M., 1994.

9. Nalimov V.V. Spontannost' soznaniya. Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arhitektonika lichnosti. M., 2011.
10. Neretina S.S. Tropy i koncepty. M., 1999.
11. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. M., 1957–1958.
12. Sirotinskaya I.P. Moj drug Varlam Shalamov. M., 2006.
13. Tolstoj L.N. Krug chteniya: Izbrannye, sobrannye i raspolozhennye na kazhdyj den' L. Tolstym mysli mnogih pisatelej ob istine, zhizni i povedenii: v 2 t. M., 1991. T. 1.
14. Tolstoj L.N. Sobranie sochinenij: v 22 t. M., 1978–1985.
15. Hajdegger M. Raboty i razmyshleniya raznyh let. M., 1993.
16. Shalamov V.T. Sobranie sochinenij: v 6 t. M., 2005. T. 5.
17. Ern V.F. Sochineniya. M., 1991.



***The category “equivocation” in the aspect of the literary characterology:
the truth of the simplicity***

The category “equivocation” is analyzed in the aspect of the fictional characterology as the correlate of the category “contradiction”. There is substantiated the theoretical and methodological reasonability of its introduction into the research vocabulary of the modern literary studies. The problems of the analytical approach to the fictional text as the form of the author’s self-representation are discussed, supported by the philosophic and religious concepts of the truth and the simplicity.

Key words: *author, literary character, psychologism, contradiction, characterology, equivocation.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2023)

ЛИ ДАНЬЯН
Нанкин, Китай

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В ЧЕТЫРЕХ КЛАССИЧЕСКИХ РОМАНАХ КИТАЯ

Изучены прецедентные имена в Четырех классических китайских романах, проанализированы их семантические коннотации, характеристики употребления и функции, которые позволяют читателям понять китайский язык и китайскую культуру, а также успешно реализовать межкультурную коммуникацию.



Ключевые слова: *прецедентное имя, прецедентные феномены, китайский дискурс.*

Введение. В лингвокультурологии активно изучаются прецедентные феномены, присутствующие в повседневной речи людей с древнейших времен, формирование и развитие которых тесно связаны с культурой. Актуальность нашего исследования обусловлена глубоким пониманием лингвистических и культурных знаний других стран, повышением уровня перевода и успешным проведением межкультурной коммуникации.

ции. Передача иноязычных прецедентных феноменов является одной из активно исследуемых проблем в теории перевода, т. к. эта лексическая категория обладает сложными формальными, содержательными и ассоциативными характеристиками.

Прецедентные имена, высказывания, ситуации и тексты являются языковыми феноменами. Именно они свидетельствуют об этнокультурной специфике, а потому были выбраны автором в качестве предмета исследования, позволяющего раскрыть историю и культуру народа, а также показывающего национальный характер. В данной работе представлены национальные прецедентные имена китайского дискурса, выбранные из таких классических литературных произведений, как «Троецарствие», «Путешествие на Запад», «Речные заводы» и «Сон в красном тереме». Все эти произведения широко известны и популярны именно в силу своей прецедентности. Поэтому коннотации, характеристики и функции прецедентных имен подверглись анализу, с помощью которого можно выявить национальные особенности и помочь читателям понять их.

Прецедентное имя и прецедентный феномен. В 1986 г. концепцию «прецедентный текст» впервые представил ученый Ю.Н. Караулов на 6-й Международной конференции преподавателей русского языка. Прецедентными можно назвать тексты, что широко распространены в сообществе и известны многим его членам. Ю.Н. Караулов подчеркивал, что прецедентные тексты происходят не только из литературно-художественных произведений, но и из мифов, легенд, анекдотов, сказок, басен и т. д. [2, с. 216–217]. Данный феномен обратил на себя внимание лингвистов и вызвал активное обсуждение среди них. Многие ученые (Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, В.В. Красных, И.В. Захаренко, А.Е. Супрун и др.) начали рассматривать явление прецедентности и внесли большой вклад в развитие теории Ю.Н. Караулова. В 1994 г. Н.Д. Бурвикова и В.Г. Костомаров предложили понятие «прецедентное высказывание», которое обобщает смысл текста и несет в себе прецедентность. Ю.Е. Прохоров ввел понятие «прецедентные текстовые реминисценции», имеющее отличное от «прецедентного текста» значение.

