



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№9 (192)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(192)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 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.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- БАТРАКОВА И.С., ГУТНИК И.Ю., СУРТАЕВА Н.Н.,
СТЕФАНОВА Н.Л., ТРЯПИЦЫН А.В. Критерии продуктив-
ности реализации системы средств внутренней оценки ка-
чества подготовки выпускников магистратуры..... 4
- КОЗИНА О.В., МЕРКУЛОВА Е.Н. Демонстрационный экза-
мен как форма контроля профессиональных компетен-
ций будущего педагога10
- ПЛОТНИКОВА Н.Н., ШУБИНА А.С. Проектирование со-
держания демонстрационного экзамена для выпускников
программ подготовки педагогов-психологов системы об-
разования.....15
- БОБРЫШОВ С.В., ЩУКИНА О.Е. Ценностно-мотивацион-
ные и организационно-деятельностные факторы форми-
рования социально-профессиональной самостоятельности
у первокурсников колледжа25
- КАТРУШ Г.В. Методика обучения программированию на
основе визуальных сред и робототехники32
- ПОПКОВА Д.В. Особенности формирования надпрофессио-
нальных компетенций студентов экономического на-
правления в процессе профессионального становления41
- БИСЕНГАЛИЕВ Р.А., ТУГУЛЬЧИЕВА В.С., ВАСИЛЬЕВА П.Д.,
ХОНГОРОВА О.В. Применение технологии укрупнения ди-
дактических единиц при изучении элементов высшей ал-
гебры.....49

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
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачëв
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. Тряпицына
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

ПРОВОТОРОВА Н.В., ПРИСТАВКО Т.М., БЕРЕСТ И.Е.
Психологическая готовность к профессиональной деятельности будущих медицинских работников в условиях неопределенности.....55

ЯН ШУ Подготовка студентов музыкальных вузов Китая к реализации терапевтической функции музыкального искусства: тенденции в области развития теории.....64

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ЭЛЬМУРЗАЕВА Р.А. Нормативное и научно-методическое обеспечение преемственности среднего общего образования и высшего педагогического образования71

КОМАРОВА Ю.А., РЫБИНА Т.Н. Современная учебная литература по иностранным языкам в системе общего образования Российской Федерации: инновационные трансформации традиций80

СТЕПАНОВА Ю.В., ИЛЬНИЦКАЯ Т.О. Преодоление языкового барьера как условие формирования речевого умения в овладении иностранным языком86

БАЙКОВА Л.А., БУГАКОВА О.Ю. Педагогические аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....91

СПИРИДОНОВА С.Б., КАРПУШОВА О.А., БОЖКО Н.Н., БУРЯКОВА Т.С. Формы интеграции образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации в систему сетевых профильных психолого-педагогических классов.....100

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

МИЛОВАНОВА Л.А., КАРАВАЕВА А.С. Разработка средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка с использованием системы тестирования INDIGO110

ТЮРИНА С.Ю., КУЛАГИНА М.А. Развитие иноязычных компетенций в вузе с учетом особенностей парадигмы современной образовательной среды.....121

БРИМ Н.Е., МИЛЮТИНСКАЯ Н.Ю. Роль педагога в инклюзивном учебном взаимодействии в процессе профессиональной иноязычной подготовки бакалавров филологии.....125

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

Подписано в печать
21.10.2024.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 15,8
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 №21/10/1

Выход в свет
11.11.2024.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

ЛИ ХУАВЭЙ Оптимальные способы семантизации русских
фразеологизмов в курсе РКИ для китайских учащихся-
инофонов 133



ЭПШТЕЙН О.В. К вопросу об авторстве мемуаров, написан-
ных писателем-призраком, с позиции лингвостилистики..... 140

ГУДЗОВА Я.О. М. Пруст в восприятии русской литератур-
ной эмиграции: случай И.С. Шмелева 147

Сведения об авторах..... 155

Information about authors..... 158

Состав редакционной коллегии 161

Состав научно-редакционного совета..... 162

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.С. БАТРАКОВА,
И.Ю. ГУТНИК,
Н.Н. СУРТАЕВА,
Н.Л. СТЕФАНОВА,
А.В. ТРЯПИЦЫН**
Санкт-Петербург

КРИТЕРИИ ПРОДУКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДСТВ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТРАТУРЫ*

Представлен поиск критериев продуктивности модели целостной оценки результатов профессионального становления магистрантов. Определены критерии продуктивности и их содержательное наполнение, выявленное в ходе эмпирического исследования.

Рассмотрены ключевые субъекты, оценивающие продуктивность реализации представленной модели. Выделены возможные риски (для всех субъектов), которые могут препятствовать продуктивной реализации системы средств в внутренней оценке качества подготовки выпускников магистратуры.

Указаны пути их преодоления.



Ключевые слова: система внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры, критерии продуктивности ее реализации, ключевые субъекты оценки качества подготовки выпускников магистратуры, риски, препятствующие продуктивной реализации модели.

Одним из ведущих направлений развития российской системы высшего образования выступает поиск путей оценки образовательных результатов студентов педагогических вузов. Несмотря на внимание к вопросам оценивания со стороны государства, увеличения числа процедур оценки **качества** подготовки выпускников вуза, не всегда преподаватели и работодатели получают целостную объективную информацию об их готовности к профессиональной деятельности с учетом требований современного рынка педагогического труда. Как показывают результаты проводимых исследований [3], сегодня определение критериев, которые отражали бы продуктивность реализации системы оценки качества подготовки магистрантов и вовлекали различные группы заинтересованных сторон в оценочные процедуры, становится важной целью магистерского образования. В рамках проекта «Интегрированная оценка компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования», выполняемого в 2024 г. за счет внутреннего гранта Федерально-

* Статья подготовлена в рамках проекта: «Интегрированная оценка компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования», №29ВГ. «Исследование выполнено за счет внутреннего гранта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48 (проект №29ВГ)».

го государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им.А.И. Герцена» (**проект №29ВГ**), построена модель целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов, которая базируется на понимании взаимосвязи разных видов оценивания компетенций, имеющих разнообразный транспрофессиональный контекст. В качестве основных составляющих системы средств внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры в исследовании рассматривалась ориентация подготовки выпускника магистратуры на достижение планируемых результатов освоения образовательной программы; на обеспечение обратной связи от всех субъектов образовательного процесса о достижениях магистрантов; на получение значимых результатов для всех субъектов образовательного процесса [2]. В исследовании использовались **теоретические методы** (анализ и обобщение научных и научно-методических материалов, лучших педагогических практик построения образовательного процесса в вузе) и **качественные методы**, включающие опросы, интервью, рефлексивные методики, фокус-групповое обсуждение.

В данной статье решается **исследовательская задача** в рамках проблемы, связанной с поиском критериев продуктивности разработанной модели целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов (через процедуру целостности оценивания компетенций выпускника магистратуры в процессе профессионального становления). **Цель** – обоснование критериев продуктивности разработанной модели целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов.

Определим некоторые наши исследовательские позиции, которые связаны с уточнением основных понятий. Внутренняя система оценки качества рассматривается нами как совокупность методов оценки качества образовательной деятельности, включающих в себя оценку содержания и условий реализации образовательных программ, уровня достижения образовательных результатов обучающимся, а также удовлетворенности качеством образования участников образовательных отношений [8]. Как показало проведенное исследование [2], продуктивность реализации системы средств внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры определяется результатами целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов, которое включает:

- определенные виды оценивания компетенций, имеющих разнообразный транспрофессиональный контекст [7]: формирующее, аутентичное и суммативное, а также преемственность промежуточной и итоговой аттестации;
- описание транспрофессионального профиля выпускника магистратуры как профиля формируемых компетенций, в который стекаются данные всех видов оценивания.

Анализ базы источников за период с 2019 по 2024 гг. и проведенное нами исследование показали, что результаты целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов фиксируются через совокупность определенных критериев, которые для каждого субъекта имеют свои характеристики [4; 9].

Опираясь на результаты анализа выполненных исследований [1; 4; 11], авторы статьи характеризуют критерии продуктивности через качество подготовки выпускника магистратуры к профессиональной деятельности и его востребованность на рынке педагогического труда; их субъектно-ориентированный, ценностный характер (как польза или выгода для субъекта); возможность их проектирования и использования различными участниками образовательного процесса с учетом сопоставления мнений преподавателей и работодателей о работе магистранта и самооценивания им собственной работы.

В качестве ключевых субъектов, оценивающих продуктивность реализации модели целостности оценивания результатов профессионального становления выпускников магистратуры в исследовании, рассматриваются магистранты, преподаватели, работодатели и специалисты учебно-методического управления университета (на примере магистратуры «Педагогическое образование», РГПУ им. А.И. Герцена).

Для уточнения характеристики критериев продуктивности модели целостности оценивания результатов профессионального становления выпускников магистратуры мы обратились к анализу результатов исследований [1], к материалам научно-методического семинара «Характеристика системы средств внутренней оценки качества подготовки выпускников» (институт педагогики РГПУ им. А.И. Герцена), на котором для обсуждения была представлена профессиональному сообществу университета разработанная модель; к результатам фокус-группового обсуждения критериев ее оценивания с преподавателями, работающими в магистратуре (12 чел.), и работодателями, принимающими участие в реализации магистерских программ (10 чел.), а также с магистрантами (25 чел) и представителями учебно-методического управления РГПУ им. А.И. Герцена (5 чел.). Все это позволило получить ответ на вопрос: в чем видят указанные субъекты «пользу (выгоду) для себя» в представленной модели.

Для дальнейшего уточнения содержательного наполнения критериев, выявленных в ходе эмпирического исследования, по которым возможно оценивание компетенций магистрантами с точки зрения пользы для себя, мы проанализировали результаты «рефлексивных сессий», опросов и интервью, проведенных среди выпускников магистратуры.

Продуктивность выделенных критериев для магистрантов подтверждена данными, полученными в процессе целостного оценивания их профессионального становления в ходе проведения промежуточной аттестации с помощью рефлексивной сессии [6], которая может проводиться в конце каждого семестра в разных формах: анализ результатов модульного экзамена, написание эссе, корректировка индивидуального профиля, построение образа будущего, с использованием технологии «Форсайт». Результат каждой сессии для магистранта – умение определить «точку» роста собственных профессиональных достижений и выявление «проблемного поля», корректировка своего индивидуального профайла. Студенты приобретают новый рефлексивный опыт по взаимодействию с разными субъектами процесса оценивания; осмысливают индивидуальные приоритеты, которые будут востребованы в профессиональной деятельности; соотносят свои намеченные планы с тем реальным результатом, который имеется на данный момент; находят правильные решения для себя. Учитывая, что практически все магистранты работают в системе образования, они оценивают полученные компетенции с позиции их соответствия требованиям работодателей и рынка педагогического труда.

Все данные, полученные в ходе исследования, обсуждались участниками проекта «Интегрированная оценка компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования» (№29ВГ, РГПУ им. А.И. Герцена) на круглом столе, что позволило обобщить результаты: представления преподавателей и работодателей о пользе предлагаемой разработанной модели для магистрантов.

Обобщая полученные данные, можно утверждать, что **магистранты видят пользу для себя в следующем:**

- в готовности действовать в изменяющихся производственных ситуациях и решать профессиональные задачи разной степени сложности, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда;
- в стимулировании к саморазвитию и самообразованию;
- в готовности к самоанализу и рефлексии своей профессиональной деятельности и обобщению педагогического опыта других;
- в готовности строить отношения в профессиональной команде.

Опрос преподавателей, включенных в процесс целостного оценивания компетенций магистрантов в ходе промежуточной аттестации, выявил, что анализ результатов рефлексивных сессий, проводимых в ходе всего обучения в магистратуре, позволяет корректировать содержание учебных программ и дифференцировать задания для самостоятельной работы студентов; разрабатывать методические рекомендации для производственной практики с учетом тех трудностей, которые возникают у магистратов при ее прохождении в базовых учреждениях. Полученные выводы свидетельствуют о том, что **преподаватели видят пользу для себя в следующем:**

- в осмыслении результатов собственной профессиональной деятельности в подготовке магистрантов;
- в корректировке процесса подготовки магистрантов (содержание образовательной программы и учебных дисциплин; использование современных технологий обучения и др.);
- в готовности (неготовности) работать с целостностным оцениванием профессионального становления выпускников магистратуры;
- в стимулировании к повышению квалификации, связанной с овладением современного инструментария оценивания результатов профессионального становления выпускников магистратуры и отражающей продвижение магистранта в процессе профессионального становления;
- в готовности к взаимодействию с работодателями.

Проведение интервью с работодателями показало, что результативность подготовки магистранта они оценивают по компетенциям, которыми он обладает, по степени ответственности, которую выпускник готов на себя брать. Эти данные соотносятся и с результатами, полученными группой других исследователей [5; 10]. Работодатели, включенные в реализацию магистерских программ (обсуждение содержания программ, участие в научно-исследовательских семинарах, в государственной итоговой аттестации), высказали идею о создании стажировочных площадок, на базе которых могут разрабатываться проектные задания (под заказ образовательных учреждений как коллективных исследований магистрантов в рамках выполняемых выпускных квалификационных работ), проводиться тренинги, обучающие семинары и т.д. При этом важно, что такие площадки способствуют созданию новых профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей профессиональному саморазвитию и самообразованию учителей. Вместе с тем работодатели отмечают необходимость построения продуктивного взаимодействия «выпускник вуза–работодатель–университет», что позволит существенно влиять на сроки профессионального становления магистрантов. Основой такого взаимодействия является совместная разработка путей предупреждения и преодоления профессиональных затруднений, педагогическая поддержка специалистов, которые входят в новые трудовые коллективы. Для определения содержания конкретной помощи выпускнику важно участие работодателей в оценивании результативности подготовки выпускников на стадии итоговой аттестации.

Полученные данные позволяют предположить, что **работодатели видят пользу для себя в следующем:**

- в объективном оценивании готовности выпускника магистратуры к практической деятельности на основе развернутой характеристики профиля формируемых компетенций, отражающих особенности профессионального становления магистранта;
- в определении перспективы его карьерного развития в рамках конкретного образовательного учреждения при собеседовании с выпускником;
- в рекомендации выпускнику по вхождению в педагогический коллектив конкретной образовательной организации на основе анализа монографической характеристики как результата экспертных оценок преподавателей.

Интервью, проведенное со специалистами учебно-методического управления Герценовского университета о реализации разработанной модели целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов в образовательный процесс, позволило выделить то значимое, что **университет видит для себя**:

- объективность оценки качества подготовки выпускников;
- организация специальной подготовки преподавателей вуза к внедрению полученных результатов исследования интегрированной оценки компетенций выпускников в их профессиональном становлении во взаимодействие с представителями разных образовательных структур;
- коррекция фонда оценочных средств с целью обеспечения качества подготовки выпускников;
- организации взаимодействия структурных подразделений в процессе реализации системы средств внутренней оценки качества подготовки выпускников;
- обеспечение участия работодателей в реализации магистерских программ как потребителей получаемых результатов профессионального становления магистрантов (определение современных прикладных задач и способов их решения, возможность стажировок в реальном масштабе времени в реальных образовательных организациях);
- организация повышения квалификации работодателей, участвующих в реализации образовательных программ магистратуры.

Проведенное исследование позволило нам выделить возможные риски (для всех субъектов), которые могут препятствовать продуктивной реализации системы средств внутренней оценки качества подготовки выпускников магистратуры. В качестве таких **рисков** мы рассматриваем:

- неготовность преподавателей, связанная с незнанием разнообразия оценочного инструментария с учетом применения разных видов их оценивания компетенций в разнообразном транспрофессиональном контексте, и их ориентация в основном только на свой личный опыт оценивания;
- неготовность магистрантов к включению в процесс самооценивания и принятия ответственности за результаты своего обучения;
- незаинтересованность работодателей во взаимодействии с преподавателями и магистрантами;
- работодатели недостаточно ясно представляют особенности взаимодействия с вузом в период подготовки магистрантов и не готовы «взять на себя» работу по их адаптации на начальном этапе их профессиональной деятельности.

Выявленные риски ставят перед университетом новые задачи, решение которых связано:

- с организацией повышения квалификации для преподавателей, направленной на внедрение результатов исследования интегрированной оценки компетенций выпускников (разработка транспрофессионального профиля выпускника магистратуры, оценочного инструментария с учетом видов оценивания результатов компетенций) в разнообразном транспрофессиональном контексте (использование компетентностно-ориентированных заданий, тестов достижений, учебно-профессиональных задач и кейсов, профайла профессионально-значимых качеств личности);
- с организацией повышения квалификации для работодателей, участвующих в реализации образовательных программ магистратуры.

Список литературы

1. Батракова И.С., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н. Эмпирическое изучение практики оценки компетенций выпускников педагогических университетов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. №210. С. 51–60.

2. Батракова И.С., Гладкая И.В., Королева Н.Н., Тряпицын А.В. Характеристика целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2024. №213 (принято в печать).
3. Батракова И.С., Тряпицын А.В. Подготовка магистрантов к государственной итоговой аттестации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №8(181). С. 37–43.
4. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. №2. С. 7–25.
5. Герашенко И.П. Развитие эффективного взаимодействия между работодателями и педагогическими университетами // Мир науки. 2016. Т. 4. №6. С. 22.
6. Гутник И.Ю., Гембель Т.П., Дмитриева Ю.И. Анализ опыта проектирования структуры рефлексивной сессии // Казанский педагогический журнал. 2022. №2(151). С. 163–171.
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. Основные подходы к внутренней оценке качества в системе высшего образования игра. [Электронный ресурс]. URL: <https://unecon.ru/wp-content/uploads/2023/10/osnovnye-podhody.pdf> (дата обращения: 17.09.2024).
9. Полевая Н.М., Романова Л.Л. Оценка качества обучения по магистратуре: анализ критериев // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №2(19). С. 173–175.
10. Разработка методики анализа эффективности магистерских программ: коллективная монография / под ред. Е.А. Сухановой. Томск, 2019.
11. Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов: монография / под ред. Д.Ц. Дугаровой, С.Е. Старостиной, М.М. Дубцовой. Чита, 2016.

* * *

1. Batrakova I.S., Gladkaya I.V., Glubokova E.N. Empiricheskoe izuchenie praktiki ocenki kompetencij vypusnikov pedagogicheskikh universitetov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2023. №210. S. 51–60.
2. Batrakova I.S., Gladkaya I.V., Koroleva N.N., Tryapicyn A.V. Harakteristika celostnosti ocenivaniya rezul'tatov professional'nogo stanovleniya magistrantov // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2024. №213 (prinyato v pechat').
3. Batrakova I.S., Tryapicyn A.V. Podgotovka magistrantov k gosudarstvennoj itogovoj attestacii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №8(181). S. 37–43.
4. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Effektivnost' obucheniya v magistrature glazami magistrantov // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2023. T. 20. №2. S. 7–25.
5. Gerashchenko I.P. Razvitie effektivnogo vzaimodejstviya mezhdru rabotodatel'nyimi i pedagogicheskimi universitetami // Mir nauki. 2016. T. 4. №6. S. 22.
6. Gutnik I.Yu., Gembel' T.P., Dmitrieva Yu.I. Analiz opyta proektirovaniya struktury refleksivnoj sessii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2022. №2(151). S. 163–171.
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. Osnovnye podhody k vnutrennej ocenke kachestva v sisteme vysshego obrazovaniya igra. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://unecon.ru/wp-content/uploads/2023/10/osnovnye-podhody.pdf> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
9. Polevaya N.M., Romanova L.L. Ocenka kachestva obucheniya po magistrature: analiz kriteriev // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. T. 6. №2(19). S. 173–175.
10. Razrabotka metodiki analiza effektivnosti magisterskih programm: kollektivnaya monografiya / pod red. E.A. Suhanovoj. Tomsk, 2019.
11. Formirovanie vostrebovannoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya i obrazovatel'nyh rezul'tatov: monografiya / pod red. D.C. Dugarovoj, S.E. Starostinoj, M.M. Dubcovej. Chita, 2016.

The criteria for the productivity of implementing the means system of internal assessment of the quality of masters' graduates training

The article presents a search for productivity criteria for a model of the holistic assessment of the results of professional development of Master's degree students. There are defined the productivity criteria and their content, discovered during an empirical study. The key subjects, evaluating the productivity of the implementation of the presented model, are considered. The possible risks (for all subjects), that may hinder the productive implementation of the system of internal assessment of the quality of masters' graduates training, are identified. The ways to overcome them are indicated.

Key words: *system of the internal assessment of the quality of masters' graduates training; criteria for the productivity of its implementation; key subjects of the assessment of the quality of masters' graduates training; risks preventing the productive implementation of the model.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2024)

**О.В. КОЗИНА,
Е.Н. МЕРКУЛОВА**
Барнаул

**ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Рассматривается демонстрационный экзамен как форма контроля профессиональных компетенций будущего педагога. Представлена система заданий на иностранном (английском) языке, направленных на подготовку будущего специалиста к прохождению промежуточной или итоговой аттестации. Обоснована эффективность использования предлагаемых заданий. Описывается результативность их применения в учебном процессе.

Ключевые слова: *демонстрационный экзамен, компетенция, высшее образование, будущий специалист, аттестация.*

Согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», актуальным для системы высшего профессионального образования (ВПО) является «модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [7].

В связи с данным фактом на повестке дня стоит острый вопрос по подготовке высококвалифицированных профессиональных педагогических кадров. Соответственно,

содержание образовательных программ дисциплин требует значительной актуализации и должно быть направлено на практико-ориентированные результаты.

Российской системе образования необходимо не только внедрение современных технологий в образовательный процесс, но и создание четкого механизма оценивания сформированности профессиональных компетенций выпускника. Требования к современному педагогу включают как знания по изучаемому предмету, так и владение определенным набором универсальных и профессиональных компетенций, которые прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС 3++) [8].

Вопросом формирования универсальных и профессиональных компетенций у будущих специалистов занимаются многие ученые (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, О.В. Солодянкина, Е.В. Борзова и др.) [1; 3; 6; 9]. По мнению Е.В. Борзовой, универсальные компетенции – это «способность и готовность субъекта качественно выполнять комплекс универсальных действий, входящих в состав любой предметной деятельности» [1, с. 62].

Е.А. Синкина определяет профессиональную компетенцию как «процесс, направленный на создание форм и условий студенту для достижения определенного результата, то есть сформированных компетенций у студента, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами работодателя и возможностями дальнейшего продолжения образования» [5, с. 109].

Следовательно, в процессе освоения дисциплины выпускник должен продемонстрировать необходимый уровень профессиональных компетенций во время итоговой аттестации, которая может проходить как в традиционной форме, так и в форме демонстрационного экзамена (ДЭ). Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 №1688-р, в рамках государственной итоговой аттестации вводится форма комплексной оценки результатов освоения программы дисциплины как демонстрационный экзамен [4].

Дизайн современной образовательной среды нацелен на независимую комплексную проверку необходимых профессиональных компетенций в соответствии с предъявляемыми требованиями к выпускнику высшей школы. В нашей статье мы опираемся на определение, данное исследователем О.В. Воронушкиной, которая говорит о ДЭ как о «форме аттестации обучающихся и выпускников, с помощью которой проверяется уровень сформированности компетенций, необходимых для ведения профессиональной деятельности в определенной сфере. Демозэкзамен проводят в условиях, максимально приближенных к реальности, с участием независимых экспертов (представителей организаций-работодателей), которым студенты демонстрируют применение полученных знаний и решение профессиональных задач на практике» [2, с. 43].

Актуальность темы данной статьи продиктована наличием социального заказа современного российского общества, которое нуждается в квалифицированных педагогических кадрах. Следовательно, ДЭ является инновационной формой контроля полученных знаний, умений и владений обучающихся в условиях, приближенных к их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, степень освоения студентами программы дисциплины может быть проверена как в форме промежуточной аттестации по дисциплине / модулю, промежуточной аттестации по производственной практике, так и в форме итоговой государственной аттестации.

В процессе прохождения процедуры ДЭ студент выпускного курса должен показать уровень сформированных общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые включают в себя ряд критериев:

- психолого-педагогическая грамотность;
- предметная грамотность;

- методическая грамотность;
- коммуникативно-цифровая грамотность [2].

Процесс обучения в вузе направлен на формирование и развитие вышеупомянутых компетенций. Учебный план включает в себя предметы, позволяющие проверить качество освоения программы по профилю подготовки.

В рамках нашей статьи актуальным представляется рассмотрение системы заданий по иностранному (английскому) языку, направленных на подготовку студента к его будущей профессиональной деятельности. В процессе изучения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» студентам пятого курса Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ), обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Начальное образование и Английский язык, История и Английский язык», предлагается ряд заданий, способствующих их эффективной подготовке к сдаче экзамена в традиционной форме или в формате демонстрационного экзамена.

В данном исследовании нами приводятся примеры практических заданий, которые готовят к успешной сдаче государственной итоговой аттестации (ГИА). Система заданий построена по принципу от простого к сложному.

Приведем примеры заданий, взятых из пособия, разработанного для студентов пятого курса, изучающих английский язык как второй профиль, которое используется кафедрой иностранных языков АлтГПУ.

В качестве промежуточного контроля после прохождения темы “Appearance” студентам предлагается выполнить следующее задание:

Design a set of vocabulary tasks on the topic “Appearance” for school learners. Analyze a set of textbooks and find out what activities are aimed at developing lexical skills. Choose one of the target group of students given below.

- elementary school students;
- junior students;
- senior students.

Данный тип задания нацелен на умение грамотно осуществлять отбор лексических единиц в соответствии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

В рамках изучения модулям “Character” и “Feelings and emotions” студенты выполняют проектное задание, направленное на демонстрацию умения владеть информационно-коммуникационными технологиями, а также навыками профессиональной коммуникации. Например:

- Find out the information about the influence of temperament on English teachers’ performance. Draw up a questionnaire for prospective teachers of English in your Institute. Share your findings with your groupmates.

- Conduct a survey and find out how schoolers’ feelings and emotions help and harm learning. Present your findings in the classroom.

Следующим этапом в подготовке студентов к сдаче ДЭ было предложено задание по теме “Painting”:

Design an online tour of visiting any museum / gallery. Select a vocabulary suitable for one of the following groups of students, explain your choice. Present your online tour to your groupmates (5 minutes).

- elementary school students;
- junior students;
- senior students.

Данный тип задания актуализирует метапредметные знания по заявленной теме, формирует навык использования современных цифровых технологий, учитывая весь комплекс возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

ДЭ в рамках ГИА по дисциплине может включать разработку как фрагмента урока, так и всего урока. В данной связи в учебном пособии представлены задания, направленные на подготовку обучающихся к сдаче ДЭ. Например, в конце изучения темы “English has the World Language” студенты разрабатывают фрагмент урока:

Design a fragment of the lesson aimed at increasing motivation for learning English as a world language. Use project-based learning/problem-based learning methods for teaching English to young learners.

В процессе разработки фрагмента урока студенты показывают навык отбора современных средств, способов, приемов, форм и педагогических технологий.

В ходе изучения темы “Literature” студенты учатся выполнять совокупный вид деятельности, содержащий спектр предметных и междисциплинарных действий, реализуемые посредством иностранного языка. В качестве примера может служить финальное задание по пройденной теме, в котором студентам необходимо разработать внеклассное мероприятие:

Design an extracurricular activity within World Book Day as a worldwide celebration of book and reading. The mission of extracurricular activity is to boost an interest in reading and encourage reading habits among:

- *elementary;*
- *junior;*
- *senior students at school.*

Данный тип задания нацелен на проверку интеграции знаний из разных предметных областей; владение навыком использования современных информационно-коммуникационных технологий (образовательных платформ), которые применяются при разработке воспитательного мероприятия с учетом культурологического аспекта.

Следующий тип финального задания по теме “Music” направлен на разработку технологической карты урока:

Develop a technological map of the lesson on the topic “Music” at school and present it to your group. Consider the following.

- *Approaches;*
- *Aims: main aim, subsidiary aim;*
- *Techniques;*
- *Skills;*
- *Feedback.*

Как было упомянуто выше, проблемный кейс по ДЭ предлагает студентам разработать фрагмент занятия наряду с целым занятием. Следовательно, финальное задание по теме “Ecology” подводит обучающихся к разработке всего занятия:

Design a lesson on the topic “Ecology” for:

- *primary learners;*
- *secondary learners;*
- *high school learners.*

Таким образом, данные задания направлены на аналитическое и критическое осмысление пройденного материала и помогают подготовиться как к промежуточной, так и к итоговой аттестации по изученной дисциплине. Система разработанных заданий позволяет будущим специалистам совершенствовать уровень общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а потом успешно уже продемонстрировать их на ДЭ.

Результаты использования данного учебного пособия показывают эффективность разработанных и внедренных в учебный процесс заданий, способствующих качественной подготовке студентов к финальным испытаниям по пройденной дисциплине.

Таким образом, ДЭ, на наш взгляд, не может полностью вытеснить традиционную форму сдачи экзамена, поскольку у студента должна быть возможность выбора формы

прохождения промежуточной или итоговой аттестации. Перечень предлагаемых в данной работе заданий может варьироваться и дополняться в зависимости от заявленных учебных планов, рабочих программ дисциплин, а также от потребности самого педагога расширить содержание учебного материала, который будет отражать современные тенденции в развитии методических и дидактических приемов, способствующих совершенствованию необходимых компетенций выпускника в его будущей профессиональной области.

Список литературы


1. Борзова Е.В. Развитие универсальных компетенций на практических занятиях по иностранному языку в университете // Иностранные языки в школе. 2023. №8. С. 62.
2. Воронушкина О.В. Подготовка обучающихся к демонстрационному (профессиональному) экзамену по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: методические рекомендации. Барнаул, 2023.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 22–27.
4. Распоряжению Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?index=11> (дата обращения: 07.08.2024).
5. Синкина Е.А. Формирование профессиональных компетенций посредством применения многоуровневых задач и заданий профессиональной направленности // Педагогика. 2012. №6. С. 109–112.
6. Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): Учебное пособие. Ижевск, 2015.
7. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 06.08.2024).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-sdvumya-profilyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 07.08.2024).
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] // Эйдос. 2002. №1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/> (дата обращения: 07.08.2024).

* * *

1. Borzova E.V. Razvitie universal'nyh kompetencij na prakticheskikh zanyatiyah po inostrannym yazykam v universitete // Inostrannye yazyki v shkole. 2023. №8. S. 62.
2. Voronushkina O.V. Podgotovka obuchayushchihsya k demonstracionnomu (professional'nomu) ekzameni po osnovnym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki: metodicheskie rekomendacii. Barnaul, 2023.
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. №5. S. 22–27.
4. Rasporyazheniyu Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24.06.2022 №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?index=11> (data obrashcheniya: 07.08.2024).
5. Sinkina E.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij posredstvom primeneniya mnogo-urovnevnyh zadach i zadaniy professional'noj napravlenosti // Pedagogika. 2012. №6. S. 109–112.
6. Solodyankina O.V. Razrabotka dokumentov po modelirovaniyu i opredeleniyu putej formirovaniya kompetencij vypusknika vuza (teoreticheskie i metodicheskie aspekty): Uchebnoe posobie. Izhevsk, 2015.
7. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 goda №204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 06.08.2024).

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (3++). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (data obrashcheniya: 07.08.2024).

9. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. Doklad na Otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO 23 aprelya 2002 g. [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2002. №1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/> (data obrashcheniya: 07.08.2024).



Demonstration examination as the form of control of professional competencies of future teachers

The demonstration examination as the form of control of professional competencies of future teachers is considered. The system of tasks in the foreign (English) language, directed to training of future specialists for interim and final assessment, is presented. The efficiency of use of the suggested tasks is substantiated. The resulting character of their use in the educational process is described.


Key words: *demonstration examination, competence, higher education, future specialist, attestation.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2024)

**Н.Н. ПЛОТНИКОВА,
А.С. ШУБИНА**
Волгоград

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Описан опыт проектирования оценочных средств демонстрационного экзамена для выпускников бакалавриата направления «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагог-психолог». Проанализированы преимущества демонстрационного экзамена как формы оценки компетенций выпускников. Освещены этапы проектирования оценочных средств, приведены их примеры, сделан вывод о перспективах развития демонстрационного экзамена.



Ключевые слова: *демонстрационный экзамен, компетенции, комплексное оценочное средство, педагог-психолог, профессиональный стандарт, трудовые действия.*

Одной из актуальных задач подготовки специалистов для системы образования является совершенствование процедур оценки образовательных результатов – компетенций студентов педагогических вузов.

В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования (разработана на период до 2030 года) в качестве одного из направлений совершенствования оце-

ночных процедур обозначено создание системы оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов в формате профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках государственной итоговой аттестации [5].

Традиционные формы оценивания образовательных результатов (ответы на теоретические вопросы экзамена) показывают эффективность при проверке знаниевого компонента сформированности компетенций, но не позволяют оценить их деятельностный, прикладной компонент [4]. Исследователи отмечают, что оценка образовательных результатов студентов должна носить комплексный, системный и междисциплинарный характер и давать возможность реальной оценки педагогических компетенций [9].

Включение в процедуры аттестации решения кейсов, ситуационных задач как формы оценки образовательных результатов в большей степени позволяет оценить способность студентов к проектированию собственной профессиональной деятельности, но не позволяет оценить собственно исполнительный этап этой деятельности.

В результате применение указанных выше способов оценки образовательных результатов (ответ на теоретический вопрос и решение кейсов) приводит к разрыву в ожиданиях и требованиях, которые предъявляются студенту в вузе и в образовательных организациях – местах потенциального трудоустройства. Выпускник вуза даже при наличии необходимых для реализации профессиональной деятельности знаний и умений ее планирования испытывает серьезные затруднения в совершении реальных профессиональных действий во взаимодействии с обучающимися, их родителями и другими субъектами образовательного процесса.

Внедрение в педагогических вузах профессионального (демонстрационного) экзамена как формы государственной итоговой и промежуточной аттестации обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего педагогического образования является одним из способов устранения разрыва ожиданий вуза и работодателя от студента, так как приводит к необходимости сравнительного анализа содержания программ подготовки в вузе и реальных потребностей школы [5].

Введение демонстрационного экзамена имеет ряд ожидаемых эффектов, затрагивающих интересы основных субъектов системы образования.

Студент, обучающийся по программам высшего педагогического образования, обретает возможность получить объективную независимую экспертную оценку результатов обучения, определить свои профессиональные дефициты и построить в соответствии с ними траекторию дальнейшего профессионального саморазвития. Кроме того, ситуация демонстрационного экзамена позволяет студенту продемонстрировать сформированность компетенций потенциальным работодателям с целью последующего трудоустройства.

Педагогические вузы, реализуя демонстрационный экзамен как форму оценивания образовательных результатов, получают инструмент выявления дефицитов профессиональной подготовки кадров и совершенствования содержания образовательных программ. Также вузы получают возможность совершенствовать механизмы взаимодействия с работодателями, привлекая их к экспертизе заданий демонстрационного экзамена и непосредственно к процедуре оценки деятельности студентов на демонстрационном экзамене.

Образовательные организации из числа работодателей, включаясь в проектирование и проведение демонстрационных экзаменов, получают механизм реального влияния на содержание подготовки педагогических кадров, а также могут формировать кадровый резерв на основании реальных представлений о готовности выпускников к профессиональной деятельности.

Анализ опыта имеющихся исследований по проблемам использования демонстрационных экзаменов как формы оценки компетенций выпускников показал, что значительная их часть посвящена описанию опыта организации экзамена в системе среднего

профессионального образования, в том числе в связи с чемпионатами профессиональных компетенций обучающихся. Публикации по анализу опыта внедрения демонстрационных экзаменов в практику высшего педагогического образования пока не столь многочисленны.

Если же говорить об имеющихся публикациях, в которых проведен анализ опыта и перспектив внедрения демозкзаменов в педагогические вузы, то исследователями описано несколько проблемных областей. Во-первых, это вопросы проектирования непосредственно самих заданий для проведения демонстрационного экзамена, поиск оптимальной структуры комплексного оценочного средства демонстрационного экзамена [1]. Во-вторых, это вопросы влияния демонстрационного экзамена на содержание обучения студентов и изменение форматов промежуточной аттестации в направлении постепенного их приближения к демонстрационному экзамену [3]. В-третьих, исследователи обсуждают проблемы наиболее эффективной модели взаимодействия субъектов демонстрационного экзамена (в том числе при экспертизе заданий) [2]. В-четвертых, особое внимание уделяется студенту как центральному субъекту демонстрационного экзамена. Проводится анализ ресурсов демозкзамена в плане актуализации внутренней мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, укреплении их субъектной позиции в профессиональном образовании, определении жизненно-образовательного маршрута [8]. Кроме того, рассмотрению подлежат различные аспекты подготовки студентов к демонстрационному экзамену, в том числе методические и психологические [6; 7].

Отметим, что более существенная систематизация подходов к содержанию и процедурам демонстрационного экзамена наблюдается в области подготовки студентов по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». В области подготовки других специалистов системы образования (педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов и пр.) в большей степени имеется локальный опыт отдельных вузов по проектированию содержания демонстрационных экзаменов, который не находит широкого отражения в публикациях.

В нашей статье мы опишем опыт кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО ВГСПУ по проектированию и использованию оценочных средств демонстрационного экзамена для студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагог-психолог».

Проектирование заданий осуществлялось на основании двух важных документов:

1. ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»;
2. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Разработка заданий демонстрационного экзамена включала ряд этапов.

Первый этап. Построение матрицы комплексных оценочных средств демонстрационного экзамена. На данном этапе было определено, что проектирование заданий для демозкзамена определяется пересечением двух «переменных»:

1. частная трудовая функция Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
2. субъект образовательного процесса.

Для демонстрационного экзамена на уровне бакалавриата было решено проверять готовность выпускников к реализации следующих частных трудовых функций в рамках обобщенной трудовой функции А «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ»:

- психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;

- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;
- коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации;
- психологическая диагностика детей и обучающихся;
- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;
- психопрофилактика.

Реализация трудовых функций рассматривалась применительно к следующим субъектам образовательного процесса:

- обучающиеся начальной / основной / старшей школы;
- родители обучающихся начальной / основной / старшей школы;
- педагоги начальной / основной / старшей школы;
- администрация образовательной организации.

Таким образом, на пересечении двух указанных выше переменных сложилась матрица (таб. 1), на основе которой в дальнейшем определялись типы заданий.

Таблица 1

Матрица комплексных оценочных средств демонстрационного экзамена

С – сопровождение, К – консультирование, КРР – коррекционно-развивающая работа, Д – диагностика, ПРС – просвещение, ПРФ – профилактика

Субъекты	Частная трудовая функция профессионального стандарта					
	С	К	КРР	Д	ПРС	ПРФ
Обучающиеся начальной школы	Пример 1					
основной школы		Пример 3	Пример 5			
старшей школы (СПО)				Пример 7		
Родители обучающихся начальной школы			Пример 6		Пример 9	
основной школы				Пример 8		
старшей школы (СПО)		Пример 4				
Педагоги начальной школы	Пример 2					
основной школы						
старшей школы (СПО)						
Администрация образовательной организации						Пример 10

На пересечении этих характеристик были определены типы заданий, подлежащих разработке. Рассмотрим несколько примеров формулировок типов заданий (место каждого из приведенных примеров отражено в матрице заданий):

1. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных (или дополнительных – на выбор) образовательных программ начальной школы: работа с обучающимися.

2. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных (или дополнительных – на выбор) образовательных программ начальной школы: работа с педагогами.

3. Психологическое консультирование обучающихся основной школы.

4. Психологическое консультирование родителей обучающихся старшей школы.

5. Развивающая работа с обучающимися основной школы.

6. Работа педагога-психолога с родителями обучающихся начальной школы при реализации коррекционно-развивающих занятий с детьми.

7. Психологическая диагностика обучающихся старшей школы.

8. Работа педагога-психолога с родителями обучающихся основной школы при реализации психодиагностических обследований детей.

9. Психологическое просвещение родителей обучающихся начальной школы.

10. Психологическая профилактика в работе педагога-психолога с администрацией образовательной организации.

Кроме двух основных переменных, определяющих типы заданий, был определен ряд других характеристик в описании оценочного средства, которые задают вариативность заданий, например, групповая или индивидуальная форма работы; основные или дополнительные образовательные программы; тема (проблема); введение в содержание ситуаций особых категорий обучающихся (лиц с ОВЗ, детей-сирот, детей-мигрантов и переживших военные действия и пр.).

Второй этап. Соотнесение типа и содержания задания с проверяемыми компетенциями ФГОС ВО. Результатом данного этапа стало определение на основе матрицы (составлена на первом этапе) перечня заданий, необходимого и достаточного для проверки всех компетенций ФГОС ВО.

Было составлено техническое задание для преподавателей на разработку оценочных средств для демонстрационного экзамена, содержащее в себе название (тип) задания, указание на проверяемую частную трудовую функцию профессионального стандарта, перечень проверяемых компетенций согласно ФГОС ВО. Кроме этого, в техническом задании была акцентирована проблемная область задания для обеспечения соответствия компетенциям ФГОС ВО, коротко обозначено содержание проектировочного этапа деятельности студента (технологической карты, конспекта и пр.) и этапа демонстрации (непосредственно содержания деятельности студента на демонстрационном экзамене).

Рассмотрим пример технического задания на разработку одного из оценочных средств демонстрационного экзамена (таб. 2).

Таблица 2

Пример технического задания для автора оценочного средства демонстрационного экзамена

Название (тип) задания	Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации дополнительных – образовательных программ основной школы: работа с родителями
Частная трудовая функция профессионального стандарта	Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ
Компетенции ФГОС ВО	УК-9: способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности УК-10: способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению ОПК-2: способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) ОПК-7: способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ ПК-5: способен осуществлять организационную деятельность по обеспечению психологического сопровождения процессов обучения, развития, воспитания и социализации детей и подростков
Проблемная область задания (тема)	Формирование финансовой грамотности обучающихся
Содержание проектировочного этапа	Проект психологического блока программы по формированию финансовой грамотности
Содержание демонстрационного этапа	Презентация родителям обучающихся программы по формированию финансовой грамотности

В техническом задании (таб. 2) отражено несколько аспектов оценочного средства, которые подлежат проектированию:

- для проверки компетенций УК-9 и УК-10 задана проблемная область – формирование финансовой грамотности обучающихся;
- для проверки компетенции ОПК-2 задание предполагает проектирование психологического блока программы по формированию финансовой грамотности;
- для проверки компетенций ОПК-7 и ПК-5 задание предполагает в качестве демонстрируемого элемента профессиональной деятельности презентацию родителям проекта разработанной программы.

Третий этап. Определение структуры комплексных оценочных средств демонстрационного экзамена. Структура задания демонстрационного экзамена включала следующие компоненты:

1. название задания;
2. перечень проверяемых компетенций (ФГОС ВО);
3. перечень проверяемых трудовых функций (Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»);
4. описание задания:
 - Часть 1. Описание ситуации;
 - Часть 2. Задание для заполнения технологической карты;
 - Часть 3. Задание для демонстрации.
5. шаблон технологической карты;
6. критерии и показатели оценивания;
7. примерный инфраструктурный лист;
8. импровизационная часть задания (инструкция для статиста).

Отдельно остановимся на пояснении некоторых структурных элементов оценочного средства.

В описание содержания задания были определены три части:

1. Описание ситуации предполагало погружение студента в содержание задания, обозначение существенных условий для его выполнения, формулировку ожидаемого результата работы над заданием. Приведем пример описания ситуации, представленного в оценочном средстве «Развивающая работа с обучающимися основной / старшей школы».

Представьте, что Вы – педагог-психолог, работающий в средней общеобразовательной школе. В начале третьей четверти к вам обратился классный руководитель 11 класса со следующим запросом на психолого-педагогическую помощь: «У многих учеников моего класса наблюдается апатия, неуверенность в себе, снижение мотивации. Сейчас они должны выйти на финишную прямую, уже скоро экзамены, а у многих отмечаются упаднические настроения и безразличие. Все усугубилось после проведения “пробников”». Этой ситуацией озабочена и администрация образовательного учреждения.

Вам нужно разработать и реализовать программу работы с обучающимися 11 классов, направленную на развитие эмоционально-волевой саморегуляции в период подготовки к сдаче ЕГЭ. Длительность реализации программы – три месяца (12 занятий). Программа будет реализовываться во внеурочное время в формате системы внеклассных мероприятий.

В данном описании задания выделены условия, важные для проектирования студентом заданного образовательного события:

- особенности субъектов (обучающиеся 11 класса);
- суть проблемы (эмоциональные проблемы в преддверии ЕГЭ);
- длительность реализации системы занятий (три месяца);
- количество занятий (12 занятий).

2. Задание для заполнения технологической карты.

Заполнение технологической карты соответствует этапу проектирования профессиональных действий. Для каждого оценочного средства были разработаны шаблоны

технологических карт, подлежащих заполнению. Демонстрационный экзамен как форма аттестации студентов на уровне высшего образования часто подвергается критике за то, что может провоцировать «делание без понимания». Одной из важных функций технологической карты, на наш взгляд, является как раз возможность теоретического обоснования студентом собственных профессиональных действий.

Приведем пример задания для заполнения технологической карты, представленного в оценочном средстве «Развивающая работа с обучающимися основной / старшей школы».

Заполните технологическую карту, где опишите:

- *психологическое содержание понятия «эмоционально-волевая саморегуляция» (со ссылкой на использованные при этом источники научной информации), на которое вы ориентируетесь при планировании развивающей работы со старшеклассниками;*
- *основные направления развивающей работы со старшеклассниками в период подготовки и сдачи ЕГЭ;*
- *темы 12 занятий программы и цель каждого из занятий;*
- *план-конспект одного из 12 занятий на выбор.*

3. Задание для демонстрации.

Выполнение этой части задания соответствует этапу реализации профессионального действия. Собственно, это та часть оценочного средства, по которой эксперты в большей степени могут судить о сформированности профессиональных компетенций у студента.

При проектировании заданий для демонстрации основной трудностью было определение такого содержания, которое было бы необходимым и достаточным для того, чтобы студент за 15–20 минут продемонстрировал освоение той или иной трудовой функции.

Приведем пример задания для демонстрации, представленного в оценочном средстве «Развивающая работа с обучающимися основной / старшей школы».

На экзамене продемонстрируйте реализацию разработанного занятия (15–20 минут) по развитию эмоционально-волевой саморегуляции в период подготовки к сдаче ЕГЭ для группы старшеклассников. Демонстрация профессиональных действий должна включать:

- *установление контакта со старшеклассниками, мотивирующую инструкцию к занятию, согласование правил взаимодействия и т.д.;*
- *информационную часть занятия (желательно с использованием наглядного материала (историй для анализа, видеокейсов и т.д.);*
- *интерактивные задания для старшеклассников;*
- *получение обратной связи.*

Для демонстрации фрагмента занятия подготовьте мультимедийную презентацию.

4. Импровизационная часть задания и роли статистов. Подготовка волонтеров.

Для моделирования ситуации профессиональной деятельности к участию в демонстрационном экзамене привлекаются волонтеры (статисты). Роли для волонтеров заданы переменными, определяющими тип и вариативность задания: особенностями субъектов образовательного процесса (обучающиеся разных возрастных групп, их родители и педагоги, администрация) и формой работы с ними (индивидуальной или групповой). Эти характеристики статистов известны выпускникам заранее при получении задания для подготовки к демонстрационному экзамену.

Для оценки же способности выпускника учитывать индивидуальные особенности клиента психолого-педагогической помощи, ориентироваться на них при реализации профессиональной деятельности каждое оценочное средство включало импровизационную часть, «открытую» только для волонтеров. Так, в приведенном выше примере задания по презентации родителям обучающихся программы по формированию

финансовой грамотности роль для волонтера была определена следующим образом: *«В процессе выступления педагога-психолога вы скептически задаете вопрос: “Какая финансовая грамотность может быть в 11 лет? Ребенок полностью еще от меня зависит, я зарабатываю и покупаю ему все необходимое. Зачем эти лишние занятия?”»*.

Или в примере про развитие эмоционально-волевой саморегуляции у старшеклассников «ведущий» волонтер – учащийся 11 класса – изображает роль «критика», который *скептически относится к предлагаемым упражнениям педагога-психолога, обосновывая свое сопротивление «пустой тратой времени, которое можно было бы потратить на подготовку к экзаменам»*.

Содержательная подготовка волонтеров осуществлялась ведущими преподавателями кафедры психологии образования и развития и включала:

- распределение ролей между студентами с учетом их возможностей и пожеланий;
- составление ролевых профилей «ведущих» волонтеров и возможных способов их демонстрации (мимика, жесты, позы, фразы), описание типичного поведения для «пассивных» статистов (в случае с групповой формой работы);
- репетиция, проигрывание ролей.

Для участия в демонстрационном экзамене в роли статистов привлекались студенты 3 курса факультета психолого-педагогического и социального образования, которым в скором будущем предстоит прохождение подобной экзаменационной процедуры. Знакомство с такой формой государственной итоговой аттестации создает дополнительную мотивацию для третьекурсников принять участие в демоэкзамене. Со слов студентов-статистов, побывав в роли субъекта образовательного процесса, пропустив ее через себя, лучше понимаешь не только переживания и потребности клиента, но и эффективность психолого-педагогического воздействия. Наблюдения за поведением волонтеров во время экзамена показали, что они, стараясь поддержать выпускников, своими репликами выстраивали профессиональное действие. Таким образом, осмысление студентом профессиональной деятельности со стороны клиента обладает высоким обучающим и воспитывающим потенциалом.

Опыт проведения государственного экзамена в формате демонстрационного экзамена в 2024 году позволил сформулировать наиболее значимые перспективы развития данной формы оценивания (как самого содержания экзамена, так и его влияния на содержание подготовки студентов в процессе обучения):

1. Опыт демонстрационного экзамена выявил дефициты в содержании ОПОП – дисциплин и практик: необходима большая ориентация на формирование у студентов готовности к применению теоретических знаний при разработке конкретных продуктов (например, сценарий просветительской встречи с родителями) и их дальнейшей реализации. Демоэкзамен позволил обнаружить дефициты студентов в области проектирования содержания занятий и консультаций (разрыв теории и практики), в использовании реальных приемов взаимодействия с разными возрастными группами обучающихся, а также другими субъектами образовательного процесса при реализации подготовленных мероприятий. Решению данных проблем может помочь определение актуального содержания практической подготовки студентов, когда в рамках аудиторных занятий создается некий образовательный продукт, который потом реализуется студентом как в студенческой группе (апробация продукта), так и на практиках во взаимодействии с обучающимися или другими субъектами.

2. Необходимость перестройки содержания практической подготовки требует интенсивного взаимодействия разработчиков ОПОП от вуза и представителей практики. В рамках демонстрационного экзамена представители практики могут быть привлечены к разработке и экспертизе оценочных средств. Уже на этом уровне есть возможность на-

чального этапа согласования актуального содержания практической подготовки и практик в связи с содержанием экзаменационных заданий.

3. Еще одной важной перспективой является анализ возможностей применения видеозаписей демонстрации студентами образовательных событий на экзамене в учебном процессе. Во-первых, анализ качества выполнения студентами этих заданий, типичных ошибок позволит преподавателям пересмотреть как содержание дисциплин и практик, так и самих заданий демозкзамена. Во-вторых, есть возможность использования видеозаписей в работе со студентами на учебных занятиях как видеокейсов образовательных событий. Это позволит обучающимся постепенно готовиться к демонстрационному экзамену, осваивая систему критериев и требований, пробуя оценить увиденное на записи образовательное событие и обсудить эти оценки с преподавателем.

4. Важной перспективой, связанной с внедрением демозкзамена на уровне итоговой аттестации, является постепенная перестройка процедур промежуточной аттестации и приближение их к формату демонстрационного экзамена.

Список литературы

1. Воронушкина О.В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. №4(57). С. 7–16.
2. Воронушкина О.В., Каирова Л.А., Кочешкова И.Ю. Комплексная система оценки демонстрационного (профессионального) экзамена в системе высшего педагогического образования. Барнаул, 2023.
3. Ешкина Н.И., Сергеева А.А. Демонстрационный экзамен по дисциплине «Технология и организация воспитательных практик» как инновационная форма аттестации студентов педагогического вуза // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2023. №4. С. 39–48.
4. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Особенности государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №10(163). С. 142–148.
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 21.08.2024).
6. Николаева А.В. Демонстрационный экзамен в вузе: актуальные проблемы // Модернизация России: ключевые проблемы и направления их решения: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27 ноября 2023 года. М., 2023. С. 48–53.
7. Парфенова О.В., Андреева Л.В. Педагогические аспекты подготовки студентов вуза к демонстрационному экзамену // Перспективы науки. 2023. №9(168). С. 198–201.
8. Поникаровская В.В., Несына С.В., Мычко Е.И. Демонстрационный экзамен как инструмент построения жизненно-образовательного маршрута студентов // Перспективы науки. 2023. №4(163). С. 293–295.
9. Смоляр А.И., Зоголь С.Г. Комплексный итоговый экзамен в педагогическом вузе: подходы и содержание // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №3(20). С. 242–245.

* * *

1. Voronushkina O.V. Demonstracionnyj ekzamen v pedagogicheskom vuze: pervye rezul'taty // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №4(57). S. 7–16.
2. Voronushkina O.V., Kairova L.A., Kocheshkova I.Yu. Kompleksnaya sistema ocenki demonstracionnogo (professional'nogo) ekzamena v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Barnaul, 2023.

3. Eshkina N.I., Sergeeva A.A. Demonstracionnyj ekzamen po discipline «Tekhnologiya i organizaciya vospitatel'nyh praktik» kak innovacionnaya forma attestacii studentov pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2023. №4. S. 39–48.
4. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Osobennosti gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusnikov pedagogicheskogo vuza v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10(163). S. 142–148.
5. Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 21.08.2024).
6. Nikolaeva A.V. Demonstracionnyj ekzamen v vuze: aktual'nye problemy // Modernizaciya Rossii: klyuchevye problemy i napravleniya ih resheniya: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 27 noyabrya 2023 goda. M., 2023. S. 48–53.
7. Parfenova O.V., Andreeva L.V. Pedagogicheskie aspekty podgotovki studentov vuza k demonstracionnomu ekzamenu // Perspektivy nauki. 2023. №9(168). S. 198–201.
8. Ponikarovskaya V.V., Nesyna S.V., Mychko E.I. Demonstracionnyj ekzamen kak instrument postroeniya zhiznenno-obrazovatel'nogo marshruta studentov // Perspektivy nauki. 2023. №4(163). S. 293–295.
9. Smolyar A.I., Zogol' S.G. Kompleksnyj itogovyj ekzamen v pedagogicheskom vuze: podhody i sodержanie // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. №3(20). S. 242–245.