В.В. Красных и Д.Б. Гудков распространяют понятие «прецедентный текст» на «прецедентный феномен», который имеет гипериндивидуальный характер и хорошо известен всем членам этнокультурного языкового сообщества. Он реализуется на когнитивном уровне и повторяется в речи [4, с. 58].

Многие ученые, вслед за В.В. Красных, разделяют прецедентные феномены на тексты, высказывания, ситуации и имена. Между ними нет абсолютных границ, они могут трансформироваться друг в друга в определенных контекстах. Высказывание, содержащее прецедентное имя, может стать прецедентным высказыванием. Текст, в котором встречается прецедентное имя, может трансформироваться в прецедентный текст. Прецедентное имя, употребленное в определенном контексте, становится прецедентной ситуацией. Поэтому прецедентные имена занимают центральное место среди прецедентных феноменов, ведь их частотное использование может привести к активизации других форм феноменов.

Прецедентные имена – это люди, географические названия и другие имена собственные, которые известны членам национального культурного сообщества и имеют общую ассоциацию. Они используются не для обозначения конкретного человека, а в качестве своеобразного культурного знака, символа определенных качеств, свойств. Эти яркие знаки образно и точно фиксируют вышеназванные моменты, а их содержательная сторона охватывает почти все сферы быта, истории, духовного развития. Поэтому примеры данного языкового феномена можно найти в литературе, истории, религии и быту.

Прецедентные имена в Четырех классических романах Китая. В Четырех классических романах Китая освещаются такие аспекты, как гуманизм, история, обще-

ство, этика, география, фольклор и т. д. Они стали одним из важнейших источников китайских прецедентных имен.

1. Прецедентные имена героев.

Имя является способом идентификации личности и содержит культурный подтекст, присущий только данному народу. Четыре классических романа Китая содержат большое количество личных имен, многие из которых в процессе функционирования в языке приобрели особое культурное значение. Эти имена хорошо известны китайцам и часто используются в процессе общения. В качестве примеров можно привести следующие прецедентные имена героев.

1.1. 诸葛亮 (Чжугэ Лян).

Чжугэ Лян – персонаж романа «Троецарствие». Чудесный военачальник, под контролем которого находятся все сражения, благодаря чему Чжугэ Лян рассматривается как воплощение мудрости. В китайском языке существует прецедентное высказывание «Три простых сапожника превзойдут одного Чжугэ Ляна» («несколько людей может предложить больше хороших идей, чем один»), где имя Чжугэ Ляна используется в значении «мудрый человек».

1.2. 武松 (У Сун).

У Сун – персонаж романа «Речные заводи», является одним из 108 героев гор Ляншань. Он смог убить тигра голыми руками, Симэнь Цина* и Пань Цзиньянь** для своего брата. Благодаря этим подвигам У Сун стал олицетворением храбрости и справедливости. В высказывании «У Сун сражается с тиграми» имя героя употребляется с целью того, чтобы выразить значение «смелый и храбрый человек, который может бороться с тиграми или темными силами».

1.3. 孙悟空 (Сунь Укун).

Сунь Укун из романа «Путешествия на Запад», чья главная задача – защитить наставника и помочь ему в трудном путешествии. Во время странствий герои встречают множество монстров, которых побеждает Сунь Укун, используя храбрость и мудрость. Вследствие этого Сунь Укун стал символизировать мудрость и мужество. Во фразе «Сунь Укун трижды крадет банановый веер» имя Сунь Укуна употребляется для выражения значения «очень умный человек, обладающий определенными навыками для достижения своей цели».

1.4. 林黛玉 (Лин Дайю).

Лин Дайю – одна из героинь романа «Сон в красном тереме». Она красива и талантлива, но при этом слаба и болезненна, из-за чего часто плачет; поэтому Линь Дайю стала символом не только женской красоты, но и ее хрупкости. В высказывании «Линь Дайю похоронила цветы» имя красавицы означает «хрупкий и болезненный человек». Отметим, что «Линь Дайю похоронила цветы» – один из сюжетов в упомянутом выше произведении: героиня любила цветы, но боялась, что их затопчут, поэтому решила закопать растения в землю. В захоронении цветов она видела собственную судьбу, связанную со слабым здоровьем и скорой кончиной. Из этого можно сделать вывод, что значение фразы «Линь Дайю похоронила цветы» – «человек оплакивает свою несчастливую судьбу и слабость».

Прецедентные имена – топонимы.

2.1. 火焰山 (Хо Яньшань).

Хо Яньшань – название места в романе «Путешествие на Запад». Протяженность области, охваченной пламенем, достигает здесь 800 миль, а вокруг нее не растет ни дюйма травы, отсюда и название Хо Яньшань для обозначения жаркого и сухого места, а

*Симэнь Цин – персонаж романа «Речные заводи», который любил деньги и женщин. Убил брата У Суна.

**Пань Цзиньянь – персонаж романа «Речные заводи», жена брата У Суна, которая отравила его.

также трудностей, связанных с ее преодолением. В предложении «Сунь Укун пересекает Хо Яньшань» рассматриваемый топоним символизирует большие трудности, а само высказывание означает ‘человек не боится никаких трудностей’.

2.2. 大观园 (Да Гуаньюань).

Да Гуаньюань – парк из романа «Сон в красном тереме», имеющий прекрасный вид и роскошный декор, поэтому данный топоним часто используется для наименования роскошных резиденций. Кроме этого, он также часто употребляется для обозначения того, что в каком-либо месте есть что-то дорогое. Предложение «Бабушка Лю входит в Да Гуаньюань» имеет следующее значение: ‘люди с узким кругозором впервые видят много нового и интересного’ (в упомянутом романе бабушка Лю родом из сельской местности; когда она посетила Да Гуаньюань, то увидела там много невиданной роскоши, из-за чего попала в нелепое и смешное положение).

Структурные особенности прецедентных имен. Прецедентные имена имеют определенные структурные характеристики, обуславливающие существование прецедента и его различные функции в речевой коммуникации. Основной составляющей их структуры выступают дифференциальные признаки, являющиеся частью когнитивной базы нации и состоящие из характеристик внешности, личности и прецедентной ситуации.

1. Характеристика внешности.

Говорящий часто выражает прецедентность с помощью характеристик внешности прецедентных имен. В это время у адресанта и адресата возникает общее понимание прецедента. Например, «Хотя иногда она немного нетороплива, но, возможно, именно ее неоспоримый и терпимый характер делает ее похожей на «Лин Дайю». Ее часто называют «классической красавицей», с мягким характером, женственной внешностью, длинными струящимися волосами и изящной фигурой. Одним словом, Ева – такая нежная и женственная женщина!»* Брови Линь Дайю похожи на листья ивы, глаза слезятся, кожа светлая, у нее приятная внешность. Цель употребления имени героини заключается в описании Евы: она красивая женщина с приятной внешностью и хорошей фигурой.

2. Черты характера.

Черты характера, знакомые говорящему и адресату, функционируют как прецедент, тем самым выполняют коммуникативную функцию. Именно они позволяют прецедентному имени стать языковым индивидуальным знаком. Прецедентные имена обычно используются в общении для обозначения людей, обладающих сходными с прецедентными именами чертами характера.