***Designing the content of demonstration examination for the graduates
of the training programs of educational psychologists
of the educational system***

The experience of designing the assessment means of the demonstration examination for the graduates of the bachelors of the training program “Psychological and pedagogical education”, profile “Educational psychologist” is described. There are analyzed the advantages of the demonstration examination as the form of the assessment of the graduates’ competencies. The stages of designing the assessment tools are observed and their examples are given. It is concluded about the prospective development of demonstration examination.

Key words: *demonstration examination, competencies, integrated assessment tool, educational psychologist, professional standard, labor actions.*

(Статья поступила в редакцию 27.07.2024)

С.В. БОБРЫШОВ,

О.Е. ЩУКИНА

Ставрополь

**ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕРВОКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА**

Рассматриваются результаты исследования по выявлению влияния ценностного отношения к профессии у первокурсников на их мотивацию к обучению и проявление самостоятельности в аспекте профессионального развития. Раскрываются содержательно-функциональные параметры работы преподавателей по обеспечению формирования социально-профессиональной самостоятельности у студентов в рамках проведения бесед и мастер-классов как элементов образовательного процесса.



Ключевые слова: *самостоятельность, способности, качества личности, деятельность преподавателей, профессия, саморазвитие.*

Одним из параметров формирования уточненного под современные задачи вектора развития среднего профессионального образования выступает обеспечение овладения молодыми людьми социальной и профессиональной самостоятельностью, без которой специалист не сможет полноценно осуществлять профессиональную деятельность и ориентироваться в жизни.

Традиционно и вполне обоснованно считается, что на формирование различных видов самостоятельности должны быть направлены организационные и педагогические действия всех субъектов образовательного процесса, в рамках которых осуществляется решение задач интеллектуального, общекультурного и профессионального развития обучающихся колледжа, стимулирование их субъектного становления как активных, независимых, инициативных личностей. Ряд таких действий, благодаря которым возможно вызывать у студентов проявление тех или иных элементов самостоятельности, прописан в должностных инструкциях сотрудников образовательного учреждения. Но вот реализация действий, содержащихся в этих должностных инструкциях, происходит не всегда и не везде на таком уровне, чтобы можно было по их итогам говорить о формировании и развитии у обучающихся различных видов самостоятельности, реальном проявлении и закреплении у большинства из них «симптомов» самостоятельности в учебной, досуговой, бытовой и других видах деятельности. В результате этого возникает вопрос: как специалистам на практике реализовать должностные действия в виде детализированно выстроенной системы работы, в каком направлении и с использованием каких форм и методов работы организовывать деятельность обучающихся, чтобы достичь цели формирования самостоятельности. Ниже описывается один из подходов к достижению согласования содержащихся в должностных инструкциях обязанностей субъектов образовательного процесса с их конкретными действиями, призванными способствовать проявлению обучающимися социально-профессиональной самостоятельности.

Отметим, что самостоятельность как психолого-педагогический феномен в научных подходах пока не получил какого-то однозначного сущностного и функционального понимания. Так, в работах В.С. Мухиной и Т.И. Шамовой самостоятельность представлена как *свойство личности*, проявляющееся в желании и способности овладеть

знаниями, умениями, навыками, способами деятельности при помощи своих сил, без подсказки; принимать важные решения и нести ответственность за них [5; 8].

Многие исследователи самостоятельность связывают прежде всего с определенной способностью. Так Л.В. Мардахаев, Л.П. Аристова, М.И. Махмутов, О.В. Удова под самостоятельностью понимают *способность личности к деятельности*, направленной на приобретение необходимых знаний, исследование выявленной проблемы, поиск оптимальных путей решения этой проблемы. При этом ученые особо отмечают, что все эти действия производятся без посторонней помощи [1; 3; 4; 7]. Однако с точки зрения Л.С. Рубинштейна, самостоятельность представляет собой не какую-то одну специфическую способность, а *единство способностей*: во-первых, способность собственными силами выполнять те или иные задания, во-вторых, способность сознательно ставить цели и задачи, выбирать направление деятельности и организовывать работу для достижения нужного результата [6].

Ряд исследователей утверждают, что основу самостоятельности составляют определенные *качества личности*. По мнению И.С. Кона, самостоятельность представляется как совокупность взаимосвязанных качеств; независимости, ответственности и готовности отвечать за свои действия [2]. В.И. Шапарь рассматривает самостоятельность как ответственное отношение к своей деятельности, к своему поведению; потребность действовать инициативно и продуманно как в знакомых ситуациях, так и в незнакомой обстановке [9].

С учетом упомянутых подходов под социально-профессиональной самостоятельностью в нашей статье будем понимать *комплексное системообразующее качество личности, центрируемое в ценностно-смысловой сфере индивида*. То есть самостоятельность продуцируется как некая важная жизненная устремленность к достижению каких-то целей; подпитывается личностно и социально значимыми мотивами достижения и свершения; взывает к проявлению и задействует соответствующие способности и умения через признание личностью ее самостоятельности как некоей принципиально важной ценности. Общими контурами этой ценности может быть ориентация на то, чтобы быть самостоятельным и проявлять самостоятельность, т.к. это правильно по жизни, это «по-взрослому», это важно для того, чтобы состояться личностно и профессионально, завися, прежде всего, от себя; это основа побудительных мотивов для получения знаний, овладения жизненными и профессиональными навыками, раскрытия способностей для себя, а не для отчета и демонстрации кому-либо. Практика показывает, что благодаря такому комплексному качеству у молодых людей более успешно протекают процессы адаптации к новым условиям жизнеустройства, обретается смысловая основа своего предназначения в жизни и профессии, формируется потребность в самоактуализации, самосовершенствовании и самореализации, утверждается уверенность в себе. Весь вопрос только в том, чтобы четко понимать, что и как влияет на проявление и формирование данного качества.

Как выше было отмечено, формирование социально-профессиональной самостоятельности у студентов колледжа должно обеспечиваться комплексно всеми субъектами, отвечающими за организацию образовательного процесса (учебных занятий, внеучебной и воспитательной работы), а также бытовой деятельности студентов, особенно в отношении тех, кто проживает в общежитии. Это широкое поле деятельности для преподавателей учебных дисциплин и руководителей практики, классных руководителей, социальных педагогов, психологов, воспитателей общежития и др. В основе описанной комплексности лежит согласование деятельности упомянутых специалистов с опорой на требования должностных инструкций с акцентированным вычленением в них позиций, касающихся приучения обучающихся к самостоятельности, формирования у них потребности быть самостоятельными, развития навыков и умений самостоятельности.

Рассмотрим содержательные и целезадающие основы деятельности наиболее значимой в плане взаимодействия со студентами-первокурсниками группы субъектов образовательного процесса – преподавателей. За основу возьмем должностные инструкции, разработанные в ГБПОУ «Ставропольский региональный многопрофильный колледж», которые, в свою очередь, учитывают требования типовых инструкций. Так, в должностной инструкции преподавателя прописано, что он проводит обучение студентов в соответствии с требованиями ФГОС СПО, организует и контролирует самостоятельную работу обучающихся, формирует у студентов профессиональные умения и навыки, обеспечивает готовность к применению полученных знаний в практической деятельности и др. Представляется, что этим функциональным обязанностям могут соответствовать следующие конкретные действия, осуществляемые преподавателями в тех или иных формах их реализации: проведение бесед, мастер-классов, олимпиад, недель кафедр, конференций, учебной и производственной практик для оценки знаний, навыков, способностей обучающихся. В рамках нашей статьи раскроем направленность и содержание лишь некоторых из обозначенных действий. Это беседы и мастер-классы. Кроме того, рассмотрим, каким образом коррелирует успешность бесед и мастер-классов в формировании у студентов потребности и навыков проявления самостоятельности с таким ценностным параметром личности, как направленность на профессию, видение себя в профессии.

Беседы. Их тематика на протяжении первого года обучения («Я в профессии через 10 лет: успех или разочарование? Что в этом зависит от меня», «Как мне стать профи?», «Гожусь ли я только для одной профессии?», «Моя профессия – мое богатство!?!») была направлена на формирование у студентов позитивного образа будущего, развитие умений ставить цели и анализировать условия для их достижения, выявлять свои сильные и слабые стороны. Ключевым ценностно-смысловым посылом, закладываемым в содержание бесед, стал акцент на желании студентов осуществлять рефлексию по отношению к себе в различных жизненных и профессиональных ситуациях, проявлять волю, обдумывать и принимать решения, брать ответственность на себя, «программировать» свою судьбу в профессии. Соответственно, задачи данных бесед заключаются в следующем:

- стимулирование у студентов потребности проявлять активность в образовательном процессе, исходящую из признания значимости учебы для себя самого, для повышения своей учебной и профессиональной успешности как критерия личностного достижения;
- содействие формированию своего образа «Я» как «трудыги» и профессионала, отличающегося совокупностью личностных качеств и способностей, обеспечивающих рефлексирующее понимание и оценку себя сегодня в колледже и в будущем на производстве; преодоление учебных трудностей и достижение учебного и профессионального успеха;
- развитие у студентов умения личностной самопрезентации, формирование навыков делового и профессионального общения;
- инициирование у студентов желания стать специалистом широкого профиля, усовершенствовать уже полученные профессиональные навыки.

Анализ результативности бесед, проведенных в 2023–2024 учебном году, показывает, что из 170 первокурсников, обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей», 124 человека (72,9%) признали важность не ограничиваться кругом посещаемых занятий и записались на получение дополнительной профессии. При этом 32 студента из них (25,8%), получив свидетельство по избранной профессии, устроились по итогу учебного года на работу помощниками специалистов на различные станции технического обслуживания города и

края. Анализ побудительных причин такого решения выявил следующий спектр их мотивации: «с целью повышения своего профессионального уровня», «желание на практике узнать все тонкости профессии», «узнать, насколько востребована выбранная мною профессия», «узнать, насколько эта профессия подходит для меня». При этом большинство студентов указали, что первичным посылком участия в программах дополнительного образования и в устройстве на работу во многом выступили именно откровенные беседы с преподавателями.

Проведенный в конце учебного года опрос 46 первокурсников (27,1%), не выразивших желание записаться на получение дополнительных профессий, выявил следующее их отношение по данному вопросу. Треть из них (15 чел.) изначально посчитала, что основного образования им будет вполне достаточно. Но заметим, что в итоге, видя профессиональный рост своих сокурсников, они пожалели об отказе от получения дополнительной профессии. При этом указали, что в последующие годы обучения обязательно пойдут дополнительно учиться, чтобы к своей основной специальности приобрести дополнительную профессию. А вот остальные 31 обучающийся не просто не пожалели о том, что не стали дополнительно учиться для получения второй квалификации, а даже подчеркнули, что и основное обучение для них является простой формальностью: «чтобы получить диплом», «убить время», «мы все равно работать по специальности не собираемся: пойдём куда-нибудь работать доставщиком еды или товаров, устроившись в «Самокат», «Яндекс-маркет» и тому подобное»). Только шестеро из них допустили какую-то возможность обучения дополнительной профессии на следующих курсах.

Нами были проведены соответствующие опросы и студентов-первокурсников в контрольных группах, в которых не проводились упомянутые выше беседы. Из 168 первокурсников, обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения», лишь 59 обучающихся (35,1%) записались на программы дополнительного образования (для сравнения напомним, что в экспериментальной группе таковых было 72,9%). Аргументировали они свою позицию тем, что хотят быть компетентными специалистами, желают самосовершенствоваться и уверены, что дополнительная квалификация обеспечит им высокую конкурентоспособность в будущем. Можно предположить, что у данной группы студентов изначально, уже на момент поступления в колледж, была достаточно выраженная мотивация на овладение профессией, на саморазвитие. Однако в конце учебного года ряд из них высказали сомнение в необходимости в дальнейшем принимать участие в программах повышения квалификации: «примем участие, если будет время», «примем участие, если почувствуем, что нам действительно необходимы дополнительные знания» и др.

Остальные 109 обучающихся (64,9%), которые проходили обучение только по избранной специальности, обосновали свою позицию следующим образом. 45 студентов (41,3%) не захотели записываться на программы дополнительного образования ни на первом, ни, как они подчеркнули, на последующих курсах, потому что нет особого желания учиться вообще, а пришли они в колледж в основном потому, что «из школы попросили уйти, а среднее образование получить надо». 13 человек (11,9%) не считают нужным учиться чему-то дополнительно, так как рассчитывают на поддержку и протекте со стороны родителей («родители и так позаботятся о моей дальнейшей работе без всяких дополнительных умений и навыков», «я и так буду получать большие деньги»). 34 обучающихся (31,2%) хотят после учебы пойти в армию, подписать контракт («в армии не нужны никакие дополнительные квалификации», «достаточно диплома»). 17 студентов (15,6%) признались, что даже не знали, что в колледже можно получить еще какую-то дополнительную профессию, и не думали о том, что дополнительная квалификация может им пригодиться в будущем.

В другой контрольной группе из 48 первокурсников, обучающихся по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», на получение

ние дополнительной профессии записались только 15 человек (31,3%). Опрос 33 обучающихся (68,7%), которые отказались получать дополнительную профессию, показал, что 29 (87,9%) из них не видят смысла в получении дополнительных знаний, т. к. считают, что все необходимые знания и умения они смогут получить в рамках своей основной специальности. При этом они поясняли, что, записавшись на программы дополнительного образования, им нужно будет прилагать дополнительные усилия, ходить на «лишние» занятия, выполнять «лишние» задания преподавателя. Но 4 студента (12,1%) не захотели получать дополнительные квалификации в колледже, так как проходили похожее обучение еще в школе, поэтому считают нецелесообразным его повторять.

Сравнение результатов опросов в экспериментальных и контрольных группах позволяет сделать вывод, что акцентированная работа с ценностно-смысловой сферой личностного и профессионального развития студентов существенно влияет на проявление ими социально-профессиональной самостоятельности, выраженной способностью принимать решение об участии в программах дополнительного образования и реализовывать его с позитивной для себя итоговой оценкой.

Раскроем теперь некоторые аспекты работы преподавателей в рамках **мастер-классов**, проводимых параллельно с беседами. Для студентов специальностей «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей» и «Сварочное производство» были даны следующие мастер-классы: «Автомеханик – мастерство в руках и голове», «Хорошее диагностическое оборудование при техническом обслуживании автомобилей – это лишь половина успеха», «Будущее принадлежит сварке», «Сварщик нужен всем: применение сварочных работ в домашнем хозяйстве и на производстве». В рамках этих мастер-классов решался следующий круг задач:

- стимулировать стремление обучающихся расширить кругозор относительно своей профессии, повысить свое профессиональное мастерство;
- развивать у студентов потребность обсуждать элементы и нюансы профессиональной работы, разбирать высказанные положительные и критические суждения, отводя особую роль самоанализу;
- содействовать проявлению у студентов самостоятельности в выработке решения по поставленной в программе мастер-класса проблеме;
- инициировать проявление у молодых людей интереса к самообразованию и саморазвитию, формировать потребность в непрерывном повышении своего образовательного и профессионального уровня.

В ходе проведения мастер-классов каждый преподаватель становился в позицию советчика, консультанта. Он не только давал обучающимся возможность овладеть определенными практическими навыками, но и помогал им занять субъектную позицию, стать активными участниками образовательного процесса, проявлять инициативу. Преподавателю важно было ненавязчиво, в демократичной форме передавать знания, формировать умения, стремиться раскрыть творческий потенциал молодых людей. Создавалась атмосфера доброжелательности, требующая профессионально-дружеское деловое общение, помогающая студентам захотеть научиться чему-то конкретному «здесь и сейчас». В результате оперативной рефлексии преподаватель указывал студентам на те действия, которые у них получаются лучше всего, на то, что не получается. Акценты в комментариях выстраивались и с опорой на специальную литературу, электронные ресурсы, с помощью которых можно поучиться чему-то новому, на дополнительные курсы, посещая которые можно потренироваться в своих профессиональных навыках, усовершенствовать их.

Анализ результативности сочетания мастер-классов и бесед показывает, что в 2023–2024 учебном году 82 первокурсника (48,2%), обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей», и

32 первокурсника (66,6%), обучающиеся по специальности «Сварочное производство», уже после первого мастер-класса с большим энтузиазмом записались на следующие мастер-классы. Эти студенты в течение занятия задавали уточняющие вопросы, предлагали свои варианты решения разбираемых технических проблем, интересовались профессиональной литературой и видеоресурсами, позволяющими самостоятельно получить недостающие знания и ознакомиться с тонкостями соответствующей работы. Дополнительное общение с этими обучающимися позволило выяснить, что они хотят расширить свои знания в данной области, узнать больше информации о том, какими навыками надо обладать для успешного овладения своей специальностью. Студенты покидали мастер-классы с положительным настроением на свое дальнейшее обучение («Было очень интересно, информация была полезная», «Я тоже так хочу!», «Я тоже хочу обладать таким же мастерством»). Те же первокурсники, которые не стали записываться на следующие мастер-классы, обосновали свой отказ тем, что «лучше я пойду подрабатывать учеником и на практике научусь всему», «не хочу на это тратить время», «я смогу все это посмотреть на ютубе».

Контрольное исследование было проведено в группах студентов, обучающихся по специальностям «Право и организация социального обеспечения», «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий». В этих группах, как выше отмечено, никаких дополнительных бесед не проводилось. Тематика предложенных им мастер-классов была следующей: «Нюансы регулирования труда работников в возрасте до восемнадцати лет», «Права потребителей отдельных групп населения и способы их защиты», «Оформление и регистрация индивидуального предпринимателя» (для специальности «Право и организация социального обеспечения»); «Делаем моду своими руками», «Разработка моделей: спортивная одежда», «Одежда для колледжа: я смогу сшить сама!» (для специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий»).

Из 168 первокурсников, обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения», 96 человек (57,1%) проигнорировали мастер-классы. На вопрос, почему они не пришли, давались ответы отговорочного типа: «плохо себя чувствовал», «по семейным обстоятельствам», «я забыл, когда будет мастер-класс». Персональный анализ ответов показал, что это были те же обучающиеся, которые не записывались на программы дополнительного образования, учились «спустя рукава», которым неинтересна сама специальность. Из 72 обучающихся (42,9%), посетивших мастер-класс, на следующие мастер-классы записались 37 человек (22% от общего количества первокурсников, обучающихся по этой специальности, и 51,4% от тех, кто посетил мастер-класс). 35 присутствующих на мастер-классе студентов, не записавшихся на следующие мастер-классы, аргументировали это тем, что «было неинтересно», «если будет надо, мы все найдем в интернете», «только зря время потеряли», «лучше бы я пошел на подработку».

Из 48 первокурсников, обучающихся по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», не пришли на мастер-класс 16 человек (33,3%). Аргументация таких студентов в целом совпадает с соответствующими ответами обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения». Из 32 первокурсников (66,7%), посетивших мастер-класс, 17 человек (35,4% от общего количества первокурсников, обучающихся по этой специальности, и 53,1% от присутствующих на мастер-классе) захотели еще раз побывать на подобных мероприятиях, так как «было интересно», «было поучительно».

Сравнивая полученные результаты, видно, что после проведенных бесед на развитие профессионально ориентированной ценностно-смысловой сферы личности студентов общее количество обучающихся, записавшихся на программы дополнительного образования, в два раза больше, чем в группах, в которых беседы не проводились. Схо-

жая ситуация и с мастер-классами. Симптоматично, что та часть первокурсников, которая на них не пришла, демонстрирует отсутствие профессионального интереса к себе и к профессии.

Ведя речь о социально-профессиональной самостоятельности, отметим, что невозможно или очень затруднительно формировать этот вид самостоятельности у студентов, которым профессия не нужна, не очень интересна, которые не видят себя в ней. Становиться специалистами они не собираются, а потому им нет никакой необходимости проявлять должную самостоятельность в образовательном процессе, быть самостоятельными в своем развитии. При этом они не видят смысла демонстрировать социально-профессиональную самостоятельность не только в своем обучении, но и в целом в своей жизни. На данном этапе, пока у студентов не сформировалось ценностное отношение к профессии, у них отсутствует потребность проявлять социально-профессиональную самостоятельность, они не видят смысла в приложении собственных усилий к своему профессиональному росту. Помочь в решении данной проблемы призвана детализированно прописанная комплексная работа преподавательского состава, ориентированная на формирование и развитие ценностно-смысловой сферы личности обучающихся в аспекте будущей профессии. Такая же детализированная по действиям работа должна осуществляться и другими субъектами, задействованными в реализации и обеспечении образовательного процесса в колледже.

Список литературы

1. Аристова Л.П. Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук: (Из опыта учителей школ ТАССР). Казань, 1963.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М., 2005.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение // Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Т. 2. / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1999. С. 197–198.
5. Мухина В.С. Феноменология научного творчества: самосозидание и самостояние как качества личности, определяющие развитие творческой активности // Теории и исследования: психология, философия, социология. 2016. №4. С. 114–141.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. 1. М., 1989.
7. Удова О.В. Трудовая деятельность как средство развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2022. №13(408). С. 142–144.
8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.
9. Шапарь В.Б. Современный курс практической психологии, или Как добиваться успеха. Белгород; Харьков, 2011.

* * *

1. Aristova L.P. Vospitanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti shkol'nikov v processe obucheniya osnovam nauk: (Iz opyta uchitelej shkol TASSR). Kazan', 1963.
2. Kon I.S. V poiskah sebya: Lichnost' i ee samosoznanie. M., 1984.
3. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika. M., 2005.
4. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie // Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: v 2-h t. T. 2. / gl. red. V.V. Davydov. M., 1999. S. 197–198.
5. Muhina V.S. Fenomenologiya nauchnogo tvorchestva: samosozidanie i samostoyanie kak kachestva lichnosti, opredelyayushchie razvitie tvorcheskoy aktivnosti // Teorii i issledovaniya: psihologiya, filosofiya, sociologiya. 2016. №4. S. 114–141.
6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2-h t. T. 1. M., 1989.
7. Udova O.V. Trudovaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya samostoyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Molodoj uchenyj. 2022. №13(408). S. 142–144.
8. Shamova T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov. M., 1982.
9. Shapar' V.B. Sovremennyy kurs prakticheskoy psihologii, ili Kak dobivat'sya uspekha. Belgorod; Har'kov, 2011.



Value-motivation and organization-activity factors of formation of social and professional independence of the first year students of college

The results of study, aimed at revealing the influence of the value-based attitude towards the profession of the first year students on their motivation to learning and independence in the aspect of professional development, are considered. There are described the content and functional parameters of the lecturers' work, associated with supporting the development of the social and professional independence of students in the context of conversations and master classes as the elements of the educational process.

Key words: *independence, abilities, personal qualities, activity of lecturers, profession, self-development.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2024)

Г.В. КАТРУШ
Волгоград

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕД И РОБОТОТЕХНИКИ

Обосновывается необходимость модернизации методики обучения школьников программированию в курсе информатики. Раскрывается потенциал использования визуальных сред программирования и робототехники при обучении программированию. Описывается модель авторской методики обучения программированию школьников.



Ключевые слова: *методика обучения программированию, программирование, визуальные среды, конструкторы роботов, компетенции программиста.*

Сегодня в обществе сложилась ситуация острой нехватки специалистов в области программирования, в основном это связано с необходимостью разработки импортозамещающего программного обеспечения, которое необходимо для эффективной работы во всех сферах жизни общества.

По прогнозам к 2030 году уровень нехватки специалистов в области программирования достигнет нескольких миллионов, что повлечет за собой такие негативные последствия, как увеличение рисков в области кибербезопасности, снижение инновационности и увеличение зависимости от иностранных специалистов в сфере информационных технологий (ИТ). При этом программирование непрерывно развивается, на данный

момент можно выделить следующие значимые направления: веб-программирование, разработка игр, андроид- и iOS-разработка, разработка программного обеспечения, нейронные сети, искусственный интеллект и др.

Необходимо обратить внимание на ситуацию востребованности кадров в области программирования, уже начиная с системы школьного образования. В курсе информатики школы учащиеся впервые знакомятся с основами программирования и спецификой этого раздела информатики. Среди содержательных линий курса информатики присутствует линия «Алгоритмизация и программирование». Однако анализ существующей образовательной практики обучения информатике в школе показал, что количество часов, которое выделено на ее изучение, недостаточно, само обучение проходит на базе сложных языков программирования, требующих логического, алгоритмического, системного, структурного видов мышления, что вызывает у учащихся затруднения.

В основном при начальном обучении программированию в школьном курсе информатики разделы содержательной линии «Алгоритмизация и программирование» у разных авторов изучаются, начиная со 2 класса, затрагивая такие темы, как различия языка людей и языков программирования; алгоритм как форма действия; знакомство с понятиями «алгоритм» и «исполнитель». В результате этого акцент сделан на развитии алгоритмического мышления. В средней школе возобновление изучения тем, связанных с алгоритмами, и первые попытки их написания начинаются с 6 класса на примере управления исполнителем Чертежник, языка Pascal или Visual Basic, но в последнее время все большую популярность набирает язык программирования Python. В основном именно на нем сегодня учащиеся сдают ОГЭ и ЕГЭ по информатике, однако данный вариант все-таки достаточно сложен в качестве начального языка программирования. Обучающимся, которые программируют впервые, приходится сразу работать с абстрактными понятиями; судить о правильности написанного кода они могут только по внешним проявлениям его работы – ответу, который будет выведен на экран компьютера после завершения программы. При этом может быть не совсем очевидно, что программа работает правильно; как действовать, если результат, выведенный по итогу ее выполнения, неверный; как изменить программу, чтобы получить верный ответ. Как следствие, угасает познавательный интерес к изучению тем, связанных с программированием, они кажутся слишком сложными и незначительными.

В старшей школе особое внимание программированию уделяется в основном только при углубленном уровне изучения информатики.

Можно сделать вывод о том, что изучению тем, связанных с содержательной линией алгоритмизации и программирования, уделяется недостаточное количество времени, а также методы и средства, применяемые при этом, обладают малой долей визуализации и зачастую оказывают негативное влияние на интерес к изучению анализируемых тем. При обучении программированию с использованием текстовых языков программирования результатом выполнения является числовое значение, что делает сам процесс выполнения непонятным и неинтересным для обучающихся. Так, для ученика программа, которая производит сортировку массива, кажется не имеющей практического смысла, а следовательно, не вызовет интереса к программированию в целом.

В связи с этим важно на сегодняшний день провести модернизацию методики обучения программированию, направленную на рост мотивации и познавательного интереса у школьников в курсе информатики. Один из вариантов того, как можно справиться с решением такой задачи, предлагается в данном исследовании – это интеграция визуальных сред программирования и конструкторов роботов в обучении программированию [4]. Данное направление набирает популярность в рамках дополнительного образования, но также прослеживается потенциал для его использования в рамках классно-урочного образовательного процесса по информатике в школе.

Можно сделать вывод о том, что в теории и методике обучения и воспитания (по информатике) на сегодняшний день существует проблема, связанная с недостаточной разработанностью эффективного подхода к современному обучению школьников программированию, что в дальнейшем может негативно повлиять на кадровый потенциал формирующегося цифрового общества, базирующегося на сфере программирования.

Многие ученые-методисты на протяжении ряда лет решают эту проблему. Исследования Л.Л. Босовой, Е.Г. Дорошенко, А.О. Глебовой, Е.В. Данильчук, Н.Ю. Куликовой, А.Л. Семенова, Н.В. Софроновой, Т.Н. Суворовой, Н.Н. Самылкиной, А.Н. Сергеева, И.Г. Семакина и др. [1; 3] посвящены ключевым направлениям совершенствования методики обучения программированию с учетом разных уровней образования.

Н.Д. Угринович, Т.Е. Сорокина, М.П. Лапчик, М.Е. Гурьевских, И.Г. Семакин, Э.М. Кагани, Н.Ю. Добровольская и др. [5; 11] посвятили свои работы теоретическим основам методики преподавания программирования с использованием визуальных сред разработки.

Разработкой методических подходов к обучению объектно-ориентированному программированию в визуальных средах программирования после того, как получены базовые навыки структурного программирования, занимаются такие авторы, как А.П. Пермякова, О.В. Смирнова и В.Ю. Нефедова и др. [8].

Такие авторы, как В.Ю. Нефедова и А.Ю. Петухов, рассматривают обучение программированию с использованием визуальных сред. Отмечается возможность обучения программированию без предварительного изучения структурного языка программирования, что подходит для обучающихся с разным уровнем подготовки и учебной мотивации [7].

Н.Ю. Пахомова, М.А. Ступницкая, Н.А. Барыкина, В.Ю. Короткова, А.В. Самохвалов, А.М. Герасимова, Н.Ю. Куликова, С. Ташлыкова, И.В. Рожина, Д.В. Сидоренко, Е.К. Герасимова и другие исследователи [2; 9; 12] считают, что для повышения учебной мотивации при изучении программирования необходимо использовать визуальную составляющую в процессе обучения, а также предлагают внедрить метод проектов, ориентированный на разработку игровых проектов и приложений для повышения учебной мотивации при обучении программированию.

В работах Л.Г. Белиовской, А.Н. Богатырева, А.Н. Боголюбова, С.А. Зайцева, Н.В. Вознесенской, Л.Л. Босовой, В.Н. Халамова, М.В. Васильева, Д.Г. Копосова, Д.А. Никитина, Ю.А. Скурихиной, С.А. Филиппова и др. [10] рассматриваются вопросы, связанные с освоением робототехники в различных формах внеурочной деятельности. В процессе этой деятельности накоплен интересный и ценный опыт в области изучения робототехники среди учащихся разных возрастов и уровней подготовки. Однако необходимо отметить, что этот опыт носит пока фрагментарный характер. Наиболее часто сегодня наблюдается использование следующих конструкторов роботов: Lego Mindstorms EV3 Education, Vex IQ, Arduino и Клик. Каждый из этих наборов входит в образовательную линейку и предназначен для обучения.

Вместе с тем отметим, что несмотря на широкий спектр исследований по решению вопросов модернизации обучения программированию в школе, пока в школьном курсе информатики освоение разделов, связанных с алгоритмизацией и программированием, затруднено рядом факторов:

- большое количество абстрактного материала;
- востребованность развитого логического мышления;
- направленность разрабатываемых на уроке алгоритмов в основном на решение математических задач, которые сложно применяются в учебной и повседневной деятельности учащихся;
- необходимость освоения учащимся дополнительных знаний из других предметных областей, таких как математика и физика;

- ограниченность временных ресурсов на усвоение материала по заданной теме;
- клиповое мышление обучающихся;
- нечеткое представление о применимости и значимости умений, связанных с программированием в будущем.

В ходе нашего исследования сделана попытка построить авторскую методику обучения программированию, в основе которой рассматриваются в качестве приоритетных компетенций программиста следующие:

1. *Алгоритмическое мышление* – определение последовательности действий. Для программиста необходимо целостное осознание самой задачи, ее входных и выходных данных, понимание алгоритма как работы конечного продукта, выявление последовательности шагов, необходимых для решения поставленной задачи и получения результата.

2. *Структурное мышление* – выстраивание структуры алгоритма. При написании программного кода программисту необходимо выполнить декомпозицию задачи на более мелкие структурные единицы, описание каждой из которых должно решать подзадачу для получения результата, соответствующего поставленной цели.

3. *Системное мышление* – взаимосвязь между структурными единицами. Для корректной работы любого программного продукта он должен быть грамотно структурирован, каждый элемент должен выполнять свою функцию на определенном для него месте в общей системе, при этом не конфликтуя с другими элементами. Независимо от синтаксиса и языка программирования структура остается одна, отличия лишь в описании структурных элементов.

4. *Логическое мышление* – использование логики при построении программы. Для успешного написания программного кода программисту необходимо уметь выявлять причинно-следственные связи, что помогает предсказывать последствия действий в коде и видеть, как изменения в одной его части могут влиять на всю программу. Если программа выдает ошибку, то имеется возможность проанализировать последние изменения в коде, чтобы найти и исправить причину проблемы.

5. *Мобильность в освоении новых знаний и умений в области программирования* – постоянное обучение. Сфера программирования развивается очень стремительно, с каждым днем среды программирования обновляются и дополняются новыми возможностями, которые соответствуют нынешней ситуации. Специалист, который останавливается на достигнутых целях, вскоре может стать некомпетентным, не будет иметь возможности работать на достойном уровне.

6. *Работа в команде* – коммуникация с коллегами. Как правило, над разработкой крупного проекта работает целая команда специалистов: например, разработка сайта может включать в себя работу веб-дизайнера, верстальщика и веб-программиста. Работа каждого из этих специалистов важна и при этом имеет свои нюансы. Для успешного создания, например, сайта команда должна постоянно согласовывать свою работу, иначе возникнет конфликт возможностей, форм и наполнения сайта.

Представленный список является компетентностной моделью будущего специалиста в области программирования. Проведенное нами исследование направлено на развитие представленных компетенций у школьников при обучении программированию на основе интеграции средств визуального программирования и конструкторов роботов.

Визуальное программирование – это метод создания программы посредством осуществления манипуляций с объектами в графическом представлении вместо написания кода в виде текста.

Потенциал использования визуальных сред программирования в обучении программированию связан с такими особенностями, как:

- возможностью более наглядно изучить структуру готовой программы и оценить рациональность выбора метода и средств написания программного кода;

- простотой написания и тестирования первых программ, что помогает учащимся почувствовать себя успешными и позволяет облегчить процесс развития логического мышления, а это является основой для изучения программирования.

Использование робототехнического компонента связано с тем, что конструкторы роботов представляют собой материального исполнителя программного кода, который необходим для усиления эффекта визуализации при обучении программированию. Конструкторы роботов представляют собой набор совместимых элементов для построения каркаса будущей модели, а также электронных компонентов, позволяющих приводить в движение модель, программировать ее, анализировать внешние факторы посредством анализа данных, полученных из разнообразных датчиков.

Потенциал использования конструкторов роботов в обучении программированию связан со следующими аспектами:

- представление выполнения программного кода как порядка четких действий, которые должен выполнить исполнитель (робот), ассоциировав его действия со своими, которые обучающийся может также выполнить по шагам самостоятельно. Различия будут прослеживаться лишь в том, что он выполняет задание при помощи органов чувств и ощущений (зрение, ориентация в пространстве), а материальный исполнитель – при помощи набора датчиков;

- развитие интереса учащихся не только к программированию, но и технике, конструированию; формирование инженерного мышления. Использование подобных конструкторов в образовательном процессе ведет к популяризации технических профессий, а также прививает учащимся интерес к робототехнике.

По итогу исследования предлагается новый подход к обучению программированию, научная новизна которого состоит в разработке новой методики обучения на основе использования визуальных сред и конструкторов роботов. В отличие от традиционного подхода, представленная методика помогает увеличить долю визуализации выполнения программного кода, что позволяет упростить процесс усвоения полученных знаний, сделать обучение более мотивированным и интересным.

Разрабатываемая в ходе исследования модель авторской методики включает следующие основные компоненты: целевой компонент в виде компетенций программиста; содержательный компонент представляет модернизацию содержания в виде системы задач; процессуальный компонент связан с отбором методов, средств и форм обучения программированию на основе интеграции визуальных сред и конструкторов роботов.

Целевой компонент представлен компетенциями, описанными выше, в виде планируемых результатов освоения разделов информатики, связанных с программированием (виды мышления: алгоритмическое, структурное, системное, логическое; мобильность в освоении новых знаний и умений в области программирования, работа в команде). А также входят цели лабораторно-практических занятий, цели конкретных учебных ситуаций, цели проектов и т.д.

Содержательный компонент представлен системой заданий интегрируемых в общий подход к преподаванию программирования с поправками на использование визуальных сред программирования и конструкторов роботов. Обучающие задания направлены на получение новых знаний, навыков и умений. Контролирующие задания направлены на проверку полученных знаний, навыков и умений.

В каждую из этих групп входят следующие группы задач:

- *Строго определенные* подразумевают решение задачи (индивидуально или командно) при помощи определенного алгоритма (который необходимо реализовать), а также определенной конфигурации (набора датчиков) материального исполнителя.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лабораторно-практическое задание к уроку 5

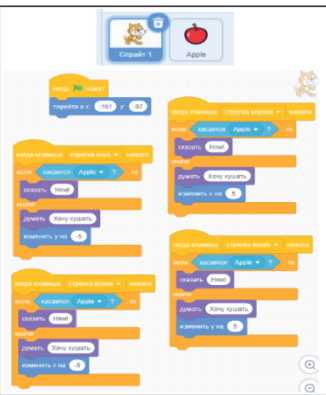
Тема «Алгоритмическая конструкция ветвление. Полная форма ветвления»

Цель занятия: обобщить представления об алгоритмической конструкции «ветвление»; получить навыки записи составных условий; получить навыки выполнения алгоритмов с ветвлениями для различных формальных исполнителей; получить навыки разработки алгоритмов с ветвлениями для различных формальных исполнителей с заданной системой команд.

Технология выполнения:

Алгоритм выполнения задания	Примерные результаты в срезе «Scratch»
Введение понятия «ветвление».	
Разбор примеров из жизни, в которых встречается данная конструкция	
Совместное обсуждение алгоритмов, в которых используется ветвление (взять ли уроки во вторник и т.д.)	
Изучение правил записи и выполнения алгоритма с ветвлением через блок-схему (учащимся у доски)	

Написание программного кода в Scratch 3.0, который позволит персонажам взаимодействовать через касание, от чего будет зависеть их поведение



Составление алгоритма с ветвлением в Scratch 3.0 для движения исполнителя, собранного из робототехнического набора Lego EV3 (базовая тележка + датчик ультразвука)


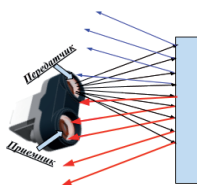


Рис. 1. Пример лабораторно-практического занятия

Датчик ультразвука (принципы работы)

Главное назначение ультразвукового датчика, это определение расстояния до предметов, находящихся перед ним. Ультразвуковой датчик может выдавать измеренное расстояние в сантиметрах или в дюймах. Диапазон измерений датчика в сантиметрах равен от 0 до 255 см, в дюймах - от 0 до 100 дюймов.



Левый окуляр датчика посылает звуковую волну высокой частоты (ультразвук) в виде пучка расходящегося примерно на 30 градусов, второй окуляр ловит обратную волну, отраженную от объекта и, замерив время на возвращение ультразвукового импульса, с высокой точностью рассчитывает расстояние до предмета.

Оптимальное расстояние до объекта составляет от 3 см!!! Если расположить объект ближе, датчик будет показывать максимальное расстояние 255.

Рис. 2. Пример карточки, объясняющей принципы работы ультразвукового датчика EV3

Например: обнаружить объект, находящийся с любой стороны от исполнителя на расстоянии 30 см, затем подъехать к нему на расстояние 10 см и остановиться. Реализовать программу при помощи цикла с заданным условием окончания и полного ветвления. Дополнить исполнителя датчиком ультразвука. Результатом выполнения должно быть движение исполни-

теля вокруг своей оси до момента обнаружения перед ним объекта, затем прямолинейного движения в сторону объекта и остановки перед ним на расстоянии 10 см.

- *Творческие* подразумевают самостоятельный подбор инструментов и методов для решения поставленной задачи.

Например: движение исполнителя на заданное расстояние до объекта, затем разворот на 180 градусов и возвращение в исходную точку. Выполнение поставленной задачи может быть выполнено как при помощи комбинации датчиков (ультразвукового датчика для определения объекта, энкодера для расчета пройденного расстояния, гироскопического датчика для измерения угла поворота), так и при помощи вычислений и линейного выполнения последовательности точных команд.

- *Командные* подразумевают задачу, которая разбита на 2 и более структурных элемента, разработка и отладка которых может быть выполнена каждой группой команды независимо друг от друга, затем они могут быть объединены в целостную структуру для решения поставленной задачи.

Например: материальному исполнителю при помощи датчика цвета необходимо двигаться по заданной траектории (черной линии на белом поле), затем при обнаружении датчиком ультразвука объекта на траектории движения необходимо остановиться и выполнить его объезд. В данном случае задача может быть разбита на 2 структурных элемента: езда по заданной траектории и обнаружение объекта с его последующим объездом.

- *Соревновательные* – при выполнении подобных задач учащимся необходимо добиться как можно более точного выполнения поставленной задачи, следовательно, более тщательно поработать с элементами, от которых зависит результат.

Например: при помощи датчика ультразвука определить и вытолкнуть за пределы черной линии объекты, находящиеся на равноудаленном расстоянии вокруг материального исполнителя так, чтобы сам исполнитель не покинул очерченную границу. При выполнении поставленной задачи обучающимся необходимо точно рассчитать расстояние, на котором исполнитель заметит объекты, которые ему необходимо вытолкнуть, а также расстояние, которое ему необходимо преодолеть, чтобы при выталкивании самому не оказаться за пределами очерченной границы.

Процессуальный компонент представлен в виде лабораторно-практических занятий и методических рекомендаций. Были разработаны лабораторно-практические занятия для 9 уроков, посвященных программированию в 6 классе, а также для 11 уроков в 8 классе (рис. 1 на стр. 37). Лабораторно-практические занятия были разработаны на основе рабочей программы Л.Л. Босовой.

Также был разработан онлайн-курс, посвященный основам работы с набором Lego Mindstorms EV3*.

Разработан набор карточек с информацией о принципах работы, методах установки и особенностях используемых на занятии датчиков (рис. 2 на стр. 37).

Методы обучения предлагаются следующие: решение кейсов, проектная деятельность, элементы соревнования между группами учащихся, мозговой штурм.

Формы обучения: смешанное обучение, командная, групповая и индивидуальная работа.

Средства обучения: рекомендации по подбору робототехнического набора для проведения занятий, набор лабораторно-практических занятий, схемы сборки материального исполнителя для конкретного лабораторно-практического занятия, онлайн-

* Онлайн-курс, посвященный основам работы с набором Lego Mindstorms EV3. [Электронный ресурс]. URL: <https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+sup1+2023/courseware/b6dcafee198b4a87a28a0bace221075a/bb48197122e649f3acfc300fe1eb3e69/> (дата обращения: 05.08.2024).

курс «Основы робототехники»; карточки с особенностями работы и установки датчиков, входящих в состав конструктора роботов, разработанную систему заданий.

Использование робототехнических наборов позволит вовлечь обучающихся в проектную деятельность, организовать межпредметную интеграцию информатики с физикой, географией и технологией.

Методика обучения программированию на основе использования визуальных сред программирования и робототехнических наборов реализуется на основе выполнения следующих педагогических условий: *организационно-педагогические* (подбор оптимального варианта робототехнического оборудования и его количество соответственно количеству обучающихся, готовность педагога к использованию визуального программирования и робототехнических наборов, понимание его значимости и возможностей по сравнению с традиционным программированием), *психолого-педагогические* (использование игрового формата проведения занятий, работа в командах, направленность на развитие творчества, создание ситуации успеха) и *дидактические* (введение элемента конструирования, вовлечение обучающихся в проектную деятельность, организация межпредметных интеграций информатики с физикой, географией и технологией).

Список литературы

1. Босова Л.Л., Самылкина Н.Н., Мишин В.А. О разноуровневом обучении программированию в курсе информатики основной школы в условиях дифференциации содержания обучения // Преподаватель XXI век. 2024. №1. С. 253–273.
2. Герасимова Е.К., Гавриловская Н.В., Соболева Е.В., Суворова Т.Н. Исследование условий включения элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации и программирования для повышения качества образовательных результатов обучающихся // ПНиО. 2021. №4(52). С. 461–477.
3. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Сергеев А.Н. Образовательные онлайн-сообщества учащихся: обучение информатике в современной педагогической практике общего и высшего образования: монография. Волгоград, 2023.
4. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Онлайн-обучение основам программирования и робототехнике в сетевых образовательных сообществах учащихся // Педагогическая информатика. 2021. №4. С. 29–39.
5. Каган Э.М. Возможности и перспективы применения технологий и средств визуального программирования при обучении школьников // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. №1. С. 18–28.
6. Малова А.И., Куликова Н.Ю. Использование визуальных сред разработки компьютерных игр при обучении алгоритмизации и программированию // Образование и проблемы развития общества: сборник научных статей Международной научно-методической конференции. 2019. С. 18–21.
7. Нефедова В.Ю. Обучение объектно-ориентированному программированию в системе дополнительного образования детей // Вестник ОГУ. 2014. №2(163). С. 155–159.
8. Пермякова А.П. Интерактивный учебник по объектно-ориентированному программированию в среде DELPHI 5.0. [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании. URL: <http://bitpro.ru/ito/2002/I/I-1-648.html> (дата обращения: 05.08.2024).
9. Сидоренко Д.В. Исследование современных методов обучения на основе разработки обучающей компьютерной игры по языкам программирования // Известия ТулГУ. Технические науки. 2022. №10. С. 175–182.
10. Скурихина Ю.А. Методические принципы изучения робототехники в рамках урочной и внеурочной деятельности // Концепт. 2018. №4. С. 37–47.
11. Сорокина Т.Е. От stem к STEAM-образованию через программную среду Scratch // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. №11. С. 362–366.
12. Уфимцева П.Е., Рожина И.В. Обучение программированию младших школьников в системе дополнительного образования с использованием среды разработки Scratch // Наука и перспективы. 2018. №1. С. 29–35.

1. Bosova L.L., Samylkina N.N., Mishin V.A. O raznourovnevom obuchenii programmirovaniyu v kurse informatiki osnovnoj shkoly v usloviyah differenciacii soderzhaniya obucheniya // Prepodavatel' XXI vek. 2024. №1. S. 253–273.
2. Gerasimova E.K., Gavrilovskaya N.V., Soboleva E.V., Suvorova T.N. Issledovanie uslovij vklucheniya elementov gejmfikacii v izuchenie osnov algoritmizacii i programmirovaniya dlya povysheniya kachestva obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayushchihsiya // PNiO. 2021. №4(52). S. 461–477.
3. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Sergeev A.N. Obrazovatel'nye onlajn-soobshchestva uchashchihsya: obuchenie informatike v sovremennoj pedagogicheskoy praktike obshchego i vysshego obrazovaniya: monografiya. Volgograd, 2023.
4. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Cymbalyuk G.V. Onlajn-obuchenie osnovam programmirovaniya i robototekhnike v setevykh obrazovatel'nyh soobshchestvah uchashchihsya // Pedagogicheskaya informatika. 2021. №4. S. 29–39.
5. Kagan E.M. Vozmozhnosti i perspektivy primeneniya tekhnologij i sredstv vizual'nogo programmirovaniya pri obuchenii shkol'nikov // Vestnik RUDN. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2018. №1. S. 18–28.
6. Malova A.I., Kulikova N.Yu. Ispol'zovanie vizual'nyh sred razrabotki komp'yuternykh igr pri obuchenii algoritmizacii i programmirovaniyu // Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva: sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. 2019. S. 18–21.
7. Nefedova V.Yu. Obuchenie ob»ektno-orientirovannomu programmirovaniyu v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Vestnik OGU. 2014. №2(163). S. 155–159.
8. Permyakova A.P. Interaktivnyj uchebnik po ob»ektno-orientirovannomu programmirovaniyu v srede DELPHI 5.0. [Elektronnyj resurs] // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. URL: <http://bitpro.ru/ito/2002/1/1-1-648.html> (data obrashcheniya: 05.08.2024).
9. Sidorenko D.V. Issledovanie sovremennykh metodov obucheniya na osnove razrabotki obuchayushchej komp'yuternoj igry po yazykam programmirovaniya // Izvestiya TulGU. Tekhnicheskie nauki. 2022. №10. S. 175–182.
10. Skurikhina Yu.A. Metodicheskie principy izucheniya robototekhniki v ramkah urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti // Koncept. 2018. №4. S. 37–47.
11. Sorokina T.E. Ot stem k STEAM-obrazovaniyu cherez programmnyuyu sredu Scratch // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2015. №11. S. 362–366.
12. Ufimceva P.E., Rozhina I.V. Obuchenie programmirovaniyu mladshih shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem sredy razrabotki Scratch // Nauka i perspektivy. 2018. №1. S. 29–35.



Teaching methods of programming on the basis of visual environments and robot engineering

The necessity of modernization of teaching methods of programming for schoolchildren in the course of Computer Studies is substantiated. There is revealed the potential of use of visual environments of programming and robot engineering in the process of teaching programming. The model of the author's teaching methods of programming of schoolchildren is described.

Key words: *teaching methods of programming, programming, visual environments, constructors of robots, competencies of programming specialists.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2024)

Д.В. ПОПКОВА
Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Рассмотрена роль надпрофессиональных компетенций как элемента профессионального становления обучающихся, предложен авторский конструктор надпрофессиональных компетенций, соответствующий требованиям современного рынка труда. Определена роль современного вуза в процессе формирования востребованных надпрофессиональных компетенций студента.



Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное развитие, профессиональная карьера, компетенции, профессиональные компетенции, надпрофессиональные компетенции, цифровые навыки, нецифровые навыки.

Процесс профессионального становления в условиях современного общества имеет ряд особенностей: профессиональное становление и профессиональное развитие личности все больше рассматривается исследователями в контексте «профессиональной карьеры» [10], т.е. в непосредственной связи формирования профессиональных компетенций обучающегося с позитивным изменением его личности [17], обеспечивающим адаптацию на рынке труда и успешную интеграцию в профессиональную среду [11] с возможностью непрерывной самоактуализации своего потенциала [3]. Кроме того, периодизация профессионального становления личности [3; 5; 6], на наш взгляд, претерпела некоторые изменения и представляет собой не последовательную смену этапов, предполагающую поступательное изменение личности индивида и его профессиональных знаний и умений, а параллельную реализацию этапов становления будущего профессионала, связанных с профессиональной подготовкой и профессиональной адаптацией обучающегося современного вуза.

Таким образом, профессиональное становление студентов как осуществление подготовки к выполнению профессиональных задач и вхождение в профессию является процессом, начинающимся с момента поступления абитуриента на выбранное им направление подготовки и, как правило, не завершающимся после окончания обучения в вузе.

Следует отметить, что современным работодателям важен в качестве претендента на должность специалист, обладающий, помимо определенной профессиональной квалификации, некоторым набором качеств, надпрофессиональных компетенций, обеспечивающих более гибкую реализацию работником своего профессионального потенциала, в том числе с учетом развития экономического потенциала самого предприятия работодателя [21]. Кроме того, компетентностная модель «Россия 2025: от кадров к талантам» [14], ставшая результатом совместного исследования экспертов Сбербанка, RosExpert / Korn Ferry, НИУ ВШЭ, World Skills Russia, Global Education Futures, BCG и имевшая своей целью оценить перспективы и последствия трансформации экономики России в экономику «Знаний», указывает на востребованность гибких навыков с учетом изменений перспектив профессиональной реализации в современных условиях.

Целью нашего исследования является выявление особенностей формирования цифровых и нецифровых навыков как элементов надпрофессиональных компетенций у обучающихся экономического направления подготовки.

Одни из первых попыток выявить некие навыки работников, которые, помимо профессионального мастерства, оказывают влияние на производительность труда, относятся к концу 80-х – началу 90-х годов прошлого века. В результате опроса 3000 работодателей штата Мичиган (США) были выявлены 86 личностных характеристик и профессиональных навыков, которые являются решающими для работодателей при приеме на работу нового сотрудника. Результаты исследования были опубликованы в «Информационном бюллетене для пользователей опросника PDI» в ноябре 1991 года [19]. Любопытно, что первые семь мест занимали характеристики, не относящиеся к профессиональным знаниям и умениям работников, но они были определены работодателями как критически важные: воздержание от психотропных веществ, честность и порядочность, коммуникационные навыки, следование инструкциям и внимательность, корпоративная лояльность.

Несмотря на то, что начальный опыт определения дополнительных навыков работников относился скорее к необходимости снижения проявления оппортунистического поведения на рабочем месте, идея выявления и развития «дополнительных навыков», способствующих получению преимущества в профессиональной деятельности, привлекла ученых, сфера научных интересов которых лежит в область психологии и педагогики. Так, Paajanen рассматривает мягкие навыки в контексте эмоционального интеллекта [20], а Nieragden определяет их как способствующие межличностному взаимодействию [18].

В настоящее время существует достаточно большое количество релевантных терминов, используемых для обозначения необходимых индивиду качеств, применяемых в разных контекстах от профессионального успеха до самореализации личности [1; 2]. Мы предпочитаем придерживаться термина «надпрофессиональные компетенции», который рассматриваем как комплекс качеств индивида, способствующих наиболее полной реализации профессиональных знаний, умений и навыков личности в учебно-профессиональной деятельности и формируемых в процессе профессионального становления во время обучения в вузе и дальнейшего непрерывного обучения на протяжении развития профессиональной карьеры.

Несмотря на общепринятый универсальный характер надпрофессиональных компетенций, ряд авторов рассматривают в своих исследованиях возможность построения модели надпрофессиональных компетенций или отдельных ее компонентов, характерных для определенной сферы будущей профессиональной деятельности выпускников вузов [4; 7; 9; 17].

Таким образом, компетенции, способствующие развитию личности и успешной ее самореализации в социальной и профессиональной сфере жизнедеятельности, претерпевают изменение не только в своей содержательной части, но и с точки зрения важности влияния на профессиональное развитие индивида.

Одним из способов, позволяющих сегодняшним студентам оценить и развить надпрофессиональные навыки и компетенции, является оценка своих навыков на платформе «Центр компетенций» АНО «Россия – страна возможностей». Данная платформа является проектом, направленным на снижение несоответствий между ожиданиями работодателя и реальными возможностями молодого специалиста, впервые появляющегося на рынке труда [8]; позволяет выявить уровень сформированности надпрофессиональных компетенций, запрашиваемых контрагентами трудовых отношений: анализ информации, планирование, ориентация на результат, стрессоустойчивость, партнерство / сотрудничество, следование правилам и процедурам, саморазвитие, лидерство (контроль), клиентоориентированность, коммуникативная грамотность, пассивный словарный запас [16].

Нами был проведен контент анализ более пяти тысяч вакансий и статистический анализ около сорока тысяч вакансий, представленных крупнейшими агрегаторами рын-

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ка труда России (hh.ru, rabota.ru, superjob.ru, зарплата.ру) по укрупненным направлениям развития карьеры специалистов экономического направления: «Продажи», «Логистика», «Маркетинг», «Управление персоналом», «Бухгалтерский учет», «Финансы».