Например, «Эта способная женщина-менеджер завода, как и многие ее коллеги, пережила взлеты и падения, и когда-то ее называли «Линь Дайюй», которая только льет слезы». Черта характера Линь Дайюй – мягкость и плаксивость, ее имя используется в предложении, чтобы отразить тот факт, что «женщина-менеджер завода» раньше была слабой женщиной, а когда сталкивалась с трудностями, ничего не делала и только плакала.

3. Характеристика прецедентной ситуации.

Характеристика прецедентной ситуации выполняет коммуникативную функцию прецедентных имен, она не изолируется от характеристики внешности и черт характера. Обычно прецедентное имя и прецедентное высказывание используются для выражения экстернализации прецедентной ситуации. Например, «После взвешивания многих ключевых факторов компания выбрала рискованный путь, который можно назвать “вынужденный уход в горы Ляншань”». «Горы Ляншань» – сюжет из романа «Речные

*Здесь и далее примеры взяты из корпуса китайского языка Пекинского университета языка и культуры.

заводы». Линь Чонг и многие другие герои были вынуждены отправиться в горы Ляншань, чтобы поднять восстание. Таким образом, «вынужденный уход в горы Ляншань» значит ‘быть вынужденным рискнуть и что-то сделать’. В приведенном выше примере фраза «вынужденный уход в горы Ляншань» означает, что компания вынуждена выбрать рискованный путь в силу различных объективных причин.

Функции прецедентных имен. Прецедентные имена выполняют номинативную и символическую функции, определяемые их структурными особенностями. Например, в предложении «Ван Сифэн – фактическое лицо, стоящее у власти» Ван Сифэн – экономка в доме Цзя. При этом имя героини выполняет номинативную функцию.

Кроме того, прецедентные имена как языковые знаки в вербальной коммуникации выполняют семиотическую функцию. Их дифференциальные признаки являются явным показателем данной функции (намерение говорящего может быть понято без каких-либо объяснений для адресата).

В примере «Если Китай хочет модернизироваться, у него должно быть несколько “Сунь Укун”» Сунь Укун может превращаться в 72 формы: покорять демонов, уничтожать злых духов и др.; он всемогущ, обладает мудростью и стратегическими способностями. Здесь «Сунь Укун» выполняет семиотическую функцию: смысл фразы заключается в том, что Китаю нужны могущественные, умные и мудрые люди, которые возглавят страну во время модернизации. «Сунь Укун», олицетворяющий мудрость и ум, уже давно стал прецедентным именем, закрепившимся в китайском языковом сознании.

Закключение. Прецедентные имена – единицы языкового сознания и национальной культуры, которые более или менее определяют систему ценностей национально-го сообщества. Каждый народ отбирает прецедентные феномены, соответствующие его мироощущению и мировоззрению. В этой статье представлены прецедентные имена из Четырех классических китайских романов, анализируются их значение, структурные особенности и функции. Результаты данного исследования помогут изучающим иностранные языки лучше понять китайскую национальную культуру, а также будут способствовать межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Волова В.М. Прецедентные имена собственные и их специфика в газетно-публицистическом тексте как составной части масс-медиа дискурса // Вестник Вятского государственного университета. 2016. № 1(12). С. 82–87.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
3. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. № 1(147). С. 73–76.
4. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Лекц. курс. М., 2002.
5. Ленинцева В.А., Бурукина Т.Н. Прецедентные имена китайской национальной культуры // Russian Journal of Linguistics. 2015. № 2(28). С. 70–89.
6. Терещенко А.В. Прецедентные имена в современном русском и английском языках: статус, семантика, особенности функционирования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11(176). С. 76–84.
7. Тулина Е.В. Прецедентные феномены анекдотического пространства: лингвокультурологический и лексикографический аспекты // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3(45). С. 63–66.
8. 胡旖妮. 语篇框架下的先例现象探究 [J]. 枣庄学院学报, 2021 (3).
9. 刘宏. 外语教学中的先例名现象 [J]. 外语与外语教学, 2003 (11): 22–26.
10. 孟玲华. 俄语报刊中的《圣经》先例名研究 [D]. 吉林师范大学, 2017.
11. 徐琪. 大众传播媒介中的先例现象 [J]. 中国俄语教学, 2002 (1).
12. 张歆. 语言文化学视角下的俄罗斯民间童话先例名研究 [D]. 沈阳师范大学, 2018.
13. 赵爱国. 先例理论及其研究—认知心理与跨文化交际视角之阐释 [J]. 外语与外语教学, 2006 (09): 1–6.

* * *

1. Volova V.M. Precedentnye imena sobstvennye i ih specifika v gazetno-publicisticheskom tekste kak sostavnoj chasti mass-medial'nogo diskursa // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 1(12). S. 82–87.
2. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987.
3. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Kak teksty stanovyatsya precedentnymi // Russkij yazyk za rubezhom. 1994. № 1(147). S. 73–76.
4. Krasnyh V.V. Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya: Lekc. kurs. M., 2002.
5. Leninceva V.A., Burukina T.N. Precedentnye imena kitajskoj nacional'noj kul'tury // Russian Journal of Linguistics. 2015. № 2(28). S. 70–89.
6. Tereshchenko A.V. Precedentnye imena v sovremennom russkom i anglijskom yazykah: status, semantika, osobennosti funkcionirovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 11(176). S. 76–84.
7. Tulina E.V. Precedentnye fenomeny anekdoticheskogo prostranstva: lingvokul'turologicheskij i leksikograficheskij aspekty // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2014. № 3(45). S. 63–66.

The precedent names in the Four Chinese Classics

The article deals with the precedent names in the Four Chinese Classics. There are analyzed their semantic connotations, the characteristics of the usage and the functions, that allow the readers to comprehend the Chinese language and the Chinese culture and to realize successfully the intercultural communication.

Key words: precedent name, precedent phenomena, the Chinese discourse.

(Статья поступила в редакцию 20.07.2023)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Батракова
Инесса Сергеевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. E-mail: icbatrakova@mail.ru
- Бахтеева
Эльвира Инсафутдиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: bahteeva82@mail.ru
- Безруких
Александра Петровна* – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: russiandialogs@gmail.com
- Берёзкина
Октябрина Игоревна* – аспирант кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет
- Геркушенко
Светлана Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Svetlana@gerkushenko.ru
- Горбузова
Марина Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный медицинский университет. E-mail: ms-sch@rambler.ru
- Декатова
Кристина Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Диких
Элина Радиковна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет. E-mail: bagautdinova1987@mail.ru
- Дубова
Марина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Евдокимова
Анастасия Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского
- Ерофеева
Инна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: inerof2018@gmail.ru
- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru

- Зудина
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Каунова
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: katekw23@gmail.com
- Колоколова
Наталья Васильевна* – доцент кафедры «Русский и иностранные языки», Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет. E-mail: kolokolova.nv@dgtru.ru
- Кудрейко
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, директор института педагогики, Донецкий государственный университет. E-mail: i.kudreiko@donnu.ru
- Ларина
Надежда Альбертовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, медиакоммуникаций и рекламы, Московский университет имени А.С. Грибоедова. E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Латышев
Денис Валентинович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dvlatyshhev@yandex.ru
- Ли Даньян* – E-mail: lidanyang202103@163.com
- Мансурова
Светлана Ефимовна* – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела, Академия Минпросвещения России. E-mail: s.mansurova@arkpro.ru
- Морозов
Александр Владимирович* – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт ФСИН России. E-mail: doc_morozov@mail.ru
- Осипова
Ольга Ивановна* – доктор филологических наук, заведующий кафедрой «Русский и иностранные языки», Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет. E-mail: Osipova.OI@dgtru.ru
- Паршина
Мария Михайловна* – ведущий специалист отдела статистики и аналитики научно-исследовательских работ управления научной политики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: mari73712@mail.ru
- Петрова
Вера Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики математического образования, Южный федеральный университет. E-mail: vipetrova@sfnedu.ru
- Ракитина
Светлана Владимировна* – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: s-rakitinq@mail.ru
- Ромащенко
Алексей Романович* – аспирант кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexro22@mail.ru