Анализ соответствия модели конструктора компетенций АНО «Россия – страна возможностей» [8] и «Целевой модели компетенций 2025» [14] запросам рынка труда для специалистов экономического направления и ФГОС 3++ [12; 13] представлен в таблице (таб.).

Таблица

Анализ соответствия моделей компетенций требованиям рынка труда

«Целевая модель компетенций 2025»		Конструктор компетенций АНО «Россия – страна возможностей»	Запрос рынка труда для специалистов экономического направления	Универсальные компетенции (ФГОС 3++)
Когнитивные навыки	саморазвитие	саморазвитие	обучение и саморазвитие	УК-6
	организованность	следование правилам	самоорганизация	УК-2, УК-6
	достижение результатов	ориентация на результат	нацеленность на результат, самостоятельность в принятии решений, стратегическое мышление	УК-2
	решение нестандартных задач	-	креативность, инновационность, профессиональное творческое мышление	УК-2
	адаптивность	-	многозадачность, мобильность мышления	УК-2
	управленческие навыки	лидерство (контроль), планирование	управление группами	УК-2
Социально-поведенческие навыки	коммуникация	коммуникативная грамотность, пассивный словарный запас	коммуникативная компетентность, представление результатов работы	УК-4
	межличностные навыки	клиентоориентированность, партнерство, стрессоустойчивость	клиентоориентированность	УК-5
	межкультурное взаимодействие	-	-	УК-5
Цифровые навыки	создание систем	-	-	-
	управление информацией	анализ информации	работа с информацией, создание цифрового контента, представление результатов работы	УК-1

Следует отметить, что запросы рынка труда в отношении профессиональных качеств специалистов экономического направления не охватывают надпрофессиональные компетенции в области межкультурного взаимодействия и программирования, в то время как модель Центра компетенций АНО «Россия – страна возможностей» не предполагает оценку и развитие гибких навыков, лежащих в области решения нестандартных задач и возможности адаптивности работника. Кроме того, ни одна из анализируемых моделей компетенций не учитывает в полном объеме требования рынка труда в отношении сформированности у претендента на должность цифровых навыков. При этом статистический анализ актуальных предложений работодателей показал, что цифровые на-

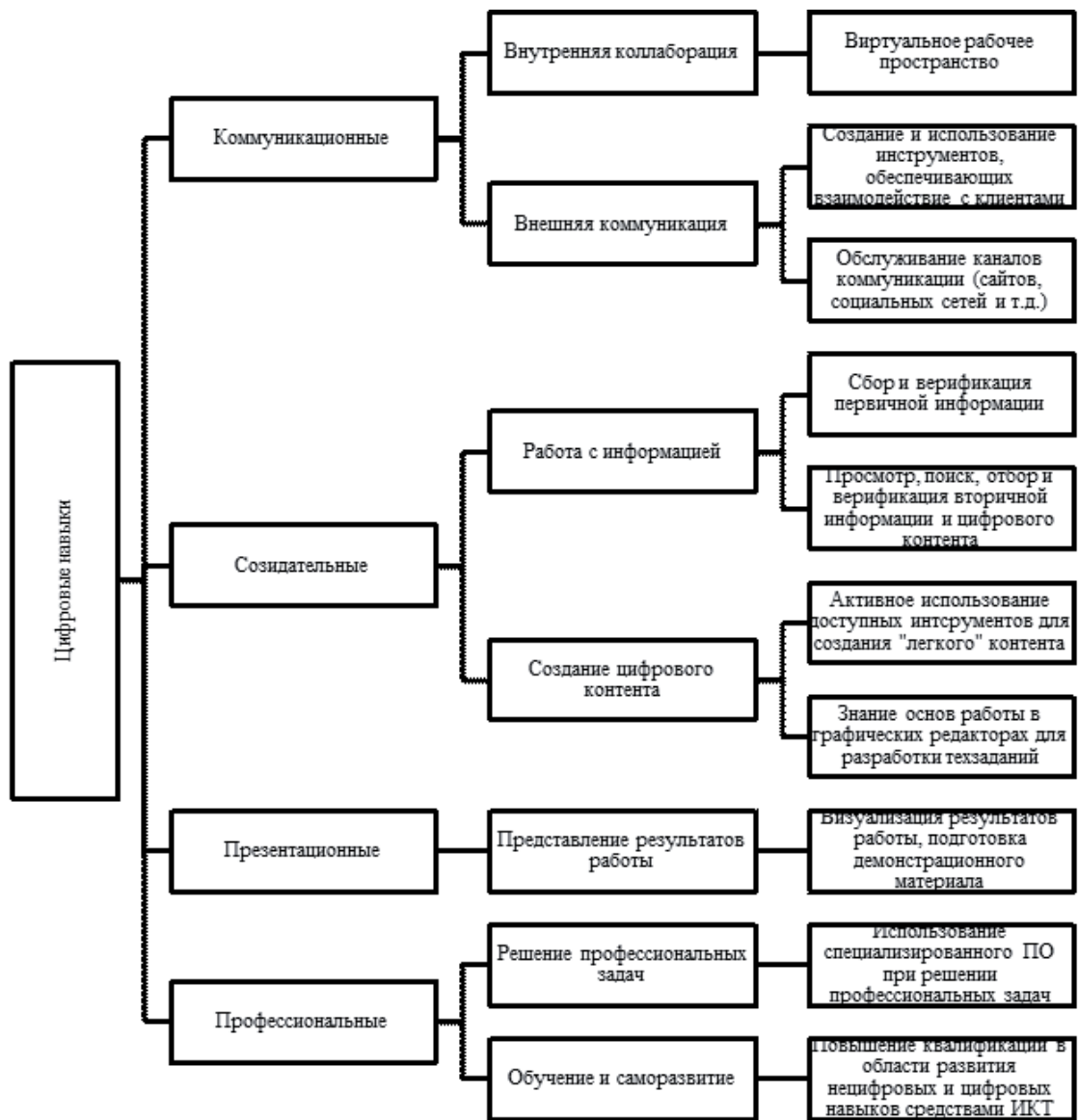


Рис. 1. Цифровые навыки специалиста экономического направления

выки запрашиваются работодателем в качестве требуемых навыков в 43,23% от общего числа вакансий.

Таким образом, в результате проведения исследования мы считаем целесообразным предложить следующий конструктор надпрофессиональных компетенций (рис. 1, 2), учитывающий требования современного рынка труда для специалистов экономического направления. Надпрофессиональные компетенции, по нашему мнению, целесообразно рассматривать как совокупность востребованных рынком труда цифровых и нецифровых навыков.

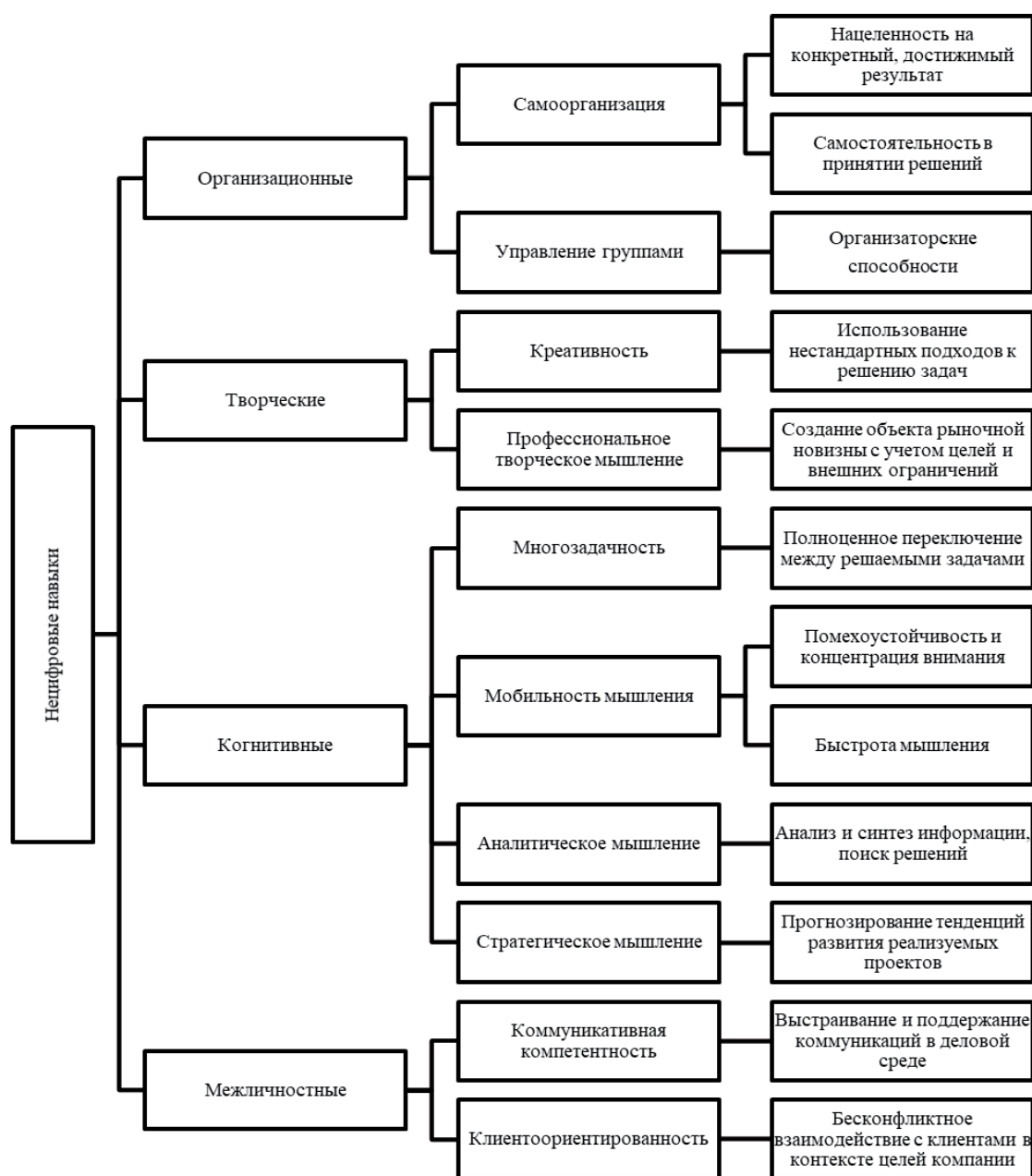


Рис. 2. Нецифровые навыки специалиста экономического направления

Таким образом, мы можем предложить следующие рекомендации по формированию цифровых и нецифровых навыков студентов экономического направления подготовки:

1. При проектировании процесса профессионального становления обучающихся современного вуза необходимо брать во внимание формирование надпрофессио-

нальных компетенций с учетом востребованных рынком труда цифровых и нецифровых навыков.

2. Несмотря на универсальный характер надпрофессиональных компетенций, предполагающие необходимость развития соответствующих навыков у обучающихся любого направления подготовки с целью обеспечения возможности наиболее полной реализации будущего специалиста на рынке труда, в процессе профессионального становления обучающегося следует учитывать характер будущей профессиональной деятельности в рамках направления развития карьеры.

3. На этапе профессиональной подготовки специалистов экономического направления к будущей профессиональной деятельности необходимо учитывать изменение приоритетов структуры цифровых и нецифровых навыков, востребованных работодателями, в процессе развития карьеры в соответствии со степенями карьерного роста.

4. Порядок формирования цифровых и нецифровых компетенций в период обучения в вузе должен зависеть от востребованности тех или иных навыков на каждом этапе карьерного роста с учетом традиционного периода выхода на рынок труда специалистов данного направления развития карьеры.

Следовательно, можно отметить, что одной из первоочередных задач современного вуза является подготовка будущих профессионалов с учетом востребованности рынком труда сформированности у обучающихся надпрофессиональных компетенций, дающих возможность полноценной профессиональной самореализации и адаптации в профессии.

Список литературы

1. Ануфриева Т.Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. №2(226). С. 120–132.
2. Добрякова М., Зиил Н., Мосс Д. Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: Научное издание: монография. М., 2020. С. 34–65.
3. Зеер Э.Ф. Психология прогнозирования профессионального будущего личности // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIII ноября 2014 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2014. С. 49–59.
4. Золотарева О.И., Брежнева Е.Ю. Необходимость компетентного подхода в образовании для формирования модели востребованных специалистов АПК // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Белгород, 23 ноября 2023 года. Белгород, 2023. С. 213–219.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Нагорная А.Г. Формирование гибких навыков (soft skills) в процессе изучения дисциплины «Педагогические технологии межкультурной коммуникации» в техническом вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. №1(100). Ч. 2. С. 32–39.
8. Перечень поручений по итогам заседания наблюдательного совета АНО «Россия – страна возможностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/65481> (дата обращения: 01.07.2024).
9. Пеша А.В., Шавровская М.Н., Полушина И.С. Компетенции специалистов сервиса будущего для сервисной экономики настоящего // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2020. №3(23). Т. 6. С. 295–327.
10. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

11. Поваренков Ю.П. Соотношение понятий «карьера профессионала» и «становление профессионала» // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. №1. Т. 29. С. 48–54.
12. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Vak/380301_V_3_31082020.pdf (дата обращения: 01.07.2024).
13. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №970 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Vak/380302_V_3_31082020.pdf (дата обращения: 01.07.2024).
14. Россия 2025: от кадров к талантам. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/default.aspx> (дата обращения: 02.04.2024).
15. Смирнов И.П. Теория профессионального образования. М., 2006.
16. Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. М., 2022.
17. Столярова С.А. Формирование soft skills будущих бакалавров социальной работы в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2024. №52(52). URL: www.es.rae.ru/vsoa/227-1469 (дата обращения: 01.07.2024).
18. Nieragden G. The Soft skills of Business English. ELT Newsletter // The Weekly Column. 2000. Article 28.
19. Paajanen E.G, Hansen PDI Employment Inventory and PDI Customer Service Inventory manual // Minneapolis, MN, 1993.
20. Paajanen E.G. The EI Measures the Personality Characteristics behind Productive Job Behaviour. Employment Inventory Reports, Technology Based Solutions // New Jersey, 1992.
21. Srinath R., Bawatharini A. The impact of soft skill training on employee performance and its implications on organisational success // Conference: IC3MR, 2023.

* * *

1. Anufrieva T.N. Kontent-analiz ponyatiya «gibkie navyki» (soft skills) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №2(226). S. 120–132.
2. Dobryakova M., Ziil N., Moss D. Ramka universal'nyh kompetentnostej i novoj gramotnosti // Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti: Nauchnoe izdanie: monografiya. M., 2020. S. 34–65.
3. Zeer E.F. Psihologiya prognozirovaniya professional'nogo budushchego lichnosti // Lichnost' v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve: materialy XIII noyabrya 2014 g., g. Ekaterinburg. Ekaterinburg, 2014. С. 49–59.
4. Zolotareva O.I., Brezhneva E.Yu. Neobhodimost' kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii dlya formirovaniya modeli vostrebovannyh specialistov APK // Sodejstvie professional'nomu stanovleniyu lichnosti i trudoustrojstvu molodyh specialistov v sovremennyh usloviyah: Sbornik materialov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Belgorod, 23 noyabrya 2023 goda. Belgorod, 2023. S. 213–219.
5. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. Rostov-na-Donu, 1996.
6. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
7. Nagornaya A.G. Formirovanie gibkikh navykov (soft skills) v processe izucheniya discipliny «Pedagogicheskie tekhnologii mezhkul'turnoj kommunikacii» v tekhnicheskom vuze // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2020. №1(100). Ch. 2. S. 32–39.
8. Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya nablyudatel'nogo soveta ANO «Rossiya – strana vozmozhnostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/65481> (data obrashcheniya: 01.07.2024).

9. Pesha A.V., Shavrovskaya M.N., Polushina I.S. Kompetencii specialistov servisa budushchego dlya servisnoj ekonomiki nastoyashchego // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya. 2020. №3(23). T. 6. S. 295–327.
10. Povarenkov Yu.P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. M., 2002.
11. Povarenkov Yu.P. Sootnoshenie ponyatij «kar'era professionala» i «stanovlenie professionala» // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2019. №1. T. 29. S. 48–54.
12. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. №954 «Obutverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya: 01.07.2024).
13. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. №970 «Obutverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment» (s izmeneniyami i dopolneniyami). [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya: 01.07.2024).
14. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/default.aspx> (data obrashcheniya: 02.04.2024).
15. Smirnov I.P. Teoriya professional'nogo obrazovaniya. M., 2006.
16. Stepashkina E.A., Suhodoev A.K., Guzhelya D.Yu. Issledovanie profilya nadprofessional'nyh kompetencij, vostrebovannyh vedushchimi rabotodatelayami pri prieme na rabotu studentov i vypusnikov universitetov i molodyh specialistov. M., 2022.
17. Stolyarova S.A. Formirovanie soft skills budushchih bakalavrov social'noj raboty v processe professional'noj podgotovki [Elektronnyj resurs] // Vestnik Vostochno-Sibirskoj Otkrytoj Akademii. 2024. №52(52). URL: www.es.rae.ru/vsoa/227-1469 (data obrashcheniya: 01.07.2024).



The specific features of development of supra-professional competencies of the students of economic profile in the process of professional becoming

The role of supra-professional competencies as the elements of professional becoming of students is considered. The author's construct of supra-professional competencies, corresponding to the requirements of the modern labor market, is suggested. There is defined the role of modern university in the process of development of the relevant supra-professional competencies of students.

Key words: *professional becoming, professional development, professional career, competencies, professional competencies, supra-professional competencies, digital skills, non-digital skills.*

(Статья поступила в редакцию 08.08.2024)

Р.А. БИСЕНГАЛИЕВ,

В.С. ТУГУЛЬЧИЕВА,

П.Д. ВАСИЛЬЕВА

Элиста

О.В. ХОНГОРОВА

Москва

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ВЫСШЕЙ АЛГЕБРЫ

Рассматривается эффективность применения приемов методики укрупнения дидактических единиц (УДЕ) в процессе обучения студентов элементам высшей алгебры. Приведены примеры совместного изучения основных понятий алгебраических структур (группы, кольца, поля, векторные пространства над полем). Данный прием позволяет обратить внимание на общие черты и различия рассматриваемых структур, на связи между ними. Определено, что применение теории УДЕ в обучении студентов математических направлений подготовки улучшает усвоение материала.



Ключевые слова: укрупнение дидактических единиц, алгебраические структуры, методика обучения высшей алгебре, абстрагирование, конкретизация.

В современном образовательном пространстве немало публикаций, посвященных кризису образования и поиску путей его преодоления. В качестве причин кризиса высшего образования исследователи выделяют следующие: нарушение преемственности между уровнями образования, слабое и эпизодическое внедрение новых образовательных технологий в процесс обучения студентов, недостаточное применение ресурсов сети Интернет и др. [3]. В концепции развития математического образования в Российской Федерации выявлены проблемы мотивационного, содержательного и процессуального характера [Там же]. Низкую учебную мотивацию студентов связывают также с перегруженностью образовательных программ [Там же]. Одной из методик экономической организации обучения является технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ), разработанная доктором педагогических наук, профессором, академиком РАО П.М. Эрдниевым. Обучающие приемы данной технологии, в частности, «совместное и одновременное изучение взаимосвязанных понятий, теорем» средствами свертывания учебной информации делает возможным системно изучать родственные понятия в рамках одной учебной темы. Такой подход позволяет «выявлять сложную природу математического знания», сокращать время усвоения знаний и повышать результативность процесса обучения.

Развитие идеи УДЕ, разработанной во второй половине прошлого века П.М. Эрдниевым, было продолжено в дидактике и предметных методиках математики (А.А. Папышев, О.А. Иванов, Л.С. Капкаева), физики (А.Ю. Румянцев, В.И. Ваганова, А.А. Машиньян, Л.Д. Мунчинова), химии (П.Д. Васильева, Т.А. Боровских), информатики (Е.А. Ракитина, С.М. Окулов), русского языка (Г.Ж. Микерова) и др.

Аспекты применения теории УДЕ наиболее полно рассмотрены в методике преподавания математики в школе (Л.С. Капкаева, Г.И. Саранцев, П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев и др.), в том числе анализируется включение в содержание образования этнокультурного компонента (Б.П. Эрдниев, Л.Д. Дугаржапова). Однако эти исследования были выполнены в предметных методиках для средней школы (СПО). В высшей школе ав-

торы технологии УДЕ применили идею фузионизма – интеграции математических дисциплин. П.М. Эрдниев и Б.П. Эрдниев раскрыли опыт построения учебного предмета «Линейная математика», являющегося примером интеграции родственных разделов таких дисциплин, как «Аналитическая геометрия» и «Линейная алгебра» [10]. В частности, авторы рассматривают совместное изучение двумерных и трехмерных векторов, доказательство взаимно обратных теорем приводят в одних и тех же граф-схемах и т.д. Укрупненные дидактические единицы для пары связанных дисциплин «Линейная алгебра» и «Когнитивные технологии сопровождения дисциплины “Линейная алгебра”» (КТСД ЛА) представлены в работе А.Н. Семакина и Г.П. Емгушевой [8]. В данном труде представлены содержательные связи между дисциплинами, приведена структура укрупненной дидактической единицы. В статье С.С. Мучкаевой одновременное изучение векторных и тензорных величин в курсе обучения студентов физико-математических направлений высшей математике приведен комплекс соответствующих задач. Вопрос применения приемов технологии УДЕ в процессе изучения алгебраических структур в курсе дисциплины «Высшая алгебра» не рассматривался.

Теория УДЕ в настоящее время в большей степени используется авторами применительно к обучению в рамках системно-деятельностной концепции, ориентированной на развитие мыслительных операций, таких как сравнение и противопоставление, анализ и синтез (решение прямых и обратных задач) и др. В работе Е.И. Скафа отмечается, что одной из первых вероятностей укрупнения действий в обучении обоснована в диссертационном исследовании П.Д. Васильевой (предметная область – химия) [1]. В статье А.А. Папышева в качестве дидактической единицы, подвергаемой укрупнению, выступает действие как структурный компонент методов решения задач по геометрии [6].

Цель нашего исследования – применение технологии укрупнения дидактических единиц (УДЕ) в процесс изучения раздела высшей алгебры «Алгебраические структуры» студентами, обучающимися по профильным (физико-математическим) направлениям.

Теоретическая значимость применения приема одновременного изучения взаимосвязанных понятий состоит в том, что данный прием позволяет студентам увидеть целостную картину алгебраических структур для развития у них навыков абстрактного мышления и анализа. *Практическая значимость* заключается в формировании умений распознавать и анализировать различные типы алгебраических объектов, строить логические цепочки рассуждений и проводить формальные доказательства.

Студентам математического профиля необходимо уметь ориентироваться в абстрактных структурах современной алгебры, поскольку это является одним из ключевых элементов их математического образования. Ориентирование в абстрактных структурах современной алгебры предполагает умение распознавать и анализировать различные типы алгебраических объектов, такие как группы, кольца, поля, векторные пространства и т.д. Подготовка к рассмотрению алгебраических структур начинается в рамках школьной математики, применяется в обучении профильной математике при изучении числовых множеств с алгебраическими операциями, а также различных классов функций и действий над ними [9]. Изучение студентами математических направлений подготовки алгебраических структур на первых курсах обучения формирует у них умения абстрагирования, обобщения [7]. Применение алгебраических структур можно найти не только в дисциплинах, изучаемых студентами математических направлений подготовки (дискретной математики, теории чисел и др.), но и в дисциплинах естественно-научного цикла (так, теория групп, имея тесную связь с понятием симметрии, находит применение в квантовой химии, биосимметрии).

В рамках дисциплины «Высшая алгебра» важны умения анализа и обобщения, которые выделены и в теории УДЕ. Сам автор системы УДЕ П.М. Эрдниев считал, что «укрупненная дидактическая единица – это клеточка учебного процесса, состоящая из

логически различных элементов, обладающих информационной общностью» [10]. В нашей работе мы будем придерживаться определения, данного в работе Я.П. Кривко: «укрупненные дидактические единицы – это, прежде всего, укрупненные «информационные порции» (блоки), которые соответствуют программным требованиям и связаны единой учебной целью (что надо усвоить)» [4]. Обобщающее занятие «Алгебраические структуры», на котором одновременно вводятся понятия группы, кольца, поля и векторного пространства над полем, направлено на создание целостной картины и обобщенного понимания основных структур алгебры (таб. 1). Преподаватель объясняет основные определения, свойства каждой структуры, обращая внимание на их общие черты и различия, демонстрирует связи между этими структурами, показывая, как они строятся, какие операции и свойства они имеют в общем случае. Например, как группы могут быть использованы для определения кольца и поля, а кольца, в свою очередь, могут быть использованы для определения векторных пространств.

Таблица 1

Одновременное введение понятий алгебраических структур

Группа	Кольцо	Поле	Векторное (линейное) пространство над полем
<p>Непустое множество G с одной алгебраической операцией: умножение $G \cdot G \rightarrow G$ (или сложение $G + G \rightarrow G$), удовлетворяющей для $\forall a, b, c \in G$ следующим условиям:</p> <p>1. Ассоциативность $(a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c)$ (для сложения $(a + b) + c = a + (b + c)$)</p> <p>2. $\exists e \in G : a \cdot e = e \cdot a = a$ (для сложения $\exists e \in G : a + e = e + a = a$)</p> <p>3. $\exists b \in G : a \cdot b = b \cdot a = e$ (для сложения $\exists b \in G : a + b = b + a = 0$) Если к тому же</p> <p>4. $a \cdot b = b \cdot a$ (или $a + b = b + a$), то группа G называется абелевой или коммутативной</p>	<p>Непустое множество K с двумя алгебраическими операциями $K \cdot K \rightarrow K$ $K + K \rightarrow K$</p> <p>удовлетворяющими для $\forall a, b, c \in K$ следующим условиям:</p> <p>1. Относительно сложения множество K – это абелева группа</p> <p>2. Дистрибутивный закон $a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$ $(b + c) \cdot a = b \cdot a + c \cdot a$</p>	<p>Поле P – это ассоциативное коммутативное кольцо, в котором каждый ненулевой элемент обратим, то есть $\forall a \neq 0 \exists b \in P : a \cdot b = 1$</p>	<p>Множество X с операцией $+$ и с операцией умножения элементов на элементы поля K называется векторным пространством над K, если для: $\forall \alpha, \beta \in K, \forall x \in X$</p> <p>1. Относительно сложения X – это абелева группа</p> <p>2. $(\alpha \beta)x = \alpha(\beta x)$</p> <p>3. $(\alpha + \beta)x = \alpha x + \beta x$</p> <p>4. $\alpha(x + y) = \alpha x + \alpha y$</p> <p>$\forall \alpha \in K \quad \forall x, y \in X$</p> <p>5. $1 \cdot x = x \quad \forall x \in X$</p>

Каждое из данных понятий представляет собой пример обобщения, определяется свойствами внутренних операций, заданных на некотором множестве (группа, кольцо, поле), а также несколькими свойствами внешних операций для элементов из данного и дополнительного множества (векторное пространство над полем). Усвоения поня-

тий невозможно добиться без их конкретизации по какому-либо из критериев: количества и характера операции, связи между структурами. Так, в качестве упражнения можно предложить заполнить таблицу 2, подобрав примеры структур, соответствующих критериям (таб. 2).

Таблица 2

Конкретизация понятий алгебраических структур

Критерий конкретизации	Группа	Кольцо	Поле	Векторное пространство над полем
Количество и характер операции	Сложение или умножение (внутренняя операция)	Сложение и умножение (две внутренних операции)	Сложение, умножение, деление на ненулевой элемент (3 внутренних операции)	Сложение (внутренняя операция), умножение на элементы поля (внешняя операция)
Примеры структур	$(\mathbb{Z}, +)$ $(\mathbb{R}/\{0\}, \cdot)$ Пример множества, не являющегося группой	$\mathbb{R}[X]$ Пример множества, не являющегося кольцом	\mathbb{C} Пример множества, не являющегося полем	$Mat_m(\mathbb{R})$ Пример множества, не являющегося векторным пространством над полем
Связи между структурами	Любое кольцо, поле и векторное пространство являются абелевыми группами по сложению	Кольцо – это абелева группа	Поле – это кольцо, абелева группа	Векторное пространство над полем – это абелева группа

Одновременное изучение понятий по теме «Алгебраические структуры» имеет ряд преимуществ в отличие от последовательного их рассмотрения:

1. Укрепление связей внутри дисциплинарных связей: объединение тем (группа, кольцо, поле и векторное пространство на поле) в одном занятии позволяет студентам увидеть связи между различными алгебраическими структурами. Это позволяет им лучше понять абстрактные структуры и увидеть их общие черты.

2. Формирование абстрактного мышления: алгебраические структуры требуют абстрактного мышления, и объединение их в одном занятии помогает студентам развивать умения обобщения и абстрагирования.

3. Подготовка к изучению сложных тем, связанных с алгебраическими структурами: понимание взаимосвязи между группами, кольцами, полями и векторными пространствами является фундаментом для освоения дисциплин, таких как линейная алгебра, алгебраическая геометрия, теория чисел, математическая физика и др.

Таким образом, применение технологии УДЕ в процессе изучения студентами математических направлений подготовки (Математика, Математика и компьютерные науки) высшей алгебры осуществлялось на лекционных и практических занятиях по теме «Алгебраические структуры». Оценка качества успеваемости проводилась на основе

подведения итогов текущего контроля (коллоквиум, контрольная работа). В эксперименте приняли участие 50 студентов указанных направлений, показав качество усвоения материала по теме в контрольной группе выше на 13%.

Применение технологии УДЕ в процессе обучения студентов математических направлений подготовки высшей алгебре способствует формированию у них умений обобщения и абстрагирования. Обучающиеся, рассматривая раздел «Алгебраические структуры», вынуждены мыслить абстрактно, выявляя общие черты и принципы, лежащие в основе различных математических объектов. Этот навык является важным не только в математике, но и во многих других областях знаний, где требуется анализировать сложные системы и выявлять их закономерности. Конкретизация же алгебраических структур примерами позволяет иллюстрировать вводимые понятия и устанавливать связи между ними.

Список литературы

1. Васильева П.Д. Профессионально-методическая подготовка учителя химии в вузе как самоорганизующаяся система: дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2004.
2. Карманова Д.А. Кризис российского высшего образования: к проблеме аспектизации [Электронный ресурс] // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-rossijskogo-vysshego-obrazovaniya-k-probleme-aspektizatsii> (дата обращения: 22.08.2024).
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (дата обращения: 11.08.2024).
4. Кривко Я.П., Слободян В.В. Технология укрупнения дидактических единиц в процессе преподавания математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2023. №4(60). С. 66–73.
5. Мучкаева С.С. Использование элементов технологии укрупнения дидактических единиц в курсе векторного и тензорного анализа // Современные проблемы науки и образования. 2022. №4. С. 66.
6. Папышев А.А. Теоретико-методологические основы обучения учащихся решению математических задач в контексте деятельностного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Саранск, 2012.
7. Селякова Л.И. Роль и место алгебраических структур при подготовке будущего учителя математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2015. №42. С. 51–57.
8. Семакин А.Н., Емгушева Г.П. Укрупненные дидактические единицы и многокомпонентные задания для когнитивных технологий сопровождения линейной алгебры // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2023. №2(30). С. 49–59.
9. Скафа Е.И., Селякова Л.И. Алгебраические структуры в фундаментальных курсах алгебры и теории чисел // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2017. №45. С. 12–20.
10. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: книга для учителей. М., 1986.

* * *

1. Vasil'eva P.D. Professional'no-metodicheskaya podgotovka uchitelya himii v vuze kak samoorganizuyushchayasya sistema: dis. ... d-ra ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Karmanova D.A. Krizis rossijskogo vysshego obrazovaniya: k probleme aspektizatsii [Elektronnyj resurs] // Labirint. Zhurnal social'no-gumanitarnyh issledovaniy. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-rossijskogo-vysshego-obrazovaniya-k-probleme-aspektizatsii>

ru/article/n/krizis-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-k-probleme-aspektizatsii (data obrashcheniya: 22.08.2024).

3. Konceptiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (data obrashcheniya: 11.08.2024).

4. Krivko Ya.P., Slobodyan V.V. Tekhnologiya ukрупneniya didakticheskikh edinic v processe prepodavaniya matematiki // Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya. 2023. №4(60). S. 66–73.

5 Muchkaeva S.S. Ispol'zovanie elementov tekhnologii ukрупneniya didakticheskikh edinic v kurse vektornogo i tenzornogo analiza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. №4. S. 66.

6. Papyshv A.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya uchashchihsya resheniyu matematicheskikh zadach v kontekste deyatel'nostnogo podhoda: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Saransk, 2012.

7. Selyakova L.I. Rol' i mesto algebraicheskikh struktur pri podgotovke budushchego uchitelya matematiki // Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya. 2015. №42. S. 51–57.

8. Semakin A.N., Emgusheva G.P. Ukрупnennye didakticheskie edinicy i mnogokomponentnye zadaniya dlya kognitivnykh tekhnologij soprovozhdeniya linejnoy algebry // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2023. №2(30). S. 49–59.

9. Skafa E.I., Selyakova L.I. Algebraicheskie struktury v fundamental'nykh kursakh algebry i teorii chisel // Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya. 2017. №45. S. 12–20.

10. Erdniev P.M., Erdniev B.P. Ukрупnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike: kniga dlya uchitelej. M., 1986.



The use of the technology of increase of didactic units in the process of studying the elements of higher algebra

The efficiency of using the techniques of the methodology of increase of didactic units in the process of teaching students of the elements of higher algebra is considered. There are given the examples of the consolidated study of the basic concepts of the algebraic structures (groups, rings, fields and vector spaces over the field). This technique allows to emphasize both the general features and differences of the considered structures and the connections between them. It is defined that the use of the theory of increase of didactic units in the process of teaching students of the mathematical training programs improves the mastering of the material.

Key words: *increase of didactic units, algebraic structures, teaching methods of higher algebra, abstraction, concretizing.*

(Статья поступила в редакцию 08.08.2024)

Н.В. ПРОВОТОРОВА,

Т.М. ПРИСТАВКО,

И.Е. БЕРЕСТ

Луганск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

Поднимается проблема готовности к профессиональной деятельности будущих медицинских работников в условиях неопределенности. Представлен анализ исследования данного конструкта в соответствии с логикой, выстраиваемой от анализа понятий и структуры готовности, профессиональной готовности, психологической готовности к сути и особенностям профессиональной и психологической готовности будущих медицинских работников в условиях неопределенности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, психологическая готовность, условия неопределенности, готовность к профессиональной деятельности будущих медиков, компоненты и критерии готовности, профессионально-значимые качества и умения.

В современных жизненных реалиях условия профессиональной деятельности медицинских работников в ЛНР приближены к экстремальным. Военный конфликт 2014-го года на Донбассе, пандемия и ее последствия, СВО создали особые условия, требующие от медиков соответствующих знаний ситуации, умений и психологических качеств личности, которые бы способствовали быстрому реагированию и эффективно-му выполнению профессиональных задач.

Данное обстоятельство нельзя не учитывать при подготовке медиков. Очевидна актуальность проблемы формирования профессиональной готовности специалиста к деятельности в изменяющихся условиях современности, что в свою очередь требует внесения корректив в подготовку будущих медицинских работников.

Проблемы готовности и профессиональной готовности активно исследуются в современной науке. Ученые рассматривают эти понятия в различных аспектах, при этом наблюдается взаимосвязь этих двух категорий [16] (таб. на стр. 56).

Заметим, что публикации по проблеме профессиональной готовности будущих медицинских работников за последние несколько лет встречаются довольно редко. В частности, ученые уделяли внимание следующим вопросам:

- профессиональная готовность студентов медицинского вуза к будущей профессиональной деятельности и ее структуры (Е.Л. Суханов, В.Б. Вальков, Е.А. Мамаев, А.М. Прокудин) [20];
- готовность к применению имеющихся знаний на практике при выполнении профессиональных обязанностей в условиях информационно-технологического развития общества и изменения документально-правовых требований и правил (Н.В. Присяжная, Н.Ю. Вяткина) [13];
- развитие мотивации формирования профессиональной готовности студентов медицинских вузов (Н.В. Агранович, А.Б. Ходжаян, В.И. Кошель, М.Г. Гевандова) [1];
- профессиональная готовность медицинских работников к профилактически ориентированной деятельности (А.Н. Павлова, И.А. Мишкич, В.С. Лучкевич, А.Н. Чечура, В.В. Зарудная) [10];
- ценностно-гуманистическая готовность будущих специалистов к выполнению профессиональных функций (Р.М. Гаранина) [3];

Трактовка понятий «готовность» и «профессиональная готовность» в современной науке

Понятие готовности		Понятие профессиональной готовности	
Авторы	Трактовка	Авторы	Трактовка
М.И. Дьяченко, М.А. Викулина, К.М. Дурай-Новакова, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов и др.	Как состояние	В.А. Сластенин	Как совокупность профессионально-значимых требований к определенной профессиональной деятельности
Е.М. Павлютенков, К.К. Платонов, В.В. Сериков, В.А. Шадриков и др.	Как качество личности, личная мотивация	М.И. Дьяченко	Как «целенаправленное выражение личности» в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств
Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.	Как комплекс способностей	В.Н. Дружинин	Как психическое состояние
С.А. Дыбин, В.А. Крутецкий и др.	Как синтез определенных личностных качеств	Н.Д. Левитов	Как целостное проявление свойств личности
С.Г. Васильева, А.В. Веденов, Л.А. Кандыбович и др.	Как системное личностное образование	Е.П. Белозерцев, И.А. Колесникова	Как сложную структурную систему профессионально-значимых качеств, мотивов, компетенций, умений
Л.В. Романенко, В.В. Сериков и др.	Как комплекс профессиональных знаний, умений и навыков	А.Н. Мищенко	Как существенный компонент профессиональной компетентности
В.Н. Мясишев и др.	Как отношение к деятельности		

- отношение к избранной специализации и готовность к профессиональной деятельности по специальности по окончании вуза (В.И. Сабанов, Л.Н. Грибина, Т.С. Дьяченко, О.С. Емельянова) [19].

В научных исследованиях по проблеме профессиональной готовности медицинских работников данное явление рассматривают как «интегральное состояние, проявляющееся в оптимальном сочетании нравственно-мотивационного, интеллектуально-операционального и психофизического уровней организации личности в соответствии с требованиями той или иной деятельности» [11, с. 8; 20, с. 482].

Исследователи предлагают различные варианты структуры готовности будущего медицинского работника к профессиональной деятельности, включающей следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный, содержательно-операциональный и рефлексивно-исследовательский [2, с. 62;];
- ценностно-мотивационный, операциональный, эмоционально-волевой, рефлексивный [20, с. 483];
- ориентационный, мотивационный, интеллектуальный [4, с. 94];
- гносеологический, гуманистический, коммуникативный, нормативный, информационно-технологический [3, с. 25–26];
- интеллектуально-познавательный, потребностно-мотивационный, компонент волевой саморегуляции, рефлексии, профессиональной компетентности, профессиональной культуры [9, с. 85];

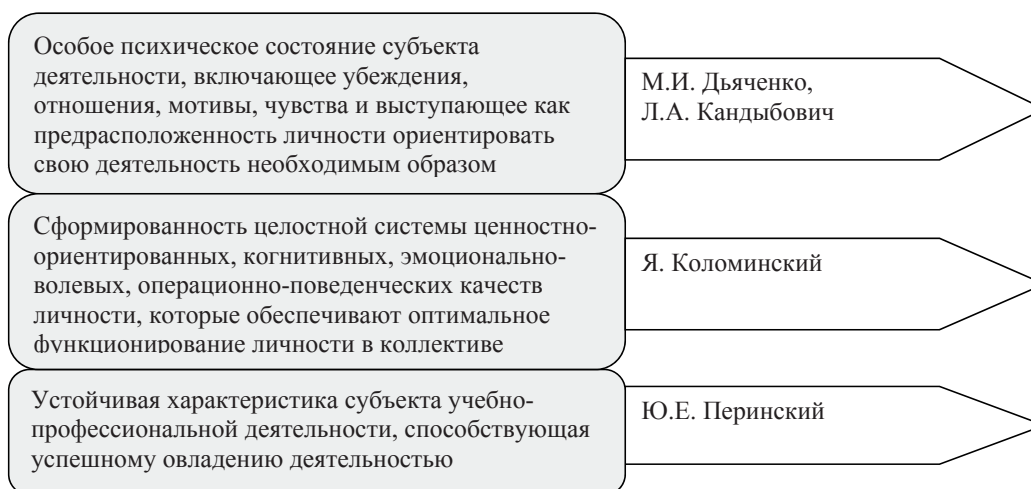


Рис. 1. Понятие «психологическая готовность» с точки зрения современных исследователей

- мотивационный, профессиональное самосознание, ценностные ориентации, профессионально важные качества личности, отношение субъекта к деятельности [17, с 152].

Теоретические и эмпирические исследования показали, что профессиональная готовность медиков зависит от уровня их психологической готовности (В.Б. Вальков, Т.Е. Егорова, Е.А. Захарова, Е.П. Кораблина, Н.П. Мальцева, Е.А. Мамаев, Р.С. Минвалеев, Т.В. Николаева, А.М. Прокудин, А.Д. Родионова, Т.М. Сорокина, Е.Ю. Стоянова, Е.Л. Суханов, Е.А. Юдина и др.) [7–9; 17; 20].

Изучению данного конструкта в современной науке уделяется особое внимание. Современные ученые трактуют понятие «психологическая готовность» следующим образом [14] (рис. 1).

Содержание и структура психологической готовности «зависят от требований профессиональной деятельности к психическим процессам и состояниям, опыту, свойствам и установкам личности» [8, с. 85]. Современными учеными достаточно основательно разработаны структуры готовности к профессиональной деятельности, представленные совокупностью взаимосвязанных компонентов (рис. 2 на стр. 58).

Мы согласны с мнением А.Д. Родионовой, заключающимся в том, что критериями психологической готовности к профессиональной деятельности, являются мотивация выбора профессии медика; направленность на медицинскую деятельность; устойчивые знания по специальности; умения применять теоретические знания в решении практических медицинских задач; четкое осознание профессиональных задач; понимание врачебного имиджа; наличие и осознанность профессионально-значимых качеств личности; рефлексия уровня собственной готовности к профессиональной деятельности; состояние удовлетворенности выбранной медицинской специализацией; потребность в повышении своего профессионального уровня, в самосовершенствовании как в профессиональном, так и в личностном [17, с. 152].

В условиях неопределенности вопросы профессиональной и психологической готовности будущих медиков приобретают особую актуальность. Как правило, под условиями неопределенности в профессиональной деятельности медицинских работников



Рис. 2. Структуры психологической готовности в исследованиях современных ученых

понимают «присутствие фактора случайности; невозможность просчитать вероятность исхода, связанного с выбором способа решения; отсутствием достаточного количества информации для целесообразной организации действий; много вариантов развития событий и т.п.» [2, с. 62].

С изменением условий деятельности видоизменяются содержание и структура профессиональной и психологической готовности к деятельности будущих медицинских работников, а также требования к индивидуально-типологическим особенностям и качествам личности специалистов.

Готовность медиков к профессиональной деятельности в условиях неопределенности ученые рассматривают как «личностное образование, которое характеризуется внутренней убежденностью в правильном ее выборе по медицинским специальностям, совокупностью специальных знаний, умений и навыков, трудового опыта и норм поведения, позволяющими выполнять квалифицированные профессиональные действия на основе сформированности основных профессионально значимых качеств, таких как вы-

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Рис. 3. Система профессионально-значимых качеств и профессиональных умений будущих медицинских работников в условиях неопределенности

носливость, стрессоустойчивость, мобильность, умение работать в команде, альтруизм, готовность к риску, с учетом их возрастных особенностей» [12, с. 110].

Мы предлагаем рассматривать данный конструкт как целостное состояние личности, характеризующееся наличием необходимых знаний и умений в конкретной профессиональной деятельности; осознанностью целей деятельности, желаний и действий

по отношению к выполняемой деятельности; способностью к самообучению, самореализации, креативному мышлению, которые позволяют принимать и внедрять в практику эффективные решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и стимулировать профессиональное развитие специалиста.

Психологическая готовность медицинских работников к профессиональной деятельности в особых условиях в современной науке рассматривается как «сложноорганизованное системное образование, обнаруживающее свою реальность в момент необходимости выполнения им своей профессиональной деятельности, обусловленное переживанием состояния внутренней свободы как ценности, как духовно-нравственного регулятора действий и поступков в ситуациях выбора и принятия решений и как регулятора своей субъектности в процессе создания внутренних условий самомобилизации и осознанной регуляции своих познавательных процессов, эмоциональных состояний и состояний сознания, включая поведенческие акты» [5, с. 112].

Компонентами психологической готовности медиков в условиях неопределенности и нестабильности, по мнению ученых, являются следующие:

- «эмоционально-волевой, мотивационный, процессуальный, антипационный / предвосхищающий, творческий / креативный, информационный, коммуникативный» [18, с. 177];
- мотивационно-ценностный, операциональный, рефлексивный [2; 5; 11].

Заметим, что процессуальный компонент психологической готовности медиков в условиях неопределенности должен включать не только необходимые навыки профессиональной деятельности, но и навыки, необходимые для выполнения профессиональных функций в непредвиденных условиях.

В трудах, посвященных изучению проблемы психологической готовности медиков в экстремальных ситуациях, традиционные требования (профессиональная компетентность, гуманизм, эмпатичность, доброжелательность и внимание к людям, контактность, бесконфликтность, сила воли, такт, оптимизм, умение психологического воздействия, ответственность, наблюдательность) дополняются рациональностью мышления (умение в короткий срок принять оптимально верное решение) и готовностью к риску, которая трактуется как «готовность к актуализации своего интеллектуального и личностного потенциала при принятии решений в экстремальных условиях и отражает связь личностной обусловленности принятия решений с другими шкалами личностной регуляции, в том числе с рациональностью» [6, с. 59].

Анализ исследований по проблеме профессиональной деятельности в сложных и экстремальных условиях дал нам возможность предложить систему профессионально-значимых качеств и профессиональных умений, необходимых будущим медикам для выполнения профессиональной деятельности в условиях неопределенности (рис. 3 на стр. 59).

В качестве критериев готовности к профессиональной деятельности в условиях неопределенности выступают: «мотив самосовершенствования профессиональной деятельности, преодоления трудностей в профессиональной деятельности; восприимчивость к инновациям, самореализации, самоактуализации; научная компетентность и целесообразность осуществляемых действий; формирование компетенций по внедрению профессиональных действий в условиях неопределенности» [2, с. 63].

В заключении отметим, что формирование профессиональной и психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях неопределенности на сегодняшний день является необходимым условием профессиональной подготовки будущих медицинских работников, что в свою очередь требует пересмотра и коррекции современной системы обучения, разработки инновационных форм и методов подготовки специалистов в стенах медицинских учебных заведений.

Дальнейшее наше исследование будет посвящено разработке модели формирования готовности к профессиональной деятельности будущих медицинских работников в условиях неопределенности.

Список литературы

1. Агранович Н.В., Ходжаян А.Б., Кошель В.И., Гевандова М.Г. Развитие мотивации формирования профессиональной готовности обучающихся медицинских вузов // *Фундаментальные исследования*. 2015. №2-3. С. 572–576.
2. Гавриленко Л.С., Чупина В.Б. Подготовка будущих врачей к профессиональной деятельности в условиях неопределенности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. №3(36). Т. 10. С. 61–63.
3. Гаранина Р.М. Системный подход к оценке готовности будущего специалиста к выполнению профессиональных функций // *The Scientific Heritage*. 2021. №76-3. С. 24–26.
4. Дьяченко Е.В., Медведев С.А. Готовность студентов первого курса к освоению врачебной специальности: взгляд психолога // *Вестник Уральского государственного медицинского университета*. 2015. №2–3 (29–30). С. 94–97.
5. Егорова Т.Е., Захарова Е.А. Психологическая готовность врача к деятельности в условиях повышенной интенсивности фактора неопределенности и напряженности профессиональной среды // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2023. №14. С. 106–115.
6. Еремина М.В., Поройский С.В., Булычева О.С. Современные аспекты формирования профессиональной готовности врача к деятельности в экстремальных ситуациях // *Волгоградский научно-медицинский журнал*. 2011. №4. С. 57–59.
7. Захарова Е.А., Сорокина Т.М., Юдина Е.А. Исследовательские действия в структуре психологической готовности к профессии будущего врача [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. 2019. №3(28). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1011> (дата обращения: 16.08.2024).
8. Кораблина Е.П., Стоянова Е.Ю., Минвалеев Р.С. Психологическая готовность к медицинской деятельности у студентов медицинского колледжа // *Гигиена и санитария*. 2019. №5. С. 515–519.
9. Николаева Т.В. Условия формирования психологической готовности студентов-медиков к профессиональной деятельности // *Вестник Смоленской государственной медицинской академии*. 2009. №4. С. 85–86.
10. Павлова А.Н., Мишкич И.А., Лучкевич В.С., Чечура А.Н., Зарудная В.В. Оценка профессиональной готовности медицинских работников к профилактически ориентированной деятельности // *Гигиена и санитария*. 2017. №4. С. 402–404.
11. Погодаева М.В., Чепурко Ю.В., Молокова О.А. Факторы профессионального стресса врачей и возможности повышения адаптивности к ним на этапе обучения в вузе // *СибСкрипт*. 2019. №4(80). С. 1005–1013.
12. Поройский С.В., Доника А.Д., Еремина М.В. Готовность врача скорой медицинской помощи к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях // *Волгоградский научно-медицинский журнал*. 2015. №1. С. 8–10.
13. Поройский С.В., Доника А.Д., Еремина М.В. Профессиональная готовность врача к действиям в экстремальных ситуациях // *Вестник ВолГМУ*. 2014. №2(50). С. 109–112.
14. Присяжная Н.В., Вяткина Н.Ю. Готовность будущих выпускников медицинского вуза к профессиональной деятельности // *Саратовский научно-медицинский журнал*. 2022. Т. 18. №4. С. 590–595.
15. Провоторова Н.В. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // *Образование и общество*. Серия: Педагогика и психология. 2020. №3(122). С. 121–127.
16. Провоторова Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления к деятельности в условиях инновационного государственного управления // *Известия Саратовского университета. Новая серия*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. №1. С. 90–94.
17. Провоторова Н.В. Теоретический анализ исследования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления // *Известия Балтийской государ-*

ственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования) / под ред. Г.А. Бокаревой. Калининград, 2021. №1(59). С. 51–55.

18. Родионова А.Д., Мальцева Н.П. Формирование психологической готовности будущих врачей анестезиологов-реаниматологов к профессиональной деятельности // Проблемы анестезии при полостных оперативных вмешательствах и интенсивная терапия критических состояний: Материалы международной конференции анестезиологов-реаниматологов. 2019. С. 151–152.

19. Рябова Т.В., Данькова И.С. Формирование психологической готовности к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях у будущих медиков // КПЖ. 2022. №1(150). С. 176–182.

20. Сабанов В.И., Грибина Л.Н., Дьяченко Т.С., Емельянова О.С. Готовность к профессиональной деятельности будущих врачей-стоматологов // Волгоградский научно-медицинский журнал. 2014. №1. С. 7–10.

21. Суханов Е.Л., Вальков В.Б., Мамаев Е.А., Прокудин А.М. Готовность студентов медицинского вуза к будущей профессиональной деятельности // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. №1(215). С. 480–485.

* * *

1. Agranovich N.V., Hodzhayan A.B, Koshel' V.I., Gevandova M.G. Razvitie motivacii formirovaniya professional'noj gotovnosti obuchayushchihsya medicinskih vuzov // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. №2-3. S. 572–576.

2. Gavrilenko L.S., Chupina V.B. Podgotovka budushchih vrachej k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah neopredelennosti // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2021. №3(36). T. 10. S. 61–63.

3. Garanina R.M. Sistemnyj podhod k ocenke gotovnosti budushchego specialista k vypolneniyu professional'nyh funkcij // The Scientific Heritage. 2021. №76-3. S. 24–26.

4. D'yachenko E.V., Medvedev S.A. Gotovnost' studentov pervogo kursa k osvoeniyu vrachebnoj special'nosti: vzglyad psihologa // Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. 2015. №2–3 (29–30). S. 94–97.

5. Egorova T.E., Zaharova E.A. Psihologicheskaya gotovnost' vracha k deyatel'nosti v usloviyah povyshennoy intensivnosti faktora neopredelennosti i napryazhennosti professional'noj sredy // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya. 2023. №14. S. 106–115.

6. Eremina M.V., Porojskij S.V., Bulycheva O.S. Sovremennye aspekty formirovaniya professional'noj gotovnosti vracha k deyatel'nosti v ekstremal'nyh situaciyah // Volgogradskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2011. №4. S. 57–59.

7. Zaharova E.A., Sorokina T.M., Yudina E.A. Issledovatel'skie dejstviya v strukture psihologicheskoy gotovnosti k professii budushchego vracha [Elektronnyj resurs] // Vestnik Mininskogo universiteta. 2019. №3(28). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1011> (data obrashcheniya: 16.08.2024).

8. Korablina E.P., Stoyanova E.Yu., Minvaleev R.S. Psihologicheskaya gotovnost' k medicinskoj deyatel'nosti u studentov medicinskogo kolledzha // Gigiena i sanitariya. 2019. №5. S. 515–519.

9. Nikolaeva T.V. Usloviya formirovaniya psihologicheskoy gotovnosti studentov-medikov k professional'noj deyatel'nosti // Vestnik Smolenskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii. 2009. №4. S. 85–86.

10. Pavlova A.N., Mishkich I.A., Luchkevich V.S., Chechura A.N., Zarudnaya V.V. Ocenka professional'noj gotovnosti medicinskih rabotnikov k profilakticheski orientirovannoj deyatel'nosti // Gigiena i sanitariya. 2017. №4. S. 402–404.

11. Pogodaeva M.V., Chepurko Yu.V., Molokova O.A. Faktory professional'nogo stressa vrachej i vozmozhnosti povysheniya adaptivnosti k nim na etape obucheniya v vuze // SibSkript. 2019. №4(80). S. 1005–1013.

12. Porojskij S.V., Donika A.D., Eremina M.V. Gotovnost' vracha skoroj medicinskoj pomoshchi k professional'noj deyatel'nosti v ekstremal'nyh situaciyah // Volgogradskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2015. №1. S. 8–10.

13. Porojskij S.V., Donika A.D., Eremina M.V. Professional'naya gotovnost' vracha k dejstviyam v ekstremal'nyh situacijah // Vestnik VolGMU. 2014. №2(50). S. 109–112.

14. Prisyazhnaya H.B., Vyatkina N.Yu. Gotovnost' budushchih vypusnikov medicinskogo vuza k professional'noj deyatel'nosti // Saratovskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2022. T. 18. №4. S. 590–595.

15. Provotorova N.V. Problema psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya // Obrazovanie i obshchestvo. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2020. №3(122). S. 121–127.

16. Provotorova N.V. Professional'naya podgotovka budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya k deyatel'nosti v usloviyah innovacionnogo gosudarstvennogo upravleniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2022. T. 22. №1. S. 90–94.

17. Provotorova N.V. Teoreticheskij analiz issledovaniya professional'noj gotovnosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki (teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya) / pod red. G.A. Bokarevoj. Kaliningrad, 2021. №1(59). S. 51–55.

18. Rodionova A.D., Mal'ceva N.P. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti budushchih vrachej anesteziologov-reanimatologov k professional'noj deyatel'nosti // Problemy anestezii pri polostnyh operativnyh vmeshatel'stvah i intensivnaya terapiya kriticheskikh sostoyanij: Materialy mezhdunarodnoj konferencii anesteziologov-reanimatologov. 2019. S. 151–152.

19. Ryabova T.V., Dan'kova I.S. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti k professional'nym dejstviyam v nestandardnyh situacijah u budushchih medikov // KPZh. 2022. №1(150). S. 176–182.

20. Sabanov V.I., Gribina L.N., D'yachenko T.S., Emel'yanova O.S. Gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti budushchih vrachej-stomatologov // Volgogradskij nauchno-medicinskij zhurnal. 2014. №1. S. 7–10.

21. Suhanov E.L., Val'kov V.B., Mamaev E.A., Prokudin A.M. Gotovnost' studentov medicinskogo vuza k budushchej professional'noj deyatel'nosti // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2023. №1(215). S. 480–485.



The psychological readiness to professional activity of future medical workers in the conditions of uncertainty

The issue of readiness to the professional activity of future medical workers in the conditions of uncertainty is discussed. There is presented the analysis of the study of this construct in accordance with the logic that is formed from the analysis of concepts and readiness structure. professional readiness, psychological readiness to the essence and specific features of professional and psychological readiness of future medical workers in the conditions of uncertainty.

Key words: *readiness, professional readiness, psychological readiness, conditions of uncertainty, readiness to professional activity of future medical men, components and criteria of readiness, professionally significant qualities and skills.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2024)

ЯН ШУ
Циндао, КНР

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ КИТАЯ К РЕАЛИЗАЦИИ
ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА:
ТЕНДЕНЦИИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ**

Выявлены и охарактеризованы основные направления и особенности развития теории музыкальной терапии в современном Китае. Показано, как актуальная ситуация в области теории музыкальной терапии может влиять на создание концепции подготовки студентов музыкальных вузов Китая к реализации терапевтической функции музыкального искусства.



Ключевые слова: *терапевтическая функция музыкального искусства, музыкальная терапия, система высшего музыкального образования Китая, традиционный национальный подход в музыкальной терапии, западный подход в музыкальной терапии, национальная теория музыкальной терапии.*

В настоящее время в Китае является актуальным вопрос о внедрении в систему профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов курсов музыкальной терапии. На современном этапе медицина в Китае переживает серьезный кризис: общепринятая концепция здравоохранения, в основе которой лежат исключительно естественнонаучные знания, больше не отвечает потребностям людей. В медицинской практике все больше внимания уделяется сочетанию медицинского лечения и оказания пациентам помощи, в основе которой лежит гуманитарное знание. В связи с повышенным вниманием к психическому здоровью людей и качеству жизни музыкальная терапия все шире используется в Китае и демонстрирует хорошие результаты. В современном Китае с нынешней ситуацией быстрого экономического развития, все более жесткой социальной и экономической конкуренцией, ростом профессиональных нагрузок и ускорением темпа жизни психологические проблемы людей стали серьезной социальной проблемой. Музыкальная терапия может сыграть важную роль в смягчении социально-психологического кризиса. Сегодня в Китае растет число людей, обращающихся в медицинские учреждения за психологической помощью, и в этом плане особенно востребованной оказывается музыкальная терапия. Все больше людей видят в музыкальной терапии эффективный способ помощи в решении психологических проблем, оказывающих влияние и на их физическое состояние.

Однако сегодня в Китае в качестве музыкальных терапевтов работают главным образом специалисты, подготовленные за рубежом, хотя музыкальные вузы КНР обладают достаточным потенциалом для осуществления подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства.

Музыкальная терапия была впервые включена в программу профессиональной подготовки Центральной консерватории профессором Лю Банжуем в 1980 году. В 1989 году Китайская консерватория включила в учебные планы начальный курс музыкальной терапии. В том же году была создана Китайская ассоциация музыкальной терапии, и китайские ученые получили широкие возможности для участия в международных научных и научно-практических конференциях, что способствовало развитию в стране музыкальной терапии. Подготовка специалистов в области музыкальной терапии стала осуществляться также в Шанхайской консерватории; около двадцати музыкальных вузов выбрали курсы музыкальной терапии для своих студентов. Музыкальную терапию в этих вузах преподают высококвалифицированные специалисты, такие

как профессор Чжан Хунь и профессор Гао Тянь из Центральной консерватории. Тем не менее музыкальная терапия в ее современном виде все еще является новым направлением для Китая, ее развитие происходит сравнительно медленно, а в последние годы наблюдается сокращение количества музыкальных вузов, где студентов готовят к реализации терапевтической функции музыкального искусства. Вызвано это, на наш взгляд, тем, что простое перенесение зарубежной (в первую очередь американской) системы подготовки музыкальных терапевтов в китайские консерватории и университеты оказалось не вполне продуктивным. В настоящее время в Китае не разработана концепция подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства, учитывающая национально-культурную и образовательную специфику страны.

Среди китайских ученых растет интерес к проблематике, связанной с музыкальной терапией, о чем свидетельствует рост количества публикаций в научной периодической печати и изменение их качества. Выявление и изучение тенденций в этой области является необходимой предпосылкой разработки целостной концепции подготовки студентов музыкальных вузов КНР к реализации терапевтической функции музыкального искусства.

В Китае имеются не только многовековые традиции нормализации и приведения в равновесие духовных, психических и телесных сил человека с помощью инструментальной и вокальной музыки, но и серьезное философское обоснование такой деятельности, основанное на уникальной мировоззренческой системе. В то же время все более широкое распространение получают западные концепции музыкальной терапии, которые базируются на современном междисциплинарном знании. В постэпидемическую (постковидную) эпоху (начиная с 2022 года) в Китае четко прослеживается тенденция к выработке национально-специфичной теории музыкальной терапии. Это наблюдается в первую очередь в попытках обнаружить, теоретически обосновать и экспериментально подтвердить «точки соприкосновения» между традиционным китайским и западными направлениями в музыкальной терапии. Здесь можно выделить **несколько направлений**.

1. *Изучение возможностей традиционных китайских музыкальных инструментов в решении проблем современного общества и индивидуальных проблем человека.* В этом отношении показательно исследование, проводимое Цзи Яньлинь, Лю Синьи и Гао Цзямэй на базе Пекинского педагогического университета [7]. В рамках данного исследования изучается влияние старинного китайского щипкового музыкального инструмента гуцинь на психическое здоровье студентов университетов. Авторы отмечают, что исполняемая на гуцине музыка, являясь ценной в эстетическом отношении, в то же время может успешно выполнять функцию регулирования психологического состояния, успокаивая и умиротворяя человека, восстанавливая его душевное равновесие. Проведенный коллективом авторов эксперимент показал, что гуцинь снижает уровень тревожности пациентов. При этом положительное влияние традиционной музыки более ярко выражено, чем влияние музыки постмодерна, которая часто используется в современной музыкальной терапии; особенно выраженным положительным действием обладает медленная музыка в низком и среднем диапазонах. Вывод авторов заключается в том, что использование исполняемой на гуцине музыки в музыкальной терапии «не только может усовершенствовать систему медицинской и социальной помощи, но и будет содействовать наследованию и развитию выдающейся традиционной культуры» [Там же, с. 157]. В настоящее время гуцинь в разных вариантах успешно используется при восстановлении больных после инсульта, при лечении сердечно-сосудистых заболеваний, нарушений сна. Характерно, что студенты высших учебных заведений отмечают, что спокойная музыка, исполняемая на данном музыкальном инструменте, хорошо подходит для нормализации эмоционального состояния [Там же].

Востребованность данного направления в обществе подтверждается тем, что представители разных возрастных и социальных групп достаточно хорошо осведомлены о традиционной китайской музыке и о традиционных национальных музыкальных инструментах. Интерес к традиционной китайской медицине и к традиционной китайской культуре, существующий в других странах, должен способствовать интересу международного научного сообщества к данному направлению.

2. *Выявление возможностей традиционной китайской философии как методологической основы музыкальной терапии и подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства.* В последние годы актуализировался интерес к идеям конфуцианской, даосской, буддийской философии в области музыкальной терапии, к изучению возможностей их сочетания с современными достижениями психологии и медицины и с научными методами исследования. В этом плане показательна концепция Ван Янмина, предпринявшего попытку объединить психологическую теорию эмпатии с даосской идеей «единства неба и человека», суть которой состоит в рассмотрении физического и духовного мира как единого целого, что и позволяет использовать музыку для приведения в равновесие внутреннего мира человека и его физического состояния [2].

Интересным с данной точки зрения представляется также исследование, проводимое коллективом ученых (Ли Сяолин, Мо Сяоин, ЛоХуаньхуань и Ван Синьхуа), о возможностях применения древних представлений даосизма об «инь» и «ян» как двух сторонах «дао» и идеи о единстве тела и духа в лечении психических заболеваний [1]. Авторы отмечают, что философия «инь» и «ян» – противоположных начал, соотношением которых определяется состояние человека и окружающего его мира, а также отношения мира и человека, – лежит как в основе традиционной китайской музыки, так и в основе традиционной китайской медицины. Достижение гармонии «инь» и «ян» – это цель, которую преследует и традиционная музыка, и традиционная медицина. Согласно древнекитайским философским трактатам, музыка может привести в равновесие «инь» и «ян» и «сделать все вещи прекрасными».

Различные виды музыки можно классифицировать в соответствии с характеристиками «инь» и «ян». Например, музыка «инь» отличается нежной, мягкой мелодией, медленным темпом, она тихая и грустная, тон звуков низкий; такую музыку рекомендуется использовать в пассивной (рецептивной) музыкальной терапии. Музыка «ян», напротив, громкая, сильная, яркая, вдохновляющая, с четким ритмом; она подходит для активной музыкотерапии, предполагающей включение пациентов в творческую деятельность. Некоторые ученые ссылаются на древнекитайские музыкальные теории и объясняют изменения высоты, темпа, тембра, ритма, структуры музыкального произведения изменениями «инь» и «ян».

Психические заболевания в традиционной китайской медицине также объясняются нарушением баланса «инь» и «ян». Кроме того, гармония «инь» и «ян» является также необходимой предпосылкой нормальной умственной деятельности. Различные нарушения психического и эмоционального равновесия могут приводить также к соматическим заболеваниям, к различным нарушениям физического здоровья и деятельности внутренних органов. Так, в традиционной китайской медицине считается, что гнев нарушает деятельность печени, печаль вредит легким, мрачные мысли приносят вред селезенке, страх – почкам, а любое чрезмерное проявление эмоций приводит к нарушениям работы сердца.

Согласно выводам авторов, в начальной стадии развития психических заболеваний (депрессия, эпилепсия, фобии) наблюдается преобладание «ян», что проявляется в повышении температуры, различных нарушениях работы сердца, появлении мокроты, угнетении деятельности печени; напротив, на более поздних стадиях психических заболеваний доминирует «инь», проявлениями чего выступают застойные явления в орга-

низме, что вызывает нарушения в восприятии реальности и собственного внутреннего мира. При этом дисбаланс «инь» и «ян» находит наиболее общее проявление в нарушении взаимодействия тела и духа.

Авторы научного коллектива рекомендуют при вызывающем дисбаланс преобладании «ян» использовать спокойную музыку, например, колыбельные, «Серенаду» Ф. Шуберта, мелодию «Весенний цветок и лунная ночь на реке». При доминировании «инь» рекомендуется предлагать пациентам бодрую, энергичную музыку. Хороший результат дает применение маршей, увертюры к опере Ж. Бизе «Кармен» и т.п. Для людей, предрасположенных к возникновению психических заболеваний, а также для тех, кто находится в состояниях, могущих спровоцировать заболевания (тревожность, стресс), рекомендуется применять вальсы (например, «На прекрасном голубом Дунае» И. Штрауса). Исследователи предостерегают от чрезмерной прямолинейности в применении такого рода музыкальной терапии. «Инь» и «ян» тесно взаимосвязаны, а потому можно обнаружить «инь» в «ян» и наоборот. Применительно к практике музыкальной терапии это означает, что пациентам, находящимся в угнетенном, подавленном эмоциональной состоянии, могут предлагаться спокойная музыка и методы пассивной (рецептивной) терапии, которые способствуют выходу таких пациентов из состояния подавленности, их успокоению; а затем уже дефицит «ян» может быть восполнен с помощью бодрой музыки с четким ритмом для поднятия духа. Работа по экспериментальной проверке выводов научного коллектива осуществляется в специально созданной для этих целей клинике амбулаторного лечения, где музыкальная терапия используется для лечения бессонницы, тревоги, депрессии, часто сопровождающих психические заболевания вне периодов обострения [1].

3. *Интеграция традиционного национального и западного подходов в музыкальной терапии, разработка теоретических оснований применения западных музыкальных произведений в традиционной китайской медицине и, наоборот, китайских музыкальных произведений в западной медицине.* Так, достаточно много исследований посвящено особенностям применения в музыкальной терапии фортепианной музыки [3; 5; 6; 8]. Исследователи обращают внимание на широту звукового диапазона фортепиано, какой нет ни у одного популярного музыкального инструмента, на его богатый тембр, а также на то, что существует множество фортепианных произведений, отражающих широкую палитру чувств и эмоций, из которых музыкальный терапевт может выбрать наиболее подходящие для каждого пациента и для каждого конкретного случая. Для преодоления у пациентов грусти, тоски, депрессивных состояний исследователи рекомендуют использовать произведения, написанные в среднем и быстром темпе. Для того чтобы пациенты могли расслабиться, используют мягкую, спокойную музыку. Ученые отмечают, что фортепианные произведения способны вызывать у пациентов сочувствие, сострадание, эмпатию. Особое внимание они уделяют произведениям В.А. Моцарта, которые, согласно экспериментальным данным, стимулируют умственную активность и функции организма пациентов, улучшают восприятие ими пространства. Разработаны подборки фортепианных произведений для лечения тревожности, депрессии, стрессовых состояний, для оказания психологической помощи пассивным, неуверенным в себе людям.

В настоящее время музыкальная терапия с использованием фортепианной музыки все шире распространяется в Китае, но, по мнению компетентных специалистов, методика такой терапии пока не обоснована в достаточной степени. Музыкальная терапия с использованием фортепианной музыки еще не оформилась в систему и нуждается в постоянном совершенствовании как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

4. *Обоснование и систематизация способов реализации терапевтической функции музыкального искусства* (Сюй Вэнь, Цзянь Цяо, Чжу Иньхуа и др.) В традиционной китайской музыкальной терапии имеются специфические методы, подтвердившие свою

эффективность в результате применения в течение многих столетий. К ним относятся в первую очередь слушание (пассивный метод), пропевание и звукоизвлечение (активные методы) отдельных звуков традиционных китайских инструментов. В настоящее время проводятся эксперименты с целью оценить направленность и степень влияния таких методов на состояние отдельных органов и на физиологические процессы в организме, а также на психологическое состояние пациентов.

Большое внимание уделяется методу стимулирования воспоминаний о прошлом через прослушивание музыки. Этот метод в наибольшей степени обеспечивает индивидуализацию в процессе реализации терапевтической функции музыкального искусства, поскольку требует учета возраста пациента, его социальных и культурных характеристик, жизненного опыта. Данный метод используется в психотерапии.

В рамках активной музыкальной терапии исследуются два ее вида. Первый из них ориентирован на процесс и не требует от пациентов качественного исполнения музыкальных (вокальных) произведений; данный вид может быть эффективно использован в рамках групповой терапии. В центре лечения при этом находится не музыка, а особенности взаимодействия участников музыкального коллектива, их поведение и отношения. Второй вид направлен на результат и требует от пациента определенного уровня мастерства при исполнении музыкальных произведений; такой вид терапии всегда индивидуален. В этом случае пациент, преодолевая физические и / или психологические барьеры, старается приобрести определенные исполнительские навыки. Достигнутый при этом успех оказывает положительное влияние на психологическое состояние пациента и на его общее физическое самочувствие. Пациент приобретает позитивный жизненный опыт, который влияет и на другие сферы его жизни. От музыкального терапевта в обоих случаях требуется хорошее знание не только музыкального репертуара, подходящего для помощи пациенту при решении определенных проблем, но и музыкальных предпочтений каждого пациента, поскольку положительный терапевтический эффект может оказывать только та музыка, которая нравится пациенту.

Для исследований последних лет в области реализации терапевтической функции музыкального искусства характерны следующие **особенности**.

1. *Адресный характер*. Как свидетельствует анализ научных публикаций, большая часть исследований адресована определенной социальной группе – студентам, подросткам, пожилым людям, представителям профессий, предполагающих высокие эмоциональные нагрузки, работу в неблагоприятных или опасных условиях, и т.п.

Китайские исследователи приходят к выводу, что терапевтическую функцию при работе с подростками и молодежью наиболее успешно реализует классическая музыка периодов барокко, классицизма и романтизма. Они подробно рассматривают требования к отбору музыкальных произведений, созданных в рамках популярной, легкой, народной музыки; особое внимание уделяется «кампусным балладам», отражающим близкие учащимся события учебы, дружбы, знакомства и т.п. [2; 9].

В отношении пожилых людей, находящихся в специальных санаториях и геронтологических центрах, установлено, что они предпочитают традиционную национальную музыку в сочетании с методами традиционной китайской медицины. В этой связи для подготовки специалистов к работе с данной возрастной группой наиболее актуален национально-ориентированный подход к реализации терапевтической функции музыкального искусства.

Особые стратегии музыкальной терапии предлагается разрабатывать и в отношении других групп населения: людей, имеющих определенные хронические заболевания, лиц, страдающих разного рода зависимостями (в том числе наркотической), представителей профессий, испытывающих повышенные физические и эмоциональные нагрузки, и т.п.

2. *Применение современных эмпирических методов исследования*, как правило, в рамках комплексного метода эксперимента. Одним из недостатков традиционного национально-ориентированного подхода к реализации терапевтической функции музыкального искусства является необоснованность методов музыкальной терапии с точки зрения современной науки. Иначе говоря, при детально разработанных философском и технологическом уровнях недостаточно обоснован теоретический уровень, наличие которого позволило бы включить традиционную китайскую музыкальную терапию в контекст современного научного знания. В настоящее время в Китае проводятся исследования по экспериментальной проверке эффективности методов традиционной китайской музыкальной терапии, в частности, в рамках тех исследовательских проектов, о которых было сказано выше.

3. *Комплексный характер исследований*. Поскольку музыкальная терапия является интегративной областью знания, в исследованиях принимают участие представители разных областей науки – медицины, психологии, музыковедения, культурологии и др. Это преподаватели и научные сотрудники многопрофильных университетов, музыкальных и медицинских вузов, врачи, работающие в клиниках разных профилей, сотрудники психологических, геронтологических и реабилитационных центров. Как правило, исследователи имеют не только серьезную теоретическую подготовку, но и опыт практической деятельности в сфере музыкальной терапии, что позволяет им определять актуальные личностные и социальные проблемы и предлагать научно обоснованные способы их решения. Все чаще исследования в области музыкальной терапии получают грантовую поддержку со стороны государственных научных фондов, что подтверждает социальную значимость разработки данного направления.

Перечисленные тенденции в области развития музыкальной терапии должны быть учтены как при разработке теоретических основ подготовки студентов музыкальных вузов к реализации терапевтической функции музыкального искусства, так и в практике профессиональной подготовки таких специалистов. В системе музыкального образования должна быть предусмотрена возможность узкой специализации будущих музыкальных терапевтов в форме элективных курсов, специальных семинаров, факультативов, профессиональных проб, научных и учебно-научных мероприятий, направлений в рамках исследовательской и учебно-исследовательской деятельности.


Список литературы

1. Ли Сяолин, Мо Сяоин, Ло Хуаньхуань, Ван Синьхуа. К вопросу о лечении психических заболеваний на основе музыкальной терапии, основанной на теории «инь» и «ян» // Китайский журнал традиционной китайской медицины. №11. Т. 37. С. 6387–6389.
2. Лю Чжанцзе. Значение открытия музыкальной терапии среди музыкальных специальностей в вузах // Северная музыка. 2012. №10. С. 43–46.
3. Лю Юйжу. Применение игры на фортепиано в музыкальной терапии // Северная музыка. 2016. №36(6). С. 167–168.
4. Сюй Вэнь. Исследование музыкальной терапии для снятия психологического стресса у студентов колледжа // Звуки Хуанхэ. 2019. №14. С. 37–40.
5. Хо Найжуй, Чжу Иньхуа. Изучение техники фортепианной импровизации в импровизационной музыкальной терапии // Художественная оценка. 2019. №5. С. 56–58.
6. Цао Ли. Особенности и применение игры на фортепиано в музыкальной терапии // Искусство. 2021. №17. С. 31–32.
7. Ци Яньлинь, Лю Синьби, Гао Цзямэй. Традиционная китайская музыка в постэпидемическую эпоху расширяет возможности для оказания услуг в области психического здоровья. Психотерапевтические и прикладные исследования возможностей гучинь // Популярная литература и искусство. 2023. №3. С. 156–158.

8. Цзян Лили. Особенности применения игры на фортепиано в музыкальной терапии // Художественная оценка. 2018. №23. С. 58–75.
9. Цзянь Цяо. Анализ плюсов и минусов популярной музыки в подборе музыкальной терапии // Современная музыка. 2022. №8. С. 98–102.

* * *

1. Li Syaolin, Mo Syaoin, Lo Huan'huan', Van Sin'hua. K voprosu o lechenii psichicheskikh zabolevanij na osnove muzykal'noj terapii, osnovannoj na teorii «in'» i «yan'» // Kitajskij zhurnal tradicionnoj kitajskoj mediciny. №11. T. 37. S. 6387–6389.
2. Lyu Chzhancze. Znachenie otkrytiya muzykal'noj terapii sredi muzykal'nyh special'nostej v vuzah // Severnaya muzyka. 2012. №10. S. 43–46.
3. Lyu Yujzhu. Primenenie igry na fortepiano v muzykal'noj terapii // Severnaya muzyka. 2016. №36(6). S. 167–168.
4. Syuj Ven'. Issledovanie muzykal'noj terapii dlya snyatiya psihologicheskogo stressa u studentov kolledzha // Zvuki Huanhe. 2019. №14. S. 37–40.
5. Ho Najzhuj, Chzhu In'hua. Izuchenie tekhniki fortepiannoj improvizacii v improvizacionnoj muzykal'noj terapii // Hudozhestvennaya ocenka. 2019. №5. S. 56–58.
6. Cao Li. Osobennosti i primenenie igry na fortepiano v muzykal'noj terapii // Iskusstvo. 2021. №17. S. 31–32.
7. Czi Yan'lin', Lyu Sin'», Gao Czyamej. Tradicionnaya kitajskaya muzyka v postepidemicheskuyu epohu rasshiryaet vozmozhnosti dlya okazaniya uslug v oblasti psihicheskogo zdorov'ya. Psihoterapevticheskie i prikladnye issledovaniya vozmozhnostej gucin' // Populyarnaya literatura i iskusstvo. 2023. №3. S. 156–158.
8. Czyan Lili. Osobennosti primeneniya igry na fortepiano v muzykal'noj terapii // Hudozhestvennaya ocenka. 2018. №23. S. 58–75.
9. Czyan' Cyao. Analiz plyusov i minusov populyarnoj muzyki v podbore muzykal'noj terapii // Sovremennaya muzyka. 2022. №8. S. 98–102.



Training the students of musical universities of the People's Republic of China for the implementation of therapeutic function of musical arts: tendencies in the sphere of theory development

The basic directions and peculiarities of theory of musical therapy in the modern People's Republic of China are revealed and characterized. It is demonstrated how the current situation in the sphere of theory of musical therapy can influence the creation of the concept of training the students of musical universities in the People's Republic of China for the implementation of the therapeutic function of musical arts.

Key words: *therapeutic function of musical arts, music therapy, system of higher musical education of the People's Republic of China, traditional national approach in music therapy, western approach in music therapy, national theory of music therapy.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2024)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Р.А. ЭЛЬМУРЗАЕВА
Грозный

НОРМАТИВНОЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается проблема межуровневой преемственности в системе среднего общего образования и высшего образования. На основе изучения федеральных государственных стандартов уровней образования, структурно-содержательного анализа образовательных результатов, образовательных программ и методологических подходов к обучению сформулировано заключение о нормативной и научно-методической обеспеченности межуровневой преемственности в рамках единого образовательного пространства.



Ключевые слова: *принцип преемственности, ФГОС, единое образовательное пространство, качество образования, планируемые образовательные результаты, методологический подход, концентрическая модель.*

Современная трансформация образования представляет собой сложную систему взаимообусловленных процессов, нацеленных на установление тесной взаимосвязи между всеми субъектами российской образовательной системы. В данном аспекте предполагается взаимосвязь между различными уровнями образования на основе принципа преемственности.

Понятие «преемственность» в толковом словаре С.И. Ожегова трактуется как «осуществляющийся в порядке преемства, последовательности от одного к другому» [18, с. 582]. Понятие «преемственность в образовании» раскрывается в словаре профессионально-педагогических понятий как «непрерывная связь между различными этапами и стадиями в историческом развитии образовательной теории и практики, базирующаяся на сохранении и последовательном обогащении общих традиций и далее частного позитивного опыта, на их постоянном качестве обновлении с учетом изменений, происходящих в жизни общества, и нового содержания образовательных потребностей» [19, с. 516]. Согласно приведенным определениям, между уровнями образования должна быть обеспечена преемственность через содержание образования, цель которого – удовлетворение запросов государства и общества по формированию у выпускников общекультурных, социально и личностно-значимых качеств [4].

С конца XX века проблема преемственности между разными уровнями образовательной системы является актуальной и освещается во многих научных трудах (Н.М. Гулевская, М.С. Капелевич, Н.В. Красильникова, С.В. Козин, И.Р. Накова, Р.В. Саввинова, Г.М. Щевелева, Чжун Хуа). Авторы в диссертационных исследованиях представляют разные подходы к решению данной проблемы.

Н.М. Гулевская (2000 г.) делает акцент на обеспечение взаимосвязи учебных программ по отдельным предметам в системе «школа – вуз» в контексте концепции непрерывного образования. М.С. Капелевич и Н.В. Красильникова аргументировали преимущества довузовской подготовки как «переходного» звена в системе «школа – вуз», ко-

торая обеспечит преемственность в учебно-воспитательной работе средней и высшей школ, поможет первокурсникам успешно адаптироваться и преодолеть дидактический барьер между школой и вузом.

Ряд исследователей (С.Н. Дмитриева, С.В. Козин, И.Р. Накова, Р.В. Саввинова Чжун Хуа) рассматривают межуровневую связь между дошкольным и начальным уровнями общего образования как важное звено в преемственности в части формирования готовности к продолжению обучения, развития, а также готовности к освоению учебной деятельности.

Соглашаясь с авторами, отметим, что преемственность опирается на смысловую и генетическую связи в образовании. Дефиниция «генетический» образована от слова «генезис», имеющего греческое происхождение: genesis – происхождение, становление; gene – рождение [21]. Словосочетание «генетическая связь» широко используется в различных областях науки для того, чтобы показать единство и взаимосвязь объектов, явлений или процессов. В нашем случае данная дефиниция позволяет наиболее точно передать «родственность» уровней образования на основе единых целевых установок, структуры и подходов и отразить процесс развития от простого к сложному с сохранением общих смысловых установок и связей. Именно с этой позиции мы рассматриваем принцип преемственности в образовании, когда система требований с постепенным усложнением закладывается на уровне общего образования (от дошкольного до среднего общего образования) и получает свое развитие в организациях высшего образования.

Однако в последние годы в вузы поступает значительное количество абитуриентов, не имеющих необходимый уровень обученности по программам среднего общего образования, в том числе не владеющих способами учебных действий с предметным содержанием. Это подтвердили данные всероссийских проверочных работ (ВПР), проведенных под руководством Министерства просвещения Российской Федерации в октябре – ноябре 2021 и 2022 годов среди студентов первых курсов педагогических направлений подготовки в вузах страны. Каждому вузу были предоставлены результаты ВПР обучающихся в нем студентов в сравнении с общими показателями по Российской Федерации, т.е. всей выборки участников ВПР по Российской Федерации. На основе этих статистических данных проведен анализ, который выявил, что в систему высшего образования приходят выпускники с низким уровнем сформированности метапредметных результатов. Только у части первокурсников эти результаты сформированы на базовом уровне, необходимом для успешного продолжения обучения в вузе (таб.):

Таблица

Статистика выполнения всероссийских проверочных работ студентами первых курсов вузов Российской Федерации, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки

Год проведения ВПР	Кол-во участников ВПР	Справились с заданиями ВПР	Не справились с заданиями ВПР
1	2	3	4
2021 год	15029	51,23%	48,77%
2022 год	18239	65,3%	34,7%
<i>среднее арифметическое значение</i>		58,27%	41,73%

Приведенные факты указывают на существование проблемы преемственности в обучении, которая сказывается на качестве вузовской подготовки молодых специалистов, в частности, педагогов, что требует более детального ее изучения.

В данной статье исследуется нормативная и научно-методическая обеспеченность образовательных организаций разных уровней для ответов на вопросы о том, имеют ли действующие нормативные документы в сфере образования и научно-методические материалы системы среднего общего образования и высшего педагогического образования смысловую и генетическую связи для обеспечения преемственности и единства в системе образования.

Нами были использованы методы теоретического анализа федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) среднего общего образования, федеральных государственных образовательных стандартов (3++) высшего образования (ФГОС ВО), образовательных программ среднего общего образования (СОО) и высшего образования (ВО) на основе сопоставления и сравнения структуры образовательных результатов, образовательных программ и их содержания, а также методологических подходов в обучении.

Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет качество образования как степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Содержание образования и характеристики конечных результатов обучения на каждом уровне сформулированы в соответствующих федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Они же являются критери-



Рис. 1. Модель, отражающая генетическую связь между образовательными результатами ФГОС среднего общего образования и ФГОС высшего образования

альной базой оценки эффективности. На этом основании важно изучить, соотносятся ли друг с другом стандарты разных уровней образования и имеют ли они генетическую связь для обеспечения принципа преемственности в обучении.

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования (ФГОС СОО) и высшего образования (ФГОС ВО, ФГОС 3++) имеют единую структуру требований, так называемое «правило трех Т»:

- требования к образовательным результатам;
- требования к структуре образовательной программы;
- требования к условиям реализации образовательной программы.

Одним из ведущих является требование ФГОС к образовательным результатам. Стандарты определяют образовательные результаты как триаду: систему из трех видов результатов. В ФГОС среднего общего образования сформулированы требования к структуре и содержанию планируемых результатов, представленных личностными, метапредметными и предметными результатами. ФГОС 3++ высшего образования предъявляют требования к трем видам компетенций: общие компетенции, общепрофессиональные компетенции и профессиональные компетенции. В представленной ниже модели (рис. 1 на стр. 73) показаны классификация образовательных результатов ФГОС среднего общего образования и ФГОС высшего образования, их соответствие друг другу и генетическая связь между ними на основе ценностно-смысловых установок.

Личностные качества обучающихся, характеризующие их гражданственность, нравственность, нетерпимость к асоциальным проявлениям, эмпатийность, готовность к труду в любых сферах экономики и непрерывному развитию, выражаются через следующие аспекты:

- личностные результаты ФГОС СОО;
- универсальные компетенции ФГОС ВО.

Универсальные компетенции ФГОС ВО имеют наддисциплинарный характер [4] и являются продуктом развития и совершенствования личностных результатов, сформированных в процессе освоения общеобразовательной программы среднего общего образования.

В основе формирования у обучающихся личностных качеств ФГОС СОО и универсальных компетенций ФГОС ВО лежат метадисциплинарные навыки, формируемые на конкретном учебном содержании.

Метадисциплинарные навыки обучающихся, помогающие решать проблемы в какой-либо научной или профессиональной области и в жизни и делающие выпускников востребованными, достигаются на основе формирования:

- метапредметных результатов ФГОС СОО;
- общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО.

Метапредметные результаты ФГОС СОО – это надпредметные умения, которые формируются на учебном содержании конкретного учебного предмета, но по своей применимости и универсальности выходят за его пределы или за пределы нескольких предметов в рамках одной предметной области.

Метапредметные результаты обучающихся общеобразовательных организаций обеспечивают их успешную социализацию и умение действовать в жизненных ситуациях.

Общепрофессиональные компетенции студентов вузов, как и метапредметные результаты учеников, по своим свойствам являются метадисциплинарными и могут успешно применяться в разных профессиях одной профессиональной области, а также при решении социальных и жизненных задач.

Метадисциплинарные навыки ФГОС СОО и ФГОС ВО формируются в процессе освоения знаний и умений действовать в конкретном учебном предмете или в определенной профессии.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**



Рис. 2. Преемственность методологических подходов

В основе знаний и умений обучающихся по конкретному предмету или в конкретной области науки и профессии лежат:

- предметные результаты ФГОС СОО;
- профессиональные компетенции ФГОС ВО.

Предметные результаты учеников общеобразовательных организаций выражаются в знании содержания школьного предмета и умении применять эти знания в различных учебных и внеучебных ситуациях.

Профессиональные компетенции ФГОС ВО представляют собой совокупность знаний и навыков осуществления деятельности в конкретной профессии. Они базируются на углублении знаний в предметной области и расширении спектра умений действовать с учебным содержанием для решения профессиональных задач.

Проведенный содержательный анализ образовательных результатов ФГОС СОО и ФГОС ВО позволяет утверждать о существовании генетической и смысловой связи между планируемыми результатами среднего общего образования и компетенциями высшего образования.

Содержательный анализ образовательных результатов стандартов среднего общего образования и высшего образования показывает, что они сформулированы в глаголах [9], а это также отражает их преемственность. Выбор данной лексической формы сделан неслучайно. *Умение действовать* на основе системы предметных знаний является главным акцентом конечных образовательных результатов, которых должны продемонстрировать выпускники общеобразовательных организаций [8]. Через деятельностный характер результатов стандарт ориентирует образование на переход к продуктивному типу обучения.

Таким образом, глагольная форма представления конечных результатов обучения дает установку на выбор такого методологического подхода, который обеспечит их достижение, поэтому методологической основой стандарта среднего общего образования является системно-деятельностный подход. Последний, в свою очередь, создает технологическую основу для достижения всех трех видов результатов.

ФГОС ВО проецируют эту модель на систему высшего образования. Специфика обучения в вузе, отражающая профессиональную направленность обучения, трансформирует системно-деятельностный методологический подход ФГОС среднего общего образования в компетентностный подход в соответствии с качеством конечного образовательного результата ФГОС ВО (компетенции) (рис. 2).

Планируемые результаты ФГОС СОО и компетенции ФГОС ВО означают готовность к деятельности и опираются на единые подходы к обучению. Это означает, что образовательные процессы в системе среднего общего образования и высшего образования строятся в единой деятельностной парадигме. В этом случае можно утверждать: стандарты среднего общего образования и высшего образования создают единое целостное смысловое образовательное пространство. Преимуществами единого образовательного пространства являются:

- возможности «горизонтальной» мобильности без каких-либо академических издержек для обучающихся и преподавателей за счет единого содержания в системах «школа – школа», «вуз – вуз»;

- возможности для «вертикальной» мобильности обучающихся в системе «школа – вуз» для поступления в вуз и готовности к успешному освоению образовательных программ в организациях высшего профессионального образования.

Таким образом, сопоставительный анализ ФГОС среднего общего образования и в ФГОС высшего образования показал, что стандарты:

- на основе единства структуры требований и методологических подходов к достижению образовательных результатов очерчивают единое образовательное пространство;

- на основе генетической связи образовательных результатов и подходов к их формированию создают линию преемственности между уровнями образования, когда результаты одного уровня обучения при переходе на другой трансформируются в результаты более высокого порядка.

Реализация требований ФГОС осуществляется через образовательные программы. Образовательные программы выступают как методический инструмент по достижению образовательных результатов. Программы среднего общего образования и высшего образования имеют единую структуру, определяемую стандартами:

- целевые установки в программах, включающиеся образовательными результатами (планируемые результаты ФГОС СОО и компетенции ФГОС ВО);

- содержание программы с указанием его объема в часах;

- условия реализации образовательных программ.

Программа каждого уровня реализует методологический подход, заложенный соответствующим стандартом:

- системно-деятельностный подход в образовательных программах среднего общего образования;

- компетентностный подход в образовательных профессиональных программах высшего образования.

Как выше было отмечено, оба подхода относятся к деятельностной парадигме построения образования и подразумевают максимальную вовлеченность обучающихся в процесс обучения.

Оба методологических подхода опираются на единый технологический «фундамент» – интерактивные образовательные технологии организации учебной деятельности обучающихся, которые становятся субъектом своего образования. Субъектная позиция ученика или студента в образовательном процессе является важным условием формирования компетенций и личностного становления на основе развития таких качеств, как ответственность и самостоятельность. Компетентностный подход является в содержательном плане логическим продолжением системно-деятельностного подхода, но на более высоком уровне по спиралевидной концентрической модели. Такая модель формируется при структурировании содержания образования по принципу концентризма. Педагогический энциклопедический словарь поясняет понятие «концентризм» (от н.-лат. *concentrum* – имеющий общий центр) – это «принцип построения обучения на образовательных уровнях, при котором часть учебного материала изучается повторно, но с разной степенью углубления» [18, с. 223].

Внедрение с 2022 года в вузы (по педагогическим направлениям подготовки) «Ядра высшего педагогического образования» сыграло важную роль в снижении разрыва между содержанием обучения по профессиональным образовательным программам высшего образования (ВО) и федеральной образовательной программы среднего общего образования (СОО). Преемственность в содержании установлена на основе смысловой и содержательной связи этих программ: содержания рабочих программ профильных дисциплин в образовательных программах вузов соотносятся с дидактическими единицами содержания рабочих программ учебных предметов ФОП СОО. Такой подход

в реформировании условий подготовки педагогических кадров не только обеспечивает преемственность в содержании и методологии обучения в вузах и общеобразовательных организациях, но и сближает учреждения высшего педагогического образования и общеобразовательные организации на основе единства ценностно-смысловых установок. Последнее выражается в подготовке мотивированного к педагогической деятельности молодого специалиста, обладающего профессиональными качествами, которые соответствуют запросам государства и общества в лице работодателя, а также личностным ожиданиям самого обучающегося.

При этом наряду с имеющейся межуровневой дидактической связью по предметным областям обучение в вузе строится по принципу нарастания содержания обучения и компетенций. Осваивая профессиональные образовательные программы высшего образования, выпускники вузов овладевают более широкими и глубокими академическими знаниями, умениями и навыками по различным научным областям. Это касается предметной подготовки в вузе по дисциплинам, соответствующим учебному плану среднего общего образования (например, математика, русский язык, история и т.д.), их освоение осуществляется с учетом принципа концентризма.

Благодаря концентрической модели построения образовательных программ СОО и ВО и методологических подходов к обучению устанавливаются содержательная и методологическая связи, создающие единое содержательное поле образования и возможности для реализации принципа преемственности.

По итогам проведенного анализа можно сформулировать **выводы** о том, что:

1. между структурой и содержанием федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования и высшего образования, образовательных результатов и заложенными в них (стандартах) методологическими подходами существует смысловая и генетическая связь, обеспечивающая единое пространство системы образования на основе принципа преемственности;

2. сопряженность и корреляция между дидактическим содержанием и методологией в образовательных программах каждого из рассматриваемых уровней образования обеспечивают целостность и единство образовательного пространства и создают необходимые методические условия для реализации принципа преемственности обучения между средним общим образованием и высшим образованием.

Таким образом, в российской системе образования созданы необходимые и достаточные нормативные и научно-методические условия для того, чтобы в рамках единого образовательного пространства обеспечить преемственность в обучении и достижении образовательных результатов среднего общего образования и высшего педагогического образования.

Список литературы

1. Гулевская Н.М. Дидактические основы преемственности школьных и вузовских учебных программ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2000.
2. Дмитриева С.Н. Реализация принципа преемственности в условиях учебно-воспитательного комплекса «Детский сад – школа»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006.
3. Захарова Л.Е. Психологическая готовность детей к школе в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013.
4. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. №5. С. 127–135.
5. Капелевич М.С. Концептуальные основы довузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.
6. Козин С.В. Проблемы преемственности дошкольного и начального образования и воспитания в современных условиях: На материале школ-пансионатов г. Москвы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

7. Красильникова Н.В. Довузовская подготовка учащихся как средство развития региональной системы непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2010.
8. Кузнецова И.В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО // Ярославский педагогический вестник. 2018. №5. С. 167–173.
9. Мансурова С.Е. Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя // Педагогика и просвещение. 2023. №2. С. 85–93.
10. Накова И.Р. Оптимизация преемственности при подготовке к обучению в условиях комплекса «детский сад – школа»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2000.
11. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. №413. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №121. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №122. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №123. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №124. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №125. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
17. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный 17 мая 2012 г. №413: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 г. №732. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 03.07.2024).
18. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: Российская академия наук. М., 2004.
19. Профессионально-педагогические понятия: словарь / под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2005.
20. Саввинова Р.В. Педагогические условия обеспечения готовности дошкольников к школьному обучению в системе «Начальная школа – детский сад»: На примере математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2002.
21. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. М., 1983.
22. Чжун Хуа преемственность дидактических моделей дошкольного и начального школьного образования в Российской Федерации и Китайской Народной Республике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
23. Щевелева Г.М. Педагогические основы формирования непрерывного образовательного пространства «Школа – технический вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2001.

* * *

1. Gulevskaya N.M. Didakticheskie osnovy preemstvennosti shkol'nyh i vuzovskih uchebnyh programm: avtoref. dis. ... канд. пед. наук. Улан-Уде, 2000.
2. Dmitrieva S.N. Realizaciya principa preemstvennosti v usloviyah uchebno-vospitatel'nogo kompleksa «Detskij sad – shkola»: avtoref. dis. ... канд. пед. наук. Якутск, 2006.

3. Zaharova L.E. Psihologicheskaya gotovnost' detej k shkole v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2013.
4. Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. №5. S. 127–135.
5. Kapelevich M.S. Konceptual'nye osnovy dovuzovskoj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2001.
6. Kozin S.V. Problemy preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya i vospitaniya v sovremennyh usloviyah: Na materiale shkol-pansionov g. Moskvy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.
7. Krasil'nikova N.V. Dovuzovskaya podgotovka uchashchihsya kak sredstvo razvitiya regional'noj sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saransk, 2010.
8. Kuznecova I.V. Preemstvennost' obshchih kompetencij FGOS SPO i universal'nyh kompetencij FGOS VO // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. №5. S. 167–173.
9. Mansurova S.E. Soderzhatel'nyj analiz obnovlennyh FGOS i problema realizacii ih trebovanij v rabote uchitelya // Pedagogika i prosveshchenie. 2023. №2. S. 85–93.
10. Nakova I.R. Optimizaciya preemstvennosti pri podgotovke k obucheniyu v usloviyah kompleksa «detskij sad – shkola»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2000.
11. Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. №413. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
12. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. №121. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
13. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. №122. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
14. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.03 Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. №123. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
15. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.04 Professional'noe obuchenie (po otraslyam): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. №124. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
16. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2018 g. №125. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
17. O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenyj 17 maya 2012 g. №413: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 12.08.2022 g. №732. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (data obrashcheniya: 03.07.2024).
18. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Rossijskaya akademiya nauk. M., 2004.
19. Professional'no-pedagogicheskie ponyatiya: slovar' / pod red. G.M. Romanceva. Ekaterinburg, 2005.
20. Savvinova R.V. Pedagogicheskie usloviya obespecheniya gotovnosti doshkol'nikov k shkol'nomu obucheniyu v sisteme «Nachal'naya shkola – detskij sad»: Na primere matematiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yakutsk, 2002.
21. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. L.F. Il'ichev. M., 1983.
22. Chzhun Hua preemstvennost' didakticheskij modelej doshkol'nogo i nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii i Kitajskoj Narodnoj Respublike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.
23. Shcheveleva G.M. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya nepreryvnogo obrazovatel'nogo prostranstva «Shkola – tekhnicheskij vuz»: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Voronezh, 2001.

Standard and scientific methodological support of continuity of secondary general education and higher pedagogical education

The issue of interlevel continuity in the system of secondary general education and higher education is considered. Based on the study of the Federal State Standards of educational levels, the structural and meaningful analysis of educational results, the educational programs and methodological approaches to education, there is formulated the conclusion of standard and scientific methodological support of interlevel continuity in the context of unified educational space.

Key words: principle of continuity, Federal State Educational Standard, unified education space, quality of education, planned educational results, methodological approach, concentric model.

(Статья поступила в редакцию 02.08.2024)

Ю.А. КОМАРОВА,

Т.Н. РЫБИНА

Санкт-Петербург

**СОВРЕМЕННАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИЙ**

Обосновано то, что развитие инноваций внутри традиций представляет собой процесс совершенствования традиционных эффективных практик за счет внесения в них новаторских идей. Названный факт, с одной стороны, способствует сохранению значимости и уместности традиций, а с другой стороны, обеспечивает их гибкость в условиях современных вызовов и потребностей. Описаны основные традиционные принципы построения учебно-методического комплекса по иностранным языкам, раскрыты особенности их инновационных трансформаций. Представлено обновленное содержание следующих принципов: коммуникативно-когнитивной основы обучения, интерактивности, поликультурной контекстуализации, геймификации, коллаборативности и адаптационной устойчивости.

Ключевые слова: учебник иностранного языка, учебная литература нового поколения, традиционные характеристики, инновационные принципы построения учебника.

Современная учебная литература по иностранным языкам в системе общего образования Российской Федерации сочетает в себе как традиционные, так и инновационные подходы к обучению. Учебно-методические комплексы, созданные на основе комбинирования обоих подходов, доказали свою эффективность, так как удовлетворяют

возрастающим потребностям образовательной среды, а также учитывают существующие тенденции, связанные с интенсификацией и оптимизацией процессов овладения иностранным языком.

В сентябре 2022 года Госдума приняла закон о единых общеобразовательных программах для всех школ России [3, с. 1]. В рамках обсуждения закона была высказана инициатива о разработке единых учебников по всем предметам, включая учебники по обучению иностранным языкам. В августе 2023 года глава Министерства просвещения РФ проинформировал общественность о том, что «в течение пяти лет будет осуществлен поэтапный переход российских школ на единые учебники, для чего до конца 2025 года будут подготовлены государственные учебники по всем предметам, что позволит обеспечить единство образовательного пространства и повысить качество учебных процессов» [4, с. 1]. Таким образом, был декларирован старт деятельности по разработке новой учебной литературы. Очевидно, что данная литература будет необходимым образом ориентирована на достижение более высокой эффективности обучения, а это предусматривает опору на сбалансированное использование традиционных методик и учет современных образовательных трендов и передовых технологий.

Поиск рационального соотношения между традиционным и инновационным подходами является важным аспектом при создании учебной литературы нового поколения. Известно, что традиционные методы олицетворяют стабильность, устойчивость и проверенные временем практики, тогда как инновации являют собой новаторские и современные решения, направленные на оптимизацию и интенсификацию образовательных процессов. Определение баланса между традиционным и инновационным всегда зависело и продолжает зависеть от конкретного исторического и общественного контекста. Не следует забывать, что образование относится к особой сфере, которая предусматривает большую консервативность и использование проверенных годами приемов и методов в силу необходимости обеспечения высоких стандартов надежности и устойчивости. Таким образом, в основу разработки учебников нового поколения по иностранным языкам должны быть положены традиционные принципы, содержание которых характеризуется инновационными трансформациями, отражающими реалии и потребности современной образовательной среды.

Эффективное использование инновационного содержания традиционных принципов в процессе создания новых учебников по иностранным языкам может дать хорошие результаты и способствовать устойчивой образовательной динамике [6, с. 365]. Объясняется это тем фактом, что развитие инноваций внутри традиций представляет собой процесс совершенствования традиционных эффективных практик за счет внесения в них новаторских идей, что, с одной стороны, способствует сохранению значимости и уместности традиций, а с другой стороны, обеспечивает их гибкость в условиях современных вызовов и потребностей. Названный комплексный подход помогает сохранить ценности существующей образовательной среды, при этом открывая новые возможности для развития традиций и современной их интерпретации.

Целью нашей статьи является рассмотрение в контексте развития лингводидактической теории инновационных преобразований принципов создания учебной литературы с позиций осмысления изменений, происходящих в социополитической, культурологической и гуманитарной среде. В качестве нового результата будет предложено описание обновленного контент-наполнения принципов коммуникативного построения учебников по иностранным языкам для системы общего образования, будут уточнены терминологические единицы семантического поля «Дидактические принципы». Видится, что понимание сути современных трансформаций традиционных принципов позволит выстроить будущую учебную литературу с опорой на опыт отечественной методической науки, актуализированный инновационными обновлениями.

Не претендуя на полный охват всего перечня принципов компоновки учебной литературы, проиллюстрируем специфику инновационных трансформаций на примерах некоторых основополагающих принципов построения учебной книги нового поколения.

Коммуникативно-когнитивная основа обучения. Известно, что любая образовательная система должна соответствовать социальному заказу общества в определенный исторический период. В силу данного факта вот уже несколько десятилетий система обучения иностранным языкам строится на принципе коммуникативности, который как нельзя лучше соответствует общественному запросу на формирование у обучаемых иноязычных умений межличностного общения. Названный принцип является безусловной доминантой образовательного процесса и определяет эффективную методическую стратегию обучения иностранным языкам в школе. Однако увлечение коммуникативностью привело к тому, что роль когнитивности при обучении иностранным языкам была несправедливо недооценена и снижена.

Необходимо отметить, что именно когнитивные процессы, такие как анализ, синтез, сравнение и обобщение, являются ключевыми для формирования глубокого понимания языка и контекста его употребления. Хорошее владение языком сегодня – это не только комплекс умений безошибочной спонтанной речи, но и наличие способности к интерпретации, критическому осмыслению информации и нахождению подходящих решений в различных ситуациях общения. Более того, обращение к когнитивности как на занятиях по иностранному языку, так и в рамках самостоятельной работы помогает учащимся развивать и совершенствовать умения метапознания, позволяя им осознавать и контролировать свои стратегии обучения и коммуникации. Все это способствует более эффективному усвоению языка, улучшает память, внимание, усиливает мотивацию учения и, как следствие, повышает уверенность в себе при общении на иностранном языке.

Важным элементом в учебниках нового поколения будет являться когнитивная ориентированность их содержания, которая, поддерживая коммуникативность, «обеспечивает не только эффективную работу под руководством преподавателя, но и результативную самостоятельную деятельность обучающихся с предложенным материалом, доступность и прозрачность ориентиров, организующих их действия (наличие системы справок и подсказок в виде приложений, необходимых для формирования учебной компетенции, наличие списка источников, позволяющих расширять кругозор обучающихся и т.д.)» [2, с. 168].

Очевидно, что игнорирование когнитивной составляющей в ходе реализации коммуникативных процессов может привести к поверхностному овладению языком и недостаточной гибкости в его использовании. И наоборот, задействование когнитивности может значительно повысить эффективность формирования коммуникативной компетенции школьников, обеспечив им более глубокое понимание и успешное применение языка в реальных ситуациях. В результате этого интеграция когнитивного подхода в методику коммуникативного обучения иностранным языкам видится необходимой и значимой образовательной стратегией при разработке учебников нового поколения.

Интерактивность. Значимым принципом, реализуемым в рамках коммуникативного подхода к разработке учебной литературы, в течение многих лет являлся принцип диалогичности. Данный принцип подразумевал коммуникативное взаимодействие, предусматривающее обмен мнениями, идеями и чувствами между участниками и осуществляемое зачастую в парных форматах деятельности. Интерактивность, вошедшая в практику обучения иностранным языкам в последние годы, привнесла в образовательный процесс стремление к совместному поиску смысла, углублению отношений, разрешению насущных вопросов.

Очевиден факт того, что создаваемая учебная литература должна быть ориентирована на задействование вариативных интерактивных приемов, способствующих не

только актуализации содержания обучения, но и еще интенсивному овладению иноязычным материалом. К таким приемам можно отнести интерактивные проекты, интерактивные задания, онлайн-упражнения и тесты. Интерактивные форматы работы позволяют школьникам активно участвовать в обучении и взаимодействовать с материалом, друг с другом, учителем. Создаваемые учебники нового поколения должны включать в себя богатый мультимедийный контент, выраженный электронными аудио- и видеоматериалами, включающими в себя интерактивные карты, анимации и другие визуальные элементы. Безусловно, использование интерактивных форматов обучения делает овладение иностранными языками более привлекательным и результативным.

Здесь же отметим, что задействование интерактивных каналов предусматривает наличие в будущих учебниках и их электронных версиях возможности для осуществления образовательной рефлексии, необходимой для того, чтобы процесс освоения межпредметного содержания постоянно осознавался, контролировался и оценивался школьниками. Таким образом, опора на интерактивность, помимо обеспечения более глубокого развития общего познания и понимания мира школьниками, будет формировать способность осознать результативность данного процесса познания.

Поликультурная контекстуализация. В условиях невозможности погружения в реальную языковую среду учебник становится единственным транслятором иных культур. В результате этого любой учебник иностранного языка в последние десятилетия был выстроен с учетом принципа опоры на диалог культур. В условиях современных реалий учебная литература должна быть более широко контекстуализирована, и, как следствие, в ней необходимо уделять особое внимание социогуманитарным и культурно-ориентированным аспектам языка, а также лингвистическим и экстралингвистическим особенностям коммуникации. Названная образовательная деятельность необходима для того, чтобы помочь учащимся понять варианты культурно детерминированных контекстов, выявить диапазоны применения иностранного языка и, как следствие, сформировать на этой базе собственные иноязычные компетенции.

Поликультурная контекстуализация образовательной деятельности обеспечивает познание ценностей иных культур через призму своего собственного культурного опыта. Данный факт приводит к осознанию того, что «это не просто понимание иной системы восприятия, мышления, ценностей и действий, а включение данной системы в свое культурное поле» [1, с. 18].

Здесь же отметим, что развитие концепции культурного поля обучаемых, как было уже сказано, довольно долго осуществлялось в рамках теории диалога культур. Однако в последнее время роль доктрины диалогичности культур как ведущей идейной доминанты не без основания стала ослабевать. При этом причины осторожного отношения к идее диалога культур весомые: риски деструктивного воздействия одной культуры на другую, опасность формирования идеологии неравно статусности культур, игнорирование идей этносуверенности собственной культуры, опасность политизации и идеологизации процесса обучения и др.

В связи со сказанным разработка новой учебной литературы должна обязательным образом принимать во внимание специфику дихотомии «диалог культур – не-диалог культур» [5, с. 81]. Это позволит создать более эффективные и гармоничные образовательные материалы, способствующие развитию межкультурной компетенции у учащихся, и сделать образовательное пространство, в котором ученики могут объективно сравнивать и анализировать различия и сходства культурных явлений и феноменов, критически осмысливать культурные различия и стереотипы, осознать сложность и многообразие культурных взаимодействий и глубже осознать ценностные ориентиры собственной культуры.

Использование геймифицированных технологий. Традиционно значимым принципом построения учебной литературы являлся принцип рационального использования игровой основы обучения. Учебники нового поколения для школьников, безуслов-

но, должны учитывать существующий опыт использования дидактизированных игр, но при этом интегрировать современные игровые технологии и интерактивные элементы в образовательный процесс в целях более эффективного и результативного овладения иностранным языком. Геймификация предусматривает использование игровых механик, таких как задачи, компетативные ходы, достижения и награды, что стимулирует учеников к активному участию и мотивирует продолжать изучение материала. Последовательность работы по овладению иноязычными явлениями может включать в себя различные игровые задания, викторины, головоломки, лингвопазлы, чанты, квизы и т.д. Интерактивные элементы геймифицированных технологий, такие как анимационное предъявление материала, виртуальные челленджи, интерактивные тесты, позволяют ученикам лучше усваивать материал. В целом интеграция актуальных геймифицированных технологий делает учебники более интересными и эффективными инструментами для обучения. С опорой на данные технологии школьники могут получить более полное и глубокое понимание предмета, а также развить умения самостоятельной работы с дидактизированными электронными программами и приложениями.

Коллаборативность. Не вызывает сомнения тот факт, что разрабатываемый учебник иностранного языка должен содействовать развитию общения и сотрудничества между учениками. В лингводидактической науке в течение долго времени эффективным принципом построения любых учебных материалов являлся принцип обучения в сотрудничестве. Учебные материалы, созданные с опорой на данный принцип, ориентировали школьников на совместное решение задач, обмен знаниями и помощь друг другу. Процесс обучения поддерживался учителем, который направлял и организовывал взаимодействие. Однако современная образовательная среда потребовала расширения учебного взаимодействия по нескольким направлениям. Названное взаимодействие стало реализовываться не только в учебном контексте, но и в социальной, досуговой, профессионально-ориентированной и других сферах. В рамках преподавания иностранных языков стали развиваться коллаборативные форматы работы, при задействовании которых каждый участник вносит свой вклад.

Коллаборативная деятельность стала способствовать развитию умений взаимодействия в группе и в коллективе, формированию способности генерировать идеи совместно и индивидуально, а также совершенствованию умений решать поставленные задачи сообща в целях достижения единого результата. Данные умения необходимы сегодняшним школьникам для дальнейшей успешной работы в коллективе и для будущего налаживания сотрудничества с коллегами в реальной жизни. Коллаборативные задания и проекты должны стать регулярной неотъемлемой частью учебного процесса. В процессе выполнения таких заданий школьники выражают себя, используя средства иностранного языка, обмениваются мнениями, преодолевают конфликты и работают вместе над достижением общих целей. Названная деятельность поможет ученикам развить эмоциональный интеллект.

Адаптационная устойчивость. Построение учебников предыдущих лет традиционно выполнялось с опорой на принцип константной стабильности. Учебники создавались на десятилетия. При этом стабильность учебной литературы во многом зависела от социокультурных факторов, отражающих политическую и социальную ситуацию в стране, содержащих идеологические установки и ориентиры на единые, действующие в течение долгого времени, стандарты. Однако реалии современного мира потребовали задействования иных подходов к разработке структуры и содержания учебной книги. В результате этого учебники нового поколения стали обладать способностью гибкой адаптации к изменяющимся потребностям и требованиям в области обучения.

Адаптационная устойчивость новых учебников иностранного языка может быть обеспечена способностью эффективно реагировать на социальный заказ общества и изменения в образовательной среде. Для этого учебники должны быть организованы таким образом, чтобы их можно было аккомодировать к обновленным учебным планам

и методологиям. В частности, названная деятельность может предусматривать а) наличие в учебной литературе открытых тематик для обсуждения; б) варьирование образовательных модулей по уровням сложности, при этом преподаватель может комбинировать названные модули; в) сопровождение учебных материалов дополнительными мультимедийными ресурсами и приложениями, которые позволяют адаптировать учебник к быстро меняющимся технологическим условиям и вызовам образовательной среды и т.д. Помимо сказанного отметим, что адаптационно устойчивые учебники должны обладать способностью поддерживать в образовательном процессе применение различных технологий обучения (коммуникативной, проектной, кейсовой, дискурсивно-симуляционной, театрализованной и т.д.), что обеспечит преподавателям свободу выбора наиболее подходящих для своих классов приемы обучения.

Таким образом, адаптационная устойчивость новой учебной литературы подразумевает ее способность быстрого реагирования на внешние и внутренние изменения образовательной среды путем задействования механизмов аккомодации в содержании и методах, а также привлечения дидактических инструментов обновления контента. Данные характеристики позволят новым учебникам быть и оставаться актуальными и эффективными в условиях быстро меняющегося мира образования.

В завершении отметим, что современная учебная литература по иностранным языкам в системе общего образования в Российской Федерации стремится объединить традиционные и инновационные подходы и создать максимально эффективную образовательную среду для всех школьников вместе и каждого обучающегося в отдельности. Описанные выше черты являются характерными особенностями современных учебников, делая их более актуальными, востребованными, эффективными и привлекательными для учеников, и тем самым помогая школьникам быстрее и результативнее овладевать иностранными языками.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учебное пособие. М., 2019.
2. Казанцева Е.М. Параметры оценки современного учебника иностранного языка с точки зрения реализации личностно-развивающего содержания языкового образования // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2021. №2. С. 167–178.
3. Поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://duma.gov.ru/news/55222/> (дата обращения: 05.08.2024).
4. Российские школы перейдут на новые учебники в течение пяти лет. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1559748/2023-08-16/shkoly-rossii-pereidut-na-novye-uchebniki-v-techenie-piati-let> (дата обращения: 05.08.2024).
5. Тарева Е.Г. Обучение диалогу культур: pro et contra // *Русистика без границ*. №3. 2019. С. 81–85.
6. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2014. №3(17). С. 364–373.

* * *

1. Berdichevskij A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze: uchebnoe posobie. M., 2019.
2. Kazanceva E.M. Parametry ocenki sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka s točki zreniya realizacii lichnostno-razvivayushchego sodержaniya yazykovogo obrazovaniya // *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk*. 2021. №2. S. 167–178.
3. Popravki v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://duma.gov.ru/news/55222/> (data obrashcheniya: 05.08.2024).
4. Rossijskie shkoly perejdut na novye uchebniki v techenie pyati let. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://iz.ru/1559748/2023-08-16/shkoly-rossii-pereidut-na-novye-uchebniki-v-techenie-piati-let> (data obrashcheniya: 05.08.2024).

5. Tareva E.G. Obuchenie dialogu kul'tur: pro et contra // Rusistika bez granic. №3. 2019. S. 81–85.
6. Tareva E.G., Tarev B.V. Innovacionnyj potencial obrazovatel'nyh tradicij: uchebnik inostrannogo yazyka otkrytogo tipa // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2014. №3(17). S. 364–373.



Modern educational literature on foreign languages in the general education system of the Russian Federation: innovative transformations of traditions

Rational combination of traditional and innovative technologies is an important aspect of development of modern educational literature on foreign languages. In the article there proved that the development of innovations within traditions is a process of improvement of traditional effective practices by introducing innovative ideas into them. This fact, on the one hand, helps to preserve the significance and relevance of traditions, and on the other hand, ensures their flexibility in the context of modern challenges and needs. The article describes the main traditional principles of construction of educational and methodological complex on foreign languages and reveals the features of their innovative transformations. In the article the transformed content of the following principles is presented: communicative-cognitive basis of learning, interactivity, multicultural contextualization, gamification, collaboration and adaptive sustainability.

Key words: foreign language textbook, new generation of educational literature, traditional characteristics, innovative principles of textbook construction.

(Статья поступила в редакцию 14.08.2024)

**Ю.В. СТЕПАНОВА,
Т.О. ИЛЬНИЦКАЯ**
Тюмень

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО УМЕНИЯ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Анализируется проблема психологического и языкового барьера у обучающихся, возникающего в процессе овладения иностранным языком. Рассматриваются параметры, характерные для «речевого навыка» и «речевого умения». Объясняется обоснованность использования коммуникативной методики для устранения препятствий, связанных с формированием речевой деятельности на иностранном языке. Предлагается практика, ориентированная на спонтанную коммуникацию в группе, способствующая устранению психологического / языкового барьера.



Ключевые слова: психологический барьер, языковой барьер, речевой навык, речевое умение, речевая деятельность, коммуникативная методика.

В современном мире смешение народов, культур и языков достигло небывалого масштаба. Процессы, связанные с глобализацией, привели к тому, что Россия со своей культурой и языком неизбежно становится частью мирового сообщества, позволяя другим странам представлять их культуру и язык на российской территории. Успех меж-

культурной интеракции зависит от того, смогут ли участники коммуникации общаться на иностранном языке. В результате этого подготовка специалиста в любой сфере требует включения в программу иностранного языка.

Что же значит «обучение иностранному языку»? Впервые это понятие было определено А.А. Леонтьевым в 1969 году следующим образом: «обучение иностранному языку есть не что иное как **обучение речевой деятельности** при помощи иностранного языка» [2, с. 219–220], а если точнее, необходимо овладеть «**речевыми навыками**» и «**речевыми умениями**» [Там же, с. 221]. Под «речевым навыком» понимается «речевая операция, осуществляемая по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях» [Там же]. Считается, что речевой навык сформирован, если учащийся правильно построил и реализовал высказывание. «Речевое умение – это действие на уровне психики, объективно показывающее сформированность речевого навыка на уровне мыслительных операций» [1, с. 100]. Для того чтобы состоялось полноценное общение (коммуникация) на иностранном языке, по мнению А.А. Леонтьева нужно «во-первых, уметь использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; во-вторых, необходимо произвольно (а может быть и осознанно) варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, мы и говорим, что у него сформировано соответствующее коммуникативное (коммуникативно-речевое) умение. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные языковые средства. Речевые навыки по природе своей – стереотипные, механические. Коммуникативно-речевые умения носят творческий характер: ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. А значит, приемы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам» [2, с. 222].

Преподаватели иностранного языка используют различные методы, приемы и формы обучения, начиная с традиционных и заканчивая использованием искусственного интеллекта, чтобы помочь студентам успешно освоить коммуникативно-речевые умения. Однако, несмотря на это, даже владея лексикой и грамматикой иностранного языка, студенты испытывают трудности в коммуникации, особенно в спонтанном общении. Нам представляется, что причиной тому служат не столько лингвистические или методологические аспекты овладения иностранным языком, сколько психологические моменты, связанные с сознанием и личностью самого человека. По мнению А.А. Леонтьева, «овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, то есть на собеседника, и не только на образ мира, то есть на сознание, но и на личность учащегося. Оно связано с целым рядом личностных моментов. Сюда входит мотивация, та или иная установка (аттитюд), проблема Я, а также проблема личностной и групповой идентичности и многие другие. Особой проблемой является отношение человека к языку и позитивная или негативная установка на речь на этом языке» [Там же, с. 226].

Все эти психологические параметры, на которые ориентируется учащийся, могут при неблагоприятном раскладе стать **психологическим барьером**, который, в свою очередь, трансформируется в **языковой барьер**, препятствующий успешной коммуникации. В психологии и психолингвистике понятие «психологический барьер» определено следующим образом: например, Р.С. Немов в «Психологическом словаре» трактует данный термин как «препятствие внутреннего, психологического характера, мешающее

человеку достичь поставленной цели, добиться успехов в какой-либо деятельности. Б.П. может быть боязнь, неуверенность человека в себе, ожидание неудачи и т.п. Б.П. мешает людям нормально и свободно общаться друг с другом, проявляется в излишней внутренней напряженности, тревожности, особенно тогда, когда за деятельностью человека наблюдают со стороны и оценивают его как личность» [3, с. 40].

Понятие «языковой барьер» используется лингвистами часто, но до сих пор специалисты не могут определить его однозначно. Это связано с тем, что данное понятие включает в себя различные характеристики. Это могут быть и психологические, и лингвистические, и коммуникативные проблемы, поэтому определение «языкового барьера» носит, на наш взгляд, обобщающий характер. Языковой барьер – это дискомфорт, возникающий у человека при общении на иностранном языке. Задача преподавателя заключается в том, чтобы создать в классе психологически комфортную атмосферу, способствующую ослаблению языкового барьера, тем самым помогая студенту, осваивающему иностранный язык, раскрыться для общения.

Для создания благоприятных условий в процессе изучения иностранного языка преподавателем используются разные методики. Но из всего множества следует выделить **коммуникативную методику**. Использование этой методики абсолютно обосновано, так как коммуникативно-речевые умения могут развиваться лишь в процессе коммуникации. Сущность коммуникативного обучения состоит в том, чтобы создать на занятии условия, сопоставимые с реальными условиями, в которых будут использоваться полученные навыки и знания. По мнению Е.И. Пассова, «сущность коммуникативного обучения заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения» [4, с. 6]. Безусловно, общение подразумевает не только устную, но и письменную речь, а это значит, что учащимся будут задействованы разные виды языковой деятельности. Для письменной речи необходимы чтение и письмо, а для устной речи – говорение и аудирование. Таким образом, «целью обучения <...> следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном вузе, и не речь «как способ формирования и формулирования мысли» (И.А. Зимняя), и даже не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как **средства общения**» [Там же, с. 8].

В рамках данной статьи невозможно комплексно охватить все виды речевой деятельности, необходимых для развития навыков общения на иностранном языке, поэтому остановимся на говорении. Говорение используется для того, чтобы решить задачу общения, то есть выразить собственные мысли. Из этого следует, что «обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя» [Там же]. Действительно, говорение не всегда значит общение. Традиционное обучение говорению на иностранном языке подразумевает «ролевое» общение. Во-первых, подразумевается роль «преподавателя» и роль «студента». Для того чтобы между ними происходило общение, а не просто говорение, необходимо, чтобы они чувствовали друг к другу доверие, стали партнерами не только учебными, но и речевыми. Для этого важен благоприятный психологический климат на занятиях. Во-вторых, «ролевое» общение находится в тесной взаимосвязи с содержанием того, какая тема обсуждается в аудитории.

Частично наш опыт преподавания иностранного языка в университете связан с работой со студентами второго и третьего курсов, обучающихся по специальности «Международные отношения». В рамках университетской программы по иностранному языку для них предусмотрены такие темы, как «Лидеры и Лидерство», «Терроризм», «Война и мир», «Дипломатия», «Национальная идентичность», «Глобализация», «Права человека» и т.д. Соответственно, чтобы овладеть профессиональной лексикой и улучшать навыки коммуникации, студенты выполняют различные виды заданий, связанных с чте-

нием, аудированием, письмом и говорением. Но вся коммуникация происходит только в рамках заданной темы модуля. С одной стороны, невозможно стать профессионалом-международником, не владея профессиональной лексикой на иностранном языке, с другой стороны, строгое следование тематике занятий не ведет к ослаблению психологического, а, следовательно, и языкового барьера. Более того, не все темы находят живой отклик у студентов. Студент своим ответом выполняет «речевое действие», а не решает ту или иную коммуникативную задачу, поэтому очень часто преподавателю приходится довольствоваться посредственными ответами, а оценивать их как положительные.

Имея двадцатилетний опыт преподавания иностранного языка, можем отметить еще одну проблему, связанную с коммуникацией. Часто студенты не могут коммуницировать на иностранном языке не потому, что у них недостаточно лексики, или они не знают грамматики, а потому, что не знают ЧТО сказать. То есть у них отсутствуют мысли даже на их родном языке. Студенты не умеют думать, анализировать, синтезировать информацию, делать выводы.

Возникает ряд закономерных вопросов: Как нивелировать психологический, а, следовательно, и языковой барьер у студента? Как разбудить их внутренние ресурсы, чтобы они могли выражать свое мнение? Как помочь им найти мотивацию, которая будет способствовать не просто говорению на иностранном языке, а общению? Одна из практик, которая успешно применяется нами (и другими преподавателями иностранного языка) в Тюменском Государственном Университете для устранения вышеназванных проблем, называется “Hot Issues” («Злободневные темы / проблемы»). Следует отметить, что данная практика применяется только в группах, где уровень владения иностранным языком средний и выше среднего. Встречаясь со студентами-международниками два раза в неделю (всего 6–8 академических часов, то есть 3–4 пары в неделю), один академический час мы посвящаем данному виду активности. Суть этого вида деятельности заключается в том, что независимо от того, какая учебная тема отводится на модуль, один из студентов (модератор) готовит небольшое вступление (Introduction) на любую интересующую / волнующую его (или его одноклассников, или вообще молодежь) тему / проблему. Проблематика выбора темы ничем не ограничивается. Есть лишь одно условие – вопрос должен быть интересен для модератора. Кроме вступления выступающий готовит не менее пяти вопросов для аудитории, чтобы инициировать дискуссию. Опыт показывает, что обсуждение насущных проблем, актуальных для молодежи, вызывает живой интерес. Дискуссия, которая возникает в процессе обсуждения проблемы, является многосторонним актом коммуникации. Происходит столкновение мнений, причем не всегда противоположных. Это дает возможность родиться чему-то новому – новым мыслям, идеям, чувствам, знаниям. Появляется мотивация говорить на иностранном языке, потому что необходимо общаться, чтобы решить речевую задачу – выразить свое мнение. Новая информация, знания (мысли), рождающиеся в процессе дискуссии, интерпретируются обучающимися, что, в свою очередь, рождает новую информацию, знания. Таким образом меняется и предмет общения. С каждой новой высказанной мыслью он обновляется. По мнению Е.И. Пассова, «содержание общения проистекает от содержания мышления, которое, в свою очередь, «питается» объективной действительностью, ибо сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека» [4, с. 10]. Обсуждая проблемы, которые волнуют студентов, мы уходим от «ролевого» общения и переходим к реальному общению. Практика реального общения является объективной необходимостью для того, чтобы повысить самооценку студента, обрести мотивацию, снять психологический и вместе с тем языковой барьер. Более того, развивается навык аудирования, понимания речи собеседника, так как слушая оппонента, учащийся оценивает высказывание, подготавливая свою реплику. Эта практика формиру-

ет речевое умение, так как происходят не количественные изменения (больше новых слов, правил грамматики), а качественные изменения в мыслительной деятельности в связи с тем, что студент посредством речевого общения оттачивает речевую способность, которая по сути и является речевым умением.

Список литературы

1. Кенжегалиев К.К., Громова М.В. Формирование речевых умений и навыков на уроках английского языка как научная проблема // Pedagogical Journal. 2020. №10. С. 100–105.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.
3. Немов Р.С. Психологический словарь. М., 2007.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

* * *

1. Kenzhegaliev K.K., Gromova M.V. Formirovanie rechevyh umenij i navykov na urokah anglijskogo yazyka kak nauchnaya problema // Pedagogical Journal. 2020. №10. S. 100–105.
2. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki. M., 1999.
3. Nemov R.S. Psihologicheskij slovar'. M., 2007.
4. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniya. M., 1991.



Overcoming the linguistic barrier as the condition of the formation of speech skill in the process of mastering the foreign language

The issue of psychological and linguistic barriers of students, appearing in the process of mastering the foreign language, is analyzed. There are considered the parameters that are specific for “speech skill” and “speech ability”. The substantiation of the use of the communicative teaching methods for avoiding the barriers, associated with the development of speech activity in the foreign language, is explained. There is suggested the practice, oriented to the spontaneous communication in the group, supporting the elimination of psychological/linguistic barriers.

Key words: *psychological barrier, linguistic barrier, speech skill, speech ability, speech activity, communicative teaching method.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2024)

Л.А. БАЙКОВА
О.Ю. БУГАКОВА

Рязань

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ходе теоретико-эмпирического исследования определен ряд педагогических аспектов проблемы развития эмоционального интеллекта старших дошкольников: сущность и критерии сформированности, внутренние и внешние факторы, влияющие на формирование данного личностного новообразования, методики диагностики. Рассмотрены результаты констатирующего эксперимента, который показал, что около трети детей старшего дошкольного возраста имеет недостаточный для данного возраста уровень развития эмоционального интеллекта.



Ключевые слова: эмоциональный интеллект старших дошкольников, базовые эмоции, межличностная и внутриличностная сферы эмоционального интеллекта дошкольников, критерии сформированности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность изучаемой проблемы для педагогической науки и практики обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) о необходимости формирования социального и эмоционального интеллекта дошкольников как одного из условий подготовки детей к школе. В документе подчеркивается важность развития умений договариваться и учитывать интересы, чувства других людей, значимость навыков адекватного проявления своих чувств, потребность в становлении способности понимать поступки людей и разрешать конфликты [11].

Эксперимент, проведенный в 2023 году на репрезентативной выборке (102 ребенка) 5–6 лет, воспитанников детских садов г. Рязани, показал, что более 40% дошкольников имеют проблемы в развитии эмоционального интеллекта: проявляются трудности в понимании эмоционального состояния своего ровесника, дети некорректно распознают некоторые базовые эмоции, недостаточно развито мимическое и пантомимическое выражение эмоций, саморегуляция эмоций, не у всех детей на высоком уровне проявляются умения по согласованию совместных действий и эмоциональной сонастройке. Выявленные проблемы обусловили необходимость поиска эффективных средств развития умений детей понимать, различать, идентифицировать эмоции, которые проявляют взрослые и дети в реальном взаимодействии, определять и адекватно выражать свои эмоции; важность построения теоретической модели организации развития данных умений.

Цель исследования – разработать теоретическую модель организации образовательного процесса, способствующего развитию эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, в которой будет раскрыта сущность данного личностного новообразования детей, критерии сформированности, методы и средства диагностики, а также методика, способствующая развитию эмоционального интеллекта.

Для исследования проблемы использовались такие методы, как теоретический анализ научных работ, констатирующий эксперимент.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что теоретическая модель организации образовательного процесса, способствующего развитию эмоционального интеллекта де-

тей старшего дошкольного возраста, будет отражать сущность эмоционального интеллекта детей данного возраста и критерии его сформированности как цель образовательного процесса, а также методы диагностики, необходимые для выявления индивидуальных особенностей эмоционального интеллекта каждого ребенка и обуславливающие выбор методов и средств, направленных на формирование эмоционального интеллекта в контексте личностно-ориентированного подхода.

На развитие теории эмоционального интеллекта повлияли идеи таких ученых, как И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Векслер, Л.С. Выготский, Г. Гарднер, Г.Г. Гарскова, Д. Гоулман, Д. Карузо, А.Н. Леонтьев, Д.В. Люсин, А. Маслоу, Дж. Мэйер, С.Л. Рубинштейн, П. Сэловей, А. Эллис.

В 30-годы XX века Л.С. Выготский выдвинул идею о единстве когнитивной и аффективной сфер сознания. Ученый подчеркивал, что дифференциация эмоций и более мягкий характер их протекания являются прямым следствием развития мышления [4]. Л.С. Выготский также указывал на то, что «при отрыве интеллектуальной стороны сознания от аффективной мышление неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей» [2, с. 271].

М. Белдок в работе «Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication» [13] упоминает о важности осознания эмоций в социальном взаимодействии, рассматривая взаимосвязи между способностями распознавать невербальные эмоциональные выражения в трех способах коммуникации: вокальном, музыкальном и графическом. Его исследования были направлены на изучение способности читать и понимать чувства других людей по невербальным выражениям: мимика, жесты, интонации голоса. В его концепции подражание невербальным выражениям человека помогает «увидеть мир глазами другого».

В. Пейн в 1985 году в диссертации «A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence» [15] выделил эмоциональный интеллект как одну из форм интеллекта, впервые используя сам термин; отметил важность развития эмоционального интеллекта как регулятора психических состояний человека, сформулировал ряд рекомендаций по саморегуляции эмоционального состояния. В ходе нашего исследования для уточнения определения понятия, раскрытия сущности эмоционального интеллекта и определения критериев его сформированности были проанализированы работы, посвященные исследованию данного феномена.

В разработанной модели эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Мэйер и П. Сэловей (1990) представляют эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [16, с. 186]. Авторы определяют три признака-функции эмоционального интеллекта: идентификация (чужих и своих) и выражение эмоций, регуляция эмоций и использование эмоциональной информации (в общении). При этом выделяют вербальные и невербальные составляющие этих способностей [7].

В модели эмоциональной компетентности Д. Гоулмана (1996) ученый использует определение понятия, разработанное Дж. Мэйером и П. Сэловеем, и называет 4 навыка признака-критерия эмоционального интеллекта: самовосприятие эмоций, управление собой, своими эмоциями, социальная восприимчивость эмоций и управление отношениями [14].

В модели некогнитивных способностей Бар-Она (1997) дается более широкое определение понятия «эмоциональный интеллект». В авторской трактовке это «набор всех некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [12]. Совместно с компанией «Мультимедицинские системы» он разработал «Шкалу коэффициента эмоционального интеллекта», выделив пять сфер эмоциональных некогнитивных способностей, определяющих успешность человека: внутриличностная сфера, межличностная

сфера, сфера приспособляемости, сфера стрессоустойчивости, сфера общего настроения. Таким образом, в данной интерпретации сущности эмоционального интеллекта мы не находим четко выделенных признаков-критериев сформированности данного феномена, но выделяем, как и в ранее проанализированных моделях, обращенность эмоционального интеллекта на внутреннее состояние субъекта (рефлексия внутреннего эмоционального состояния и саморегуляция), а также обращенность на характер взаимодействия (регуляция межличностных отношений).

Д.В. Люсин (2004) предлагает двухкомпонентную модель эмоционального интеллекта, которая включает следующие основные компоненты: способность к пониманию эмоций и способность к управлению эмоциями [6]. Первый компонент определяет способность человека распознавать, идентифицировать и понять причины, вызвавшие эмоцию. Второй компонент включает в себя умение контролировать интенсивность и внешнее выражение эмоций, умение вызвать необходимую эмоцию произвольно. Способность к пониманию и управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, Д.В. Люсин выделяет внутрличностный и межличностный эмоциональный интеллект соответственно.

В своих исследованиях И.Н. Андреева (2019) предлагает интегративную трехуровневую модель эмоционального интеллекта (1 – параметры темперамента, 2 – параметры инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта; 3 – личностные факторы (эмоциональная устойчивость, общительность, общий интеллект, социальная смелость) [1].

С конца 90-х годов Г.Г. Гарскова, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др. российские ученые занимаются изучением сущности эмоционального интеллекта. Г.Г. Гарскова рассматривает эмоциональный интеллект как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [5, с. 25]. А.И. Савенков изучает эмоциональный интеллект как часть социального интеллекта [10]. В своей концепции он выделяет группы критериев сформированности эмоционального интеллекта: когнитивные, регуляторные, поведенческие.

Анализ выше перечисленных работ ученых и обобщение данных ими определений исследуемого феномена, а также выделенных особенностей позволяет назвать основные признаки эмоционального интеллекта как особой способности: идентификация своих эмоций и своего эмоционального состояния, регуляция своего эмоционального состояния, регуляция межличностного взаимодействия.

Однако следует отметить специфику развития эмоциональной сферы детей, связанную с возрастными особенностями развития психики, когнитивно-аффективной сферы и сознания ребенка.

Вопросом изучения эмоционального интеллекта дошкольников занимаются И.Н. Андреева, Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.И. Изотова, А.О. Куракина, М.А. Нгуен, Д. Готтман, Д. Деклер.

Исследователи данной проблемы отмечают, что старший дошкольный возраст – это период начала развития эпикритических эмоций [9]. Эмоции приобретают самостоятельное психическое выражение, в эмоциональных реакциях начинает работать корковая коррекция органических потребностей и влечений, а значит совершенствуется способность идентифицировать эмоции, контролировать их, учитывать эмоциональное состояние партнера в процессе взаимодействия. У детей данной возрастной группы эмоции интенсивны, краткосрочны, переменны, но в то же время дети начинают себя критиковать, формируется самосознание, самооценка.

Возраст 5–7 лет определяется как возраст познавательных эмоций, поэтому в этот период детям свойственны чувства удивления и недоумения, ясности или смутной мысли, догадки, близости решения, радость открытий. Если в возрасте 5–6 лет наблюдается

повышенное внимание к сверстнику, он выступает для ребенка предметом сравнения и противопоставления с собой (соперничество), то к 6–7 годам усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, он становится не предметом сравнения с собой, а целостной личностью. Сопереживание Другому становится выраженным и более адекватным. Появляется стремление не только отозваться на переживания, но и понять их причину. Возникает бескорыстное желание помочь Другому, уступить, начинают развиваться нравственные чувства [Там же]. Именно шестилетний возраст у большинства детей рассматривается как рубежный в проявлении сензитивности и интенсивного развития эмоционального интеллекта.

В частности, М.А. Нгуен рассматривает эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста как «готовность ребенка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние, на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [8, с. 10]. Таким образом, в работе М.А. Нгуен также подчеркивает признаки эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста с признаками данного феномена у взрослых людей: умение идентифицировать эмоции других людей, ориентироваться с учетом этих эмоций во взаимодействии. В то же время это период становления эмоционального интеллекта, многие умения только находятся в стадии возникновения / формирования (осознание своих эмоций, проявление эмпатии и желание помогать, заботиться, проявлять сочувствие).

В контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева наша трактовка развития эмоционального интеллекта детей идет исходя из положения о том, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [3, Т. 3, с. 145]. В результате этого можно выделить две сферы признаков эмоционального интеллекта детей 5–6 лет, сформированные в той или иной степени: 1) межличностный эмоциональный интеллект (способность понимать эмоции других людей и способность управлять эмоциями в процессе совместной деятельности), 2) внутриличностный эмоциональный интеллект (способность понимать собственные эмоции и способность управлять собственными эмоциями). При этом выдвинута гипотеза в контексте культурно-исторической концепции, что сфера межличностного эмоционального интеллекта детей 5–6 лет в своем развитии опережает становление внутриличностной сферы.

На основе теоретического анализа работ Дж. Мэйера, П. Сэловей, Д. Гоулмана, Е.И. Изотовой, М.А. Нгуен, Д.В. Люсина и на основе учета возрастных особенностей детей 5–6 лет было уточнено определение понятия эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста – это способность распознавать и правильно выражать свои эмоции, регулировать их, а также понимать и учитывать в совместной деятельности эмоции других людей. В данном определении названы 4 критерия эмоционального интеллекта детей данной возрастной группы.

Анализ существующего инструментария диагностики эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста (методика «Маски» Т.Д. Марциновской, методика «Определи свои эмоции» А.А. Ошкиной, И.Г. Цыганковой, методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, методика диагностики эмоциональной сферы детей Л.П. Стрелковой, методика диагностики социального интеллекта «Картинки» О.Е. Смирновой, методика диагностики согласованности действий «Рукавички» Г.А. Цукерман) позволяет соотнести выделенные 2 сферы эмоционального интеллекта и 4 критерия и выделить показатели этих критериев.

Примененный комплекс методов диагностики эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в ходе констатирующего эксперимента на базе МБДОУ д/с №48 и МАДОУ д/с №142 г. Рязани позволил выявить особенности развития данного феномена. В эмпирическом исследовании участвовали дошкольники в возрасте 5–6 лет (всего 102 дошкольника), среди них 50 девочек и 52 мальчика.

Критерии, показатели и методики диагностики сформированности эмоционального интеллекта старших дошкольников представлены в таблице (таб.).

Таблица

Обзор диагностического инструментария на основе критериев и показателей сформированности эмоционального интеллекта (ЭИ) старших дошкольников

Критерии сформированности ЭИ дошкольников	Показатели сформированности ЭИ дошкольников	Диагностические методики
<p>ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ ЭИ</p> <ul style="list-style-type: none"> • способность понимать собственные эмоции; • способность управлять собственными эмоциями 	<ul style="list-style-type: none"> • умение распознавать (замечать) эмоции; • умение идентифицировать эмоции (по пиктограммам); • умение контролировать внешнее выражение эмоции (демонстрировать по образцу); • умение регулировать эмоции (интенсивность, переключение) 	<ul style="list-style-type: none"> • методика «Маски» (Т.Д. Марциновская); • методика «Определи свои эмоции» (А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова); • методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова); • методика диагностики эмоциональной сферы детей (Л.П. Стрелкова)
<p>МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ ЭИ</p> <ul style="list-style-type: none"> • способность понимать эмоции других людей; • способность управлять эмоциями в процессе совместной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • умение распознавать (замечать) эмоции Другого; • умение идентифицировать эмоции Другого (по пиктограммам, мимике, интонациям, пантомимике); • эмпатия (сопереживание); • умение эмоциональной сонастройки, сотрудничества 	<ul style="list-style-type: none"> • методика диагностики социального интеллекта «Картинки» (О.Е. Смирнова); • методика «Маски» (Т.Д. Марциновская); • методика диагностики согласованности действий «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Кратко представим отдельные результаты эмпирического исследования.

Результаты диагностики проявления межличностного эмоционального интеллекта старших дошкольников следующие.

Методика «Маски» Т.Д. Марциновской (рис. 1) позволила выявить такой аспект, что для 35,3% опрошенных дошкольников характерно непонимание графического изображения эмоций, представленных в виде картинок стимульного материала.

Кроме того, методика «Маски» Т.Д. Марциновской позволила определить уровень эмоциональной комфортности нахождения детей в группах сверстников. При этом при-

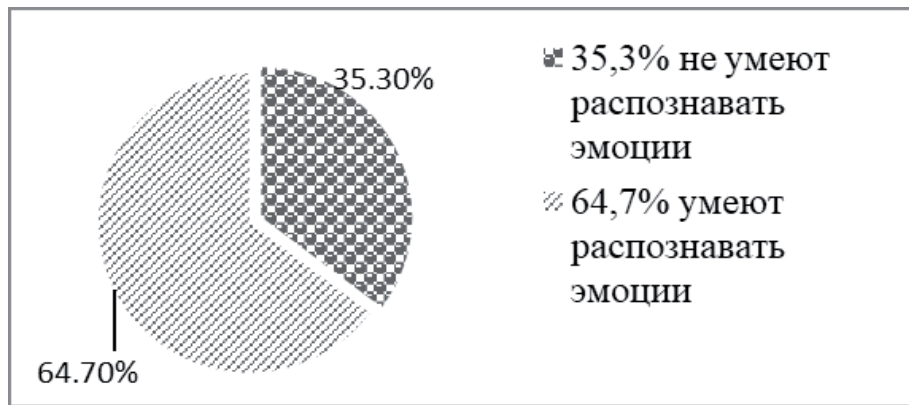


Рис. 1. Оценка умения распознавать эмоции по графическому изображению



Рис. 2. Распределение уровней понимания графического изображения базовых эмоций

нимающее, расположенное на взаимодействие в группе состояние характерно для большинства опрошенных дошкольников (84,31%). Часть одних воспитанников (11,77%) охарактеризовала свое состояние в группе как некомфортное, другая часть (0,98%) опрошенных дошкольников свое негативное эмоциональное состояние связывает с непризнанием значимости в группе, третья часть дошкольников (2,94%) в целом довольна сложившейся ситуацией взаимодействия, но хотела бы играть более значимую роль в коллективе.

Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций по методике Л.П. Стрелковой (рис. 2) позволило соотнести данные двух методик и сделать выводы о схожести полученных результатов.

Только половина опрошенных детей корректно распознает по пиктограммам все представленные базовые эмоции (радость, грусть, страх, злость, удивление).

Методика на определение уровня развития социального интеллекта «Картинки» О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой позволила выявить умение дошкольников конструктивно решать проблемы, возникающие в процессе общения со сверстниками. В результате исследования получены данные о том, что 47,06% детей представляют самостоятельное вербальное или продуктивное решение проблемы социального взаимодействия. При этом 50,00% дошкольников прибегают к помощи взрослых для решения проблем, 2,94% дошкольников не смогли предоставить свои решения проблем.

В ходе диагностики при соотнесении данных, полученных с применением методик «Маски» и «Картинки», было установлено, что у 27% старших дошкольников с высокими показателями развития коммуникативных умений и социального интеллекта проявляются трудности в сопоставлении эмоционального состояния графически изображенного лица с реальным эмоциональным состоянием своего ровесника.

Диагностика с применением методики «Рукавички» Г.А. Цукерман позволила установить, что лишь 17,65% дошкольников умеют согласовывать свои действия с другим ребенком, производить соннастройку, договариваться, приходиться к общему решению. У 67,65% дошкольников способность согласовывать действия определяется на среднем уровне и требует дальнейшего развития. 14,70% дошкольников показали неспособность согласовать свои действия с другими. Среди детей (17,65%), успешно справившихся с задачей теста, дополнительно оценивался такой показатель, как средство решения проблемы согласования: вербальное (при помощи слов) или невербальное (жестами, мимикой, интонациями голоса). 61,11% детей реализовали свою попытку договориться при помощи невербальных средств, осуществив эмоциональную настройку на совместную работу, а 38,89% детей договаривались между собой при помощи слов. Данная методика позволяет проанализировать такой компонент эмоционального интеллекта дошкольников, как эмоциональная соннастройка, которая является основой взаимопонимания в совместной деятельности детей.

Таким образом, в ходе диагностики были выявлены следующие проблемы развития межличностной сферы эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В сфере межличностного эмоционального интеллекта для более 35% опрошенных дошкольников характерно непонимание графического изображения эмоций, представленных в виде картинок стимульного материала. Среди дошкольников с высокими показателями развития социального интеллекта выявлены 27% детей, которые испытывают трудности в сопоставлении пиктограммы (графически изображенной эмоции) с реальным эмоциональным состоянием своего ровесника. В ситуациях социального взаимодействия 50% опрошенных дошкольников прибегают к помощи взрослых для решения проблем, 3% дошкольников отказываются представить решение проблемы. Способность согласовывать усилия в совместной деятельности у 67,65% дошкольников определяется на среднем уровне и требует дальнейшего развития, при этом у 14,70% дошкольников эти показатели находятся на низком уровне.

Сфера развития внутриличностного эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста изучалась с помощью методики «Определи свои эмоции» (А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова). В данной сфере эмоционального интеллекта выявлены следующие особенности: для 25,5% дошкольников характерен низкий уровень осознания собственных эмоций, при этом 66,7% имеют средний уровень и только 7,8% дошкольников продемонстрировали высокий уровень (самостоятельно определяют и объясняют все предложенные эмоции стимульного материала методики). Оценка умения дошкольников выражать заданную эмоцию при помощи мимики и пантомимики была произведена по методике Л.П. Стрелковой. Низкий уровень умения демонстрировать базовые эмоции выявлен у 38,2% дошкольников, средний – у 44,1% дошкольников, при

этом только 17,7% дошкольников умеют демонстрировать все базовые эмоции, используя мимику и пантомимику.

Одним из педагогических аспектов проблемы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста является уточнение внутренних и внешних факторов развития данного феномена. Важнейшим внешним фактором выступает адекватная данному возрасту образовательная среда, в которой сотрудничество со взрослым и ровесниками в ходе сюжетно-ролевых игр и доброжелательного диалогического общения будет, в первую очередь, способствовать развитию умений определять эмоции детей и взрослых, согласовывать усилия в совместной деятельности, сопереживать, сочувствовать, помогать, заботиться о других. Знание сущности эмоций и их проявлений позволит экстраполировать эту информацию на свое внутреннее эмоциональное состояние и формировать умение идентифицировать свои эмоции.

Таким образом, на основе анализа теоретических исследований сущности эмоционального интеллекта, изучения возрастных особенностей старших дошкольников были выделены следующие педагогические аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

1. Определена одна из задач образовательного процесса: формирование межличностной сферы эмоционального интеллекта как доминанты развития внутриличностной сферы эмоционального интеллекта и этого новообразования в целом.

2. Предложено определение понятия «эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста» (в качестве ориентира в определении задач воспитательной работы с детьми данного возраста) как способность распознавать и правильно выражать свои эмоции, регулировать их, а также понимать и учитывать в совместной деятельности эмоции других людей.

3. Для грамотной разработки программ воспитательной работы (отбора содержания воспитания, методов и средств организации воспитательной работы) определены педагогические ориентиры:

а) выделены две сферы эмоционального интеллекта детей (межличностная и внутриличностная). Выдвинута гипотеза в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, что развитие межличностной сферы эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста опережает развитие внутриличностной сферы;

б) определены критерии сформированности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В межличностной сфере выделяются следующие: способность понимать эмоции других людей (распознавать и идентифицировать), управлять эмоциями в процессе совместной деятельности (проявлять эмпатию, эмоциональную сонастройку, сотрудничество). Во внутриличностной сфере эмоционального интеллекта отмечаются следующие: способность понимать собственные эмоции (распознавать и идентифицировать), управлять собственными эмоциями (контролировать внешнее выражение, регулировать интенсивность, переключаться);

в) сформирован комплекс методов диагностики эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, позволяющий выявить особенности данного процесса и с учетом специфики организовать дифференцированную и индивидуальную работу с детьми в образовательном процессе. Этот комплекс включает методику «Маски» Т.Д. Марциновской, методику «Определи свои эмоции» А.А. Ошкиной, И.Г. Цыганковой, методику «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, методику диагностики эмоциональной сферы детей Л.П. Стрелковой, методику диагностики социального интеллекта «Картинки» О.Е. Смирновой, методику диагностики согласованности действий «Рукавички» Г.А. Цукерман.

Перспективы исследования связаны с разработкой теоретической модели и программы организации образовательно-воспитательного процесса, способствующего развитию эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Структура и типология эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Минск, 2017.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1984.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. М., 2012.
5. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции / под ред. А.А. Крылова. СПб., 1999. С. 25–26.
6. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М., 2012. С. 29–36.
7. Мэйер Дж., Сэловой П., Карузо Д. Эмоциональный интеллект. М., 2010.
8. Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2008.
9. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб., 2002.
10. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 5. С. 94–101.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. [Электронный ресурс]. URL: [https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244](https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244) (дата обращения: 11.02.2024).
12. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual [Electronic resource] // Toronto: Multi-Health Systems. 1997 URL: https://cdn.intechopen.com/pdfs/36451/InTechThe_bar_on_emotional_quotient_inventory_eq_i_evaluation.pdf (accessed: 14.03.2024).
13. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication. 1964. [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/communicationofe0000davi/page/n9/mode/2up> (accessed: 12.03.2024).
14. Goleman D. Emotional Intelligence. New York, 1995.
15. Payne W. A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire. 1985. [Electronic resource]. URL: <https://philpapers.org/rec/PAYASO> (accessed: 12.03.2024).
16. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence// Imagination, Cognition and Personality. 1990. №9. P. 185–211.

* * *

1. Andreeva I.N. Struktura i tipologiya emocional'nogo intellekta: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. Minsk, 2017.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. M., 1999.
3. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij. V 6 t. M., 1984.
4. Vygotskij L.S. Uchenie ob emociyah. Istoriko-psihologicheskoe issledovanie. M., 2012.
5. Garskova G.G. Vvedenie ponyatiya «emocional'nyj intellekt» v psihologicheskuyu teoriyu // Anan'evskie chteniya: tezisy nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. A.A. Krylova. SPb., 1999. S. 25–26.
6. Lyusin D.V., Ushakov D.V. Sovremennyye predstavleniya ob emocional'nom intellekte // Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya. M., 2012. S. 29–36.
7. Mejer Dzh., Selovej P., Karuzo D. Emocional'nyj intellekt. M., 2010.
8. Nguen M.A. Psihologicheskie osobennosti formirovaniya emocional'nogo intellekta starshih doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Tambov, 2008.
9. Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti / pod red. A.A. Reana. SPb., 2002.
10. Savenkov A.I. Social'nyj intellekt kak problema psihologii odarennosti i tvorchestva. // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. 2005. T. 5. S. 94–101.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: utv. Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. №1155. [Elektronnyj resurs]. URL: [https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244](https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244) (data obrashcheniya: 11.02.2024).

Pedagogical aspects of the problem of emotional intelligence development of older preschool children

In the course of theoretical and empirical research, a number of pedagogical aspects of the problem of the development of emotional intelligence of older preschoolers have been identified: the essence and criteria of formation, internal and external factors influencing the formation of this personal neoplasm, diagnostic methods. The results of an ascertaining experiment are considered, which showed that about a third of older preschool children have an insufficient level of emotional intelligence development for this age.

Key words: emotional intelligence of older preschoolers, basic emotions, interpersonal and intrapersonal spheres of emotional intelligence of preschoolers, criteria for the formation of emotional intelligence of older preschool children.

(Статья поступила в редакцию 05.08.2024)

**С.Б. СПИРИДОНОВА,
О.А. КАРПУШОВА,
Н.Н. БОЖКО,
Т.С. БУРЯКОВА**
Волгоград

ФОРМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НОВЫХ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СИСТЕМУ СЕТЕВЫХ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ*

Представлены основные формы интеграции образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации в систему сетевых профильных психолого-педагогических классов, реализованные на основе метода сетевого смешанного обучения. Показана роль единого верифицированного образовательного контента в организации взаимодействия педклассовцев с участниками межрегионального профессионального сообщества.

Ключевые слова: профильный психолого-педагогический класс (ПППК), интеграция образовательных организаций, онлайн-курс, совместность деятельности, субъекты образовательного процесса, единый верифицированный образовательный контент, сетевое смешанное обучение.

Включение образовательных организаций новых субъектов РФ в общероссийскую систему образования актуализирует поиск механизма их интеграции в различные направления образовательного процесса, в том числе и в направлении допрофессиональной подготовки педагогов в профильных психолого-педагогических классах. Одной из

* Исследование выполнено в рамках проекта «Разработка механизма интеграции образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации в систему сетевых профильных психолого-педагогических классов» по государственному заданию Министерства просвещения России.

значимых централизованных форм реализации этих интеграционных процессов является проект «Университетские профильные образовательные смены», организованный Министерством просвещения Российской Федерации в 2022 г. [4]. Эстафету приняли ведущие университеты страны, включая педагогические вузы, на базе которых были организованы разнообразные образовательные активности для детей и подростков из Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей. Замысел университетских образовательных смен заключался в погружении школьников в образовательную среду вуза, приобщении их к традиционным российским духовным ценностям, актуализации профориентационного выбора. При этом каждый вуз разработал свой вариант программно-методического обеспечения университетских смен, сформировал сетку мероприятий, определил формат взаимодействия [7].

Наряду с федеральными проектами сами вузы накопили достаточный опыт интеграции образовательных организаций, на базе которых открыты ПППК, в образовательное пространство университета. В многочисленных публикациях по этой проблематике описывается широкий спектр таких форм. Они ориентированы как на педклассовцев (тренинговые занятия с преподавателем вуза, предметные школы, Дни открытых дверей, олимпиады, конкурсы, школы волонтеров по разной тематике (профессиональная проба в медиацентре, тематические родительские собрания и пр.)), так и на их педагогов-наставников (педагогические мастерские, мастер-классы, педагогические погружения в интерактивном формате, конференции различного уровня, учебно-методические семинары, вебинары и др.) [1; 10]. Подобные формы работы используются и при реализации взаимодействия с образовательными организациями новых территорий, в которых функционируют ПППК.

На наш взгляд, мероприятияный подход к организации интеграционных процессов в образовательной деятельности ПППК за счет трудностей транспортной доступности, специфики предлагаемой конкретным вузом тематики встреч, неодинаково высокого качества образовательного контента, разных возможностей в трудовых и временных затратах преподавателей университета не обеспечивает системности интеграционных процессов и ограничивает включение педклассовцев и их педагогов-наставников в единое педагогическое сообщество.

Мы считаем, что интеграция в сетевое педагогическое сообщество обеспечивает важнейшие условия профессионального становления будущих педагогов: 1) единство и «прозрачность» профессиональных педагогических ориентиров и стандарта качества образовательного процесса; 2) их активную вовлеченность в совместную профессиональную деятельность с целью взаимного обмена опытом, совместного моделирования и апробации новых методов, способов, приемов и форм работы, верифицирования целей и результатов деятельности.

Проблема интеграции субъектов ПППК в педагогическое сообщество как регионального, так и межрегионального уровня решается за счет организации высокотехнологичного сетевого взаимодействия его участников. Именно сетевое учебное взаимодействие позволяет решить проблемы большой удаленности населенных пунктов, малокомплектности многих школ, разницу учебного содержания, недостаточную готовность учителей к проведению занятий по психологии и педагогике; обеспечивает неограниченную доступность разрабатываемого вузами контента для всех обучающихся и сопровождающих их учителей и предоставляет им равные возможности участия в общем образовательном процессе.

С этой целью в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете организован сетевой профильный психолого-педагогический класс, обучение в котором строится по методу сетевого смешанного обучения, где в определенной взаимосвязи в соответствии со структурой учебной деятельности выстроены онлайн-занятия и очные встречи [8]. Его принципиально важной чертой является сетевой фор-

мат взаимодействия, который следует рассматривать в единстве следующих позиций: институциональная – сеть образовательных организаций; межперсональная – сеть учащихся, их педагогов-наставников, студентов и преподавателей вуза, принимающих участие в реализации ПППК; сеть телекоммуникационная. Сетевой ПППК легко распространяется на территории любых регионов, в том числе новых субъектов РФ. В 2024 г. участниками сетевого психолого-педагогического класса стали обучающиеся и учителя Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей. Их учебное взаимодействие со сверстниками и учителями Волгоградской и Астраханской областей строится на основе единого верифицированного образовательного контента онлайн-курса, обеспечивающего каждого обучающегося ППК доступом к качественному разработанному ведущими специалистами педвуза учебному материалу, а педагогов-наставников еще и к методическим и организационным рекомендациям.

Системная целенаправленная интеграция образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации в сеть профильных психолого-педагогических классов, на наш взгляд, реализуется 1) в форме учебного онлайн-взаимодействия и 2) в сетевых формах очного взаимодействия.

Обе формы реализуются на основе единого верифицированного образовательного контента онлайн-курса, который включает качественный, разработанный ведущими специалистами педвуза учебный материал для обучающегося ППК с общей терминологией, сетевыми заданиями, требованиями к выполнению педагогических проб и пр., а также организационно-методические рекомендации для педагогов-наставников.

Контент онлайн-курса «Психолого-педагогический класс», размещенный на платформе ВГСПУ Мирознай.ру, включает 1) учебное психолого-педагогическое содержание, разработанное и верифицируемое ведущими преподавателями университета, педагогами-наставниками ППК образовательных организаций и студентами; 2) содержание профессионально-педагогических проб, которые обучающиеся ППК проводят с более младшими школьниками; 3) профориентационные видеоролики об особенностях обучения на факультетах и институтах тех вузов, которые интегрированы в сетевой ПППК с целью сопровождения педклассовцев как будущих своих абитуриентов.

Это содержание встроено в систему онлайн-занятий, состоящих из сетевых заданий, структурированных в соответствии с компонентами учебной деятельности. Виды сетевых заданий, их дидактические функции и пр. подробно описаны в публикациях разработчиков сетевого ПППК [5; 8; 9]. В нашей статье мы подчеркнем их интегрирующие функции. Погружаясь в содержание онлайн-занятия, педклассовец сразу становится участником непосредственного или опосредованного сетевого взаимодействия. Например, анализируя доступный всем педагогический кейс, он может «высказаться» здесь же в онлайн-занятии в отведенном для этого поле, а отправив ответ, сразу или через некоторое время получить обратную связь от сокурсников из разных регионов. В автоматизированном самоконтроле обратная связь об успешности освоения материала представляется опосредованно в виде комментариев-подсказок преподавателя университета. Видеолекции являются также образцом опосредованного взаимодействия обучающихся и авторов занятий за счет высокой иллюстративности, позволяющей осуществить перенос изучаемого явления на жизненные ситуации. Таким образом, осваивая содержание онлайн-занятия в сетевом ПППК, обучающиеся взаимодействуют с авторами курса и друг с другом, заимствуя опыт других участников, получая обратную связь и квалифицированную помощь. В условиях взаимодействия большого сетевого сообщества в течение онлайн-недели они готовятся к очной встрече, где уже будут отрабатывать педагогические навыки с педклассовцами своей школы и педагогом-наставником.

В рамках учебного года в сетевом ПППК запланированы крупные очные формы взаимодействия на базе педагогического университета, которые позволяют решить качественно другие функции интеграции. Участвуя в них, педклассовцы погружаются

в образовательную среду выбранного ими для дальнейшего обучения педагогического вуза, осуществляют педагогические пробы в сообществе студентов и других обучающихся ПППК.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет инициирует и сопровождает три сетевые очные формы взаимодействия в сетевом ПППК: 1) очные встречи на базе технопарка университета, 2) ежегодный фестиваль профильных психолого-педагогических классов, 3) ежегодная профильная лагерная смена «Старт в профессию» (рис.). Рассмотрим подробнее каждую форму.



Рис. Сетевые очные формы взаимодействия в сетевом ПППК, инициирующиеся и сопровождающиеся ВГСПУ

Очные встречи на базе технопарка университета, строящиеся на основе единого верифицированного образовательного контента, в отличие от еженедельных очных встреч, завершающих онлайн-неделю, погружают старшеклассника в современную инфраструктуру педагогического вуза, которая способствует формированию образа учителя будущего. Придя в технопарк, педклассовцы апробируют новейшее цифровое оборудование, осваивая в первую очередь его дидактические функции и эффективные формы организации учебной и педагогической деятельности с использованием трансформируемых пространств технопарка [14].

Участие в очной встрече в технопарке с преподавателями и студентами университета, а также другими педклассовцами предшествует этап онлайн-обучения, где школьники, взаимодействуя друг с другом, самостоятельно готовятся к работе с современным исследовательским оборудованием, к групповым формам учебной деятельности на высокотехнологичных пространствах технопарка.

Примером реализации такой сетевой очной встречи является занятие по биологии на базе технопарка ВГСПУ, где одновременно активно взаимодействовали педклассов-

цы и педагог-наставник городского округа г. Михайловка Волгоградской области, студенты – будущие учителя биологии, преподаватели и методисты вуза. Обучающиеся педкласса апробировали первичные педагогические навыки в биологической предметной области по теме «Клетка как генетическая единица жизни», изучаемой школьниками в 10–11 классах. В их задачу входило освоение навыков работы с цифровым микроскопом «Микромед» и методикой его применения на уроках биологии, организованных в рамках педагогической пробы. На онлайн-этапе, предшествующем очной встрече, обучающиеся ПППК изучили разработанный преподавателями и студентами интерактивный учебный контент, включающий материал о строении клетки, многообразии хромосом у животных и растений, строении ДНК и пр., а также об устройстве цифрового микроскопа, с которым детям предстояло работать в технопарке университета, и его функциях. Результаты автоматизированных форм самоконтроля и взаимного оценивания позволили педагогам-наставникам и самим педклассовцам определить уровень готовности к очной встрече в университете и при необходимости получить ВКС-консультации от преподавателей и студентов.

На очной встрече в технопарке обучающиеся сетевого ПППК осуществляли педагогическую пробу по биологии. Под руководством студентов как более опытных сверстников старшеклассники сначала с помощью цифрового микроскопа проводили фотосъемку строения хромосом и определяли по классификации их тип, а затем на основе этого конструировали учебные задания, которые можно было бы применить на уроке по теме «Клетка как генетическая единица жизни». Далее в межгрупповой работе они апробировали эффективность этих заданий, осуществляя таким образом квазипрофессиональную деятельность. Педагог-наставник и преподаватели вуза экспертировали педагогические пробы студентов и старшеклассников с целью организации рефлексивного анализа в завершении сетевой очной встречи. Подобные встречи как логичные продолжения онлайн-подготовки педклассовцев проводились и по другим предметным областям (технологии, информатике), позволяя будущим педагогам в вузовской образовательной среде апробировать свои педагогические способности, получить положительный опыт педагогических проб и усилить мотивацию в выборе профессии учителя.

Очные встречи в технопарке можно организовывать в течение всего учебного года. Их регламент чаще всего определяется запросом образовательных организаций, на базе которых функционируют сетевые ПППК, муниципальными и городскими органами управления образованием, курирующими их деятельность, инициативой самого педагогического университета.

Представленный формат сетевого взаимодействия педагогического университета и образовательных организаций Волгоградской области с использованием высокотехнологичной инфраструктуры технопарков (единый верифицированный онлайн-контент, трансформируемые пространства и оборудование, автоматизированная система подачи заявок, квалифицированная команда) позволяет организовывать очные встречи для педклассовцев из нескольких школ одновременно.

Опыт организации таких сетевых встреч, строящихся на основе единого верифицированного образовательного контента онлайн-курса, на наш взгляд, легко переносим в образовательный процесс любого региона. Площадкой для их проведения могут послужить педагогические технопарки, открываемые в Луганском государственном педагогическом университете, Донецком государственном педагогическом университете, Азовском государственном педагогическом университете. Межвузовское партнерство позволяет команде Волгоградского государственного социально-педагогического университета выступить куратором по вопросам реализации сетевых занятий с учащимися психолого-педагогических классов. Развитием предложенного формата межрегионального взаимодействия может быть вариант, в котором сетевая очная встреча по ито-

гам онлайн-подготовки организуется на базе технопарков ВГСПУ и технопарков вузов-партнеров с подключением в режиме реального времени.

Ежегодная профильная лагерная смена «Старт в профессию» – это летняя очная форма организации квазипрофессиональных педагогических проб обучающихся сетевого ПППК. Здесь старшеклассники имеют возможность в качестве вожатых апробировать психолого-педагогические знания и первичные профессиональные навыки, приобретенные в сетевом профильном психолого-педагогическом классе.

Профильные и тематические лагеря получили большую известность в рамках профориентационной работы [6; 12; 13]. Их замысел, по мнению Н.А. Ротовой, состоит в реализации в условиях лагерной смены профессиональной пробы как «практико-ориентированной задачи с заданиями, максимально приближенными к реальным видам деятельности» [11, с. 25].

Целью педагогической пробы в качестве вожатого является освоение навыков коллективной разработки воспитательных проектов с последующей их апробацией в квазипрофессиональном взаимодействии. В лагерной смене «Старт в профессию» в качестве такой пробы предлагается разработать и реализовать воспитательные проекты. Руководство педагогической пробой осуществляют студенты, прошедшие вожатскую практику, а также преподаватели и методисты, занимающиеся подготовкой педагогов к вожатской деятельности.

Успешно освоившие содержание программы в сетевом ПППК старшеклассники уже имеют небольшой опыт разработки и проведения волонтерских проектов со школьниками. Во время профильной смены педклассовцы переносят полученный опыт на воспитательную деятельность в рамках организации детского отдыха и досуга. Участие в профильной смене обучающихся ПППК из различных муниципальных образований своего и других регионов позволяет им осуществить широкий обмен опытом и сформировать навыки взаимодействия в сетевом профессиональном сообществе.

Проектирование воспитательных проектов сопровождается материалами онлайн-курса. В онлайн-занятиях сетевого ПППК заложены пошаговые алгоритмы по разработке и реализации проекта со школьниками: как сформулировать актуальную «живую» тему, мотивировать школьников и объединить их в команду, контролировать и стимулировать действия, готовить и публиковать в сети Интернет информацию о результатах проекта. По этим алгоритмам под руководством студентов педклассовцы в интерактивных групповых формах («мозгового штурма», дискуссий) приступают к разработке сценария проекта [5]. Преподаватели вуза оказывают методическую и экспертную поддержку участникам педагогических проб.

Разработанные и проэкспертированные сценарии воспитательных проектов встраиваются в программу мероприятий профильной смены «Старт в профессию» на базе детского оздоровительного лагеря. На основе этого формируется сетка межгрупповой реализации проектов. Группы педклассовцев поочередно выступают то в роли вожатых, организующих воспитательные проекты, то в роли школьников, принимающих в них участие. Студенты сопровождают педагогические пробы старшеклассников, помогая решать содержательные и организационные вопросы. Преподаватели в позиции экспертов формулируют заключения для рефлексивного анализа.

Возможность быстрой и эффективной интеграции в профильную лагерную смену сетевого ПППК участников других субъектов РФ – образовательных организаций, вузов-партнеров – достигается за счет единого верифицированного образовательного контента онлайн-курса доступного всем заинтересованным участникам. Независимо от того, где обучаются старшеклассники или студенты, выбравшие педагогическую профессию, – в Волгоградской, Астраханской, Запорожской, Херсонской областях, Донецкой или Луганской народных республиках, – они являются членами единого педагогического сообщества, в котором каждому участнику доступно общее учебное содержа-

ние и равные условия для подготовки к педагогическим пробам. В результате этого, встречаясь в очном формате, будущие педагоги уже являются своего рода единомышленниками, которых объединяют единый контекст психолого-педагогических знаний, общие профессиональные ориентиры, дидактический инструментарий, методические рекомендации и пр. При этом в зависимости от конкретных задач могут меняться роли участников. Так, вуз-партнер может инициировать разработку программы профильной лагерной смены и готовить к ней студентов-волонтеров и старшеклассников на основе единого верифицированного образовательного контента онлайн-курса «Психолого-педагогический класс», разработчиком которого является ВГСПУ.

В различных модификациях организации профильных лагерных смен ПППК их участниками могут стать не только студенты, педклассовцы, преподаватели вуза, но и школьники – участники лагерной смены одного или разных регионов, с которыми и будут реализованы воспитательные проекты.

Еще одной очной формой интеграции участников сетевого ПППК на региональном и межрегиональном уровне является **ежегодный фестиваль профильных психолого-педагогических классов**. В отличие от очных встреч в технопарке фестиваль предполагает более широкий охват участников и помогает им конкретизировать общий мотив «стать учителем» в выборе того или иного направления педагогической подготовки путем знакомства с жизнью факультета / института. Сам по себе фестиваль, как указывают В.А. Бабков и А.С. Данилова, обладает спланированным потенциалом для участников, объединенных общей деятельностью [2; 3]. Фестиваль как очная встреча, построенная на едином верифицированном онлайн-содержании, становится мощным ресурсом интеграции всех субъектов сетевого ПППК.

В отличие от онлайн-занятий, предваряющих встречу в технопарке по определенной узкой тематике, онлайн-этап при подготовке к фестивалю строится на едином верифицированном образовательном контенте широкого содержания с выбором интересующего направления. В онлайн-курсе он представлен двумя содержательными блоками: 1) профориентационным в формате видеороликов о направлениях подготовки в университете, факультетах / институтах; 2) предметным – онлайн-занятиями по выборочным, адаптированным для восприятия старшеклассниками темам вузовских дисциплин с целью подготовки к участию в очных учебно-профессиональных пробах в качестве будущих студентов. Такой единый образовательный контент определяет основу содержания очной программы ежегодного фестиваля профильных психолого-педагогических классов.

На основе профориентационного содержания видеороликов и интерактивных презентаций, встроенных в онлайн-занятия сетевого ПППК, старшеклассники выбирают факультеты / институты вуза, чтобы более адресно продолжить знакомство с ними в рамках фестиваля. На фестивале педклассовцы имеют возможность «окунуться» в студенческую среду конкретного факультета / института, познакомиться со сложившимися там традициями, реализуя таким образом свое профессиональное самоопределение в педагогической профессии.

Осваивая содержание онлайн-занятий по конкретным темам, выбранным в соответствии со своими предметными приоритетами, педклассовцы готовятся к участию в очных учебно-профессиональных пробах в качестве будущих студентов. С этой целью в онлайн-курс сетевого ПППК встроены ссылки на онлайн-занятия, разработанные студентами по разным дисциплинам (онлайн-курс «Сетевые университетские пробы»). Изучив содержание онлайн-занятий по истории, ботанике, географии, праву и пр., старшеклассники участвуют в университетских очных занятиях (мастер-классах, экскурсиях, викторинах, квестах, дискуссиях, дебатах и пр.), пробуя себя в роли студентов конкретных факультетов / институтов. В отличие от разнообразных форм «открытых дверей», традиционно проводимых в вузах, сетевой формат ПППК с эта-

пом онлайн-подготовки обеспечивает более высокую степень осмысленности профориентационного выбора старшеклассников. Будущий абитуриент приходит на фестиваль хорошо подготовленным участником педагогического сообщества, а соответственно и более мотивированным и активными. Конечно же, яркость и разнообразие программы фестиваля, возможность поделиться впечатлениями, выразить эмоции, дать обратную связь студентам и преподавателям, которые провели с ними целый день в формате «открытого микрофона», усиливают позитивные впечатления от пребывания в педагогическом университете.

Фестиваль ПППК является крупным профориентационным событием, которое чаще всего проводится во втором полугодии для одиннадцатиклассников, успешно завершающих свое обучение в сетевом профильном психолого-педагогическом классе и стоящих перед выбором профессии.

Фестиваль как крупная очная форма интеграции субъектов образовательного процесса может успешно использоваться и для обеспечения межрегионального взаимодействия в сетевом ПППК. Для его подготовки планируется разработать единый профориентационный блок в онлайн-курсе сетевого ППК, где будут представлены материалы об особенностях обучения на факультетах / институтах всех вузов-партнеров: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Луганского государственного педагогического университета, Донецкого государственного педагогического университета, Азовского государственного педагогического университета и Херсонского государственного педагогического университета. На своих базах вузы могут организовывать профориентационные мероприятия для обучающихся ППК своих регионов.

Таким образом, очные встречи на базе технопарка университета, ежегодная профильная лагерная смена «Старт в профессию» и ежегодный фестиваль сетевых профильных психолого-педагогических классов, построенные на содержании единого верифицированного образовательного контента онлайн-курса, позволяют интегрировать разных субъектов ПППК (старшеклассников, педагогов-наставников, студентов, преподавателей вузов и т.д.) независимо от их территориальной удаленности.

Наш опыт сотрудничества с педагогическими вузами новых территорий Российской Федерации позволяет наметить перспективы реализации представленных форм интеграции образовательных организаций Донецкой народной республики, Луганской народной республики, Запорожской и Херсонской областей в систему сетевых профильных психолого-педагогических классов.

Список литературы

1. Аллагулов А.М., Кузьменкова О.В., Дроздова Н.В. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19. №2. С. 5–18.
2. Бабков В.А. Фестивальный менеджмент. М., 2007.
3. Данилова А.С. Фестивальная педагогика как педагогическая новация. Фестивали Оксфордшира Великобритании // Вестник КГУ. 2019. №4. С. 250–252.
4. Для детей из ДНР и ЛНР открываются «Университетские профильные образовательные смены». Сайт Министерства Просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/5286/dlya-detey-iz-dnr-i-lnr-otkryvayutsya-universitetskie-smenu> (дата обращения: 31.08.2024).
5. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн-форм организации обучения [Электронный ресурс] // Грани познания. Педагогические науки. 2021. №6(77). С. 160–164. URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 31.08.2024).

6. Зенкин М.А., Фаррахов А.А., Калганова А.А. Профессиональное самоопределение школьников. Профильная университетская смена как инструмент образовательной политики // Образовательная политика. 2023. №1(93). С. 30–39.
7. Ичетовкина Н.М., Голубева И.А., Чиркова А.В. Университетская профильная смена как форма интеграции в образовании // Наукосфера. 2023. №9(1). С. 103–107.
8. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б., Земляков Д.В. Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения [Электронный ресурс] // Грани познания. Педагогические науки. 2023. №6(89). С. 45–54. URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 31.08.2024).
9. Коротков А.М., Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Земляков Д.В. Метод сетевых образовательных проектов // Педагогика. 2023. Т. 87. №11. С. 65–76.
10. Непрерывное образование в высшей школе педагогики: монография / под общ. ред. Г.Н. Скударёвой. Орехово-Зуево, 2020.
11. Ротова Н.А. Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. №2. С. 22–27.
12. Сенченков Н.П. Личностно ориентированное воспитание старшеклассников в условиях профильного лагеря // Проблемы современного образования. 2018. №3. С. 125–132.
13. Скрипкина Е.В., Овчинкин О.В., Волкова Д.С. Опыт проведения профильных летних лагерей, как составляющая часть при планировании контингента студентов // Реальность – сумма информационных технологий: Сборник научных статей Международной молодежной научно-практической конференции (8–10 сентября 2016 года). 2016. С. 219–222.
14. Шульга И.И. Педагогический технопарк: новые возможности в опережающем образовании будущих учителей // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. №4(23). С. 164–170.

* * *

1. Allagulov A.M., Kuz'menkova O.V., Drozdova N.V. Razvitie psihologo-pedagogicheskikh klassov Orenburzh'ya // Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022. T. 19. №2. S. 5–18.
2. Babkov V.A. Festival'nyj menedzhment. M., 2007.
3. Danilova A.S. Festival'naya pedagogika kak pedagogicheskaya novaciya. Festivali Oksfordshira Velikobritanii // Vestnik KGU. 2019. №4. S. 250–252.
4. Dlya detej iz DNR i LNR otkryvayutsya «Universitetskie profil'nye obrazovatel'nye smeny». Sajt Ministerstva Prosveshcheniya Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/5286/dlya-detey-iz-dnr-i-lnr-otkryvayutsya-universitetskie-smeny> (data obrashcheniya: 31.08.2024).
5. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Setevoj format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn-form organizacii obucheniya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. Pedagogicheskie nauki. 2021. №6(77). S. 160–164. URL: www.grani.vspu.ru (data obrashcheniya: 31.08.2024).
6. Zenkin M.A., Farrahov A.A., Kalganova A.A. Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov. Profil'naya universitetskaya smena kak instrument obrazovatel'noj politiki // Obrazovatel'naya politika. 2023. №1(93). S. 30–39.
7. Ichetovkina N.M., Golubeva I.A., Chirkova A.V. Universitetskaya profil'naya smena kak forma integracii v obrazovanii // Naukosfera. 2023. №9(1). S. 103–107.
8. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B., Zemlyakov D.V. Psihologo-pedagogicheskie principy organizacii setevogo smeshannogo obucheniya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. Pedagogicheskie nauki. 2023. №6(89). S. 45–54. URL: www.grani.vspu.ru (data obrashcheniya: 31.08.2024).
9. Korotkov A.M., Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Zemlyakov D.V. Metod setevyh obrazovatel'nyh proektov // Pedagogika. 2023. T. 87. №11. S. 65–76.
10. Nepreryvnoe obrazovanie v vysshej shkole pedagogiki: monografiya / pod obshch. red. G.N. Skudaryovoj. Orekhovo-Zuevo, 2020.

11. Rotova N.A. Organizaciya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya klassa psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti posredstvom professional'noj proby // Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura. 2022. №2. S. 22–27.

12. Senchenkov N.P. Lichnostno orientirovannoe vospitanie starsheklassnikov v usloviyah profil'nogo lagerya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2018. №3. S. 125–132.

13. Skripkina E.V., Ovchinkin O.V., Volkova D.S. Opyt provedeniya profil'nyh letnih lagerej, kak sostavlyayushchaya chast' pri planirovanii kontingenta studentov // Real'nost' – summa informacionnyh tekhnologij: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (8–10 sentyabrya 2016 goda). 2016. S. 219–222.

14. Shul'ga I.I. Pedagogicheskij tekhnopark: novye vozmozhnosti v operezhayushchem obrazovanii budushchih uchitelej // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. №4(23). S. 164–170.



The forms of integration of educational institutions of the new subjects of the Russian Federation into the system of networking profile psychological and pedagogical classes

The basic forms of integration of educational institutions of the new subjects of the Russian Federation into the system of the networking profile psychological and pedagogical classes, implemented on the basis of the method of networking blended learning, are presented. The role of the united verified educational content in the organization of the cooperation of the members of the pedagogical classes with the participants of the interregional professional community is demonstrated.

Key words: *profile psychological and pedagogical class, integration of educational institutions, online course, jointness of activity, subjects of educational process, united verified educational content, networking blended learning.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2024)



ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

Л.А. МИЛОВАНОВА

Москва

А.С. КАРАВАЕВА

Волгоград

РАЗРАБОТКА СРЕДСТВА ДИСТАНЦИОННОГО КОНТРОЛЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ INDIGO

Подчеркивается активное внедрение в образовательный процесс информационных технологий. Рассматривается программа для создания тестов и онлайн-тестирования INDIGO, ее применение в учебном процессе. Описывается разработка средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки с использованием системы тестирования INDIGO, обозначаются перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: система тестирования INDIGO, лингводидактическая компетенция, информационные технологии, дистанционные технологии, контроль, средство, будущий учитель иностранного языка.

Предпочтительным направлением дидактического поиска в высшем образовании на сегодняшний день является включение в образовательный процесс смешанного обучения с активным использованием цифровых технологий. Благодаря такому рациональному сочетанию данный вид обучения характеризуется как средство оптимизации образовательного процесса в вузе и как перспективное направление использования средств информационных и коммуникационных технологий в сфере образования.

Смешанное обучение, по мнению А.М. Короткова, О.А. Карпушовой, С.Б. Спиридоновой и Д.В. Землякова, является «логичным и последовательным развитием в изменяющейся среде традиционных форм обучения, средством реорганизации структуры образования, инновационным подходом в образовательном процессе, а не дополнительным, вспомогательным, как правило, трудозатратным и дорогостоящим, ресурсом к очному обучению» [7, с. 47].

Нормативно-правовые документы в сфере образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*, Правила применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации программ** и др.) регулируют при-

* Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.08.2024).

** Постановление Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 №1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Официальное опубликование правовых актов. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031?index=1> (дата обращения: 15.08.2024).

менение электронного обучения при проведении учебных занятий, практик, промежуточной аттестации, текущего контроля успеваемости и итоговой аттестации обучающихся, а также использование баз данных, цифровых образовательных сервисов, информационных технологий, технических средств и информационно-телекоммуникационных сетей.

В фокусе нашего рассмотрения находились ресурсы электронной информационно-образовательной среды, осуществляющие диагностику, тестирование и контроль уровня сформированных компетенций обучающихся. В процессе мониторинга подобных продуктов и по результатам сравнения их возможностей (INDIGO, SunRav, StartExam и iSpring*) мы остановились на системе тестирования INDIGO, которая, на наш взгляд, демонстрирует хорошие функциональные возможности.

Программа для создания тестов и онлайн-тестирования INDIGO [9] разработана компанией Indigo Software Technologies. Данная система является российским программным обеспечением и рекомендована для закупок государственными и муниципальными учреждениями в качестве платформы для проведения тестирования, т.к. включена в единый реестр российских программ для ЭВМ и баз данных** (приказ Минкомсвязи №347 от 05.07.2018***).

Система тестирования INDIGO успешно зарекомендовала себя в результате применения как в учебном процессе в образовательном заведении, так и в коммерческих организациях, в последних благодаря заложенной в ней возможности оперативно выбирать и гибко настраивать режимы тестирования для различных групп работников, выполняющих свои трудовые функции на территории компании и за ее пределами (дистанционно).

Однако система тестирования INDIGO, на наш взгляд, к настоящему моменту широкого освещения в исследованиях еще не получила. Проводя обзор научных источников по данному вопросу, удалось лишь ознакомиться с опытом ее использования для организации тестирования в процессе обучения иностранному языку студентов-юристов в работах группы исследователей (М.В. Боровкова, Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, Е.В. Жеребцова) [3; 4].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете данная система тестирования успешно апробирована (рис. 1 на стр. 112). С 2020 г. некоторые вступительные экзамены для абитуриентов проводятся с использованием дистанционных средств обучения, а именно системы тестирования INDIGO, что способствует, во-первых, индивидуализации образовательного процесса; во-вторых, реализации принципа наглядности; в-третьих, объективности оценки знаний; в-четвертых, экономии временных затрат; в-пятых, расширению образовательных возможностей.

Требования государства и общества к результатам профессиональной подготовки учителей, в том числе и иностранных языков, повышаются, что влечет за собой совершенствование содержания обучения, разработку методик, технологий и средств обучения, а также апробацию новых форм контроля. Это обусловлено тем, что контроль сформированности является неотъемлемым компонентом организации и методики формирования любого вида компетенции.

По мнению О.И. Трубициной и А.А. Люботинского, контроль служит для выявления уровня сформированности и позволяет преподавателю получить информацию о ре-

* Системы онлайн-тестирования: сравнение INDIGO, SunRav, StartExam и iSpring // iSpring. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/sistema-testirovaniya> (дата обращения: 03.08.2024).

** Система тестирования INDIGO // Реестр программного обеспечения. [Электронный ресурс]. URL: <https://reestr.digital.gov.ru/reestr/306016/> (дата обращения: 06.08.2024).

*** Приказ Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ от 5 июля 2018 г. №347 «О включении сведений о программном обеспечении в единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71984302/?ysclid=lziahe3fc0371211892> (дата обращения: 06.08.2024).

Доступные тесты				Журнал результатов	Профиль	Выход
№	Название	Категория	Составитель			
308	сфере образования	тестирование	ВГСПУ			
310	Приемная комиссия 2020	Приемная кампания 2020	Центр формирования контингента, ВГСПУ			
311	Приемная комиссия 2021	Приемная кампания 2021	Центр формирования контингента, ВГСПУ			
312	Приемная комиссия 2022	Приемная кампания 2022	Центр формирования контингента, ВГСПУ			
313	Приемная комиссия 2023	Приемная кампания 2023	Центр формирования контингента, ВГСПУ			
314	Приемная комиссия 2024	Приемная кампания 2024	Центр формирования контингента, ВГСПУ			

Рис. 1. Использование системы тестирования INDIGO в рамках приемной кампании с 2020 по 2024 гг. в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете

зультатах работы группы студентов и каждого по отдельности; диагностировать трудности; проверить, насколько эффективна лекционно-семинарская технология. Студенту же он помогает повысить мотивацию, поскольку контроль свидетельствует об успехах и недочетах в работе; вносить коррективы в свою учебную деятельность [10]. Согласно Н.Ф. Ефремовой и Е.Ф. Корсуновой, контрольно-оценочная деятельность должна быть направлена на получение результата обучения, анализ состояния, поиск причин отклонения от требуемого уровня и коррекционных воздействий на учебный процесс, а также прогноз тенденций в изменении качества образования, обеспечивающих повышение уровня учебных достижений и формирование уверенности каждого обучающегося в своих возможностях [5].

На сегодняшний день также существует необходимость создания условий для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, вышеуказанные факторы, а также диктуемая научно-техническим прогрессом и потребностью общества необходимость использования информационных технологий в учебном процессе обусловили рассмотрение контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранных языков в цифровом формате.

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

The screenshot displays the 'Содержимое теста' (Test Content) section on the left, which is a hierarchical tree structure. It lists various linguistic tasks such as 'Аналитико-рефлексивные лингводидактические задачи' (Analytical-reflexive tasks), 'Организационно-деятельностные лингводидактические задачи' (Organizational-activity tasks), and 'Конструктивно-прогностические лингводидактические задачи' (Constructive-prognostic tasks), each with associated questions. The right side shows the 'Информация о тесте' (Test Information) section, including the test name 'Контроль сформированности лингводидактической компетенции', the author, and a brief description of the diagnostic instrument. Below this is a table with test statistics:

Дополнительная информация	
Время	
Создан	01.02.2024 12:37
Последнее сохранение	16.08.2024 13:33
Содержимое теста	
Групп вопросов	25
Вопросов	140
Сообщений	5

Рис. 2. Иерархия структуры и содержания средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка, разработанного в системе тестирования INDIGO

Целью статьи является описание разработки средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка с использованием системы тестирования INDIGO в рамках их профессиональной подготовки.

Процесс создания данного средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка включал в себя следующие этапы: определение содержательного и тематического наполнения, отбор языкового материала, составление банка лингводидактических задач, разработка структуры дистанционного контроля (рис. 2). Непосредственное составление банка лингводидактических задач осуществлялось посредством гибкого и удобного Конструктора системы тестирования INDIGO.

Нами разработано 140 лингводидактических задач по 3 содержательным разделам (7 подразделам) и 35 темам (таб. на стр. 114) в системе тестирования INDIGO, предполагающей создание неограниченного количества вопросов в многоуровневой иерархии произвольной структуры.

Содержательная структура разработанного комплекса лингводидактических задач предусматривает достаточное количество эквивалентных вариантов для проведения параллельного тестирования в группе обучающихся, что обеспечивает индивидуальную работу и исключает возможность списывания. Более того, этому способствуют и функциональные возможности системы тестирования INDIGO – настройки перемешивания и случайной выборки, которые задаются для каждой группы задач, что обеспечивает широкие возможности автоматической генерации вариантов при каждом запуске, а также перемешивание вариантов ответов в случайном порядке для всех или некоторых вопросов [9].

Из предлагаемых возможностей конфигурации настроек относительно времени в системе тестирования INDIGO (преподаватель может определять время прохождения тестирования, делать его неограниченным по времени; обучающийся может выполнять

Содержательные разделы и темы задач дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка с использованием системы тестирования INDIGO

Раздел	Тема		
	Грамматический аспект обучения	Лексический аспект обучения	Фонетический аспект обучения
Основные аспекты обучения иностранному (английскому) языку	<ul style="list-style-type: none"> – обучение грамматике: цели и задачи; – отбор грамматического материала; – этапы работы над грамматическим материалом; – упражнения для формирования грамматических навыков; – правило как ориентир для понимания грамматического явления и применения языковой единицы в речевом общении. 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение лексике: цели и задачи; – отбор лексического минимума; – этапы работы над лексическим материалом; – упражнения для формирования лексических навыков; – объяснение значения слова или семантизация. 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение фонетике: цели и задачи; – подходы и принципы к обучению фонетическому аспекту; – этапы работы по формированию фонетических навыков; – упражнения для формирования фонетических навыков; – произносительные трудности.
Обучение продуктивным видам речевой деятельности (английский язык)	Говорение		Письмо
	<ul style="list-style-type: none"> – говорение как вид речевой деятельности; – обучение монологической речи; – обучение диалогической речи; – упражнения для обучения говорению; – трудности и контроль в обучении говорению. 		<ul style="list-style-type: none"> – особенности письма и письменной речи; – обучение технике письма; – виды письменной речи; – создание письменных высказываний: этапы, механизмы, законы; – классификация упражнений в письменной речи.
Обучение рецептивным видам речевой деятельности (английский язык)	Аудирование		Чтение
	<ul style="list-style-type: none"> – виды аудирования; – механизмы аудирования и модель слухового восприятия речи; – работа с аудиотекстом; – система упражнений для обучения аудированию; – трудности аудирования и их преодоление. 		<ul style="list-style-type: none"> – обучение чтению: цели и задачи; – виды чтения; – процесс чтения: этапы и эффективность; – текст как средство обучения чтению; – приемы обучения чтению.

задания как отложенное во времени, так и в режиме реального времени) для контроля сформированности лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка нами рассматривается вариант с заданными временными рамками.

Система тестирования INDIGO предлагает создание пяти типов вопросов (выбор одного варианта из списка, выбор нескольких вариантов из списка, ввод ответа с клавиатуры (текстовый или числовой), установление соответствия, расстановка в правильном порядке), которые и были использованы нами при разработке средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущего учителя иностранного языка (рис. 3, 5, 7). Более того, предусмотрены различные варианты представления формы задаваемых вопросов и ответов на них (рис. 4, 6).

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ
И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ**

Содержание вопроса

Соотнесите упражнения для формирования грамматических навыков и их характеристики.

Вид упражнения для формирования грамматических навыков	Характеристика
1. Имитативные упражнения	A. Вид упражнений по способу их выполнения, обеспечивающий большую повторяемость изучаемых структур.
2. Упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления	B. Вид имитативных упражнений, характеризующийся отсроченным воспроизведением изученного материала.
3. Упражнения в трансформации	C. Вид упражнений, требующий переключения сознания учащихся на смысл высказывания, на выполнение коммуникативной задачи.
4. Упражнения в субституции (подстановочные)	D. Вид упражнений, предусматривающих тренировку способом учения – повторение.
5. Репродуктивные упражнения	E. Вид упражнений, при которых прибегают к использованию родного языка.
6. Переводные упражнения	F. Вид упражнений, требующий от обучающегося самостоятельного вычленения грамматического явления при выполнении коммуникативной задачи.
7. Вопросно-ответные упражнения	G. Вид упражнений, предоставляющий возможность осуществлять замены, сокращения, комбинирование при использовании грамматической структуры в речевом общении.

Тип вопроса: Установка соответствия

Балл за правильный ответ: 1 За каждое верное соответствие свой балл

Рис. 3. Пример аналитико-рефлексивной лингводидактической задачи по теме «Грамматический аспект. Упражнения для формирования грамматических навыков», разработанной в системе тестирования INDIGO

Содержание вопроса

Соотнесите упражнения для формирования грамматических навыков и их характеристики.

Тип вопроса: Установка соответствия

Балл за правильный ответ: 1 За каждое верное соответствие свой балл

Установка соответствия: Варианты подстановки

Добавить Удалить Поднять Опустить Вставить из буфера Очистить

№ Фиксированная строка	Правильный ответ
1 1. Имитативные упражнения	D
2 2. Упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления	F
3 3. Упражнения в трансформации	G
4 4. Упражнения в субституции (подстановочное)	A
5 5. Репродуктивные упражнения	B
6 6. Переводные упражнения	E
7 7. Вопросно-ответные упражнения	C

Дополнительно: Пояснение

Перемешивание вариантов ответа

Перемешивание фиксированных строк

Левый заголовок: Вид упражнения для формирования грамматических навыков Правый заголовок: Характеристика

Рис. 4. Установка соответствия и варианты подстановки для примера аналитико-рефлексивной лингводидактической задачи по теме «Грамматический аспект. Упражнения для формирования грамматических навыков», разработанной в системе тестирования INDIGO

На рисунке 2 на стр. 113 из иерархии структуры разработанного нами средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка видно, что задачи в рамках каждого из тематического раздела распределены по группам: аналитико-рефлексивные, организационно-деятельностные и конструктивно-прогностические лингводидактические задачи. Таким образом, подобная классификация призвана проверить, что обучающиеся способны не только воспро-

indigo
Контроль сформированности лингводидактической компетенции обучающихся

Ознакомьтесь с упражнениями, предлагаемыми учащимся для формирования грамматических навыков. Проанализируйте их и заполните необходимые поля по каждому упражнению.

A. Fill in the blanks with the prepositions *on, in* or *at* if necessary:

1. See you ___ September!
2. See you ___ Saturday!
3. See you ___ five o'clock!
4. See you ___ the evening!
5. See you ___ Friday afternoon!
6. See you ___ the 10th of January!
7. See you ___ a couple of weeks!
8. See you ___ the year 2015!
9. See you ___ next week!
10. See you ___ night!

B. Make up sentences using the adjective in the comparative or superlative degree of comparison.

1. This book is – interesting – that novel.
2. Helen is – bright student – the group.
3. Alaska is – big – any other state – the USA.
4. Bob is – tall boy – the four.
5. Jane's party is – good – I have ever been to.

C. It's eleven o'clock, and everyone has arrived at a party. Put in the short answers.

- 1 Can you speak Arabic? – _____, but not very well.
- 2 Is it raining outside? – _____ It's just started.
- 3 Has David come with you? – _____ He's in hospital, actually.
- 4 Did you come by car, Tom? – _____ It took ages because of all the traffic.
5. Are those people over there your friends? – _____ I don't know them at all.

D. Translate the sentences, explain the use of 'must' or 'have to' in them.

1. I must go and lay the table myself.
2. We had to walk all the way to the station.
3. She had to change her shoes after walking in the garden.
4. She pretended she didn't understand anything. Mother had to tell her plainly what she thought of it.
5. We'll have to run.
6. Someone will have to stay and warn.

E. Find the mistakes and write the sentences correctly.

1. I have saw the Harry Potter film three times so far.
2. Have you ever be to Swizerland?
3. Wait! I'm help you to carry those heavy bags.
4. Have you eaten all the cake? I haven't have any.
5. Our dog hasn't come home since I have let him out this morning.

F. Complete the conversation. Put in *so* or *such*. Act it out.

Sarah: Sorry I'm ___ late. We had ___ a lot to do at work.
Mark: You shouldn't do ___ much.
Sarah: The boss gets in ___ a panic about things. She makes ___ a big fuss.
Mark: Well, you shouldn't be ___ willing to work ___ long hours. No wonder you're ___ tired. You'll make yourself ill, you know.

Рис. 5. Пример организационно-деятельностной лингводидактической задачи по теме «Грамматический аспект. Упражнения для формирования грамматических навыков», разработанной в системе тестирования INDIGO

изводить усвоенную в рамках учебного процесса информацию, но и применять полученные знания при решении учебных и практических задач.

Аналитико-рефлексивные лингводидактические задачи (задачи закрытой формы, задачи на установления соответствия и задачи на установление правильной последовательности) (рис. 3, 4) требуют от обучающихся предметного рассмотрения, критического анализа и ориентировки в контексте задачи, нацеленной на различение, узнавание, припоминание, соотнесение и понимание учебного материала.

Организационно-деятельностные лингводидактические задачи (рис. 5, 6) направлены на выстраивание стратегии поиска методических решений, требуют осмысления, оценки и интерпретации информации на основе знания учебного материала. По сравнению с аналитико-рефлексивными, данные задачи являются более комплексными и позволяют будущим учителям иностранного языка в полной мере продемонстрировать сформированность у них лингводидактической компетенции. По мнению Н.Ф. Ефремовой, постепенное их усложнение объясняется тем, что «оценка функциональных компетенций не может сводиться к ответам на вопросы тестового характера, поскольку функциональные компетенции – это то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере или при решении логических задач. Наиболее эффективным способом их оценивания является решение кейсов (реальных проблемных ситуаций)» [6, с. 98].

Определите формируемый вид грамматического навыка для упражнения А. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Сформулируйте цель применения упражнения А. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Определите этап работы над грамматическим навыком, в рамках которого может использоваться упражнение А. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Укажите возможные трудности, которые могут возникнуть при реализации упражнения А. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Определите формируемый вид грамматического навыка для упражнения В. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Сформулируйте цель применения упражнения В. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Определите этап работы над грамматическим навыком, в рамках которого может использоваться упражнение В. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>
Укажите возможные трудности, которые могут возникнуть при реализации упражнения В. <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/>

Рис. 6. Поля для внесения ответов организационно-деятельностной лингводидактической задачи по теме «Грамматический аспект. Упражнения для формирования грамматических навыков», разработанной в системе тестирования INDIGO

Н.В. Барышников подчеркивает необходимость усовершенствования профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка и отказа «от имитативных приемов обучения методическому мастерству» путем включения заданий в курс методики обучения иностранным языкам, «вызывающих интеллектуальные затруднения; заданий на поиск оптимального методического решения; этюдов по выработке методического кредо; тренингов для развития методического мышления; тренингов для выработки способности оценивать сложившуюся педагогическую ситуацию» [2, с. 140–141].

В предыдущей работе [8] нами подробно рассматривались методический анализ и комментарий в качестве вариативных технологий практического аспекта профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка, проведение которых необходимо в процессе выполнения организационно-деятельностных лингводидактических задач, чтобы определить характер рассматриваемой задачи, возможные затруднения обучающихся, а затем оценить и принять верное методическое решение.

Ответы на выполненные организационно-деятельностные задачи вводятся с клавиатуры (текстовый формат), затем проверяются преподавателем (рис. 6).

В основе конструктивно-прогностических задач (рис. 7) заложен целостный подход, предполагающий целеполагание, планирование, программирование и проектиро-

Содержание вопроса

Опираясь на материалы одного из учебников*, разработайте комплекс упражнений, применяемый при работе учащихся 9-го класса с текстом, расположив их в логической последовательности. Необходимо включить такие упражнения, которые демонстрировали бы достижение всех целей понимания текста (предметное, детальное, критическое).

*Учебник должен быть выбран из рекомендованного Перечня учебников на 2023–2024 учебный год (в соответствии с утвержденным приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 21.09.2022. № 858 федеральным перечнем учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность).

Тип вопроса:

Балл за правильный ответ:

Числовой ввод
 Произвольный ввод
 Проверка соответствия Reg-совместимому регулярному выражению
 Эссе (развернутый ответ для последующей проверки администратором)

Параметры эссе

Разрешить прикреплять файлы

Рис. 7. Пример конструктивно-прогностической лингводидактической задачи по теме «Чтение. Обучение чтению», разработанной в системе тестирования INDIGO

вание с целью своевременной оптимизации принимаемых решений и обоснованного использования способов и средств.

В контексте данного типа задач создается возможность не только проверить содержательный и деятельностный аспекты лингводидактической компетенции, но и произвести оценку способности будущих учителей иностранного языка к «творческой» деятельности, предполагающей поиск решения новых задач в условиях недостаточности конкретных специальных знаний и отсутствия общепринятых алгоритмов действий.

Выполненные задачи обучающиеся вводят с клавиатуры в специальное поле для последующей проверки непосредственно преподавателем.

После завершения тестирования выводится информационное окно о результатах на экране, системой тестирования INDIGO предусмотрено произвольное наполнение шаблона результатов. Так, по результатам прохождения разработанного нами тестирования будут доступны для ознакомления будущим учителям иностранного языка следующие поля: пользователь (ФИО), тест (наименование), затраченное время, набранный балл, процент выполнения, уровень сформированности лингводидактической компетенции. Если тестирование является тренировочным, то обучающимся предоставляется возможность просмотреть задания, в которых были допущены ошибки, появляются и пояснения во время его выполнения.

Мы солидарны с мнением М.В. Боровковой, Н.В. Ялаевой, Н.В. Садыковой и Е.В. Жеребцовой, заключающимся в том, что осведомленность обучающихся о сформированности у них той или иной компетенции в процессе профессиональной подготовки «развивает стремление к самостоятельному изучению предмета, дает дополнительный контроль над процессом обучения и делает его более осознанным» [3, с. 90], т.е. независимое оценивание достижений в системе INDIGO положительно воздействует также и на учебную мотивацию обучающихся.

Переводя контроль сформированности лингводидактической компетенции, т.е. диагностику готовности и способности будущего учителя иностранного языка эффективно решать задачи в сфере обучения иностранному языку, в цифровой формат, мы обе-

спечиваем оптимальный путь формирования оценки компетенций студентов [6]. По мнению Н.Ф. Ефремовой, в нем должно быть предусмотрено сочетание традиционного подхода к измерению учебных достижений и нового подхода оценивания компетенций [Там же].

Безусловно, чтобы достичь высокого образовательного потенциала разработанного нами средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции будущих учителей иностранного языка в системе тестирования INDIGO, необходимо его систематическое использование в рамках текущего, промежуточного и итогового контроля в процессе профессиональной подготовки, только тогда можно судить о ее педагогической и методической оправданности.

Перспективы дальнейших исследований представляются нам в выставлении вариативности оценки и определении прав доступа для интересующей нас категории пользователей, в дальнейшей статистической обработке, анализе и обобщении результатов апробации средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка с использованием системы тестирования INDIGO.

Таким образом, подобная работа позволит нам определить уровень сформированности лингводидактической компетенции у будущих учителей иностранного языка, выявить разделы и конкретные задачи, которые вызвали у них сложности, при необходимости внести коррективы в разработанное средство контроля и, самое главное, определить достижение целей, поставленных в начале разработки.

Список литературы

1. Ананченко И.В. Современные компьютерные системы контроля знаний учащихся, практический опыт работы с системой тестирования INDIGO // Учитель Года 2017: сборник статей победителей II Международной научно-практического конкурса (г. Пенза, 10 марта 2017 г.). Пенза, 2017. С. 63–68.
2. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография. М., 2024.
3. Боровкова М.В., Ялаева Н.В., Садыкова Н.В. Информационно-образовательная среда УрГЮУ как условие организации обучающего и контрольного тестирования студентов-юристов в процессе обучения иностранному языку (система INDIGO) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. №3-1. С. 85–94.
4. Боровкова М.В., Ялаева Н.В., Садыкова Н.В. Организация тестирования по иностранному языку студентов-юристов в электронной информационно-образовательной среде УрГЮУ (система INDIGO) // Традиционные и инновационные технологии развития профессиональной языковой личности студентов: материалы Международной научно-методической конференции (г. Екатеринбург, 14 февраля 2019 г.). Екатеринбург, 2019. С. 153–162.
5. Ефремова Н.Ф., Корсунова Е.Ф. Независимое оценивание учебных достижений как инструмент формирования компетенций // Педагогика. 2009. №7. С. 57–62.
6. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учебное пособие. М., 2010.
7. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б. Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения // Грани познания. 2023. №6(89). С. 45–54. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1701350268.pdf> (дата обращения: 15.08.2024).
8. Милованова Л.А., Караваева А.С. Методический анализ и комментарий в качестве вариативных технологий практического аспекта профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка // Бизнес. Образование. Право. 2023. №4(65). С. 391–397.
9. Программа для создания тестов и онлайн-тестирования INDIGO. [Электронный ресурс]. URL: <https://indigotech.ru/?ysclid=lzi7sdqssu661753040> (дата обращения: 15.08.2024).

10. Трубицина О.И., Люботинский А.А. Технология контроля уровня сформированности профессионально-методической компетентности будущего учителя иностранного языка в рамках изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания» // Научное мнение. 2013. №8. С. 257–262.

* * *

1. Ananchenko I.V. Sovremennye komp'yuternye sistemy kontrolya znaniy uchashchihsya, prakticheskij opyt raboty s sistemoy testirovaniya INDIGO // Uchitel' Goda 2017: sbornik statej pobeditelej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskogo konkursa (g. Penza, 10 marta 2017 g.). Penza, 2017. S. 63–68.

2. Baryshnikov N.V. Obuchenie inostrannym yazykam i metodicheskoe tvorchestvo uchitelya: monografiya. M., 2024.

3. Borovkova M.V., Yalaeva N.V., Sadykova N.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda UrGYuU kak uslovie organizacii obuchayushchego i kontrol'nogo testirovaniya studentov-yuristov v processe obucheniya inostrannomu yazyku (sistema INDIGO) // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. №3-1. S. 85–94.

4. Borovkova M.V., Yalaeva N.V., Sadykova N.V. Organizaciya testirovaniya po inostrannomu yazyku studentov-yuristov v elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede UrGYuU (sistema INDIGO) // Tradicionnye i innovacionnye tekhnologii razvitiya professional'noj yazykovoj lichnosti studentov: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii (g. Ekaterinburg, 14 fevralya 2019 g.). Ekaterinburg, 2019. S. 153–162.

5. Efremova N.F., Korsunova E.F. Nezavisimoe ocenivanie uchebnyh dostizhenij kak instrument formirovaniya kompetencij // Pedagogika. 2009. №7. S. 57–62.

6. Efremova N.F. Podhody k ocenivaniyu kompetencij v vysshem obrazovanii: uchebnoe posobie. M., 2010.

7. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B. Psihologo-pedagogicheskie principy organizacii setevogo smeshannogo obucheniya // Grani poznaniya. 2023. №6(89). S. 45–54. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1701350268.pdf> (data obrashcheniya: 15.08.2024).

8. Milovanova L.A., Karavaeva A.S. Metodicheskij analiz i kommentarij v kachestve variativnyh tekhnologij prakticheskogo aspekta professional'no-metodicheskoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2023. №4(65). S. 391–397.

9. Programma dlya sozdaniya testov i onlajn-testirovaniya INDIGO. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://indigotech.ru/?ysclid=lzi7sdqssu661753040> (data obrashcheniya: 15.08.2024).

10. Trubicina O.I., Lyubotinskij A.A. Tekhnologiya kontrolya urovnya sformirovannosti professional'no-metodicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v ramkah izucheniya discipliny «Metodika obucheniya i vospitaniya» // Nauchnoe mnenie. 2013. №8. S. 257–262.



The development of the means of distance control of linguodidactic competence in the process of professional training of future teachers of foreign language with the use of the testing system INDIGO

The active implementation of information technologies in the educational process is underlined. The program for the creation of tests and online testing system INDIGO and its usage in the educational process are considered. There is described the development of the means of the distance control of the linguodidactic competence for the future teachers of foreign languages in the process of professional training with the use of the testing system INDIGO. The prospects of further studies are defined.

Key words: *testing system INDIGO, linguodidactic competence, information technologies, distance technologies, control, means, future teacher of foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2024)

С.Ю. ТЮРИНА,
М.А. КУЛАГИНА
Иваново

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рассматриваются приемы и методы обучения, направленные на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности и их роль в развитии универсальных компетенций студентов с учетом вызовов современности и возникающих интерсоциальных проблем. Описываются современные подходы к преподаванию иностранных языков и развитию глобальных компетенций, направленных на соответствие новым требованиям в рамках выбранной квалификации.



Ключевые слова: комплексная модернизация, глобальные компетенции, современные технологии, глокализация.

Общие тенденции развития системы высшего образования в России, изложенные в программе «Приоритет–2030», ориентированы на комплексную модернизацию с применением информационных и индивидуализированных педагогических инноваций в условиях мировой глобализации. Основной задачей вуза является подготовка компетентных и конкурентоспособных выпускников, легко ориентирующихся в ситуации и решающих интерсоциальные проблемы.

В Федеральном законе РФ приводится следующее определение понятия «образование»: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [5]. Из данной дефиниции следует, что вузы готовят не просто высококвалифицированных специалистов, а граждан, ориентирующихся в глобальных процессах и способных реагировать на вызовы современности.

Особая роль отводится специалистам, обладающим навыками иноязычного общения, а также имеющим развитые гибкие или мягкие навыки (*soft skills*), которые относятся к глобальным компетенциям. Пять ведущих российских университетов (ВШЭ, ТГУ, ТюмГУ, УрФУ и Университет ИТМО) в рамках «Консорциума вузов по развитию универсальных компетентностей» начали работу над исследованием и внедрением специальных программ по формированию и развитию *soft skills*. Однако, несмотря на повсеместное использование данного термина, в системе высшего образования до сих пор не определено его единое системное толкование и не составлены универсальные методики с конкретными инструментами измерения [3].

В англоязычной литературе наряду с термином «*soft skills*» используются вариации «*people skills*» и «*intangibles*». Данные лексемы обозначают умения, являющиеся универсальными в любой рабочей среде. В российском научном и образовательном сообществе все чаще встречается понятие «универсальные компетентности». В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС 3++) приводятся примеры «универсальных компетенций» (УК), которыми должен владеть каждый выпускник. Среди них следующие: системное и критическое мышление, разработка и реа-

лизация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), а также безопасность жизнедеятельности [4]. Начиная с 2020 года, в данный документ вносились поправки. Приказом Минобрнауки России были добавлены следующие УК: экономическая культура, в том числе финансовая грамотность и гражданская позиция. Наряду с этим, УК «безопасность жизнедеятельности» получила более расширенное и своевременное толкование: «УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов» [2]. В готовящемся новом проекте также предлагается ввести в качестве первостепенной УК анализ и обработку информации и добавить в перечень инклюзивную компетентность.

Проанализировав зарубежные и российские источники, мы пришли к выводу о том, что гибкие навыки – это *универсальные комплексные социальные кроссфункциональные компетенции, необходимые для успешной самореализации в любой профессиональной сфере*. Они включают в себя ряд компетенций:

- когнитивные;
- межличностные;
- социально-личностные и общекультурные;
- метакогнитивные.

В современных условиях обучение направлено не только на развитие вышеупомянутых универсальных компетенций, но и на совершенствование языковых и профессиональных навыков. Существуют разные подходы к выделению составляющих образовательного процесса. И.П. Подласый отмечает четыре компонента: целевой, содержательный, деятельностный и результативный [1]. Все эти составляющие определяют форму, средства и методы образовательного процесса. Для достижения поставленных задач вузы ориентируются как на классические методы, так и на инновационные подходы.

Среди самых распространенных подходов к языковому обучению лингвисты Ричардс и Роджерс выделяют следующие [9]:

- метод грамматического перевода (*Grammar-Translation Method*);
- аудиolingвистический метод (*Audiolingual Method*);
- прямой метод (*the Direct Method*);
- метод физического реагирования (*the Total Physical Response – TPR*);
- суггестивное обучение (*Suggestopedia*);
- метод «тихого» обучения (*the silent way*);
- обучение в сообществе (*Community Language Learning – CLL*);
- естественный подход (*the Natural Approach*);
- устный подход и ситуативное обучение (*the Oral Approach and Situational Language Teaching* – в дальнейшем взятый за основу в формате *Presentation-Practice-Production*);
- коммуникативный подход (*Communicative Language Teaching – CLT*);
- лексический подход (*the Lexical Approach*);
- проблемно-коммуникативный подход (*Task-Based Language Teaching – TBLT*);
- обучение языку на основе текстовых структур и конструкций (*Text-Based Instruction – TBI*);
- предметно-ориентированное обучение (*Content-Based Instruction – CBI*);
- метод обучения посредством чтения специальных *текстов* (*the Reading Method*);
- армейский метод ускоренного обучения (*the Army Method*);
- предметно-языковое интегрированное обучение (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*);

- структурный подход (*the Structural Approach*);
- билингвальный метод (*the Bilingual Method*);
- обучение восприятию (*the Comprehension Approach*).

Некоторые ученые, например, Кумаравадивелу, Белл, Стерн, считают, что XXI век, ознаменовавший начало четвертой промышленной революции, представляет собой *Post-methods Era*, когда все подходы были опробованы и практически невозможно внедрить что-то качественно новое [7; 8]. Однако вызовы современности и постоянно ускоряющийся процесс глобализации диктуют свои условия.

Исследователь В.В. Тягуненко вводит современную классификацию целей обучения на неязыковых направлениях в зависимости от степени всеобщности или конкретности, выделяя три уровня с учетом следующих аспектов:

- социального заказа на подготовку специалиста инновационного типа, способного эффективно применять коммуникативные умения при осуществлении иноязычного общения для нахождения и применения информации на другом языке, а также для обеспечения процесса непрерывного самообразования;
- квалификационной характеристики специалиста и особенностей освоения конкретных дисциплин, специальностей и направлений;
- отдельно взятой дисциплины и разрабатываемого к ней занятия [3, с. 94].

Исходя из практического опыта, становится очевидным, что преподаватели применяют самые разнообразные методы и подходы, исходя из конкретных задач. Несмотря на повсеместную глобализацию и стремление к упорядоченности под общие стандарты, мы видим необратимый процесс глокализации. Данный термин относится к сфере языкового обучения. В рамках данного исследования мы определяем **глокализацию** как *модификацию глобального образовательного продукта в соответствии с конкретными региональными нормами и запросами*.

В настоящее время необходимо применять качественно новый подход, направленный на формирование профессионально-ориентированной иноязычной личности обучающегося. Необходимо акцентироваться на интеграции общих, специальных и междисциплинарных знаний, необходимых для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. При составлении программы курса мы учитываем особенности применения интерактивных форм и методов обучения с учетом включения микрообучения и процессов адаптации *M-learning* к образовательной среде.

Практика показывает, что наиболее эффективными являются следующие векторы направленности образовательного процесса в целом и методики преподавания иностранных языков, в частности:

- обеспечение студенто-ориентированного процесса (*student centered learning*), достигаемого при активном использовании технологий *need analysis*;
- применение новых форм интеграции знаний (*task based learning, content and language integrated learning, Dogme ELT, Flipped classroom*);
- обучение по принципу «равный-равному» (*peer education*);
- оживление образовательной среды посредством использования игровых и развлекательных компонентов (*edutainment*);
- применение качественно новых ресурсов (нетворкинг, образовательные онлайн-платформы, веб-квесты и коллажи);
- формирование у обучающегося траектории иноязычного самообразования.

На занятиях английского языка мы активно прибегаем к деловым играм, анализу конкретных ситуаций (особенно профессионального характера), индивидуальным и групповым проектам, имитационным играм-симуляциям и мультимедийным заданиям. При работе с любым источником мы применяем методы *5W+H* (*What? Why? Who? Where? When? How?*) или *IMVAIN* (*Independent, Multiple, Verify, Authoritative, Named*).

Это особенно актуально в свете постоянно поступающей непроверенной и заведомо ложной информации как общего, так и узкопрофильного характера. Все это одновременно направлено на развитие универсальных и языковых навыков.

Цель обучения языку заключается не только в развитии коммуникативных и социокультурных умений, но также в приобретении знаний и формировании информационной и исследовательской компетенций. Данные знания способствуют приобретению навыков самостоятельной работы, развитию критического мышления, умению ориентироваться в быстро меняющейся информационной среде, развитию умений работы с презентациями, аргументированию своей точки зрения и подготовке компетентного выпускника.

Среди современных инструментов иноязычного образования можно выделить технологию матрицы с заданиями проблемного типа с применением контент-анализа, приемы «мозгового штурма», предвосхищения и прогнозирования, а также кейс-методы или методы решения ситуационных переводческих задач в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

Активное использование новейших технологий в учебном процессе, а также комплексный подход к образовательному процессу, на наш взгляд, способствуют развитию иноязычной компетенции обучающегося как составляющей универсальной компетенции в условиях глокализации.

Подобный подход к иноязычному образованию позволяет подготовить специалиста нового уровня, готового к профессиональной коммуникации и обладающего гибкими навыками, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов. М., 2009.
2. Проекты ФГОС ВО – 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (дата обращения: 20.08.2024).
3. Тягуненко В.В. Проектирование и реализация технологии формирования рефлексивных умений обучающихся профессиональных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2001.
4. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 20.08.2024).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 21.08.2024).
6. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. №21(8). С. 187–207.
7. Bell D.M. Do teachers think that methods are dead? // ELT Journal. 2007. №61(2). P. 135–143.
8. Kumaravadivelu B. Forum: critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching // World Englishes. 2003. №22(4). P. 539–550.
9. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, United Kingdom, 2014.

* * *

1. Podlasyj I.P. Pedagogika: uchebnyk dlya vuzov. M., 2009.
2. Proekty FGOS VO – 4. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (data obrashcheniya: 20.08.2024).
3. Tyagunenکو V.V. Proektirovanie i realizaciya tekhnologii formirovaniya refleksivnyh umenij obuchayushchihsya professional'nyh uchebnyh zavedenij: dis. ... kand. ped. nauk. Tol'yatti, 2001.
4. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (data obrashcheniya: 20.08.2024).
5. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ (red. ot 08.08.2024) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (data obrashcheniya: 21.08.2024).

6. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah Scopus, Web of Science) // Obrazovanie i nauka. 2019. №21(8). S. 187–207.

*The development of foreign language competencies in the university
with the consideration of the peculiarities of the paradigm
of the modern educational environment*

The techniques and methods of study, directed to the formation of the foreign language professional communicative competence and their role in the development of the universal competencies of students with the consideration of the challenges of the modern age and the appeared intersocial problems, are considered. There are described the modern approaches to teaching the foreign languages and the development of the global competencies, directed to the correspondence with the new requirements in the context of the chosen qualification.

Key words: *complex modernization, global competencies, modern technologies, glocalization.*

(Статья поступила в редакцию 10.08.2024)

Н.Е. БРИМ

Н.Ю. МИЛЮТИНСКАЯ

Ижевск

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ УЧЕБНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ**

Акцентируется внимание на особенностях инклюзивного педагогического сопровождения в иноязычном образовании, рассматривается и дополняется понятие «инклюзивное учебное взаимодействие». Определяется деятельность педагога на этапах создания образовательной ситуации, ситуации успеха, развития культуры оценивания ошибок, осуществления педагогического со-действия, развития рефлексии. На основе проведенного пилотажного исследования предложены методы эффективного инклюзивного учебного взаимодействия: ролевые игры, позиционные дискуссии, тренинги и рефлексивные практики.

Ключевые слова: *инклюзивное учебное взаимодействие, педагог,
профессиональная иноязычная подготовка.*

Актуализация антропоцентрических идей в образовании, рассматривающих личностный потенциал человека, возможность приобретения им «значимого опыта», заключающегося в способности 1) адаптироваться к разнообразным ситуациям, 2) осуществлять рефлексию собственной деятельности, 3) проявлять инициативу, самостоятельность, эмпатию в процессе межличностного взаимодействия, – все это позволяет

всем социальным группам населения (включая людей с особыми образовательными потребностями) иметь равные возможности для самореализации. Следует отметить, что идеи инклюзивного образования на сегодняшний день активно развиваются в нескольких направлениях: 1) на законодательном (Конвенция ООН по правам инвалидов, Федеральные образовательные стандарты РФ); 2) социально-философском (меморандум форума «Инклюзивная школа и др.»); 3) психолого-педагогическом (Федеральный портал Инклюзивное образование. рф, образовательные программы «Аврора», «Частная школа» и др.); сопровождение инклюзивного образования (Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупов); 4) профессионально-педагогическом (подготовка в области инклюзивного иноязычного обучения (Т.С. Макарова, Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова). Однако, несмотря на очевидные успехи в образовательной инклюзии, остается ряд комплексных проблем, препятствующих успешности обучения в инклюзивных группах в вузе. Например, в числе проблем, отмеченных в исследованиях последних лет [2–4; 6; 8; 10; 11], оказываются включенными такие, которые связаны со сложностями в обеспечении педагогического сопровождения обучающихся в инклюзивном учебном взаимодействии.

Теоретическую основу исследования составил анализ психолого-педагогической и методической литературы, основополагающих документов в области инклюзивного образования. Эмпирическая часть базировалась на опросном методе анкетирования и методе самооценки.

Обобщая идеи ученых по проблеме педагогического сопровождения в инклюзивном обучении, мы пришли к следующим выводам. Педагогическое сопровождение имеет продолжительный и непрерывный характер. Педагогическое сопровождение рассматривается как процесс, представляющий совокупность действий принятия и реализации решений; как метод, позволяющий создать условия принятия решений в ситуациях жизненного выбора; как служба, представляющая организацию специалистов, которые осуществляют процесс принятия решений [10]. Вслед за исследователями в области инклюзивного обучения мы особо выделяем роль и степень подготовленности педагога, осуществляющего педагогическое сопровождение в инклюзивном учебном взаимодействии, поскольку эффективность обучения в инклюзивной группе зависит от качества педагогического сопровождения. Подготовленность педагога включает не только владение профессиональными навыками (рефлексивного, эмоционально-смыслового, здоровьесберегающего, информационно-коммуникационного обучения), активными методами обучения (игрового), стратегиями сотрудничества, но и личностными качествами (толерантностью, эмпатией, открытостью и доброжелательностью). Деятельность педагога направлена на создание условий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся, а также содействующих разрешению социально-психологических проблем.

К задачам педагогического сопровождения относятся следующие: предупреждение возникновения проблем в развитии личности обучающегося, помощь в решении задач, касающихся обучения, развития, социализации. Готовность педагога к инклюзивному учебному взаимодействию должна проявляться на когнитивном, мотивационном, эмоционально-волевом, операциональном и креативном уровнях [8; 10]. Готовность и профессионализм педагога предполагают продуктивное групповое учебное взаимодействие между педагогом, обучающимися с ОВЗ и без ОВЗ, которое будет способствовать установлению и развитию отношений на основе 1) взаимного доверия; 2) совместной деятельности, направленной на раскрытие ресурсов каждого участника образовательного процесса; 3) готовности к воздействию друг на друга и последующим взаимным изменениям [3; 4].

Таким образом, учитывая идеи ученых о специфике деятельности педагога при организации учебного взаимодействия в инклюзивном обучении, под **инклюзивным учебным взаимодействием в профессиональной иноязычной подготовке** мы пони-

маем многоплановый процесс с выраженным гуманистическим смыслом, предполагающий равноправные открытые отношения всех его участников в пространстве совместной деятельности, учитывающей образовательные и здоровьесберегающие потребности обучающихся и направленной на интеллектуальное, культурно-нравственное, социально-профессиональное развитие личности будущего филолога [1].

С целью актуализации роли преподавателей и студентов в инклюзивном учебном взаимодействии и дальнейшего (перспективного) совершенствования способов учебного взаимодействия в инклюзивных группах в Институте Языка и Литературы Удмуртского государственного университета было проведено небольшое пилотажное исследование, позволяющее раскрыть проблемы учебного взаимодействия, определить уровень подготовки его участников. В рамках исследования было использовано анкетирование как психологический вербально-коммуникативный метод, направленный на получение информации через стандартизированные вопросы анкеты, разработанные нами самостоятельно с опорой на пятишкальный инструментарий Н.В. Кузьминой [5], а также метод самооценки, заключающийся в постижении профессионального становления на основе самопознания. В анкетировании приняли участие 5 преподавателей, 7 студентов инклюзивной группы и 9 студентов не инклюзивной группы. Количество испытуемых обусловлено небольшой наполняемостью языковых групп.

Преподаватели оценили по пятибалльной шкале свою деятельность на *этапах планирования, организации, регулирования, контроля и анализа учебного взаимодействия* в инклюзивной группе, где 5 – 4,4 балла – высокий уровень оценки (ответ на вопрос анкеты «да», «скорее да»); 4,3 – 3 балла – средний (ответ на вопрос анкеты «не всегда»); 2,9 – 1 балл – низкий уровень (ответ на вопрос анкеты «скорее нет», «нет»).

На этапе планирования, на котором происходит анализ исходного уровня подготовленности всех обучающихся, их учебных возможностей, определение конкретных задач, отбор содержания, продумывание форм и методов, эффективных для работы в инклюзивной группе, наблюдается следующее:

1. определение исходного уровня подготовки обучающихся – 4,4 балла (высокий уровень);
2. учет при отборе содержания учебного материала особенностей студента с ОВЗ – 3 балла (средний уровень);
3. выбор особых методов и форм взаимодействия со студентом, имеющим ОВЗ – 3,6 балла (средний уровень).

На этапе организации деятельности обучающихся, включающем постановку учебной задачи и создание положительной мотивации для ее выполнения, отмечается следующее:

1. создание благоприятных условий в ходе решения учебной задачи для всех участников взаимодействия – 3,6 балла (средний уровень);
2. наиболее эффективные методы в инклюзивной группе – работа с текстом (5 человек, 100%), ролевая игра (2 человека, 40%), дискуссия (2 человека, 40%), видео (1 человек, 20%).

На этапе регулирования учебного взаимодействия, где происходит латентное руководство мыслительной деятельностью студентов, оказание поддержки обучающемуся с ОВЗ, осуществление постепенного перехода в план самостоятельных индивидуальных действий, отмечается:

1. латентное руководство деятельностью обучающихся – 3,6 балла (средний уровень);
2. умение найти подход к студенту с ОВЗ – 3,6 балла (средний уровень).

На этапе контроля и анализа, характеризующимся выявлением причин успехов и неудач, возникших в ходе учебного взаимодействия, осмыслением своего «Я», наблюдается:

- адекватная оценка всех участников инклюзивного учебного взаимодействия – 4,2 балла (средний уровень);
- анализ причин успехов и неудач инклюзивного учебного взаимодействия – 3,6 балла (средний уровень).

Полученные данные свидетельствуют о том, что преподаватели демонстрируют средний уровень педагогической компетентности в работе с инклюзивной группой: затрудняются в оптимальном выборе методов и форм занятия, подборке соответствующих учебных материалов. Не каждый преподаватель способен продуктивно контактировать со студентом с ОВЗ. При этом преподаватели показали высокий уровень в оценке деятельности обучающихся.

Студентов инклюзивной группы попросили выделить из предложенного списка профессионально значимые качества преподавателя. Все 7 человек (100%) назвали «заинтересованность в успехе учебного взаимодействия», «эмоциональную уравновешенность», «знание предмета». Популярными качествами преподавателя стали: «способность к адекватной оценке» (5 человек (71%), включая студента с ОВЗ), «умение организовать свою работу» (5 человек (71%), включая студента с ОВЗ), «адекватная реакция на недисциплинированность группы» (4 человека (57%), включая студента с ОВЗ). Наименее популярными качествами преподавателя студенты назвали: «оптимистичность» (1 человек, 14%), «способность самостоятельно разрабатывать задания» (1 человек (14%) – лицо с ОВЗ).

Бакалавры филологии не инклюзивной группы к профессионально значимым педагогическим качествам отнесли: «справедливость» (7 человек, 78%), «знание предмета» (7 человек, 78%), «способность к адекватной оценке» (6 человек, 66%), «эмоциональную уравновешенность» (6 человек, 66%). Менее популярные характеристики: «активность» (1 человек, 11%), «стремление к творчеству» (1 человек, 11%), «требовательность» (1 человек, 11%). Следует отметить, что в отличие от студентов инклюзивной группы здесь нет такого качества, которое было бы названо всеми. В обеих группах лидируют «способность к адекватной оценке» и «знание своего предмета».

Далее студентам было предложено оценить свои учебные действия по пятибалльной шкале (ИГ – инклюзивная группа, НИГ – не инклюзивная группа). Соответствие баллов высокому, среднему и низкому уровню представлено выше.

1. Осознание принятия студента преподавателем в учебный процесс – 4,7 балла – высокий уровень (ИГ); 4,8 балла – высокий уровень (НИГ).

2. Понимание учета педагогом интересов и потребностей студента – 3,7 балла – средний уровень (ИГ); 4,4 балла – высокий уровень (НИГ).

3. Осознание сдержанности преподавателя в конфликтных ситуациях – 4,3 балла – средний уровень (ИГ); 5 баллов – высокий уровень (НИГ).

4. Ощущение поддержки преподавателя – 4,7 балла – высокий уровень (ИГ); 4,7 балла – высокий уровень (ОГ).

5. Зависимость активности студентов на занятии от отношений с преподавателем – 2,8 балла – низкий уровень (ИГ); 3,3 балла – средний уровень (НИГ).

6. Заинтересованность студентов в обсуждении с преподавателем успехов и неудач – 2,8 балла – низкий уровень (ИГ); 4,2 балла – средний уровень (НИГ).

7. Ощущение помощи преподавателя при анализе своих учебных действий – 4,7 балла – высокий уровень (ИГ); 4,7 балла – высокий уровень (НИГ).

В целом, студенты инклюзивной группы понимают, что преподаватель принимает их в образовательную ситуацию и пытается помочь овладеть новыми знаниями. Но на уровне рефлексии своей деятельности они не готовы с ним взаимодействовать. Студент с ОВЗ оценил свою деятельность по предложенным пунктам на высоком уровне (4,5 балла), кроме обсуждения своих успехов и неудач с преподавателем (1 балл – низкий уровень).

В сравнении со студентами не инклюзивной группы наблюдается полное совпадение по пунктам 4 и 7. Следует отметить, что эти обучающиеся готовы обсуждать свою деятельность с педагогом, в отличие от студентов инклюзивной группы.

Опыт работы в инклюзивной группе, а также результаты проведенного анкетирования позволяют нам уточнить и дополнить специфические составляющие деятельности педагога инклюзивной группы, которые, на наш взгляд, будут способствовать продуктивности процесса учебного взаимодействия. Например, мы считаем необходимым выделить следующие: 1) условия обучающей среды, 2) педагогические ресурсы, 3) определить элементы структуры инклюзивного учебного взаимодействия и отобрать эффективные методы обучения иностранному языку, соответствующие каждому элементу.

Рассмотрим условия эффективности учебного взаимодействия. Необходимым условием является создание гуманной среды, обладающей внутренними и внешними ресурсами, непосредственно связанными с педагогической деятельностью [9]. Так, внутренний ресурс предполагает наличие положительного отношения к своей профессии; потребность в систематической работе над собой и развитии своих возможностей; понимание типичных трудностей; осознание сущности инклюзивного учебного взаимодействия. В то время как под внешним ресурсом гуманной среды понимается вовлечение преподавателем обучающихся в активную деятельность, учитывая при этом положительный личностный фонд обучающихся; проведение своевременной диагностики уровня подготовки обучающихся; профессионализм в работе с инклюзивной группой, знание особенностей обучающихся с ОВЗ; обеспечение благоприятного микроклимата, атмосферы общей заинтересованности в получении оптимального результата.

Следует отметить, что в организации педагогического сопровождения в процессе инклюзивного учебного взаимодействия активно используются идеи коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, в частности, в процесс обучения включены подлинно коммуникативные задания, позволяющие преподавателю выбирать адекватные языковые формы и методы, применять вербальные и невербальные средства для поддержания общения. Положения личностно-ориентированного подхода в работе с инклюзивной группой позволяют учитывать индивидуальные характеристики студентов с ОВЗ, их эмоциональное состояние, социокультурные особенности, склонности и интересы.

Представим и проанализируем наиболее эффективные методы обучения иностранному языку студентов инклюзивной группы, опираясь на структуру учебного взаимодействия швейцарского ученого Ф. Озера [13].

Первый элемент структуры – создание образовательной ситуации и принятие в нее обучающегося. Это ситуация развития, определяемая рамками естественного развития обучающегося, а также рамками дидактического образовательного пространства [12]. Оптимальными методами обучения иностранному языку в инклюзивном учебном взаимодействии на этом этапе могут быть игры-упражнения, моделирование учебных ситуаций, ролевые игры, позволяющие студенту с ОВЗ раскрыться с неожиданной для него стороны, почувствовать себя полноценным членом группы. Важным моментом является четкая постановка цели, грамотное распределение ролей, ограничение времени, определение пространства и места, создание игровой интриги, стимулирование активности обучающихся, разработка условий для положительного эмоционального фона. Задача педагога – указать на личностный смысл деятельности каждого участника, показать значимость всех обучающихся, подчеркнуть связь отдельного «Я» с другими «Я».

Второй элемент структуры – педагогическая пресуппозиция, предвосхищение успеха обучающихся, проявляющееся в создании ситуации успеха на занятии. Данный элемент раскрывается путем создания соответствующего эмоционального настроения участников инклюзивного учебного взаимодействия, стимулирования и мотивирования их в восприятии учебного материала, реализации потребностей, учета комплексного усвоения знаний, подключения всех видов анализаторов для студентов без ОВЗ

(зрительного, слухового, речедвигательного, моторно-графического). Для обучающихся с ОВЗ используются оптимальные анализаторы согласно их нозологии. На этом этапе рекомендуются парные и групповые формы работы, активные методы обучения (например, сюжетно-ролевые игры), позиционные дискуссии. Преподаватель с помощью «скрытой инструкции» оказывает завуалированную помощь обучающемуся с ОВЗ, который должен научиться опираться на свои собственные ресурсы. Также преподаватель осуществляет усиленное положительное подкрепление, показывая «персональную исключительность» каждого.

Третий элемент структуры – развитие культуры оценивания ошибок, подразумевающей положительное отношение к процессу обучения, терпимое реагирование на ошибки, тщательный их анализ и оценка. Важно, чтобы исправление преподавателем ошибок осуществлялось с учетом времени, предоставленного обучающемуся для продумывания хода своих коррекционных действий в отношении учебного материала. Кроме того, при изучении достижений студента должна быть выявлена динамика его целостного развития. В первую очередь, это касается обучающихся с ОВЗ. В процессе изучения иностранного языка ошибки можно рассматривать как необходимый шаг в его освоении: позитивная интерпретация негативного знания. Здесь рекомендуется использование проектных приемов, направленных на рефлекссию своих ошибочных действий, тренинги (например, тренинг на карточках с ситуациями).

Четвертый элемент структуры – педагогическое содействие, латентно помогающее каждому обучающемуся включиться в акт иноязычного общения. Учитывая определенные особенности студентов с ОВЗ, соответствующее педагогическое сопровождение (инициирование активности обучающихся, оснащение способами учебного взаимодействия) способно провести их от «Я нужен», «Я способен», «Я хочу», «Я творю», «Я могу» до «Я владею» [7]. К наиболее эффективным методам на данном этапе можно отнести тренинги, направленные на решение проблемных ситуаций, и рефлексивные практики, призванные научить правильно диагностировать обучающие действия преподавателя, свои собственные, деятельность всей группы в целом. На наш взгляд, целесообразно проводить семинарские занятия в форме докладов студентов, содержащих актуальную информацию об инклюзивном образовании в России и других странах.

Пятый элемент структуры – развитие рефлексии учебного взаимодействия, направленной на осознание своих успехов и неудач. Как показало анкетирование, студенты с ОВЗ не готовы к обсуждению своей учебной деятельности. Важно научить их, а также других обучающихся, самоанализу, учитывая их собственный опыт. Это может повысить эффективность учебного взаимодействия в целом, а также уровень деятельности каждого в отдельности. Осознанность своих действий наполняет их новым смыслом: научным, практическим, социальным и личностным. На этом этапе можно применять рефлексивные опросники и методики (например, «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда), вводить элементы педагогизации на уроке, когда каждый из студентов может проанализировать свою деятельность как с позиции преподавателя, так и с позиции обучающегося, проводить индивидуальное консультирование. Следует отметить, что рефлексия органично включается в каждый элемент вышепредставленной структуры.

Таким образом, представленные элементы структуры инклюзивного учебного взаимодействия раскрывают необходимые профессиональные и личностные составляющие компетентности педагога, работающего в инклюзивной группе бакалавров филологии, такие как проявление гуманного отношения к обучающимся, способность к адаптации к неординарным ситуациям, рефлексия, развитие инициативности, самостоятельности, эмпатии.

Проведенный анализ теоретических источников по проблеме организации инклюзивного учебного взаимодействия, а также опыт работы в инклюзивных группах в процессе профессиональной иноязычной подготовки бакалавров филологии Института

Языка и Литературы Удмуртского государственного университета позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Несмотря на определенные достижения в психолого-педагогическом направлении инклюзивного обучения, все еще остаются нерешенными проблемы профессиональной подготовки педагогов. Пилотажное исследование показало, что участники инклюзивного учебного взаимодействия оценивают свою деятельность по-разному: преподаватели – на среднем уровне, студенты – на низком (рефлексия и анализ) и на среднем (включение в образовательную ситуацию).

2. Наиболее важными качествами преподавателя в процессе инклюзивного учебного взаимодействия, по мнению студентов, являются «эмоциональная уравновешенность», «знание предмета», «способность к адекватной оценке».

3. Для эффективного инклюзивного учебного взаимодействия необходима организация педагогической деятельности прежде всего в условиях гуманной среды.

4. Для продуктивного инклюзивного учебного взаимодействия необходимо понимание роли педагога, его действий на каждом этапе учебного взаимодействия (создание образовательной ситуации, способствующей развитию потенциала обучающегося; создание ситуации успеха на занятии; развитие культуры оценивания ошибок; осуществление педагогического содействия, направленного на латентное включение обучающихся в общение; развитие рефлексии, позволяющей осознать свои успехи и неудачи).

5. Для формирования активности бакалавров филологии инклюзивной группы рекомендуется использование таких методов обучения, как ролевые игры, позиционные дискуссии, тренинги и рефлексивные практики.

6. Для продуктивности инклюзивного учебного взаимодействия в профессиональном образовании необходимо регулярное повышение профессиональной квалификации педагогов, участие в научной и опытно-экспериментальной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Брим Н.Е., Милютинская Н.Ю. Из опыта организации инклюзивного учебного взаимодействия в иноязычной подготовке бакалавров филологии // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, психология, педагогика. 2021. №3. Т. 31. С. 331–342.
2. Дегтярева Л.И., Тиндетникова Е.Г., Луцкая М.Е. Психолого-педагогический консилум как обязательный компонент психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании // Вестник практической психологии образования. 2022. №3. Т. 19. С. 111–133.
3. Денисова О.А., Леханова О.Л. Готовность стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии: сборник статей международного научного онлайн-форума. Тюмень, 27–28 октября 2020 г. М., 2020. С. 173–178.
4. Корякина Т.Г., Архипова С.Н. Факторы развития когнитивного компонента инклюзивной готовности будущих педагогов // Научное мнение. 2022. №12. С. 84–89.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
6. Рубцов В.В., Сайтгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2023. №6. Т. 28. С. 6–23.
7. Сайгушев Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. СПб., 2001.
8. Салаватулина Л.Р., Резникова Е.В. Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству // Казанский педагогический журнал. 2023. №2. С. 83–88.
9. Слостенин В.А. Педагогика. М., 2000.
10. Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Опросник «Инклюзивное образование» в диагностике готовности студентов к психолого-педагогическому сопровождению воспитательного процесса // Калининградский вестник образования. 2023. №3(19). С. 4–15.

11. Старицына С.Г., Сороковых Г.В. Реализация потенциала иноязычного образования в обучении и социализации школьников с расстройством аутистического спектра // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. №3. Т. 8. С. 278–286.
12. Утехина А.Н. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000.
13. Oser F. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. München, 1994.

* * *

1. Brim N.E., Milyutinskaya N.Yu. Iz opyta organizacii inklyuzivnogo uchebnogo vzaimodejstviya v inoyazychnoj podgotovke bakalavrov filologii // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya, psihologiya, pedagogika. 2021. №3. Т. 31. С. 331–342.
2. Degtyareva L.I., Tindetnikova E.G., Luckaya M.E. Psihologo-pedagogicheskij konsilium kak obyazatel'nyj komponent psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s OVZ v inklyuzivnom obrazovanii // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya. 2022. №3. Т. 19. С. 111–133.
3. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Gotovnost' stekholderov k vzaimodejstviyu v inklyuzivnom obrazovatel'nom i sociokul'turnom prostranstve // Inklyuziya v universitetah: global'nye trendy i lokal'nye strategii: sbornik statej mezhdunarodnogo nauchnogo onlajn-foruma. Tyumen', 27–28 oktyabrya 2020 g. M., 2020. С. 173–178.
4. Koryakina T.G., Arhipova S.N. Faktory razvitiya kognitivnogo komponenta inklyuzivnoj gotovnosti budushchih pedagogov // Nauchnoe mnenie. 2022. №12. С. 84–89.
5. Kuz'mina N.V. Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti. SPb., 1993.
6. Rubcov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevceva T.F., Borozinec N.M., Os'muk L.A. Cel', zadachi i osnovnye napravleniya razvitiya inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v RF // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2023. №6. Т. 28. С. 6–23.
7. Sajgushev N.Ya. Sushchnostno-soderzhatel'naya model' reflektivnogo upravleniya professional'nym stanovleniem budushchego uchatelya. SPb., 2001.
8. Salavatulina L.R., Reznikova E.V. Diagnostika gotovnosti budushchih pedagogov k inklyuzivnomu volonterstvu // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. №2. С. 83–88.
9. Slastenin V.A. Pedagogika. M., 2000.
10. Smolyar A.I., Chernomyrdina T.N. Oprosnik «Inklyuzivnoe obrazovanie» v diagnostike gotovnosti studentov k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu vospitatel'nogo processa // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2023. №3(19). С. 4–15.
11. Stariyina S.G., Sorokovyh G.V. Realizaciya potenciala inoyazychnogo obrazovaniya v obuchenii i socializacii shkol'nikov s rasstrojstvom autisticheskogo spektra // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. №3. Т. 8. С. 278–286.
12. Utekhina A.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy modelirovaniya gumanitarnogo soderzhaniya nachal'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Izhevsk, 2000.



The role of teacher in the inclusive educational cooperation in the process of professional foreign language training of the bachelors of the philological profile

The peculiarities of the inclusive pedagogical support in the foreign language education are emphasized. There is considered and completed the concept “inclusive educational cooperation”. The activity of the teacher at the stages of the creation of the educational situation, the situation of success, the development of the culture of mistakes’ evaluation, the implementation of the pedagogical cooperation and the development of reflection is defined. On the basis of the conducted pilot study there are suggested the methods of the efficient inclusive educational cooperation: role games, positioning discussions, training and reflexive practices.

Key words: *inclusive educational cooperation, teacher, professional foreign language training.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2024)

ЛИ ХУАВЭЙ
Москва

**ОПТИМАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В КУРСЕ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ**

Рассматриваются особенности способов семантизации русских фразеологизмов, являющихся эффективными для китайской аудитории с учетом трудностей, мотивированных разноструктурной природой родного и изучаемого языков и отличием культур. Мощный культурно-информативный потенциал фразеологизмов способствует расширению и углублению лингвокультурологической компетенции обучающихся, что позволяет им совершенствовать практические навыки полноценного общения с носителями русского языка и культуры.



Ключевые слова: *культурологический подход, фразеологизм, учащийся-инофон, способы семантизации.*

На фоне разнообразия подходов к проблематике взаимосвязи культуры и языка в последнее время в методике РКИ принцип постижения «чужого языка» через погружение в «чужую культуру» авторитетно признается одним из самых результативных, вследствие чего *коммуникативно-ориентированное* обучение РКИ постепенно уступило позиции *культуроориентированному*. Ранее существующая модель обучения «язык – цель, культура – средство» дополнилась подходом «культура – цель, язык – средство» [10, с. 182]. На XV Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в меняющемся мире» (г. Санкт-Петербург, 2023 г.) активно обсуждались проблемы преподавания РКИ с учетом этнокультурного компонента, лингвокультурологический аспект обучения иностранных студентов русскому языку [6, с. 184]. Культурологический подход остается одним из основных векторов развития методики РКИ в XXI веке.

Культурологический компонент в обучении – обязательное условие для оптимальной межкультурной коммуникации, в реализации которой должно присутствовать понимание сходства и различия между двумя культурами: народа – носителя изучаемого языка и родной для обучающегося. Разное социальное, историческое и национально-культурное содержание языков этносов обнаруживает отличия в языковой картине мира, что находит свое отражение в культурной семантике, проявляющей себя прежде всего в лексике, очень ярко во фразеологии как символически-образной основе языкового сознания, концентрированном средстве выражения национально-культурной ментальности.

Важнейшим признаком коммуникативной компетенции является возможность иностранных учащихся выражать свои мысли, реализуя определенные интенции (коммуникативные намерения) на изучаемом языке адекватно, образно, применяя максимальный арсенал выразительных языковых средств, включая фразеологические единицы (ФЕ). Без знания, понимания определенного фонда ФЕ учащийся-инофон («носитель иностранного языка и соответствующей картины мира») вряд ли станет участником полноценной коммуникации с носителями русского языка [1, с. 92].

Фразеологизмы через отраженные в них образы наиболее отчетливо представляют самобытную и уникальную языковую картину мира народа, являясь средством хранения культурно-исторической информации, способом выражения оценки и передачи коллективного опыта, его хранилищем. Соответственно специфика ФЕ как особых вербальных знаков состоит в наделенности *культурной памятью*, соединяющей в совокуп-

ности культуру прошлого и настоящего и при этом выражающей народный дух. Это уникальный материал, манифестирующий мировоззренческую уникальность носителей языка, стиль поведения, способ мышления и т.д. «Фразеологическая картина мира того или иного народа – это прежде всего мастерство и искусство этого народа представлять сложные концепты (понятия, имеющие философско-познавательную и этнокультурную ценность) в виде образов» [14, с. 204].

Фразеология любого языка – неисчерпаемый источник его «ярко коннотированных» выражений. Особенность фразеологического значения определяется присутствием в нем коннотативного смысла: в отличие от лексического значения, он является не дополнительным содержанием (созначением), а обязательным интенциональным, или ядерным, смысловым элементом [2, с. 204]. ФЕ дают возможность воспринимать непростые и абстрактные понятия на базе конкретных, наглядных образов-представлений.

Констатировать, что учащийся-инофон овладел коммуникативной компетенцией, возможно лишь тогда, когда при общении с носителем изучаемого языка состоялось успешное взаимопонимание, соответствующее нормам общения (ситуативным, культурно-речевым) и культурным традициям русского народа (в нашей ситуации).

Однако надо понимать, что изучение фразеологии предполагает более широкий лингвистический, речевой и общекультурный кругозор. ФЕ, обладая коннотацией и прагматичностью, не являются первоочередными для моделирования высказываний и передачи смысла, потому включаются в образовательный лексический курс в ограниченном объеме. Но важность освоения фразеологического фонда для развития коммуникативной компетенции не подлежит сомнению. В результате этого интенсивное пополнение лексического запаса учащихся, которое всегда в приоритете (поскольку объем слов, усвоенный им, как правило, свидетельствует об уровне владения языком), должно вестись с учетом фразеологической составляющей, заключающей в себе мощный развивающий и образовательно-воспитательный потенциал.

Целью данной статьи является попытка выявления причин трудностей при освоении программного русского фразеологического фонда китайскими студентами, а также поиск оптимальных способов семантизации русских фразеологизмов в процессе обучения.

Затруднения, испытываемые китайскими учащимися при освоении русских ФЕ, мотивированы спецификой их значения: являясь семантически связанным сочетанием слов, в котором компоненты утрачивают свое буквальное значение, устойчивая единица приобретает особую, метафоричную в своей основе семантику, присущую конкретной комбинации слов. ФЕ характеризуется стабильностью компонентного состава, связанным значением, а также регулярной воспроизводимостью. Используясь в готовом виде, фразеологизм требует процесса заучивания, как и конкретное слово.

Наблюдения показывают, что при изучении русских фразеологизмов у обучающихся возникают сложности в идентификации ФЕ как неделимого целостного структурно-семантического феномена. Особенно в начале обучения из-за недостатка практики учащийся не видит ее границ, при использовании нарушает порядок слов, заменяя лексемы и буквально переводя сочетания слов. Например, вместо *считать ворон* (в значении '1) рассеянно смотреть, ротозейничать; 2) бесцельно проводить время, бездельничать' [9, с. 414]) – *птиц считать*; вместо *как в воду глядел* (в значении 'предвидеть, предугадать' [8]) – *глядел, как в воду* и т.п.

Ситуация осложняется, когда компонентный состав фразеологизма идентичен свободному словосочетанию. В таком случае определяющую роль играет контекст: ср. *Я чуть было не сказал, куда ходили с ребятами, но вовремя прикусил язык* (в значении 'внезапно умолкнуть, воздержаться от обсуждения какого-либо вопроса' [9, с. 332]) – *Я неожиданно поскользнулся и упал и при этом очень больно прикусил язык*. Как видим,

«владение фразеологией отражает не только языковую, но и речевую компетенцию вторичной языковой личности» [5, с. 213].

Как номинативная единица языка, пусть и комплементарная (дополнительная) по своей природе относительно слова, ФЕ обладает особенной формой и значением: это «косвенно-номинативный знак языка» [13, с. 358], что и определяет его специфику. В отличие от слова фразеологизм представляет собой составную и при этом целостную номинацию, имеющую особое «косвенно-номинативное значение», в основе которого лежит общее переосмысление (метафорическое или метонимическое) слов-компонентов ФЕ. И это обуславливает оценочный, экспрессивный и образный характер ее семантики, отражая идиоматическое, обобщенно-целостное обозначение определенного явления действительности [Там же, с. 359]. Относительно формы студенты-инофоны должны прежде всего понимать разницу между *свободными* и *связанными* словосочетаниями. Первые имеют нефиксированный порядок, при этом слова сохраняют свое лексическое значение, строятся непосредственно в речи, легко разлагаются на компоненты, которые могут заменяться согласно синтаксической модели (*готовить обед, готовить выступление, готовить место*). Фразеологизм же формально и семантически неделим, является готовой единицей речи. Первоочередная задача при изучении фразеологизмов в китайской аудитории заключается в обучении распознаванию этих двух типов сочетаемости посредством заданий на их идентификацию, можно со статичным компонентом (например, *руки*): *вымыть руки; золотые руки; помахать рукой; с легкой руки; сломать руку, нечист на руку; руки не доходят; перевязать руку; под горячую руку; согреть руки* и т.п.

Еще одна сложность кроется в понимании тонких смыслов, составляющих семантику ФЕ. Не распознавая в контексте фразеологизм, учащийся, как правило, обращается к толковому, а не фразеологическим словарям за пояснением значений отдельных компонентов устойчивой единицы. Например, ФЕ *яблоку негде упасть* означает ситуацию, характеризующуюся «чрезвычайной теснотой» [9, с. 460], но учащиеся-инофоны трактуют смысл ФЕ как «яблоня дает обильный урожай».

Работа над семантическим планом ФЕ в иностранной аудитории предполагает знакомство с ее этимологией через *культурологические* и *этимологические* комментарии. Это важно и для развития правильных навыков использования справочной, научной литературы, а именно для работы с различными видами словарей. Понимание того, что семантика ФЕ не равна сумме значений составляющих ее слов, должно внедряться в сознание обучающихся с первых занятий, тем более это явление им знакомо по родному языку, и они вполне готовы к непростому освоению фразеологии изучаемого языка. Отсюда обращение к словарям должно быть осознанным. Например, фразеологизм *каши не сварить* (с кем-то) означает 'не сговоришься, дела не сделаешь' и включает национально-культурный (ритуальный) компонент, нуждающийся в объяснении. В русской культуре *каша* выполняла в древности ритуальную функцию. Будучи «важным обрядовым блюдом», она готовилась коллективно, демонстрируя «единомыслие участников ритуала». Отказ от совместной деятельности осуждался. Не имея по понятным причинам соответствующего культурного фона, китайские учащиеся дают дословный перевод, не чувствуя образности и не оценивая, как должно, культурно значимые смыслы [5, с. 214]. Также выражение *умывать руки* означает 'отказываться от участия в чем-либо; уходить от ответственности'. Китайские студенты, не зная этимологических тонкостей, воспринимают высказывание в прямом смысле – как процесс мытья рук. На самом деле эта ФЕ библейского происхождения: в Евангелии говорится о том, как прокуратор Иудеи Понтий Пилат, наблюдая растущее смятение народа, жаждущего казни Иисуса Христа, публично омыл руки водой и произнес: «Не виновен я в крови праведника сего» [9, с. 431–432]. Присутствие в составе ФЕ архаизмов также требует объяснения этих форм (*ничтоже сумняшеся* (церк.-слав., ирон.) – 'ничуть не сомневаясь,

не задумываясь о чем-либо, не колеблясь»; *темна вода во облацех* – церк.-слав. форма предл. п. мн. ч. от облако (шутл.), ‘что-н. непонятное, необъяснимое’ [8; 3, с. 79].

Еще одна особенность анализируемого языкового материала заключается в наличии, с одной стороны, **полных эквивалентов** ФЕ, совпадающих в смысловом, образном и стилистическом планах (русск. *голыми руками* – кит. 赤手空拳 (букв. *голыми руками*); русск. *дело мастера боится* – кит. 事怕行家 (букв. *знарок (своего дела) со сложной работой справится успешно*); русск. *тише едешь – дальше будешь* – кит. 宁静致远 (букв. *без суеты / торопливости далеко пойдешь*)), с другой – **частичных эквивалентов и безэквивалентов**. Первые (полные эквиваленты), которых немного, проблем не создают, а вот вторые требуют пояснений и анализа образов в параллелях. ФЕ *искать иголку в стоге сена* частично эквивалентна китайскому выражению 大海捞针 (букв. *вылавливать иголку в море*) [16, с. 245]; *ложка дегтя в бочке меда* – 白璧微瑕 (букв. *точки на белой яшме*); *соловья баснями не кормят* – 好曲不能当饭吃 (букв. *хорошей песней сыт не будешь*) [12, с. 75, 81].

Национально-культурная специфика безэквивалентных ФЕ заключена, как правило, в их источнике (прецедентные тексты, религия, быт, традиции, исторические факты). Например, ФЕ *сирота казанская* (‘о человеке, прикидывающемся несчастным с целью разжалобить’); *как Мамай прошел* (‘о полном беспорядке, разгроме, опустошении’) связаны с фактами русской истории; ФЕ *жена не гусли, поиграв, на стену не повесишь* (‘об ответственности за супругу, семью в целом’); *каша заварилась* (‘о неприятной, усугубившейся ситуации’); *в Тулу со своим самоваром не ездят* (‘делать что-либо лишнее, бесполезное’) [9] отражают народные традиции и ценности. Уместное использование таких ФЕ требует не только лингвистической, но и лингвокультуроведческой подготовки.

Эффективность процесса обучения русским фразеологизмам в китайской аудитории прежде всего сопряжена с *семантизацией* (раскрытием значения) ФЕ [17, с. 110]. В методике РКИ основными способами семантизации фразеологизмов, оптимальными, на наш взгляд, для китайской аудитории, являются: 1) толкование их на русском языке; 2) наглядная их семантизация; 3) их перевод на китайский язык; 4) подбор к ним лексических и фразеологических синонимов / антонимов; 5) помещение их в контекст [11, с. 534].

Первый способ семантизации ФЕ (толкование на изучаемом языке) эффективен на продвинутом уровне, когда словарный запас уже достаточно сформирован и есть база для понимания. Инструментами являются авторитетные фразеологические словари, электронные ресурсы, включающие толкование значения, а также формы употребления, акцентологические особенности, синонимы, антонимы, этимологию, качественный иллюстративный материал (например, «Фразеологический словарь русского языка» под ред. А.И. Молоткова (1994 г.), «Академический словарь русской фразеологии» под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского (2020 г.) и др.).

Наглядная семантизация предполагает применение средств демонстрирующего характера – рисунков, фотографий, слайдов, предметов и т.п. Наглядность оптимальна для семантизации конкретных смыслов, но показала свою эффективность и для сферы фразеологизмов («Русские фразеологизмы в картинках» М.И. Дубровина (1987)).

Перевод ФЕ на родной язык доступен и прост, особенно для эквивалентных единиц. Однако мы имеем дело с разноструктурными языками и уникальными, самобытными культурами, что отразилось на низком проценте эквивалентности ФЕ [17, с. 111]. По данным исследований, в лексический минимум ТРКИ-2 включает только 5 эквивалентных фразеологизмов, соответствующих друг другу «на лексическом и грамматическом уровнях» [15, с. 9] (ср.: *как рыба в воде* – 如鱼得水 (букв. *как рыба в воде*) [4, с. 365] в значении ‘свободно, естественно и просто’ [9, с. 198]; ср. *сытый голодного не разумеет* – 饱汉不知饿汉饥 (букв. *сытый не разумеет голодного*) [7, с. 269]; ср. *лучше*

один раз увидеть, чем сто раз услышать – 百闻不如一见 (букв.: *лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*) [Там же, с. 130]; ср. *век живи – век учись – 活到老 – 学到老* (букв.: *век живи – век учись*) [Там же, с. 34].

ФЕ из группы частично эквивалентных имеют различия в синтаксических структурах, лексическом составе и образной составляющей. Например, значение ‘выполнить одновременно два разных дела, достичь двух различных целей’ передается русским фразеологизмом *одним выстрелом убить двух зайцев*, в китайской лингвокультуре – *一箭双雕* (букв. *одной стрелой уложить двух беркутов*) [4, с. 507]; ср. *плыть по течению – 随波逐流* (букв. *плыть по воле волн и течений*) [Там же, с. 405]; ср. *капля в море – 沧海一粟* (букв. *зерно в море*) [Там же, с. 54]; ср. *знать как свои пять пальцев – 了如指掌* (букв. *знать как свои пальцы и ладонь*) [Там же, с. 263]. Но большая часть русских ФЕ безэквивалентна, потому перевод на китайский язык русских фразеологизмов можно квалифицировать как дополнительный.

Подбор синонимов / антонимов эффективен и интересен. Однако от учащихся требуется глубокое понимание этих семантических явлений (синонимии и антонимии) и определенный словарный запас. При этом необходимо избегать использования многозначных лексем. Например, подбор к фразеологизму *как ни в чем не бывало* синонима *легко* способен внести путаницу по причине многозначности последнего (‘ловко, умело’; ‘непринужденно, играючи’; ‘без особого физического напряжения’; ‘просто для усвоения’; ‘доступно для понимания’; ‘изящно’ и т.д.). ФЕ могут быть синонимичны как отдельным словам, так и другим фразеологизмам: *испокон века – издавна; себе на уме – хитрый; чуть свет – ни свет ни заря; со всех ног – во весь дух – сломя голову* и т.д. При использовании этого способа нельзя забывать о стилистической окраске, экспрессивности, смысловых оттенках фразеологизма, комментируя это дополнительно. Например, *засучив рукава* (коннотация одобрения) – *спустя рукава* (коннотация неодобрения) и т.п. Аналогично рекомендуется работать и с антонимами: *душа в душу – как кошка с собакой; рукой подать – у черта на куличках; в поте лица – спустя рукава* и т.д.

Использование контекста как способа семантизации ФЕ дает возможность студентам почувствовать эмоциональность, экспрессивность, стилистическую маркированность фразеологизмов, помогает сформировать навык их восприятия как целостных структур [11, с. 535].

Семантизирующие контексты могут быть разножанровыми с учетом видов речи. Например, можно использовать диалоги, погружая коммуникантов в различные ситуации (официальные / неофициальные):

- *Привет! Сколько лет, сколько зим!*
- *Надо же! А ты все такой же...*
- *Это вряд ли... Все течет, все изменяется...*

Могут быть и стихотворные контексты, поначалу несложные:

*Слома голову зайчишка
От грозы бежал, трусишка.
Прытью, без оглядки
Мчал во все лопатки!*

При чтении и аудировании с целью закрепления навыка вычленения семантически целостных фразеологических структур целесообразно давать задания на обнаружение их в тексте и письменную их фиксацию или подчеркивание, толкование их значения, замену их на синонимы (лексемы или ФЕ), аналогично на подбор антонимов, стилистическое маркирование фразеологизмов, соотнесение фразеологизмов с членами предложения, частями речи и т.д. Продуктивны будут задания по использованию определенных фразеологизмов в речи учащегося при составлении тренировочных предложений,

диалогов / полилогов к заданным ситуациям, по подбору ФЕ к изображениям, а также письменные работы по развитию речи (сочинение, эссе, творческое задание (придумать короткий рассказ, сказку, стихотворение)).

Итак, отмеченные трудности при изучении русских фразеологизмов в китайской аудитории вполне преодолимы при условии правильной организации подачи материала. Сложности в восприятии и понимании вызывают фразеологизмы, этимология которых обусловлена культурно-историческими особенностями. В результате этого требуется уделить особое внимание разработке качественных комментариев культурно-исторического плана с опорой на авторитетные научные, словарные и справочные ресурсы. Определяя наиболее эффективные способы семантизации фразеологизмов, отметим, что каждый из них востребован на определенном этапе обучения, предполагающем конкретную степень освоенности лексического фонда. Так, наглядный способ оптимален на начальном этапе обучения. Переводной способ, максимально удобный для обучающихся, дает результаты в работе с эквивалентными ФЕ и частично эквивалентными. Подбор синонимов и антонимов многофункционален и направлен на углубление знаний по проявлениям в языке и речи заявленных семантических процессов, в том числе и на уровне фразеологии. Семантизирующие контексты погружают учащихся в ситуативно-стилевое, дискурсивное пространство коммуникации, активизируя творческие возможности обучающихся.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.И. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М., 2010.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1998.
4. Готлиб О.М. Китайско-русский фразеологический словарь. Иркутск, 2019.
5. Го Юйхуа. Лингводидактические трудности овладения русской фразеологией для иностранца // Молодой ученый. 2018. №6(192). С. 212–216.
6. Дианина С.Д., Громова Л.Г. XV Конгресс МАПРЯЛ в Санкт-Петербурге // Научная жизнь. Концепт: философия, религия, культура. 2023. Т. 7. №4. С. 184–187.
7. Е Фанлай. Русско-китайский словарь пословиц и поговорок. Пекин, 2005.
8. Карта слов. [Электронный ресурс]. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 24.08.2024).
9. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. М., 2014.
10. Митрофанова О.Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М., 2006. С. 181–189.
11. Обухова Т.М. Семантизация фразеологизмов в преподавании РКИ // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. М., 2011. С. 531–536.
12. Павлова О.В. Классификация межъязыковых фразеологических отношений в китайском и русском языках // Язык и культура. 2014. С. 74–87.
13. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц / под ред. Е.И. Дибровой. Ч. 1. М., 2001.
14. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология современного русского литературного языка. М., 2002.
15. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: М., 1985.
16. Черкас В.Н., Тихонюк В.И. Особенности изучения русских фразеологизмов в китайской аудитории // Материалы XX Международной научно-практической конференции. Минск, 2019. С. 242–246.

17. Чжао Ялин. Особенности семантизации русских фразеологизмов в китайской аудитории // Филология и культура. 2019. №3(57). С. 109–114.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.I. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov). SPb., 1999.

2. Alefirenko N.F. Lingvokul'turologiya. Cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka. M., 2010.

3. Biriĥ A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-etimologicheskij spravochnik. SPb., 1998.

4. Gotlib O.M. Kitajsko-russkij frazeologicheskij slovar'. Irkutsk, 2019.

5. Go Yujhua. Lingvodidakticheskie trudnosti ovladeniya russkoj frazeologiej dlya inostranca // Molodoj uchenyj. 2018. №6(192). S. 212–216.

6. Dianina S.D., Gromova L.G. HV Kongress MAPRYaL v Sankt-Peterburge // Nauchnaya zhizn'. Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura. 2023. T. 7. №4. S. 184–187.

7. E Fanlaj. Russko-kitajskij slovar' poslovic i pogovorok. Pekin, 2005.

8. Karta slov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kartaslov.ru> (data obrashcheniya: 24.08.2024).

9. Larionova Yu.A. Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka. M., 2014.

10. Mitrofanova O.D. Tradicionnoe i novoe v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Yazyk i kul'tura v filologicheskom vuze. Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya. M., 2006. S. 181–189.

11. Obuhova T.M. Semantizaciya frazeologizmov v prepodavanii RKI // Russkij yazyk v sovremennom mire: tradicii i innovacii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo i v perevode. M., 2011. С. 531–536.

12. Pavlova O.V. Klassifikaciya mezh'yazykovykh frazeologicheskikh otnoshenij v kitajskom i russkom yazykah // Yazyk i kul'tura. 2014. С. 74–87.

13. Sovremennyj russkij yazyk: Teoriya. Analiz yazykovykh edinic / pod red. E.I. Dibrovoj. Ch. 1. M., 2001.

14. Solodub Yu.P., Al'brekht F.B. Sovremennyj russkij yazyk. Leksika i frazeologiya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M., 2002.

15. Solodub Yu.P. Russkaya frazeologiya kak ob'ekt sopostavitel'nogo strukturno-tipologicheskogo issledovaniya (na materiale frazeologizmov so znacheniem kachestvennoj ocenki lica): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: M., 1985.

16. Cherkas V.N., Tihonyuk V.I. Osobennosti izucheniya russkih frazeologizmov v kitajskoj auditorii // Materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2019. S. 242–246.

17. Chzhao Yalin. Osobennosti semantizacii russkih frazeologizmov v kitajskoj auditorii // Filologiya i kul'tura. 2019. №3(57). S. 109–114.



The optimal methods of semantization of the Russian phraseological units in the course of the Russian language as a foreign language for the foreign language students of the People's Republic of China

The specific features of ways of semantization of the Russian phraseological units, that are efficient for the audience of the People's Republic of China with the consideration of the difficulties, motivated by the multi-structural nature of the native and study languages and the differences of the cultures, are considered. The powerful cultural and informative potential of the phraseological units encourages the increase and improvement of the linguoculturological competency of students, that allows them to master the practical skills of the full interaction with the native speakers and the members of a culture.

Key words: *cultural approach, phraseological unit, foreign language student, ways of semantization.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2024)

О.В. ЭПШТЕЙН
Оренбург

К ВОПРОСУ ОБ АВТОРСТВЕ МЕМУАРОВ, НАПИСАННЫХ ПИСАТЕЛЕМ-ПРИЗРАКОМ, С ПОЗИЦИИ ЛИНГВОСТИЛИСТИКИ

Рассматривается литературное направление мемуарно-автобиографической прозы. Поднимается вопрос об определении авторства мемуаров, написанных писателем-призраком. Сравнительный анализ элементов авторского идиостиля в лингвостилистическом, смысло-содержательном и структурно-оформительском аспектах выявляет ситуацию «языковой подмены» личности автора. Доказывается неоспоримость влияния личности автора-исполнителя на языковой и психолингвистический портрет автора-заказчика.

Ключевые слова: мемуарно-автобиографическая проза, авторский идиостиль, писатель-призрак, автор-заказчик, лингвостилистическое оформление.

Современные литературоведение и лингвистика рассматривают изучение мемуарно-автобиографической прозы как одно из актуальных направлений исследовательской мысли. Необходимо также отметить, что потребительский спрос на подобную литературу и интерес исследователей к ней неизменно растет.

К мемуарно-автобиографической прозе относят документально-художественные тексты, тем не менее жанровые границы внутри этого литературного направления остаются все еще подвижными, отмечается жанровое взаимопроникновение, что в результате затрудняет определение жанровой принадлежности подобных текстов.

Логично предположить, что подобные прозаические тексты манифестируют два доминантных жанра: мемуары и автобиографию. Однако самосознание личности проходит этапы вербальной реализации за счет таких родственных модификаций, как эссе, дневник, литературный портрет, роман, записки, эпистолярный жанр и т.д. Все вышеперечисленные жанры являются результатом стремления человека к осознанию собственно «я» в социокультурном и историческом контексте того времени, в которое он живет.

Жанр автобиографии традиционно рассматривается как попытка изучения душевного состояния автора в определенных жизненных условиях. Следовательно, произведения данного жанра, в отличие от жанра биографии, будут незаконченными, тем не менее они изобилуют логическими рассуждениями и глубинным анализом событий и впечатлений.

Среди всех исследований автобиографического жанра наиболее детальным и точным анализом отличаются работы французского историка и социолога литературы Филиппа Лежена, определившего автобиографию как «ретроспективное прозаическое повествование реального человека, рассказывающего о собственном существовании, делая особый акцент на истории своей личности» [2, с. 100].

Анализ исследовательских работ на тему жанра автобиографии позволил вычлнить ряд характерных для него черт:

- отнесенность к прозаической форме повествования;
- автор как прямой повествователь и главный герой произведения;
- ретроспективное представление событий и субъективная подача событийного материала;

- единый центр произведения как одно эгоцентрическое сознание, проходящее этапы внутренней эволюции;

- вероятное наличие двух типов адресата (первичный и вторичный читатель, т.е. реальный читатель изданной автобиографии и внутритекстовый, или имплицитный читатель, к которому автор обращается в тексте автобиографии или ведет с ним диалог).

Наконец углубленное изучение жанра автобиографии привело к выявлению его «разветвленной внутриянровой системы» [3, с. 38] в составе четырех разновидностей:

1. собственно автобиографии как тексты документальной направленности, или формализованные жизнеописания, относящиеся к официально-деловому стилю: автобиографический очерк, автобиографии без художественного вымысла;

2. автобиографические тексты с развернутым описанием прошлого в реалиях и лицах, не рассчитанные на эстетическое воздействие, но допускающие определенную долю художественного вымысла в силу субъективности воспоминаний: мемуары, дневники, воспоминания деятелей истории и культуры;

3. беллетризованные автобиографии, содержащие образные характеристики описываемых реалий: литературный автопортрет;

4. художественные произведения, использующие жанровую форму автобиографии и опирающиеся на реальные факты жизни авторов: автобиографический роман, литературные произведения, использующие форму дневника [Там же].

В рамках проводимого исследования нас интересует вторая группа автобиографических текстов, к которой относятся мемуары. В отличие от собственно автобиографии, мемуары направлены на жизнеописание автора не в синхронии, а в диахронии, т.е. на его хроникальное построение. Многие исследователи отмечают синтез документального и художественного в мемуарных текстах. С одной стороны, читателю предлагается изложение реальных событий, свидетелем которых стал автор мемуаров. С другой стороны, эти события пропущены сквозь призму авторского видения и реализованы в тексте как определенная форма художественного творчества, окрашенная в субъективные тона. Более того, мемуары излагают и анализируют прошедшие события, полагаясь только на память автора, а не на объективные источники. Таким образом, это и не документалистика, и не художественный роман, а отдельный жанр литературы, где личность автора есть доминантный стержень повествования.

Современные реалии жизни диктуют новые условия существования и развития выдающейся личности, обретающей известность и способность влиять на умы своих современников. Такие личности появляются в разных сферах деятельности социального контекста, им есть, что рассказать – поделиться историей своего успеха, историей преодоления трудностей, или оправдать собственные поступки из-за нежелания потерять репутацию. Тем не менее не каждый такой человек обладает литературным талантом рассказчика. Следовательно, талантливый рассказчик нанимается для лингвистического оформления мемуаров. Факт найма профессионального писателя чаще всего не афишируется, поэтому подобных писателей принято называть «писатели-призраки» (“ghost-writers”), или гострайтеры. Более того, нередко используются такие формулировки, как исполнительный помощник, писатель-субподрядчик или размытое «данная книга была написана при участии ...».

Если обратиться к правовому полю вопроса, то положение таких «писателей-призраков» незавидное, даже сам термин не фигурирует в законодательстве, а лишь используется неформально для обозначения их положения. Однако во избежание юридической путаницы призрачного авторства и плагиата предусмотрено соблюдение нескольких правил: использование труда автора-призрака по его согласию, получение им вознаграждения для возникновения правоотношения между автором-призраком и автором-заказчиком.

Если с юридической точки зрения положение авторов-призраков шаткое, но все же более или менее понятное, то с лингво-литературной точки зрения возникает вопрос: кого считать автором мемуаров? На первый взгляд, ответ довольно ясный – автор-заказчик, повествующий о событиях своей жизни, и есть автор мемуаров. Однако автор считается создателем индивидуального неповторимого звучания текста. И одним из исследовательских направлений стилистики является изучение идиостиля писателя как проявления индивидуально-авторской речи для выражения его экзистенции. Именно по оригинальным особенностям текста писателей узнают. При этом невозможно наработать такую стилевую особенность, как навык. Считается, что он формируется неосознанно в процессе писательской практики как проявление литературного таланта. В данном исследовании мы поставили **целью** определить наличие или отсутствие индивидуально-авторских черт текста мемуаров, написанных автором-призраком.

В качестве материала исследования были выбраны работы Дж.Р. Мерингера, американского писателя, журналиста, обладателя Пулитцеровской премии, написавшего мемуары теннисиста Андре Агасси «Откровенно» (“Open”), бизнесмена-основателя компании Nike Фила Найта «Продавец обуви» (“Shoedog”) и члена британской королевской семьи принца Гарри «Запасной» (“Spare”). Для сравнения лингвостилистических особенностей текстов мемуаров с авторским идиостилем Дж.Р. Мерингера была взята его собственная книга воспоминаний «Нежный бар» (“The tender bar”).

Чтобы выявление индивидуально-авторских черт написания произведения было логичным, четыре произведения сравнивались по трем основным аспектам: лингвостилистический, или языковой, смысло-содержательный и структурно-оформительский.

Если говорить о самом простом ввиду его наглядности аспекте (структурно-оформительском), то во всех четырех сравниваемых мемуарах присутствуют черты структурной идентичности. Прежде всего это происходит в элементах паратекста, т.е. пограничных элементах литературного текста, которые задают рамку его восприятию и интерпретации.

Во-первых, присутствует «посвящение»:

For my mother (“The tender bar”); For Stephanie, Jaden, and Jaz (“Open”); For my grandchildren, so they will know (“Shoe dog”); For Meg and Archie and Lili ... and, of course, my mother (“Spare”).

Адресаты посвящения – это члены семьи автора мемуаров.

Во-вторых, структурные элементы оглавления этих произведений также имеют схожие черты:

- наличие эпиграфа, в качестве которого выступают слова или цитаты из произведений известных английских или американских писателей (В. Шекспира, У. Фолкнера, Э. Канетти, Д. Томаса); или изречения известных личностей (художника Винсента Ван Гога, популяризатора дзен, мастера Сюнрю Судзуки);

- наличие пролога и эпилога, которые либо так и называются, либо обозначены словами, несущими символический смысл начала и конца (Dawn – Night; The End – The Beginning);

- разбиение глав по частям (Part 1, 2 ...);

- наличие благодарностей в конце книги.

В-третьих, присутствуют схожие элементы оформления текста внутри глав. Первое предложение каждой главы напечатано заглавными буквами, более того, в двух мемуарах подобный графический эффект применяется и внутри текста глав при смене фокуса повествования. Диалоги в сравниваемых произведениях оформлены без кавычек и прочих знаков препинания, отделяющих слова автора от прямой речи, а также без самих слов автора. Внутренняя речь автора оформляется во всех данных мемуарах курсивом.

Смысло-содержательный аспект рассматриваемых автобиографических произведений, казалось бы, должен быть различен, ведь каждый человек, решивший поделиться своей жизненной историей, имеет свой пройденный путь, и эти пути не могут совпадать или иметь большое количество точек пересечения. Тем не менее и в рамках данного аспекта были обнаружены схожие элементы.

Самым главным элементом идентичности является фигура матери. Она может присутствовать в большей или меньшей степени, однако ее влияние на жизнь авторов остается неизменно большим. Это неудивительно, так как влияние матери, материнской любви или ее отсутствие на психологические аспекты поведения и ощущения человека в этом мире неоспоримо. Очевидны также элементы психологического импринтинга:

“I was tuned to my mother’s frequencies, monitoring her moods. I watched her, analyzed her, followed her from room to room. It was more than attachment, more than protectiveness. It was partly a pursuit, because no matter how intently I watched and listened, my mother was often a complete mystery to me” [5, с. 26].

“... I’m made of the same stuff. She survived my father, as did I” [4, с. 12].

Еще одна смысло-содержательная особенность анализируемых произведений вписывается в характерную черту мемуаров – авторы характеризуют себя через память. Они оговаривают, что не дают гарантии точности пересказываемых событий и диалогов, так как воспроизводят их только из своих воспоминаний, признают их субъективность.

Например, *“My memory isn’t like my tennis bag; I have no say over its contents. Everything goes in, and nothing ever seems to come out”* [Там же, с. 18].

“What I do retain, in crisp detail, is the physical setting. [...]that’s how my memory rolls. Dates? Sorry, I’ll need to look them up. <...> Why should my memory organize experience like this?” [7, с. 18–19].

Очередной доминантной характеристикой данных авторов является их одержимость или крайняя увлеченность чем-либо или кем-либо: мать (“Spare”); ракетка (“Open”); продажи, предпринимательство и обувь (“Shoedog”); бейсбол и бар (“The tender bar”). Авторы открыто признаются в этом, оправдывают свою одержимость, встают на ее защиту, признают ее влияние на то, как сложилась их жизнь.

Наконец, каждая из рассмотренных автобиографий имеет свой лейтмотив, олицетворяющий некую цель, пронизывающую всю жизнь автора. Первым предположением необходимо сказать, что цели у данных четырех человек, живущих в разных странах, в разное время, занимающихся разным делом (спорт, писательский труд, бизнес, политика и благотворительность), очевидно, должны тоже различаться. Однако и в данном смысло-содержательном элементе мы находим совпадение. Лейтмотивом всех четырех автобиографических произведений является свобода “freedom”, пусть и в разном ее понимании. Так, сам Дж.Р. Мерингер желает свободы от психологических проблем, независимости от довлеющего над ним «плохого» образа отца. Член Британской королевской семьи принц Гарри жаждет свободы от устоев и оков этой самой семьи, которую он называет Фирмой или Ловушкой. Теннисист Андре Агасси всю свою спортивную карьеру стремится обрести свободу от тенниса, бросить его и забыть, и когда он завершает свою карьеру и получает столь долгожданную свободу, он сам через некоторое время возвращается в мир тенниса, обретая внутреннюю свободу. Для бизнесмена Фила Найта свобода – это быть американцем и не зависеть в бизнесе от зарубежных партнеров. Помимо этого, лейтмотив свободы в его мемуарах проявляется еще и в прямом смысле – свобода от тюрьмы, когда он избежал заключения за махинации в сделке с японскими бизнесменами.

Наконец, обратимся к речевому оформлению мемуарного текста за призрачным авторством Дж.Р. Мерингера. Лингвостилистический анализ текстов позволил выделить следующие характерные языковые элементы.

1. Обилие стилистических тропов за доминированием параллелизма и повторов, парцелляции, антитезы и сравнений.

Лидирующие позиции среди вышеперечисленных тропов занимают приемы параллелизма, повтора и парцелляции (в среднем по мемуарам 17%, 22% и 24% соответственно), при этом обнаружены все типы повторов: анафора, эпифора, рамка и подхват. Излюбленные приемы автора-призрака зачастую комбинируются и придают каждой его книге особый рваный ритм, который буквально нацелен на привлечение внимания читателя к каждой строчке.

"I was the shadow, the support, the Plan B. I was summoned to provide backup, distraction, diversion and, if necessary, a spare part. Kidney, perhaps. Blood transfusion. Speck of bone marrow" [Там же, с. 20].

"What's keeping this man up? Oh. Yes. Youth" [4, с. 27].

"Equity—I heard it while brushing my teeth in the morning. Equity—I heard it while punching my pillow at night. Equity—I reached the point where I refused to even say it aloud, because it wasn't a real word ..." [6, с. 51].

"I wanted mine to be meaningful. And purposeful. And creative. And important.

Above all ... different.

I wanted to leave a mark on the world.

I wanted to win.

No, that's not right. I simply didn't want to lose" [Там же, с. 6].

В последнем примере налицо комбинация анафорического повтора в параллельных конструкциях, которые в целях экспрессии расчленены по разным предложениям (парцелляция) и даже расположены графически в вертикаль. Определенную точку такому рваному ритму добавляет антитеза в конце данного отрывка.

Прием антитезы создает контраст образов и мыслей. Определенный резкий ритмический узор текста создается в том числе при помощи этой стилистической фигуры.

"For me the bar was both. My most luxuriant cave, my most perilous mountain" [5, с. 18].

"Though they had experienced everything – war and love, fame and disgrace, wealth and ruin – ..." [Там же, с. 19].

"Hate brings me to my knees, love gets me on my feet" [4, с. 6].

Наконец, если обратиться к стилистическому приему сравнения, то он представлен в идиостиле Дж.Р. Мерингера только в двух синтаксических разновидностях: через сравнительный предлог *like* и сравнительный оборот *as ... as ...*:

"bounced like a tennis ball", "hanging from a bar like a skilled acrobat", "succession was like the weather", "tennis players look like lunatics in a public square", "every string is like a wire in an airplane engine", "to Roman they're as different as faces in a crowd", "my grip is as personal as my thumbprint" и т.д.

2. Обилие интертекстуальных отсылок.

Обнаруженные интертекстуальные отсылки в четырех анализируемых мемуарах можно распределить по следующим категориям:

- *Литература* (когда упоминаются писатели, их работы, герои или известные изречения из их произведений). Например, *"the medieval inns of Chaucer's Canterbury Tales"* (Дж. Чосер «Кентерберийские рассказы»), *"as the backdrop for The Great Gatsby"* (Ф. Скотт Фицджеральд «Великий Гэтсби»), *"the conditions were comparable to Dickens's workhouse"* (Ч. Диккенс и образ рабочих домов в его романах), *"the heartbeat deep inside the House of Usher"* (Эдгар Аллан По «Падение дома Ашеров»), *"three beefy Irish men straight out of Grimm's Fairy Tales"* (сказки братьев Гримм), *"despite the warnings of Nokomis"* (Г. Лонгфелло «Песнь о Гайавате»), *"to beard or not to beard, that was the question"* (монолог Гамлета, В. Шекспир) и др.

- *Политика и общество* (отсылки к известным политическим деятелям, предметам и реалиям политической жизни, а также представителям других общественных сфер жизни, таких как спорт, поп-культура и пр.). Например, “Liberty Bells, bald eagles, and faces of the Founding Fathers”, “dated to Franklin Roosevelt’s third term”, “looked as if George Washington”, “If Lyndon Johnson had appeared at the foot of my bed”, “Grandma of Europe” (королева Виктория), “Stevie Wonder and Van Morrison and the Beatles”, фильм “Casablanca” и киносериал “Amityville Horror”, мультипликационные персонажи Bluto and Popeye, Elmer Fudd и Pied Piper, спортсмены Babe Ruth of the Beer League, Dave Cash и пр.

- *Топонимы* (упоминания известных географических мест). Например, Manhattan, Hollywood’s Walk of Fame, Memorial Field, The River Dee, the Highlands, Balmoral, Kensington Palace, Ludgrove School, Clarence House, Frogmore, The Royal Burial Ground, Rorke’s Drift, Stanford, Fort Lewis and Fort Eustis и т.д.

- *Архитектура* (упоминание известных сооружений или архитектурных стилей). Например, “Grandpa’s house made the Amityville Horror look like the **Taj Mahal**”, “Grandpa’s house was Manhasset’s answer to **Alcatraz**”, “elegant **Gingerbread Victorians** and handsome **Dutch Colonials**, Grandpa’s dilapidated **Cape Cod** was doubly appalling” и т.д.

- *Библия* (отсылки к священному тексту Библии). Например, “A Shanty Irish reenactment of **the Last Supper**. As he looked us up and down we could hear him thinking, **Each of you has betrayed me tonight**” (Тайная Вечеря и видоизмененные слова Иисуса «Истинно, истинно говорю вам, что один из вас предаст Меня»).

3. Характеристика автора – главного героя мемуаров через модальные глаголы.

В анализируемых мемуарах присутствует сильная модальная характеристика главных повествователей. В трех работах от лица принца Гарри, Филадельфия Найта и самого Дж.Р. Мерингера характеристика идет через модальный глагол *may*, придавая нарраторам характер неуверенности, вечных сомнений и даже самоопровержений. И только в мемуарах Андре Агасси в нарративе превалирует глагол *can*, что скорее доказывает стойкость духа человека, всю жизнь посвятившего спорту.

Например, “Wow, I thought. **Maybe** they really don’t. Staggering. **But maybe** it was true. And if they didn’t know why I’d left, **maybe** they just didn’t know me. At all. **And maybe** they never really did. And to be fair, **maybe** I didn’t either. The thought made me feel colder, and terribly alone” [7, с. 84].

“Which led, as always, to my Crazy Idea. **Maybe**, I thought, just **maybe**, I need to take one more look at my Crazy Idea. **Maybe** my Crazy Idea just might ... work? **Maybe**” [6, с. 7].

“**Maybe** I hadn’t wanted to remind myself. **Maybe** I hadn’t wanted to be a drag” [5, с. 136].

“I must be pretty good if **I can** hit a ball wrong at will” [4, с. 33].

4. Часто употребляемые слова.

В каждой работе Дж.Р. Мерингера встречаются слова, которые можно отнести к разряду авторских «фишек». По их наличию можно распознать авторский стиль, их частое употребление прорисовывает словесный портрет автора. Однако в этом и кроется дилемма, кого же все-таки считать автором мемуаров: заказчика или писателя-исполнителя. Три неоспоримых лидера по частотности употребления (*quintessential* – подлинный, основной, центральный, принципиально важный; *presumably* – предположительно, по-видимому; *meticulous* – тщательный, педантичный, щепетильный, доскональный) рисуют для разных, никак не связанных друг с другом, людей; авторский портрет человека вездельного, знающего цену важным вещам в жизни и в то же время терзаемого сомнениями.

В широком смысле авторский идиостиль понимается не только как речевая характеристика писателя. Это понятие включает в себя тематику произведения и его проблематику как отражение мировоззрения автора, демонстрацию его творческой и духовной

особенности и неповторимости [1]. Термин также должен учитывать найденные элементы смысловой идентичности мемуаров. Следовательно, можно констатировать факт того, что личность автора-призрака имеет неоспоримое влияние на изложение жизненных историй авторов-заказчиков.

Языковое же оформление мемуаров отражает речевую деятельность автора, является результатом этой деятельности. Именно через языковой компонент актуализируется лингвopsихологическое восприятие и осознание индивидуально-авторского стиля. В нем как в результате речевой деятельности автора проявляется его индивидуально-авторское сознание и понимание языковых структур; становятся очевидными формы и средства, к которым автор прибегает для воздействия на читательскую аудиторию.

В случае с написанием мемуаров автором-призраком юридически авторство принадлежит автору-заказчику, или повествователю своей жизненной истории, в то время как языковая составляющая, выражающая эту жизненную историю, является отражением другой личности – личности автора-исполнителя. Таким образом, в подобных ситуациях происходит «языковая подмена» личности автора, при которой автор-заказчик мемуаров с лингвистической и психолингвистической точки зрения превращается в не более чем просто главного героя литературного произведения.

Список литературы

1. Вишнякова А.В., Кузёма Т.Б., Шутова О.А. Категория стиля в литературоведении // E-Scio. 2020. №10(49). С. 221–227.
2. Лежен Ф.В. защиту автобиографии // Иностранная литература. 2006. №5. С. 100–112.
3. Николина Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы. М., 2002.
4. Andre Agassi Open: An Autobiography. Vintage, 2010.
5. Moehring J.R. The Tender Bar: A Memoir. Sceptre, 2006.
6. Phil Knight Shoedog. A Memoir by the Creator of Nike. Scribner, 2016.
7. Prince Harry Spare. New York: Random House, 2023.

* * *

1. Vishnyakova A.V., Kuzyoma T.B., Shutova O.A. Kategoriya stilya v literaturovedenii // E-Scio. 2020. №10(49). S. 221–227.
2. Lezhen F.V. zashchitu avtobiografii // Inostrannaya literatura. 2006. №5. S. 100–112.
3. Nikolina N.A. Poetika russkoj avtobiograficheskoj prozy. M., 2002.



Considering the issue of the authorship of the memoirs written by the ghost writer from the perspective of the linguostylistics

The literary direction of the memorial and autobiographical prose is considered. The identification of the authorship of the memoirs, written by the ghost writer, is discussed. The comparative analysis of the elements of the author's individual style in the linguostylistic, semantic and contextual, structural and designing aspects reveals the situation of the "language substitution" of the author's personality.

It is substantiated the cogency of the influence of the personality of author-writer on the linguistic and psycholinguistic portrait of the author-employer.

Key words: *memorial and autobiographical prose, individual style of author, ghost writer, author-employer, linguostylistic composition.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2024)

Я.О. ГУДЗОВА
Москва

**М. ПРУСТ В ВОСПРИЯТИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭМИГРАЦИИ:
СЛУЧАЙ И.С. ШМЕЛЕВА**

Обращается внимание на то, что М. Пруст оказался единственным из французских писателей, о ком И.С. Шмелев оставил развернутое высказывание в виде ответов на анкету литературного сборника «Числа». На фоне поклонников Пруста позиция Шмелева выделяется подчеркнутой холодностью. Утверждаемые Шмелевым национальные и религиозные принципы оказались неподходящими для квалификации художника иного толка, идеологические установки и подходы извне – недостаточными для глубокого понимания тонкого изобразителя «внутреннего Я» человека, оценка которого требовала других подходов и новых точек отсчета.



Ключевые слова: Шмелев, Пруст, французская литература, русская литература в эмиграции.

Литература русской эмиграции, развивавшаяся в отрыве от национальной почвы и читательской аудитории, оказалась в сложной ситуации. С одной стороны, перед изгнанниками остро стоял вопрос сохранения национальных традиций, с другой – возникла настоятельная потребность в сближении с европейской культурой. Художественное сопряжение указанных тенденций органичнее проявилось в творчестве писателей молодого поколения эмиграции, но проблема взаимовлияния литератур признавалась всеми. В разное время об этом писали Г.В. Адамович, М.Л. Слоним, А.М. Ремизов, И.С. Шмелев, Н.А. Оцуп, Д.С. Мережковский и др. Так или иначе вектор развития русской литературы в зарубежье был связан с европейскими художественными поисками, одно из направлений которых определило творчество М. Пруста.

Марсель Пруст оказался единственным из французских писателей, о ком Шмелев оставил развернутое высказывание, при всей неоднозначности отношения автора «Солнца мертвых» к литературе Франции. Оформилось оно в виде ответов на вопросы анкеты, предложенной литературным сборником «Числа» и опубликованной в первом номере за 1930 г. Фигура Пруста к этому времени стала знаковой в кругу писателей, вовлеченных в процесс новейших художественных исканий Европы. Его творчество заинтересованно обсуждали в литературных кругах Парижа, и это обстоятельство не могло пройти мимо Шмелева.

Автор «Богомолья» был знаком с творчеством Пруста, хотя и не в полной мере. «Всего Пруста» к 1930 г. он не прочитал и, похоже, не собирался, о чем честно признавался в анкете: «Я не всего его знаю, но с меня будет» [19, с. 468]. Показательно, что упоминание французского автора за год до этого возникло в переписке Шмелева с молодым прозаиком Л.Ф. Зуровым, в судьбе которого старший эмигрант принимал деятельное участие, помогая с публикациями и рекомендуя критикам. В письме к Шмелеву от 28 августа 1929 г. Зуров интересовался переводами Пруста, которыми вынужден был довольствоваться по причине плохого владения французским языком [9, с. 274].

Закономерно, что сама идея прочитать Пруста принадлежала не Шмелеву, а Г.Н. Кузнецовой, которая в одном из писем Зурову дружески советовала: «Между прочим, читаете ли Вы по-французски? Если да, при случае прочтите Пруста. Это замечательный писатель, хотя сначала немного трудный. Но зато он открывает новую дорогу в

искусстве. Мы все очень им заняты» [4, с. 267]. Под «мы» Кузнецова имела в виду, прежде всего, себя и В.Н. Бунину, хотя французский писатель был благосклонно воспринят также И.А. Буниним. Дневники и записные книжки обеих женщин свидетельствуют о большом интересе к Марселю Прусту: «Обе читали по-французски его многотомный роман «A la recherche du temps perdu» («В поисках утраченного времени») (1913–1927), а также критическую и биографическую литературу о нем. Сохранились фрагменты перевода Пруста, выполненного Кузнецовой» [4, с. 267].

Решаясь на переезд из Риги в Париж по приглашению Бунина и при поддержке Шмелева, Зуров писал: «Я знаю, что жизнь во Франции очень тяжела, об этом мне говорят все, но мне, молодому, необходим литературный воздух Парижа» [4, с. 276]. Художественная атмосфера литературной столицы в это время во многом формировалась под воздействием Пруста.

Закономерно, что интерес к новаторским литературным тенденциям испытывали, в первую очередь, представители молодого поколения эмиграции. Влияние Пруста признавали участники так называемой «парижской школы русской литературы»: «Так, Ю. Фельзен в романе «Письма о Лермонтове» рассказывал не только о своих творческих взаимоотношениях с русским классиком, но и о “романе” с Прустом, предшествовавшим “роману” с Лермонтовым. Об увлечении Прустом говорили и писали В. Набоков, Н. Берберова, Г. Кузнецова. Пруст, по мнению Г. Струве, повлиял на В. Варшавского» [7, с. 93–94].

Представители старшего поколения либо отрицали влияние Пруста, либо оценивали его сдержанно. Однако это отношение по большей части было все же заинтересованным. К примеру, предметом обсуждения на одном из заседаний Франко-русской студии, среди посетителей которой были, в том числе, «старшие» эмигранты (И.А. Бунин, Н.Н. Берберова, В.В. Вейдле, Б.К. Зайцев), стали произведения М. Пруста в своеобразном ракурсе: «Говорили о возможности применить прустовские образы для осмысления самочувствия русских на чужбине: они так же пассивны и безразличны к жизни и находят утешение в воспоминаниях о давно минувшем» [8, с. 24]. На заседании 1930 г. присутствовала М. Цветаева, где выразила несогласие с докладом Б. Вышеславцева, упрекавшего Пруста в избыточности бытовых описаний и «отсутствии больших проблем»: «Цветаева же, возражая ему, говорила о том, что в искусстве главное заключается не в том, чтобы ставить большие проблемы, а в том, чтобы давать большие ответы. Весь же Пруст для нее – это ответ, откровение» [15].

По наблюдениям А.Н. Таганова, в среде русской эмиграции «отношение к самому прустовскому творчеству, как и степень знакомства с ним, были чрезвычайно различными и варьировались в зависимости от личных эстетических пристрастий и вкусов, от возраста творческой интеллигенции и, в конечном итоге, от исходной идеологической установки» [16, с. 326]. Ответы на анкету «Чисел» – яркое тому подтверждение.

М. Алданов, Г. Иванов и М. Цетлин оказались единодушны в высокой оценке феномена Пруста. Алданов аттестовал его «самым замечательным писателем последних десятилетий» [10, с. 272], М. Цетлин – «крупнейшим писателем нашего времени» [Там же, с. 276]. Иванов вообще сравнил появление писателя с открытием радия: «Найден новый, неизученный, непохожий ни на что элемент. Действие его на окружающее таинственно – необыкновенная сила разрушения, необыкновенная благотворная сила. Действие, похожее на чудо – может быть, и впрямь чудо?» [Там же, с. 272].

Набоков дипломатично ушел от прямых ответов на вопросы анкеты, дистанцируясь не столько от Пруста, сколько от «темного и смутного» понятия «литературное влияние». В то же время автор «Защиты Лужина» не исключал возможности косвенного влияния или даже синтеза литературных воздействий [Там же, с. 274].

Об отношении Набокова к французскому писателю свидетельствует, например, «Камера Обскура», содержащая пародию на роман, написанный «под Пруста». В ре-

цензии на произведение М. Осоргин указал на этот прием как на образец сатиры: «Сверх того, кусок повести, писанный “под Пруста”, любопытен и как блестящий опыт сатиры, который не должны бы простить Сирину наши молодые прустиианцы» [11, с. 459].

Современные исследователи оценивают прустовские повествовательные приемы в «Камере Обскура» двояко: «с одной стороны, автор модифицирует сюжетно-тематические модели своего французского предшественника, выступая в роли талантливого наследника Пруста, с другой – он выставляет напоказ образчик пародийной стилизации манеры своего “учителя”, тем самым иронически дистанцируясь от “школы Пруста”» [6, с. 39].

Осторожная позиция Набокова вполне объяснима. В том же первом номере «Чисел» была размещена рецензия Г. Иванова на произведения В. Сирина («Машенька», «Король, дама, валет», «Защита Лужина», «Возвращение Чорба»), где он объявлял «новатора-европейца» имитатором новой французской литературы [5, с. 235]. В личных беседах Набоков был более откровенен и открыто признавался в любви к Прусту [2, с. 415].

Показательно, что поклонники таланта Пруста оказались единодушны в отрицании его влияния на русскую литературу ближайшего будущего. Сдержанный Набоков ограничился указанием на то, что «предвидеть что-нибудь в этом направлении нельзя» [1, с. 274]. Примерно такого же мнения придерживался Алданов: «Окажет ли Пруст большое влияние на русскую литературу? Не думаю. Во всяком случае, до сих пор он ей вполне чужд». [Там же, с. 272]. Цетлин констатировал не только уникальность дарования писателя, но и факт отсутствия «школы Пруста». Разделяя мнение Набокова относительно непрямого влияния французского прозаика, Цетлин связывал с его творчеством обновление духовной атмосферы времени и сетовал на то, что «русская литература шла до сих пор мимо Пруста»: «И здесь, и в советской России литература живет одними русскими традициями. Выход из этой замкнутости был бы очень благотворен» [Там же, с. 276–277].

Проблема влияний неожиданный поворот получила в ответах Г. Иванова, безапелляционно заявившего, что «Прустом можно пробовать “устойчивость” того или иного литературного явления». Такое сравнение, по его мнению, выдерживают Гоголь, Лермонтов, Тютчев, «а вот с Толстым, на глазах, “что-то делается” – как-то Толстой перестает “сиять”, вянет, блекнет» [Там же, с. 272–273].

Небесспорная позиция поэта и критика интересна уже потому, что имя Толстого в связке с Прустом в разных вариациях возникало как в лагере сторонников французского писателя, так и его противников. Шмелев, например, считал, что Толстой оказал влияние на Пруста в плане литературных приемов. «Отчасти только: где Толстой режет одной чертой, Пруст выписывает и крутит», – саркастически замечает Шмелев. Потом, правда, добавляет: «Своего все же достигает» [19, с. 464].

На фоне ответов коллег по цеху позиция Шмелева выделяется последовательной бескомпромиссностью и категоричностью.

Автор «Солнца мертвых» не считает Пруста выразителем эпохи по двум причинам. Во-первых, действие в его романах отнесено к прошлому; во-вторых, в поле зрения писателя попадает далеко не вся эпоха, а только верхний ее слой: аристократическое общество, изображенное «заманчиво» и «с увлечением». Последнее, по мнению Шмелева, объясняет повышенный интерес к Прусту невзыскательных читателей: «Люди, душа которых не требует “наполнения”, могут увлечься им, особенно в “наше демократическое время”: с одной стороны удовлетворяет потребность “протеста” – какой же прогнивший мир! – с другой стороны, немножко пощекочут нервы: – “приобщиться” к заказанному, увы! – и заманчивому такому, тонкому, полному “экзотичности” миру!» [Там же, с. 463–464].

Удивительно, но неприменимые к творчеству Пруста идеологические мерки привели идейных оппонентов в лице Шмелева и представителей официальной советской критики к схожим, едва ли не тождественным выводам. В пролетарских кругах тоже звучали упреки Прусту в изображении «вырождающейся буржуазии», психологии разложения «верхних слоев капиталистического общества» [20, с. 196, 198]. Итог, к которому приходит критик Г. Якубовский*, предвосхищает приговор Шмелева: «Творческий мир Марселя Пруста с его цветистым психологизмом, эстетством, с его великосветскими героями далек от нашей современности...» [Там же, с. 195].

Однако в хоре идеологически ангажированных откликов советской критики звучали также голоса в защиту тонкого психологического анализа Пруста, уникальности его стиля и мастерства исполнения. Нашлись и защитники писателя от упреков в болезненном пристрастии к описанию сливок общества: «Всегда Пруст видел “светских” людей в должном освещении, никогда он не был ими одурачен» [17, с. 245].

На вопрос о существовании в современной жизни героев и атмосферы эпохи Пруста Шмелев ответил утвердительно, сделав оговорку относительно неполноты отражения действительности в произведениях французского писателя, что, в свою очередь, было для Шмелева свидетельством нецельности мастера. Упрекнув прозаика в соблазнительном изображении пороков, русский писатель не увидел положительных ценностей, имевших место и в эпоху Пруста, и в современности.

Незамеченным и нецененным Шмелевым оказался не только «внутренний человек», главное открытие французского писателя, но и поиски первооснов и законов жизни, которые Вейдле еще в 1924 г. ставил в заслугу Прусту: «Его книги не панегирик аристократии и не сатира на нее. Нравы, как таковые, вовсе его не интересуют. Когда он говорит об эгоизме, о бессердечии, о равнодушии к чужой судьбе, он думает о жестокости самой жизни, о ее законе, лежащем глубже, чем специальные недостатки аристократического общества» [3, с. 64]. Отсюда, похоже, подмеченная Шмелевым «острая горечь» в сочинениях Пруста, истоки которой русский писатель, правда, истолковал по-своему.

В оценке Шмелева, безусловно, сказалось концептуальное различие представлений русского и французского писателей о мире и человеке: «Истинное бытие человека, по убеждению Пруста, – существование “внутреннего я”, противостоящего “внешнему я”, социальному» [15]. Шмелев никогда не отмахивался от социального, но и для него «внутренний лик» всегда был первостепенен. Другое дело, что русский и французский писатели разрабатывали разные уровни «внутреннего человека». Для Пруста – это, прежде всего, личностное, психологическое начало, для Шмелева – надличностное, духовное. Но даже беглое сравнение, казалось бы, противоположных подходов к изображению и объяснению человека обнаруживает концептуальные схождения на уровне литературных влияний. Одно из самых очевидных – художественный авторитет Достоевского.

Шмелев упоминает о русском классике в анкете, как об одном из возможных «учителей» Пруста, но тут же отрицает эту возможность. Достоевский, по мнению Шмелева, чужд французскому писателю и содержательно, и формально: «Слишком глубок и высок одновременно – не по духу Прусту. Слишком шершав: не по тонкому перышку его» [19, с. 464].

Между тем проблема влияния Достоевского на мировую литературу, давно вызывающая устойчивый интерес специалистов, не только ставит под сомнение шмелевское заключение, но и обнаруживает в интересе к Достоевскому неожиданное сближение Шмелева и Пруста. «Провалы в невероятно глубокие колодцы человеческой души – глубины бытия, зияния, обнаруживающие глубинную первооснову существова-

* История рецепции творчества Марселя Пруста в России исследована А.Н. Тагановым [17].

ния, – вот чем привлекает Достоевский Пруста» [15], – заключает А.Н. Таганов. Шмелев в свое время определял собственный интерес к классику так: «Достоевский спускался и нас уводил в низину и тьму человеческого духа и естества, дабы познать сокровенное и потрясти и умудренных, и потрясенных, вывести на высоты, к свету, на пути Божьи» [18, с. 331].

Православный акцент в восприятии классика сближает Шмелева с позицией Вейдле. В этом сближении – еще одна причина недооцененности Пруста. При высочайшей оценке романов писателя Вейдле обнаруживает у него общий для современной литературы изъян – «разрушение образа человека, его распыление на отдельные мгновения, вследствие чего исчезает его цельность» [10, с. 298]. Это очередной признак «умирания искусства», как следствие постепенной «рационализации и механизации жизни». Возрождение связи человека с человеком, человека с миром и природой возможно в религии. «Только она способна питать подлинное искусство» [Там же, с. 300], – убежден Вейдле.

Стоит ли упоминать, что похожие убеждения были основой творческих и человеческих устремлений Шмелева и сыграли не последнюю роль в его оценке художественного наследия Пруста. Рассуждая о невозможности «решающего влияния» французского писателя на русскую литературу, Шмелев вопрошает: «Чем может насытить Пруст? Дух насытить, требовательный, не пустой?» [19, с. 464]. И резюмирует: «Увлечение Прустом я считаю случайным, модным, что ли. <...> Куда приведет нас Пруст? Наша дорога – столбовая, незачем уходить в аллеи для прогулок» [Там же, с. 464–465].

Интересно, что оценка Шмелева резко контрастировала не только с позицией большинства опрошенных «Числами» писателей, но и шла вразрез с мнением редакции, высказанным Н. Оцупом во вступительной статье, где понималась проблема самочувствия эмиграции и взаимовлияния литератур: «Мы видели и видим как бы изнутри важнейшие из современных событий здешней жизни, например, если говорить только о литературе, развитие влияния Пруста, утверждение его гения. Мы присутствуем при непрерывном впитывании Европой каких-то русских влияний и сами, каждый по мере сил, в какой-то, может быть, еле ощутимой, но все же несомненной степени этому помогаем» [12, с. 5–6].

Точка зрения Шмелева у многих вызвала непонимание и дала повод Г. Струве обвинить писателя в «антиевропеизме» и даже «антикультурности». Больше всего критика смутила утверждение, что у русской литературы был «свой Пруст» в лице писателя М.Н. Альбова [14, с. 87].

Шмелев, действительно, сравнил произведения французского автора с сочинениями писателя «школы Писемского и отчасти Достоевского»: «Если бы знатоки и высокоценители Пруста <...> попробовали почитать нашего М. Альбова <...>, они, быть может, нашли бы там не менее тонкий и “пространный” – напоминает Пруста! – стиль, <...> – и столь же утомляющий» [19, с. 464].

Несмотря на иронию, в целом от внимания тонкого ценителя художественного слова не ускользнули достоинства Пруста. По определению Шмелева, это «четкий и увлекающий изобразитель», захватывающий «мельчайшими подробностями рисунка до тончайшего кружева» и обладающий «редкостной силой изображения внешнего и внутреннего лика» [Там же].

Изучая феномен Пруста и палитру оценок его творчества, современный исследователь А.Н. Таганов выбирает в качестве точки отсчета категорию «внутреннего Я»: «Выясняя причины особого интереса к прустовскому творчеству или неприятия его, следует принимать во внимание, что его художественное Слово имеет особый характер, диалог с ним возможен лишь в рамках дискурса, независимого от идеологических установок, соотносимого с “внутренним Я” личности» [16, с. 328]. Причина пристрастного от-

ношения Шмелева к Прусту, по мнению исследователя, в том, что «для него исходной в оценке прустовского творчества оказывается национальная идея» [Там же, с. 327].

В целом отношение Шмелева к ведущим тенденциям европейской литературы не было исключением. Позиции представителей творческой русской эмиграции по этому вопросу были полярными. Младшие эмигранты по большей части склонялись к идее освоения художественных исканий запада, тогда как старшее поколение ориентировалось на традиции русской классической литературы. В полемику по этому поводу оказались втянутыми В.Г. Федоров, Д.В. Философов, Д.С. Мережковский, Г.В. Адамович, В.Ф. Ходасевич и др. Ответы на анкету «Чисел» обнаружили в Шмелеве человека, разделяющего тревогу Федорова относительно участи молодых писателей эмиграции, выбирающих собственный литературный путь в противовес общей установке на иностранные авторитеты, когда «главными именами должны выступать не такие фигуры, как “Достоевский – но Пруст, не Толстой – но Андре Моруа, не Бунин, не Мережковский – но Жид, Роллан или Мориак”» [13, с. 226].

Таким образом, утверждаемые Шмелевым национальные и религиозные ценности оказались неактуальными для квалификации художника иного толка, социальные и идеологические категории – неподходящими для глубокого понимания тонкого изобразителя «внутреннего Я» человека, оценка которого требовала других подходов и точек отсчета. Недоверие Шмелева, укорененного в ценностях русской классики, к исканиям европейской литературы стало причиной того, что недооцененным оказался писатель, художественный облик которого складывался под влиянием вековых традиций литературы французской. Шмелев и Пруст в разной мере и по-своему усвоили не только уроки предшественников, но и важнейшие тенденции времени, воспринятые под углом индивидуальных этико-эстетических установок.

Список литературы

1. Алданов М., Иванов Г. Ответы на анкету о Прусте // Числа. 1930. №1. С. 248–262.
2. Бойд Б. Владимир Набоков. Русские годы: биография. СПб., 2010.
3. Вейдле В.В. Марсель Пруст // Марсель Пруст в русской литературе / сост. О.А. Васильева, М.В. Линдстрем. М., 2000. С. 60–70.
4. И.А. Бунин: Новые материалы. Выпуск 1 / сост., ред. О. Коростелева, Р. Дэвиса. М., 2004.
5. Иванов Г.В. Сириин. «Машенька», «Король, дама, валет», «Защита Лужина», «Возвращение Чорба» // Числа. 1930. №1. С. 233–236.
6. Леденев А.В., Нижник А.В. В. Набоков и М. Пруст: функции пародийной стилизации в романе «Камера обскура» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2015. №3. С. 37–43.
7. Летаева Н.В. Пруст и парижская школа русской литературы // Междисциплинарные связи при изучении литературы: Сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 2023. С. 91–98.
8. Любин В.П. Русская культура в эмиграции. Берлин и Париж как главные литературные центры 20–30-х годов // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7: Литературоведение. Реферативный журнал. 1996. №4. С. 3–25.
9. Любомудров А.М. «У Вас много души, это главное для творчества». Переписка И.С. Шмелева и Л.Ф. Зурова (1928-1929) // Studia Litterarum. 2023. Т. 8. №3. С. 256–279.
10. Окутюрье М. Владимир Вейдле и французская литература // Русские писатели в Париже: Взгляд на французскую литературу: 1920–1940. М., 2007. С. 294–302.
11. Осоргин М. В. Сириин. «Камера обскура» // Современные записки. Кн. 45. Берлин, 1934. С. 458–460.
12. Оцуп Н.А. От редакции // Числа. 1930. №1. С. 5–7.

13. Протопопова А.В., Протопопов И.А. Дискуссия о русской эмигрантской литературе в журнале «Меч» и вокруг него // *Studia Litterarum*. 2023. Т. 8. №4. С. 222–249.
14. Струве Г. Русская литература в изгнании. Опыт исторического обзора зарубежной литературы. Нью-Йорк, 1956.
15. Таганов А. Марина Цветаева и Марсель Пруст [Электронный ресурс] // Южное сияние. 2018. №21. URL: <https://litbook.ru/article/11686/> (дата обращения: 27.08.2024).
16. Таганов А.Н. Марсель Пруст и проблема «внутреннего человека» в русской литературе // Статьи о французской литературе. К 100-летию Л.Г. Андреева / отв. ред. О.Ю. Панова. М., 2022. С. 317–330.
17. Таганов А.Н. Рецепция Пруста в России в 1920-е гг. // *Литературный факт*. 2023. №2(28). С. 241–264.
18. Шмелев И.С. Душа Родины: Сборник статей от 1924–1950 г. Париж, 1967.
19. Шмелев И.С. Ответ на анкету о Прусте // *Собрание сочинений: в 5 т. (с тремя доп. томами)*. Т. 7. М., 1999.
20. Якубовский Г. Ранний Пруст // *Новый мир*. 1927. №3. С. 195–198.

* * *

1. Aldanov M., Ivanov G. Otvety na anketu o Pruste // *Chisla*. 1930. №1. S. 248–262.
2. Bojd B. Vladimir Nabokov. Russkie gody: biografiya. SPb., 2010.
3. Vejdle V.V. Marsel' Prust // *Marsel' Prust v russkoj literature* / sost. O.A. Vasil'eva, M.V. Lindstrom. M., 2000. S. 60–70.
4. I.A. Bunin: Novye materialy. Vypusk 1 / sost., red. O. Korosteleva, R. Devisa. M., 2004.
5. Ivanov G.V. Sirin. «Mashen'ka», «Korol', dama, valet», «Zashchita Luzhina», «Vozvrashchenie Chorba» // *Chisla*. 1930. №1. S. 233–236.
6. Ledenev A.V., Nizhnik A.V. V. Nabokov i M. Prust: funkcii parodijnoj stilizacii v romane «Kamera obskura» // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika*. 2015. №3. S. 37–43.
7. Letaeva N.V. Prust i parizhskaya shkola russkoj literatury // *Mezhdisciplinarnye svyazi pri izuchenii literatury: Sbornik materialov IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Saratov, 2023. S. 91–98.
8. Lyubin V.P. Russkaya kul'tura v emigracii. Berlin i Parizh kak glavnye literaturnye centry 20–30-h godov // *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 7: Literaturovedenie. Referativnyj zhurnal*. 1996. №4. S. 3–25.
9. Lyubomudrov A.M. «U Vas mnogo dushi, eto glavnoe dlya tvorchestva». Perepiska I.S. Shmeleva i L.F. Zurova (1928–1929) // *Studia Litterarum*. 2023. Т. 8. №3. S. 256–279.
10. Okutyur'e M. Vladimir Vejdle i francuzskaya literatura // *Russkie pisateli v Parizhe: Vzgljad na francuzskuyu literaturu: 1920–1940*. М., 2007. S. 294–302.
11. Osorgin M. V. Sirin. «Kamera obskura» // *Sovremennye zapiski*. Kn. 45. Berlin, 1934. S. 458–460.
12. Ocup N.A. Ot redakcii // *Chisla*. 1930. №1. S. 5–7.
13. Protopopova A.V., Protopopov I.A. Diskussiya o russkoj emigrantskoj literature v zhurnale «Mech» i vokrug nego // *Studia Litterarum*. 2023. Т. 8. №4. S. 222–249.
14. Struve G. Russkaya literatura v izgnanii. Opyt istoricheskogo obzora zarubezhnoj literatury. N'yu-Jork, 1956.
15. Taganov A. Marina Cvetaeva i Marsel' Prust [Elektronnyj resurs] // *Yuzhnoe siyanie*. 2018. №21. URL: <https://litbook.ru/article/11686/> (data obrashcheniya: 27.08.2024).
16. Taganov A.N. Marsel' Prust i problema «vnutrennego cheloveka» v russkoj literature // *Stat'i o francuzskoj literature. K 100-letiyu L.G. Andreeva* / отв. ред. О.Ю. Панова. М., 2022. S. 317–330.
17. Taganov A.N. Recepciya Prusta v Rossii v 1920-e gg. // *Literaturnyj fakt*. 2023. №2(28). S. 241–264.
18. Shmelev I.S. Dusha Rodiny: Sbornik statej ot 1924–1950 g. Parizh, 1967.
19. Shmelev I.S. Otvet na anketu o Pruste // *Sobranie sochinenij: v 5 t. (s tremya dop. tomami)*. Т. 7. М., 1999.
20. Yakubovskij G. Rannij Prust // *Novyj mir*. 1927. №3. S. 195–198.



***M. Proust in the perception of the Russian literary emigration:
the case of I.S. Shmelev***

It is emphasized that M. Proust is the only of the French writers about whom I.S. Shmelev left the extended statement in the form of the answers to the questionnaire of the literary collection "Numbers". Contrasted with the followers of M. Proust the position of I.S. Shmelev is characterized by the underlined coldness. The represented national and religious principles by I.S. Shmelev turned out to be inappropriate for the qualification of the artist of the other sense, the ideological principles and approaches externally are to be insufficient for the detailed understanding of the delicate portrayal of the "inner man", whose evaluation needed the other approaches and new points of references.

Key words: *Shmelev, Proust, French literature, Russian literature in emigration.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2024)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Байкова
Лариса Анатольевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического образования, кафедры общей психологии, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. E-mail: l.baykova@365.rsu.edu.ru
- Батракова
Инесса Сергеевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: icbatrakova@mail.ru
- Берест
Ирина Евгеньевна* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры оториноларингологии и офтальмологии, Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки Министрства здравоохранения РФ.
- Бисенгалиев
Ренат Александрович* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры, анализа и методики преподавания математики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. E-mail: rinus5637@mail.ru
- Бобрышов
Сергей Викторович* – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, профессор, Ставропольский государственный педагогический институт. E-mail: svbobrishov@yandex.ru
- Божко
Николай Николаевич* – начальник отдела «Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций», Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Брим
Наталья Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет. E-mail: brim75@mail.ru
- Бугакова
Олеся Юрьевна* – аспирант кафедры педагогики и педагогического образования, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. E-mail: ktojekto@yandex.ru
- Бурякова
Татьяна Салаватовна* – кандидат педагогических наук, начальник отдела регионального взаимодействия, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: burjak.ts@gmail.com
- Васильева
Полина Дмитриевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры химии и фармацевтической технологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова.
- Гудзова
Ярослава Олеговна* – доктор филологических наук, профессор, Московский международный университет. E-mail: disava@yandex.ru
- Гутник
Ирина Юрьевна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: iragutnik@mail.ru
- Ильницкая
Татьяна Олеговна* – старший преподаватель, Тюменский государственный университет. E-mail: t.o.ilnickaya@utmn.ru

- Караваева
Алина Сергеевна* – старший преподаватель кафедры английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grani_red@vspu.ru
- Карпушова
Ольга Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Катруш
Галина Васильевна* – специалист по учебно-методической работе, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: metodkvant9@gmail.com
- Козина
Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет. E-mail: cck2004@mail.ru
- Комарова
Юлия Александровна* – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: yuliakomarova@mail.ru
- Кулагина
Маргарита Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Ивановский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; доцент кафедры интенсивного изучения английского языка, Ивановский государственный энергетический университет. E-mail: makulagina@gmail.com
- Ли Хуавэй* – аспирант, Московский городской педагогический университет. E-mail: lihuawei870603@126.com
- Меркулова
Евгения Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет.
- Милованова
Людмила Анатольевна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английского языка и лингводидактики, профессор, Московский городской педагогический университет. E-mail: milovanovala@mgpu.ru
- Милютинская
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет. E-mail: natalam16@mail.ru
- Плотникова
Наталья Николаевна* – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Попкова
Дарья Викторовна* – старший преподаватель кафедры экономики и управления, Сибирский государственный университет водного транспорта. E-mail: d.v.popkova@nsawt.ru
- Приставак
Татьяна Михайловна* – кандидат медицинских наук, заведующая кафедрой оториноларингологии и офтальмологии, доцент, Луганский государственный медицинский университет имени Святого Луки Министерства здравоохранения РФ. E-mail: t_pristavko@mail.ru

- Провоторова
Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Рыбина
Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
- Спиридонова
Светлана Борисовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sbspir@mail.ru
- Степанова
Юлия Викторовна* – старший преподаватель, Тюменский государственный университет. E-mail: stepanova_j_v@mail.ru
- Стефанова
Наталья Леонидовна* – профессор кафедры методики обучения математике и информатике, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: NLStephanova@mail.ru
- Суртаева
Надежда Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: nsurtaeva@yandex.ru
- Тряпцын
Александр Вячеславович* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: triar@yandex.ru
- Тугульчиева
Виктория Станиславовна* – старший преподаватель кафедры алгебры, анализа и методики преподавания математики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. E-mail: tugvicky@yandex.ru
- Тюрина
Светлана Юрьевна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой интенсивного изучения английского языка, доцент, Ивановский государственный энергетический университет. E-mail: tsu1999@mail.ru
- Хонгорова
Ольга Викторовна* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России. E-mail: ov.khongorova@yandex.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Щукина
Ольга Евгеньевна* – социальный педагог, Ставропольский региональный многопрофильный колледж. E-mail: olga.schukina2014@yandex.ru
- Эльмурзаева
Румиса Абуязитовна* – кандидат педагогических наук, проректор по образовательной деятельности, Чеченский государственный педагогический университет. E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru
- Эпштейн
Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет. E-mail: olgangleter@gmail.com
- Ян Шу* – старший преподаватель, Университет Циндао. E-mail: yspoplar0724@163.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Triapitsin* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: triap@yandex.ru
- Alina Karavaeva* – Senior Lecturer, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: grani_red@vspu.ru
- Anna Shubina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Darya Popkova* – Senior Lecturer, Department of Economics and Management, Novosibirsk State Academy of Water Transport, E-mail: d.v.popkova@nsawt.ru
- Evgeniya Merkulova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University.
- Galina Katrush* – Teaching and Learning Specialist, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: metodkvant9@gmail.com
- Inessa Batrakova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: icbatrakova@mail.ru
- Irina Berest* – PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Otorhinolaryngology and Ophthalmology, "Saint Luka Lugansk State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation.
- Irina Gutnik* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of School, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: iragutnik@mail.ru
- Larisa Baykova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Education, Department of General Psychology, Ryazan State University named for S. Yesenin, E-mail: l.baykova@365.rsu.edu.ru
- Li Huawei* – Post Graduate Student, Moscow City University, E-mail: lihuawei870603@126.com
- Luydmila Milovanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of English Language and Linguodidactics, Moscow City University, E-mail: milovanova@mgpu.ru
- Margarita Kulagina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities and Natural Sciences, the Ivanovo branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor, Department of Intensive Study of English Language, Associate Professor, Ivanovo State Power University, E-mail: makulagina@gmail.com

- Nadezhda Surtayeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Education and Social Work, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru
- Natalya Brim* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Udmurt State University, E-mail: brim75@mail.ru
- Nataliya Milyutinskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Udmurt State University, E-mail: natalam16@mail.ru
- Nataliya Plotnikova* – PhD (Psychology), Head of Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Nataliya Stefanova* – Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Computer Studies, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: NLStephanova@mail.ru
- Nikolay Bozhko* – Head of Department of Interdepartmental Technology Park of Universal Pedagogical Competencies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Oksana Kozina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University, E-mail: cck2004@mail.ru
- Olesya Bugakova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy and Pedagogical Education, Ryazan State University named for S. Yesenin, E-mail: ktojekto@yandex.ru
- Olga Epshtein* – PhD (Philology), Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University, E-mail: olgangleter@gmail.com
- Olga Karpushova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Olga Khongorova* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Advanced Mathematics, The State Fire Academy of the Ministry of Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, E-mail: ov.khongorova@yandex.ru
- Olga Schukina* – Social Teacher, Stavropol Regional Multidisciplinary College, E-mail: olga.schukina2014@yandex.ru
- Polina Vasilyeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Chemistry and Pharmaceutical Engineering, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
- Renat Bisengaliev* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Algebra, Analysis and Teaching Methods of Mathematics, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: rinus5637@mail.ru

- Rumisa Elmurzaeva* – PhD (Pedagogy), Pro-Rector of Educational Activities, Chechen State Pedagogical University, E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru
- Sergey Bobryshov* – Advanced PhD (Pedagogy), Chief Research Associate, Professor, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: svbobrishov@yandex.ru
- Svetlana Spiridonova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sbspir@mail.ru
- Svetlana Tyurina* – PhD (Philology), Head of Department of Intensive Study of English Language, Associate Professor, Ivanovo State Power University, E-mail: tsu1999@mail.ru
- Tatyana Buryakova* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Regional Cooperation, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: burjak.ts@gmail.com
- Tatyana Ilnitckaya* – Senior Lecturer, University of Tyumen, E-mail: t.o.ilnickaya@utmn.ru
- Tatyana Pristavko* – PhD (Medical Sciences), Head of Department of Otorhinolaryngology and Ophthalmology, Associate Professor, "Saint Luka Lugansk State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation, E-mail: t_pristavko@mail.ru
- Tatyana Rybina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia.
- Victoriya Tugulchieva* – Senior Lecturer, Department of Algebra, Analysis and Teaching Methods of Mathematics, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: tugvicky@yandex.ru
- Yang Shu* – Senior Lecturer, Qingdao University, E-mail: yspoplar0724@163.com
- Yaroslava Gudzova* – Advanced PhD (Philology), Professor, International University in Moscow, E-mail: disava@yandex.ru
- Yuliya Komarova* – Corresponding member of The Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Intensive Teaching the Foreign Languages, Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: yuliakomarova@mail.ru
- Yuliya Stepanova* – Senior Lecturer, University of Tyumen, E-mail: stepanova_j_v@mail.ru



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:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, 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. Щукин, 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

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), 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