- Смыковская
Татьяна Константиновна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: smikov_t@mail.ru
- Тряпицын
Александр Вячеславович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: triap@yandex.ru
- Хаймахян
Валерия Владимировна* – учитель, Недвиговская средняя общеобразовательная школа № 16. E-mail: haumahun@sfnedu.ru
- Щеглова
Инна Владимировна* – доктор филологических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: isheglova@yahoo.com
- Янь Цяоянь* – преподаватель, Хунаньский технологический институт, г. Хэньян, Китай; аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург. E-mail: yanqiaoan315@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Morozov* – Advanced PhD (Pedagogy), Chief Research Associate, Federal State Institution Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, E-mail: doc_morozov@mail.ru
- Aleksandr Tryapitsyn* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: triap@yandex.ru
- Aleksandra Bezrukih* – Post Graduate Student, Saint-Petersburg State University, E-mail: russiandialogs@gmail.com
- Aleksey Romashenko* – Post Graduate Student, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexro22@mail.ru
- Anastasiya Evdokimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation
- Denis Latyshev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dvlatshev@yandex.ru
- Ekaterina Kaunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: katekw23@gmail.com
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zudina1972@gmail.com
- Elina Dikih* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Pedagogy Department, Omsk State Pedagogical University, E-mail: bagautdinova1987@mail.ru
- Elvira Bahteeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: bahteeva82@mail.ru
- Inessa Batrakova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, Honorary Worker of the Higher Professional Education of the Russian Federation, E-mail: icbatrakova@mail.ru
- Inna Erofeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University, E-mail: inerof2018@gmail.ru

- Inna Sheglova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Higher School of Linguodidactics and Translation, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: isheglova@yahoo.com
- Irina Kudreyko* – PhD (Philology), Head of Institute of Pedagogy, Donetsk State University, E-mail: i.kudreiko@donnu.ru
- Kristina Dekatova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Li Danyang* – E-mail: lidanyang202103@163.com
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies, E-mail: dubovama@rambler.ru
- Marina Gorbuzova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: ms-sch@rambler.ru
- Mariya Parshina* – Leading Specialist, Division of Statistics and Analytics of Research Works of the Department of the Scientific Policy, Lomonosov Moscow State University, E-mail: mari73712@mail.ru
- Nadezhda Larina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Journalism, Media Communications and Advertisement, A.S. Griboyedov Moscow University, E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Natalya Kolokolova* – Associate Professor, Department of the Russian and Foreign Languages, The Far Eastern State Technical Fisheries University, E-mail: kolokolova.nv@dgtru.ru
- Oktyabrina Berezkina* – Post Graduate Student, Pedagogy Department, Omsk State Pedagogical University
- Olga Osipova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of the Russian and Foreign Languages, The Far Eastern State Technical Fisheries University, E-mail: Osipova.OI@dgtru.ru
- Svetlana Gerkushenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Svetlana@gerkushenko.ru
- Svetlana Mansurova* – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department Head, Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation, E-mail: s.mansurova@apkpro.ru
- Svetlana Rakitina* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: s-rakitinq@mail.ru

- Tatyana Smykovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: smikov_t@mail.ru
- Valeriya Haymahyan* – Teacher, Municipal Budgetary General Education Institution “Nedvigovskaya Secondary School No. 16”, E-mail: haymahyan@sfedu.ru
- Vera Petrova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Mathematical Education, Southern Federal University, E-mail: vipetrova@sfedu.ru
- Yan Qiaoyan* – Lecturer, Hunan Institute of Technology, Hengyang, China; Post Graduate Student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: yanqiaoyan315@163.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Шукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff