



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№10 (193)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№10(193)

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

- САДОВНИКОВА Ж.В. Ресурсы общеобразовательной школы в профилактике деструктивного поведения подростков 4
- СЕРГЕЕВ А.Н., СЕРГЕЕВ Н.К., ЧАНДРА М.Ю. К концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педвуза 13
- ЗАЙЦЕВ В.В., ЗОТОВА Н.Г., САХАРЧУК Е.И. ФГОС общего образования как целевой ориентир интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя 24
- ЧЕРНИКОВА Н.А., ШУБИНА А.С., Исследование надпредметных компетенций будущих педагогов в Центрах компетенций 32
- ЖАДАЕВ Ю.А., ЖАДАЕВА А.В., СЕЛЕЗНЕВ В.А. Междисциплинарные проекты как условие интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущих учителей технологии 45
- БАЙКИНА Е.А. Потенциал иммерсивных технологий в формировании профессиональной идентичности студента педагогического вуза 54
- АРАНОВСКАЯ И.В., ОРЛОВА Т.С. Теоретико-методические основы процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств 61

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. Шуккин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

ЯН ШУ. Перспективы совершенствования процесса подготовки студентов музыкальных вузов КНР к реализации терапевтической функции музыкального искусства69

АНИСИМОВА Е.С., ВОРОБЕЦ Л.В. Стратегии развития аудитивных навыков и умений в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка).....77

ЗЕЛИНСКИЙ К.В., АГЕЕВ Е.А. Возвращенное имя: русский учитель Федор Гаврилович Кашменский и его царицынская образовательная миссия85

ПЕШКОВА Д.Ю. К вопросу об использовании эмодзи в обучении иностранному языку93

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

НИКИТИН А.В. Потенциал дополненной реальности как средства иноязычной образовательной коммуникации 101

ОБОДОВА Ж.И. Понятие и структура компетентности будущего учителя в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды 106

ПИДЖОЯН Л.А. Формирование цифровой компетентности будущего педагога-музыканта в условиях высшего музыкально-педагогического образования 116

ДАНИЛЬЧУК Е.В., КУЛИКОВА Н.Ю., ЖУРАВЛЕВА А.И. Создание онлайн-курса «Разработка компьютерных игр» для обучения основам алгоритмизации и программирования будущих учителей информатики 122

СПИРИНА Ю.П. Реализация формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения 133

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БУРМИСТРОВА Е.А. Проектная деятельность как эффективная технология освоения публицистического стиля на уроках русского языка 142

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛОВЯННИКОВА В.В. Самопрезентация главного героя в книге Г.А. Бюргера «Die Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen» 148

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

Подписано в печать
20.11.2024.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 20,7
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/11/1

Выход в свет
10.12.2024.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

ПУТИЛО О.О., САВИНА Л.Н. О жанровых границах фэнтези и научной фантастики	154
АФАНАСЬЕВА В.В. К вопросу о создании образа главного героя в жанре классического детектива (на материале произведений А. Кристи и А. Конан Дойла)	159
ГОЛЬДЕНБЕРГ А.Х., МЕДВЕДЕВА М.А. Донской фольклор и народная речь в прозе Р.П. Кумова	166
ЖАРАВИНА Л.В. Концептуально-психологический лабиринт Алексея Варламова («Одсун. Роман без границ»)	172
Сведения об авторах	181
Information about authors	184
Состав редакционной коллегии	187
Состав научно-редакционного совета	188

Ж.В. САДОВНИКОВА
Москва

**РЕСУРСЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ
ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Исследование и систематизация ресурсов общеобразовательной школы в профилактике деструктивного поведения подростков. Предлагается концепция профилактической деятельности школы, раскрывающей условия ее эффективности, и выявляются ресурсы – научно-методические, организационно-педагогические, управленческие, информационные, диагностические и др., которые могут быть актуализированы в процессе выполнения школьным педагогическим коллективом профилактических функций.

Ключевые слова: *деструктивное поведение, причины отклонений, система профилактической деятельности, организационно-педагогические ресурсы.*

Одним из опасных отклонений, имеющих место в процессе социализации подростков, является деструктивное поведение, содержащее формы разрушительных действий в отношении материально-предметной среды, человеческих отношений, собственного здоровья и даже жизни. Ведущими факторами генезиса деструктивного поведения подростков исследователи считают *социально-средовые*, связанные с нарушениями в функционировании институтов социализации – семьи, образования, культуры; *персонально-биологические*, связанные с расстройствами нервной системы ребенка; *психологические* – появление у подростка девиантных ценностей, эмоциональных нарушений, низкой саморегуляции, нарушения самооценки, эгоцентризма и др. Отмечаются также изменения в структуре и иерархии указанных факторов, что проявляется во все более доминирующей роли *медийно-информационной среды* с девиантогенными посылками и стимулами и характерной для нее направленностью на культивирование развлекательно-досуговых и потребительских устремлений детей и молодежи с одновременной девальвацией ценностей труда и образования. Все это формирует базис для деструктивного поведения.

Исследования в области причин возникновения и путей профилактики деструктивного поведения занимают значительное место в трудах представителей социальных, антропологических, гуманитарных наук, в первую очередь данная область является предметом психолого-педагогических исследований [8]. Эта проблема всегда привлекала внимание и зарубежных исследователей. З. Фрэйд считал, что в основе деструктивного поведения лежат врожденные инстинкты, например, такой инстинкт, как стремление к господству (Дж. Моррисон). Известные психологи К. Хорни и Э. Фромм рассматривали деструктивное поведение как реакцию личности на враждебную окружающую действительность. Широкое распространение получили теории, связывающие деструктивное поведение с феноменами агрессии и фрустрации (Дж. Доллард, В. Мадлер). По данным исследований, неадекватное агрессивное поведение становится, как правило, реакцией на внешние обстоятельства (обида, конфликт, ссора), либо, как считал А. Басс, защитой от группового давления и принуждения. Другой представитель бихевиоризма А. Бандура выводил проблему агрессивности из модели (агрессивного или неагрессивного) поведения взрослых, которым подражают дети, отводя центральное место научению путем наблюдения за образцом.

Однако несмотря на обилие трудов в этой области, актуальность проблемы не снижается в силу того, что расширяются масштабы факторов деструктивного поведения. Среди социальных причин деструктивного поведения отдельных лиц и возникновения экстремистских сообществ исследователи отмечают также экологические и техногенные катастрофы, террористические действия против мирного населения, которые приводят к появлению больших масс людей, носящих статус беженцев, и соответственно, к стрессовым состояниям детей. В качестве негативных факторов деструктивного поведения отмечаются: возрастание зависимости подростков от социальных сетей, которые все чаще используются экстремистскими сообществами как инструмент манипуляции формирующейся личностью; кризисное состояние института семьи, испытывающей нарастающие трудности в сфере контроля за ситуацией развития школьника; снижение воспитательных функций образовательных организаций, что обусловлено переносом внимания школы, отвечающей на вызовы информационной эпохи, на когнитивные, технологические аспекты образования, на решение задач его цифровой трансформации. Все это неизбежно отвлекает внимание образовательных организаций от решения духовно-воспитательных задач.

По оценкам экспертов [5], под влиянием сети Интернет у подростков появляются повышенная возбудимость, тревожность, агрессия (отмечают 86,9% педагогов); 79,5% опрошенных учителей указали на ослабление эмоционального контакта с одноклассниками; 77,2% педагогов отметили появление у подростков, увлекшихся компьютерными играми, стремления показать свое «бесстрашие»; наиболее увлекающиеся Интернетом, по оценкам 74,4% педагогов, проявляют в школе нелюдимость, отчужденность в школьной среде, отсутствие друзей, низкие коммуникативные навыки и др.

По мнению 74,8% педагогов, следствием увлечения негативными сайтами являются резкие и внезапные изменения в поведении, например, отказ от обучения, участия в школьных мероприятиях, секциях, пропуски занятий по неуважительным причинам, потеря интереса к любимому учебному предмету.

Опрос педагогов показал, что наиболее значимыми негативными факторами, порождающими психическую неустойчивость подростков, являются: чувство отверженности и одиночества (указали 62% опрошенных); невозможность найти поддержку в критических ситуациях (61%); возникающие в среде сверстников конфликты, угрозы, насмешки, буллинг (57%); отрицательное отношение к школе из-за хронической неуспеваемости (43%); унижительные замечания от учителей и одноклассников (39%); негативные прогнозы относительно будущего со стороны учителей (21%); низкая самооценка из-за частой публичной критики (17%).

Респондентам также предлагалось указать, в чем именно, по их мнению, проявляется деструктивное влияние сетевой информации на подростков. Было отмечено, что оно, прежде всего, предстает в искажении моральных и нравственных ценностей (50,4%); общем вредном воздействии на формирующуюся личность ребенка (45,3%); создании психологических проблем для подростков (35,35%); развитии антисоциальной направленности личности (27%); подавлении свободы мировоззренческого выбора (26,8%).

Блокировать негативное влияние социальной среды, включая информационные медиаканалы и Интернет, можно, обеспечив погруженность подростка в другое пространство общения и деятельности, в котором будет формироваться опыт устойчивого следования подлинно нравственным ценностям. И здесь, если следовать идеям отечественной педагогической науки, важнейшую роль играет включение ребенка в социально-ориентированные практики, в образовательную и самообразовательную деятельность, в активное творческое сотрудничество со значимыми взрослыми и сверстниками, что может быть обеспечено только целенаправленно выстроенной системой работы школы, которая может выступить своеобразным координатором воспитательных влияний всех других субъектов воспитания. Однако теоретические основы работы современной шко-

лы в профилактике деструктивного поведения обучающихся требуют серьезного обновления, что обусловлено такими тенденциями развития школы, как возрастание роли персонализации и личностно-развивающей направленности образовательного процесса [4], индивидуализация образовательных траекторий, адаптивный подход в обучении, цифровая трансформация образовательной среды, появление новых ориентиров в оценке результатов обучения, профилизация обучения, реализация инклюзивных моделей обучения, расширение контактов школы с социальными партнерами. «Плотность» инновационных процессов создает определенные сложности для учителя: усиливается контроль за его деятельностью, требования к результатам, необходимость участия в различных учебно-методических мероприятиях, потребность адаптироваться к «цифровым» аспектам социализации современных детей, нарастание психологического давления со стороны родителей, работы в условиях этнокультурной, конфессиональной и социальной (материальный статус родителей) неоднородности контингента обучающихся. Если добавить к этому отчетные мероприятия, конкурсы, необходимость в заполнении документации в сжатые сроки, то становится понятным, почему увеличиваются случаи эмоционального выгорания педагогов.

Во многом радикально меняется социальная ситуация развития подростка. «Понятие «социальная ситуация развития» как важнейшая характеристика отношений ребенка с социальной средой определяет выбор пути, следуя по которому, ребенок обретает свою индивидуальность, новые свойства, специфичные для каждого возрастного периода» [7]. В настоящее время в структуре этой ситуации существенно изменились содержание и формы взаимодействия с миром, информационные потоки, состав субъектов, принимающих участие в воспитании и др. Наряду с новыми возможностями развития появились и существенные риски: активные информационные акции со стороны деструктивных сообществ, «загрязненность» Интернета негативной информацией, дефицит эффективных способов защиты детей от данных влияний и др.

В настоящее время исследователями (Л.А. Азарова, А.И. Захаров, Ю.А. Клейберг и др.) разработана типология причин возникновения и развития деструктивного поведения. К *психологическим причинам* относят склонность к «силовым» способам разрешения конфликтов, повышенную импульсивность и эмоциональность, чувство одиночества, нервно-психологические аномалии, склонность к рискованному поведению, подражание родителям, дурные привычки. К *микро-социальным семейным причинам* относят пьянство и наркоманию родителей, эгоизм и равнодушие взрослых, «заброшенность» детей, потребительскую идеологию, низкие доходы семей. К *группе «школьных» факторов* исследователями отнесены неудачи в учебе и обусловленная этим отстраненность от жизни классного коллектива, напряженность в общении с учителями и родителями, межличностные конфликты со взрослыми и детьми, издевательства одноклассников, отсутствие психолого-педагогической помощи, негативная групповая идентификация – добровольное стремление находиться в подчинении какой-то группы. Отмечается негативная роль и *социальных факторов* развития деструктивного поведения: призывы в Интернете к насилию, к опасным для жизни и здоровья поступкам, возвеличивание образа сильной личности, пропаганда экстремизма, национальной и религиозной вражды. «Проявления подросткового насилия, исходящие от сверстников, ввергают подростков в депрессивное состояние, которое отрицательно сказывается не только на развитии психики, но и приводит к снижению самооценки, мотивации, потере аппетита, различным фобиям, в особо экстремальных случаях – к суициду. Вследствие всех этих явлений наблюдается общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих, бегство из школы или активное враждебное отношение к ней, асоциальные поступки» [7].

Профилактика деструктивного поведения, по оценкам экспертов, носит многоаспектный характер [6]. К ее ключевым направлениям относят организацию школьной среды, информирование об опасных последствиях деструктивного поведения, обуче-

ние школьников социально значимым навыкам, организация деятельности, являющейся альтернативной девиантному поведению; пропаганда здорового образа жизни, активизация личностных ресурсов – самовоспитания, творчества, социально-проектной деятельности (А.П. Андруник, А.В. Ипатов, Я.К. Нелюбова, Д.С. Федяй).

Особое внимание исследователей обращено на профилактическую работу, направленную на противодействие влиянию деструктивного контента из Интернет на подростков (А.А. Дренева, С.Н. Илюхина, Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова). В зарубежной педагогике и психологии эта проблема рассматривается в работах С.Д. Гослинга, А. Джонсона, Т. Келера, В. Фриндте. Ими поднимаются вопросы о факторах развития у подростков Интернет-аддикции, подмене реального общения виртуальным – «квазиобщением». Виртуальное пространство может способствовать формированию виртуального коллективного сообщества-субъекта, компенсирующего реальную структуру взаимодействия личности с людьми. «Привязанностью» подростка к компьютеру нередко пользуются лидеры экстремистских групп для вовлечения подростков в свои сообщества: происходит экспансия «виртуального социального» в «реальное социальное» (С.А. Данилов).

Создаваемые злоумышленниками группы вовлекают детей и подростков через социальные сети, мессенджеры, втягивая в коммуникации, мировоззренческие диалоги, игры со скрытым деструктивным контентом, что определяет их особую опасность (А.Е. Войскунский, Н.В. Калинина, А.Н. Соболева). «Деструктивный контент может исказить традиционные российские моральные ценности, негативно представлять культурное и историческое наследие нашей страны, ее культурный суверенитет, он направлен на снижение рождаемости, пропаганду нездорового образа жизни, снижение авторитета или разрушение института семьи и противоречит патриотическому воспитанию» [2, с. 88].

Несмотря на наличие исследований в рассматриваемой области, теоретические основы системы работы школы по профилактике деструктивного поведения подростков нуждаются в переосмыслении, серьезном обновлении по ряду важных причин: изменяется ситуация и среда развития детей; школа в значительной мере перестает быть приоритетным центром развития ребенка, возникает своего рода образовательная «многополярность», полисубъектность воспитания, что требует выявления и актуализации именно «школьных ресурсов» социализации и профилактической деятельности; изменяется под влиянием «цифровой среды» психология ребенка и «функционал» учителя в условиях цифровой трансформации образования; возрастает интенсивность, «мобильность», «продуманность» целенаправленных влияний на подростков со стороны деструктивных сообществ; требуется обновление форм взаимодействия семьи и школы. В этих условиях востребованы исследования природы современной профилактической функции социообразовательного сообщества, а также путей формирования личности как субъекта самоорганизации, «конструктора» собственного будущего, способного к противодействию деструктивным влияниям как со стороны негативных факторов социальной среды, так и собственных стрессогенных «порывов». Необходим также поиск стратегии интеграции школьных ресурсов, вариативной гибкой внутренне мотивированной системы профилактической работы школы, которая могла бы адекватно реагировать на изменения в окружающей социальной среде, в дестабилизирующих условиях современного социума.

А.С. Макаренко выдвигал идею о руководящей миссии школы по отношению к пространству развития ребенка, в том числе по отношению к семье: «Школьный коллектив должен иметь право контролировать семью со стороны ее воспитательной деятельности, помогать семье методическим советом, прямой воспитательной помощью отдельным лицам ...» [3, с. 216]. Однако, касаясь нашего вопроса, мы по-прежнему говорим о неразработанности представлений о сущности, функциях и ресурсах профилактической деятельности школы, об организационной структуре данного процесса, о координирующей миссии школы по отношению к семье и другим социально-образовательным институтам, призванным участвовать в профилактике деструктивного поведения детей.

Профилактическая деятельность школы как система. *Системный подход* ориентирует на обоснование такой *структуры* педагогических ресурсов школы, при которой наиболее эффективно реализуется *профилактическая функция* школы.

Для разработки *системы профилактической деятельности школы* в отношении деструктивного поведения подростков необходимо было определить:

1. *Сущностные характеристики деструктивного поведения подростков* как поведенческих аномалий, направленных на разрушение среды, отношений, собственного организма, и механизм генезиса данного поведения у детей подросткового возраста, обусловленных социально-нравственными дефектами коммуникативного пространства, семейных отношений, школьной дезадаптацией.

2. *Систему условий* и социально-психологических механизмов предотвращения деструктивной направленности подростков, которые могут быть реализованы посредством специально организуемой профилактической работы школы как особого вида педагогической деятельности, в ходе которой подростки, проявляющие склонность к деструктивным действиям, включаются в переживание ситуаций-событий, оптимизирующих состояние их самосознания.

3. *Концепцию* и построенную в соответствии с ней *модель профилактической деятельности школы* как многоцелевой системы, выполняющей общепедагогические, социально-профилактические, методические, информационно-просветительские, координационно-сетевые функции. Модель описывает «командно-проектный» принцип управления системой профилактики деструктивного поведения, что предполагает создание с участием учителей школы, родительской общественности, педагогов дополнительного образования и учащихся старших классов «проектных команд», за каждой из которых «закреплена» одна из указанных функций, и деятельность которых координируется администрацией школы.

4. *Содержание и технологии внутрикорпоративной научно-методической подготовки и переподготовки учителей* к использованию образовательных ресурсов школы в процессе профилактической деятельности, к применению методик диагностики деструктивных отклонений в развитии подростков и приемов «погружения» подростков группы риска в ситуации, обеспечивающие развитие у них позитивных жизненно-коммуникативных смыслов.

5. *Регулятивы координирующей деятельности школы* по созданию «анти-деструктивной» направленности внешкольного воспитательного пространства, непрерывного обновления содержания и технологий психолого-педагогического, правового, информационно-цифрового просвещения школьников, учителей и родителей относительно вновь образующихся форм и разновидностей деструктивных проявлений в детско-юношеской среде.

В качестве *педагогических ресурсов* профилактики деструктивного поведения подростков, которые могут быть актуализированы в пространстве школы, в исследовании выделены:

- осуществление педагогами школы профилактической функции как специфического вида коллективной полисубъектной педагогической деятельности, ориентированной на актуализацию в сознании подростков гуманно-нравственного смыслообразования и стремления к идентификации с социально ориентированными детско-юношескими сообществами; данная деятельность педагогов не существует параллельно урокам, внеурочным и воспитательным мероприятиям, а органически включена в них как внутренне-смысловая направленность педагогических событий школы, как своеобразный личностный контекст профессионального поведения педагогов;
- обеспечение осведомленности педагогического коллектива о традиционных и новых признаках зарождения деструктивности в поведении подростков, выявляемых в исследованиях проблем социализации современного подростка;

- формирование у подростков способности критического восприятия информационных воздействий, в первую очередь реализуемых через социальные сети, избирательного отношения к выбору подросткового сообщества как сферы самореализации, дружеских связей как источников ценностных ориентаций;

- применение диалогически и педагогически корректных форм переориентации сферы общения подростков из групп с деструктивной ориентацией в сообщества, характеризующиеся социальной направленностью; создание условий для осознания подростками возможностей самореализации в социально значимом и одобряемом деле; оказание поддержки попыткам овладения опытом самовоспитания в себе способности к торжеству деструктивных мотивов и поступков;

- координируемое взаимодействие школы с социальными партнерами – семьями обучающихся, спортивными организациями, учреждениями дополнительного образования (технопарками, музыкальными и художественными школами, центрами досуга).

Исходя из этих концептуальных установок, нами были разработаны методики «погружения» подростков, проявляющих «деструктивные риски», в ситуации 3-х типов: 1) вхождение в коммуникацию с социально ориентированным подростковым сообществом; 2) приобщение к «делу», обеспечивающему успешную позитивную самореализацию и признание успехов со стороны окружающих; 3) «пробы самовоспитания» в форме самостоятельного удержания себя от деструктивных поступков, переживание эмоционального удовлетворения от «побед над собой».

Для создания *ситуаций-событий* учителя и классные руководители должны отбирать конкретные приемы работы с подростками в зависимости от типа, характера и уровня демонстрируемого ими деструктивного отклонения. Ситуация *включение подростков группы риска в общение* с подростковыми сообществами, характеризующимися социальной направленностью создается посредством вовлечения подростка в детский коллектив, заранее «настроенный» на благоприятное принятие его, что не дает повода для появления им характерной для него агрессивности и замкнутости. Формирование ситуации *осознания подростками возможностей самореализации* в социально значимом деле и получения признания окружающих предполагает создание возможности достижения подростком в интересном для него и социально значимом проекте. Ситуация *поддержки успешного опыта самовоспитания* навыков саморегуляции первоначально может создаваться в игровой, соревновательной форме, а затем этот опыт при поддержке педагога может переноситься на сферу учебы, общения, повседневного поведения.

Анализ существующих практик позволил выделить наиболее распространенные **технологии профилактической деятельности школы:**

- *технологии организации социальной среды* (формирование негативного общественного мнения по отношению к деструктивным поведенческим проявлениям; социальная реклама здорового образа жизни и сознательного отказа от деструктивного поведения; работа с молодежными субкультурами);

- *информационная технология* (корректное, безопасное и доступное информирование о деструктивном поведении с жизнеутверждающих позиций, без «запугивания» и разжигания интереса);

- *технология активного обучения социально важным навыкам и формирования социально важных характеристик* (формирование резистентности к негативному влиянию, асертивности, жизненных навыков и т.п.);

- *технология организации деятельности, альтернативной деструктивному поведению* (раннее воспитание позитивных интересов, вовлечение ребенка в различные социально одобряемые формы активности: физическую культуру и спорт, искусство, науку и др.);

- *технология воспитания здорового образа жизни;*

- *технологии активации личностных ресурсов* (формирование жизнестойкости, стрессоустойчивости, тренинги конструктивного разрешения конфликтов и др.).

Каждая технология «наполняется» формами на усмотрение разработчика программы профилактики, их выбор индивидуален или зависит от специфики модели профилактики. Формы воспитательной работы традиционно делятся на мероприятия, дела и игры, которые имеют различные вариации (собрания, лекции, устные газеты, встречи, линейки, конференции, видеожурналы, походы, олимпиады, субботники, экскурсии, конкурсы, концерты, спартакиады, соревнования, вечера, волонтерские отряды, консультации, дискуссии, диспуты, беседы и др.).

Область проведенного исследования (его «теоретическая рамка») ограничена рассмотрением условий профилактики деструктивных воздействий на подростков, которые могут быть актуализированы школьным педагогическим коллективом, хотя такое ограничение является весьма условным, поскольку школьные воспитательные практики в реальности органически связаны с функциями семьи, учреждений дополнительного образования, культуры, спорта. К условиям успешного функционирования школьной профилактики воздействия на подростков деструктивных сообществ, актуализируемым школьным педагогическим коллективом, отнесены:

1. Обеспечение качества образовательного процесса, его высокий мотивационный уровень (приоритет мотивации достижения), высокая включенность школьников и их родителей в образовательную деятельность, перспективность дальнейшего жизненного пути успешных учеников, подтвержденная судьбами выпускников школы. Для воспитания моральной устойчивости имеет значение достижение таких личностных результатов образования, как способность к произвольному планированию и регулированию своего поведения, к адекватной самооценке своих действий; смысл образования, понимание его значимости для своего будущего, выделение любимого предмета, которому ученик готов посвящать свое свободное время; дисциплинированность, готовность к выполнению педагогических требований и др.

2. Функционирование в школе системы раннего выявления рисков развития деструктивного поведения у обучающихся подросткового возраста, дифференцированный подход к учащимся с различными уровнями «отклонений» в поведении. Это может быть специальная рабочая группа в составе организатора воспитательной работы, школьного психолога, опытных классных руководителей. К «ранним» проявлениям деструктивного поведения в исследовании отнесены: утрата интереса к учебе и традиционному общению со сверстниками; у подростка длительное время подавленное настроение, пониженный эмоциональный фон, раздражительность; ссоры и конфликты со значимыми взрослыми; отвержение сверстников, травля, в том числе и в социальных сетях; полоса личных неудач; нестабильная семейная ситуация – развод родителей, конфликты, насилие в семье и др.

3. Направленность образовательного процесса на развитие критического мышления, моделирование в образовательном процессе ситуаций, развивающих способности к анализу поведения окружающих и к предвидению последствий своих собственных поступков. Для развития критического мышления необходимо учить подростков ставить вопросы, анализировать ход собственных рассуждений, находить и принимать ценные идеи, выделять главное и второстепенное; развивать у них умение отслеживать ход своих рассуждений, находить и исправлять собственные ошибки [1].

4. Личностно-развивающий подход в образовательном процессе, поддержка самостоятельности и ответственности решений, чувства собственного достоинства у обучаемых, способности к управлению собой в различных жизненных ситуациях. Реализация данного подхода предполагает моделирование в образовательном процессе ситуаций, требующих проявления таких личностных функций, как способность к выбору нравствен-

ного поступка, проявление эмоциональной сдержанности в критических ситуациях, противостояние коллективному мнению группы, признание своей ошибки и неправоты и др.

5. Формирование у подростков опыта работы в сетях, навыков пользования источниками информации в Интернете, опыта применения правил безопасного сетевого поведения. Среди таких правил есть очень важные – доверять родителям и педагогам то, чему посвящено общение подростков в сетях; осторожно относиться к представлению любых личных данных; не сообщать посторонним людям информацию о себе и о близких; соблюдать возрастные ограничения; помнить об опасности общения с незнакомцами, с которыми переписывались в Интернете.

6. Просвещение подростков относительно деструктивных сообществ, «методик» их воздействия на психику ребенка, угроз вовлечения в социально вредную и опасную деятельность, способов противостояния «мотивирующим» воздействиям. Целесообразно дать подросткам информацию о технологиях действия таких групп, которая предполагает: 1) привлечение внимания потенциальной жертвы к своей публикации в социальной сети путем броских фотографий, любопытных фактов или предложений с возможностью получения выгоды; 2) в случае положительной реакции подростка на приманку, создатели контента вовлекают его в дальнейшие действия, переводя фокус внимания на закрытые чаты и затем в офлайн-режим; 3) после чего подросток может включиться в реальные деструктивные действия.

7. Применение в качестве профилактической технологии приемов создания в воспитательном процессе *ситуаций-событий*, актуализируемых через *включение подростков группы риска в общение* с подростковыми сообществами, характеризующимися социальной направленностью, создание условий для *осознания подростками возможностей самореализации* в социально значимом деле и получения признания окружающих, *поддержку успешного опыта самовоспитания* навыков торможения деструктивных мотивов и поступков.

8. Функционирование и развитие внутришкольной системы методического обеспечения профилактической работы педагогов, вооружение учителей и воспитателей эффективными приемами воспитания у подростков готовности противостоять воздействиям деструктивных сообществ.

Поводя итоги, отметим, что, проводя анализ эффективности работы школы по использованию ресурсов профилактики деструктивного поведения, целесообразно обратить внимание на такие параметры ее деятельности, как состояние программно-методических документов, регулирующих работу школы в данном аспекте; уровень профессионализма управленческой команды, понимания ею целей, задач и технологий работы в данном направлении; функционирование диагностической рабочей группы, обеспечивающей мониторинг развития подростков, склонных к деструктивному поведению; компетентность педагогов в анализе ситуации развития подростков, степени рискованности их поведения, способах профилактики и коррекции их поведения; осведомленность педагогов школы о характере общения подростков в социальных сетях; включенность самих учащихся в деятельность школы по противодействию деструктивным влияниям, принятия ими педагогических установок школы.

Список литературы

1. Глухова С.В. Использование технологии развития критического мышления на уроках в общеобразовательной школе. [Электронный ресурс]. URL: https://konf-sot-2011.ucoz.ru/publ/tehnologija_razvitija_kriticheskogo_myshlenija/ispolzovanie_tekhnologii_razvitija_kriticheskogo_myshlenija_na_urokakh_v_obshheobrazovatelnoj_shkole/3-1-0-53 (дата обращения: 03.09.2024).
2. Комаров В.В. Психолого-педагогическая профилактика размещения подростками деструктивного и аутодеструктивного контента в социальных сетях и мессенджерах // Гаудеамус. 2023. №1. С. 88–89.

3. Макаренко А.С. Некоторые соображения о школе и о наших детях // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 1. М., 1983.
4. Сериков В.В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. №2. С. 11–18.
5. Титор С.Е., Каменева Т.Н. Деструктивное влияние интернета на поведение несовершеннолетних: результаты эмпирического исследования // Caucasian Science Bridge. 2022. №4(18). С. 126–135.
6. Федяй Д.С., Федотова Е.П., Нелюбова Я.К. Профилактика деструктивного поведения у детей и подростков как направление социально-психологического сопровождения участников образовательных отношений: учебно-методическое пособие. Саратов, 2020.
7. Яковлева Н.Ф. Социальная ситуация развития ребенка с позиций синергетического подхода [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31945> (дата обращения: 03.09.2024).
8. Botvin G.J., Griffin K.W., Nichols T.D. Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach [Electronic resource] // Prev Sci. 2006. №7(4). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17136462/> (date of application: 03.09.2024).

* * *

1. Gluhova S.V. Ispol'zovanie tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na urokah v obshcheobrazovatel'noj shkole. [Elektronnyj resurs]. URL: https://konf-sot-2011.ucoz.ru/publ/tekhnologija_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya/ispolzovanie_tekhnologii_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya_na_urokakh_v_obshheobrazovatel'noj_shkole/3-1-0-53 (data obrashcheniya: 03.09.2024).
2. Komarov V.V. Psihologo-pedagogicheskaya profilaktika razmeshcheniya podrostkami destruktivnogo i autodestruktivnogo kontenta v social'nyh setyah i messendzherah // Gaudeamus. 2023. №1. S. 88–89.
3. Makarenko A.S. Nekotorye soobrazheniya o shkole i o nashih detyah // Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya: v 8-mi t. Т. 1. М., 1983.
4. Serikov V.V. Opyt nauchno-pedagogicheskoy shkoly lichnostno-razvivayushchego obrazovaniya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. №2. S. 11–18.
5. Titor S.E., Kameneva T.N. Destruktivnoe vliyanie interneta na povedenie nesovershennoletnih: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya // Caucasian Science Bridge. 2022. №4(18). S. 126–135.
6. Fedyaj D.S., Fedotova E.P., Nelyubova Ya.K. Profilaktika destruktivnogo povedeniya u detej i podrostkov kak napravlenie social'no-psihologicheskogo soprovozhdeniya uchastnikov obrazovatel'nyh otноshenij: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov, 2020.
7. Yakovleva N.F. Social'naya situaciya razvitiya rebenka s pozicij sinergeticheskogo podhoda [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31945> (data obrashcheniya: 03.09.2024).



Resources of a comprehensive school in the prevention of destructive behavior of adolescents

The study and systematization of resources of a comprehensive school in the prevention of destructive behavior of adolescents are conducted. The author proposes the concept of preventive activities of the school, revealing the conditions of its effectiveness, and identifies the resources – the scientific and methodological, organizational and pedagogical, managerial, informational, diagnostic, etc., that can be updated in the process of performing the preventive functions by the school teaching staff.

Key words: *destructive behavior, causes of deviations, system of preventive activities, organizational and pedagogical resources.*

(Статья поступила в редакцию 04.10.2024)

А.Н. СЕРГЕЕВ,

Н.К. СЕРГЕЕВ,

М.Ю. ЧАНДРА

Волгоград

**К КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЦЕЛОСТНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДВУЗА***

Рассматриваются базовые теоретико-методологические основания и подходы к разработке концепции и моделей интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в контексте реализации ФГОС общего образования. Обосновываются новые требования к постановке целей и задач профессиональной подготовки. Раскрываются ключевые методологические подходы к построению профессиональной подготовки, в числе которых системный, целостный, интегративно-деятельностный и компетентностно-контекстный подходы. Объясняются их роль, возможности и ограничения в решении проблемы интеграции.



Ключевые слова: интеграция, ценностно-смысловая сфера личности, методологические подходы, системный, целостный, интегративно-деятельностный, компетентностно-контекстный подходы, принцип контекстности, принцип дополнительности.

Развитие сферы образования – этот один из главных приоритетов государственной политики России. Это подтверждается всеми важнейшими государственными документами, программами развития государства и российского общества последних лет, национальными проектами, реализующими их идеи на практике. Учитывая, что главное действующее лицо сферы образования в самом широком ее понимании – это педагог, проблема повышения качества современного педагогического образования в свете всех современных трендов изменений, происходящих в жизни общества и в самой сферы образования, включая активное распространение сетевого образа жизни и деятельности общества и человека, внедрение информационных технологий и достижений в сфере искусственного интеллекта, инклюзии в жизни и образовании и т.д., становится все более насущной и актуальной. На это нацелены и действующие стандарты профессионального образования всех уровней, и ФГОС общего образования – сферы, являющейся главным «потребителем» кадровых педагогических ресурсов, – и действующие программы развития педагогического образования.

В списке важных вопросов, по которым необходимо в первую очередь определить, разрабатывая новые подходы, концепции, программы и модели подготовки педагогических кадров, конечно же, следующие: а) вопрос о целях и задачах такой подготовки (представление о них задает векторы, направления и тренды решения всех остальных проблем содержания и организации подготовки педагогических кадров); б) выбор тех методологических подходов, оснований, которые определяющим образом влияют на выбор стратегии и тактики, содержания и технологий образовательного процесса, на-

* Исследование выполнено по проекту «Концепция и модели интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования (целостный подход)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 27.08.2024 г. № 073-03-2024-047/5 к соглашению от 18.01.2024 г. № 073-03-2024-047).

правленного на подготовку кадров требуемого качества; в) определение принципов, на которых и должен проектироваться и реализовываться реальный педагогический процесс подготовки кадров для сферы образования.

Цель нашей статьи – дать обоснованные представления о предлагаемых нами решениях этих проблем.

В списке наиболее актуальных задач, на решение которых направлены все упомянутые выше программно-целевые и нормативно-методические документы, – ревизия философских, теоретико-методологических оснований построения всей системы профессиональной подготовки будущего педагога, **переосмысление целей профессиональной подготовки педагога**. Здесь уместно сослаться на мнение авторитетных исследователей по поводу общей складывающейся ситуации в современной образовательной сфере, существенным образом влияющей на иерархию базовых образовательных ценностей общества и личности и, следовательно, на приоритетные цели и задачи образования как общего, так и профессионального. Указывают на неопределенность и нестабильность, высокую динамику изменений, противоречивость и «сложность» (термин, отражающий новый этап усложнения мира, связанный с ростом многообразия и плюралистичности) [1; 4; 5; 12]. В такой ситуации необходимо реагирование на усложнение и интенсификацию профессиональной деятельности педагога, специальные усилия по повышению его подготовленности к профессиональной деятельности в условиях инновационности, новых технологических реалиях функционирования системы образования (включая развитие компетенций, реагирующих на активную цифровизацию, нарастающий тренд использования искусственного интеллекта, реализацию задач инклюзивного образования во всех вариантах проявления этой тенденции, многонациональность и многоконфессиональность и т.д.).

Необходимость перманентного «осовременивания» практики подготовки педагогических кадров, несомненно, осознается всеми причастными к постановке и осуществлению этой задачи – от управленческого блока всех уровней и до рядовых преподавателей, ведущих реальную практическую деятельность в этом направлении. Об этом свидетельствует большая и целенаправленная работа последних 30-ти лет. Разработаны и уже внедряются в практику подготовки педагогов федеральные образовательные стандарты (ФГОС общего образования, ФГОС ВО нескольких поколений, Профессиональный стандарт педагога и др.). Реализуется Национальный проект «Образование» с его подпроектами, направленными на развитие кадрового потенциала всей сферы образования страны. Последовательно разрабатываются и реализуются соответствующие программы и нормативно-методические подходы (Программа развития педагогического образования на 2018–2020 гг.; Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (2021 г.), «Ядро высшего педагогического образования» от 2021 г.).

Вместе с тем, на наш взгляд, насущной остается проблема целей профессиональной подготовки будущего учителя, которые в разные периоды представлялись в разных формах и документах: в виде профессиограммы учителя, содержащей набор требований к качествам, знаниям, умениям и навыкам, которыми должен владеть педагог; в виде моделей выпускника педвуза, в которых предпринималась попытка определить иерархию, приоритеты качеств и компонентов личности учителя, чтобы он был подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с запросами общества; в виде набора (совокупности, системы и т.д.) компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог в процессе профессиональной подготовки. Последний подход, являющийся доминирующим и в настоящее время как нельзя лучше соответствовавшим идеологии Болонского подхода к организации профессиональной подготовки, на протяжении многих лет последовательно внедрялся в отечественную систему высшего профессионального

образования, включая и педагогического, красной нитью соединяя в качестве главной идеологии профессиональной подготовки все поколения ФГОС ВО.

Не преуменьшая ценности упомянутых форм и подходов к характеристике целей и задач педагогического образования, позволивших на уровне существовавших на то время научных представлений о природе педагогической деятельности и ее задачах, отметим главный их недостаток, «уязвимое место»: представления в рамках таких подходов о целях и конкретизирующие их задачи профессиональной подготовки будущего педагога являются мозаичной, лоскутной картиной, содержащей перечень отдельных характеристик и компонентов личности и реализуемой ею деятельности, слабо связанных между собой в реальной практике подготовки педагога. Это и отдельные качества личности, и ограниченный круг компетенций, которыми надо овладеть, и их свойства, обеспечивающие определенную самостоятельность, и креативность, и т.д. Становится очевидной уязвимость доминирующих подходов к определению целей образования, будь то образование общее или профессиональное, если они не содержат «внутренней ценностно-смысловой необходимости и потребности самой развивающейся личности в самообразовании и самопознании, улучшении себя и своего внутреннего мира, своих личностных и профессиональных качеств» [11, с. 251].

Необходим такой подход к целеполаганию в процессе профессиональной подготовки педагога, смысл которого мы видим в определении доминанты, целостных характеристик личности и ее готовности к профессиональной деятельности, которые «связали» бы воедино все значимые стороны и характеристики, деятельностно-процессуальные компоненты личности педагога, обусловили бы развитие отдельных качеств и возможностей педагога в контексте и в интересах главных, определяющих его личностно-профессиональный «портрет» свойств и качеств. Это, в свою очередь, предполагает актуализацию аксиологического, ценностно-смыслового подхода и к определению целей образования, и к построению содержания подготовки будущего педагога, и к отбору и использованию педагогических технологий, обеспечивающих достижение необходимого результата. Только согласованность и ее высший уровень – гармония всех составляющих образовательного процесса – способны обеспечить формирование целостной личности как субъекта собственного развития, самосовершенствования, вершителя и творца своей профессиональной судьбы и образа жизни (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.В. Горшкова, В.В. Сериков и др.).

Такой подход к определению цели подготовки учителя как полноценного субъекта своей жизнедеятельности еще более актуализирует, вводит в круг наиболее значимых и сложных проблем всей теории и практики профессиональной подготовки педагога, проблему более глубокой интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя. Необходима новая концепция такой интеграции, вариативные модели ее осуществления с учетом всех факторов и обстоятельств, в которых происходит процесс «вращения» педагога.

Важным ориентиром при построении любой педагогической концепции, как уже указывалось выше, являются ее методологические основания, позволяющие определить исходные научные позиции, задать стратегические направления исследования, осуществить всесторонний анализ исследуемой проблемы.

В качестве такого рода оснований, как известно, выступают **методологические подходы**, каждый из которых дает исследователю возможность изучить объект под определенным углом зрения. Отметим, что для педагогической концепции как особой формы и сложной системы представления фундаментальных научных знаний о педагогическом явлении, выбор именно совокупности, а не единственного методологического подхода, является принципиальным условием. Поскольку каждый методологический подход имеет свои функции и методы анализа, свои границы возможного использования и относится к определенному уровню применения в рамках исследования,

то это позволяет изучать явления только с определенного ракурса. Соответственно, ни один из подходов не является универсальным и ограничивает возможности исследователя в определении целостной методологической основы педагогической концепции, в получении фундаментального научного знания об исследуемом явлении. Такого мнения придерживаются многие авторитетные исследователи, которые считают, что обращение исследователя только к одному методологическому подходу «в отрыве от других подходов дает крайне небольшой набор свойств, по которым невозможно дать полную, комплексную характеристику исследуемого явления» [17, с. 29].

Таким образом, при выборе методологических оснований для разработки интересующей нас концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза мы будем опираться на следующее положение: *формирование целостной методологической основы педагогической концепции требует применения совокупности взаимосвязанных методологических подходов, взаимодополняющих друг друга и позволяющих представить объективную картину познания объекта, комплексно отразить общую стратегию исследовательского поиска по разрешению проблемы.*

Как известно, совокупность методологических подходов определяется исследователем самостоятельно, исходя из замысла исследования и решаемых исследовательских задач, его собственных научных предпочтений и специфики изучаемого феномена. При этом важно учитывать, что выбор методологических подходов, как правомерно отмечает А.А. Глебов, должен быть достаточно убедительным, корректным, адекватным природе исследуемого объекта [2]. Вызывают недоумение ситуации, когда при разработке какой-либо концепции или модели, а зачастую и того и другого, в декларативном порядке, без какого-либо объяснения, обоснования и тем более примеров практического воплощения в реальном исследовательском опыте указывают на применение огромного перечня подходов. Например, в одной докторской диссертации – интегративный, системный, синергетический, гуманистический, детерминационный, информационный, комплексный, контекстный, средовой, личностно-социально-деятельностный, акмеологический, компетентностный, персонифицированный, фасилитационный. Это, на наш взгляд, дискредитирует всю научную аргументацию исследования.

Изложенное позволяет сформулировать еще одно положение, с опорой на которое мы строим наше дальнейшее исследование: *комплексное применение методологических подходов предполагает выбор единой логики для их анализа, в соответствии с которой исследователь будет строить методологические основы для будущей педагогической концепции.*

В научных публикациях, посвященных методологии педагогического исследования, можно встретить различные способы анализа и интерпретации методологических подходов относительно собственного исследования. Несмотря на то, что в процессе анализа методологических подходов исследователем может быть избрана своя собственная логика, нам близка позиция ряда ученых (А.А. Глебов, Е.В. Титова, Н.О. Яковлева, Е.В. Яковлев и др.) об условиях и действиях, которыми важно руководствоваться для комплексного применения подходов в педагогических концептуальных исследованиях.

Представим их в обобщенном виде:

- во-первых, необходимо осуществить подбор непротиворечивых друг другу подходов и обосновать связи между ними;
- во-вторых, раскрыть преимущества и функциональное назначение каждого подхода;
- в-третьих, задать иерархию подходов и границы их применимости;
- в-четвертых, определить, какой из подходов будет играть ключевую роль в исследовании [2; 12; 17].

С опорой на эти действия сформулируем вопросы, на которые отвечаем, осуществляя поиск методологических оснований концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза:

1) Какова совокупность избранных методологических подходов и взаимосвязи между ними?

2) В чем именно заключатся потенциал (преимущества) каждого из подходов в решении исследуемой проблемы?

3) Каковы границы применимости (пределы возможного использования) каждого подхода относительно предмета исследования, требующие дополнения другим подходом?

4) Какую роль (функцию, статус) выполняет каждый методологический подход в процессе исследования?

5) Какой из подходов является системообразующим в исследовании?

Выбор методологических подходов во многом связан с ключевой идеей исследования. Исходя из замысла нашего исследования, оптимальной представляется концепция, в которой *интеграция педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя будет выступать ядром целостного образовательного процесса в педагогическом вузе, которая системно встроена в его целевые, содержательные, процессуальные (технологические) и результирующие характеристики, качественно преобразует в процессе интеграции формы и виды деятельности всех его субъектов, направлена на формирование целостной готовности будущего учителя к решению профессиональных задач в условиях, максимально приближенных к педагогической реальности современной школы.*

Данный замысел послужил основанием для выбора в качестве методологических оснований разрабатываемой нами концепции следующей совокупности подходов: *системного, целостного, интегративно-деятельностного и компетентностно-контекстного.*

Отметим, что каждый из выбранных подходов выполняет в нашем исследовании свою роль (особое функциональное назначение), обеспечивая возможность рассматривать исследуемый феномен на определенном уровне методологии: *на общенаучном уровне – с позиции системного подхода, на конкретно-научном уровне – с опорой на методологию целостного подхода, на технологическом уровне – с использованием идей и основных положений интегративно-деятельностного и компетентностно-контекстного подходов.*

Полагаем, что у многих может возникнуть вопрос, почему мы не использовали на технологическом (практико-ориентированном) уровне отдельно интегративный и деятельностный, компетентностный и контекстный подходы, а посчитали целесообразным объединить самостоятельные подходы в целостную конструкцию с помощью дефисной формулировки.

Отвечая на данный вопрос, сошлемся на мнение Н.О. Яковлевой и Е.В. Яковлева о том, что исследование явления сразу с двух точек зрения, предусмотренных дефисным обозначением подходов, дает, как правило, более богатые в научном плане результаты. Развивая эту идею, авторы делают такие пояснения: например, системно-деятельностный подход (в отличие от отдельно взятых подходов – системного и деятельностного) позволяет создать педагогическую систему, компонентный состав которой обладает деятельностной природой, пропитан специфическим видом педагогической деятельности с момента принятия цели этой деятельности до достижения ее результата; определить в исследуемом виде деятельности такие системные характеристики и свойства, которые обеспечат его целостную реализацию [16]. Придерживаясь данной позиции, полагаем, что двухкомпонентный состав избранных нами подходов для

реализации практико-ориентированной тактики исследования позволит нам использовать широкий арсенал исследовательских методов, которые, как известно, принадлежат соответствующему подходу.

Определим потенциал и границы применимости избранных подходов, а также их роль (статус) в логике выделения уровневой иерархии методологических основ для разрабатываемой концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

При определении роли системного подхода в процессе исследования мы учитывали, что статус общенаучной основы исследования может занимать не каждый подход, а только относящийся к подходам общенаучного уровня методологии, в ряд которых, в первую очередь, включен системный подход в связи с его глубокой проработанностью в общенаучной теории [17]. В этой связи системный подход мы рассматриваем в качестве общенаучной основы концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе подготовки будущего учителя, с позиции которого будет определяться генеральная цель исследования, его направленность, категориальный аппарат, структура концепции, т.е. форма представления научных результатов и логика научного поиска. Потенциал системного подхода мы также видим в его возможности выявить системные свойства исследуемого педагогического явления, что позволит представить интеграцию педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя как сложную педагогическую систему, имеющую свою совокупность взаимосвязанных элементов (подсистем), а также рассмотреть ее взаимосвязь с системой более высокого порядка – целостным образовательным процессом в педагогическом вузе, в состав которой она входит и по отношению к которой сама является подсистемой.

Несмотря на широкие возможности системного подхода как общенаучного методологического ориентира в концептуальных исследованиях, он имеет некоторые ограничения в силу своей ориентации на общие, т.е. абстрактные системные свойства исследуемого феномена. Это затрудняет выявление специфики процесса интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя, его интегративных свойств и способов функционирования и развития в условиях целостного образовательного процесса педагогического вуза, что не позволяет разработать целостную педагогическую теорию.

В результате этого мы дополняем концепцию целостным подходом, рассматривая его в качестве теоретико-методологической стратегии нашего исследования и определяя ему системообразующую роль в ряду других избранных нами подходов.

В чем же, по нашему мнению, заключается потенциал целостного подхода в решении проблемы? В том, что именно целостный подход наиболее точно «реагирует» на существенные изменения целей образования на всех его уровнях. О них кратко шла речь выше, а смысл изменений заключается в повышении значимости «личностного», субъектных характеристик жизнедеятельности человека, а значит и направленности всех педагогических средств и усилий педагогов как субъектов образовательного процесса на формирование того, что делает человека личностью, и прежде всего, на формирование его ценностно-смысловой, духовно-нравственной сферы. Все остальное – средство, «инструмент на службе» у человека, обеспечивающее реализацию смыслов и убеждений в действительности. При этом принципиально важно, что указывается в методологии целостного подхода к личности и процессу ее формирования [3], чтобы процесс обладал целостными (интегративными) свойствами, когда смыслы и ценности человека «формирующегося», его дела и поступки соответствовали социальным ожиданиям и вызовам, целевые, содержательные и процессуальные характеристики всего педагогического

ческого процесса были адекватны объективной логике и закономерностям становления убеждений человека, его ценностей и смыслов, в первую очередь, логике освоения и развития иных значимых качеств и компонентов личности, отличались «способностью стимулировать у воспитанников силы саморазвития, то, что сегодня бы назвали постановкой ученика в позицию субъекта образования» [10, с. 6].

Как видим, в такой трактовке целостный подход способствует преодолению некоей абстрактности подхода системного, несколько не отменяя его главный посыл и ценность – ориентацию на понимание всего происходящего в сфере педагогической деятельности как специфической системы, с одной стороны, и системного подхода как «системы подходов» (А.М. Махмутов), предполагающей конкретизацию представлений в контексте трендов и направлений реализации иных существующих подходов, с другой стороны. Миссия целостного подхода – связать воедино все формирующие возможности иных подходов, что возможно только через «голову человека», формирование ценностно-смысловой, духовно-нравственной сферы личности, придание ей социально-ценных и личностно-значимых характеристик и свойств.

Ограничения же возможностей целостного подхода связаны со сложностями фиксации сформированности так называемых «целостных свойств», их диагностики, доказательства обусловленности определенными конкретными факторами (видами деятельности, воспитательными влияниями, конкретными педагогическими средствами). Проявления целостности педагогического процесса трудноуловимы для существующих диагностических систем, процедур. Например, по мнению авторитетных исследователей, целостность – это обеспечение «своего рода его состоятельности» [Там же]. Оценка же «состоятельности» на практике, как свидетельствует весь существующий опыт решения подобной задачи, весьма субъективна.

Необходимо дополнение целостного (для нас, несомненно, системообразующего) подхода иными методологическими подходами, допускающими конкретизацию и фиксацию результатов их использования, конечно, при условии, что в центре их педагогических воздействий и оценки будут находиться, наряду с конкретно-предметными результатами, те самые целостные, которые востребует целостный подход: ценностно-смысловые установки личности, их соответствие социальным ожиданиям и вызовам, их адекватность объективной логике развития личности и конкретных ее качеств и компонентов, стимулирование механизмов саморазвития человека.

В качестве таковых в исследовании проблемы интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя мы рассматриваются *интегративно-деятельностный* и *компетентностно-контекстный* подходы.

Они выполняют в исследовании роль практико-ориентированной тактики и обеспечивают возможность научного обоснования технологического уровня концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

Интегративный подход обеспечивает способ познания и преобразования действительности, направленный на формирование междисциплинарных связей [1]. Рассмотрение интегративного подхода в связке с деятельностным позволяет установить междисциплинарные связи и выявить, какие изменения должны произойти в деятельности субъектов, в субъект-субъектных отношениях участников целостного образовательного процесса педагогического вуза в процессе интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя.

Несмотря на свои преимущества, интегративно-деятельностный подход имеет ряд ограничений относительно нашего исследования: он не позволяет научно обосновать и детально раскрыть образ результата выпускника педагогического вуза, а также не дает возможности осуществить выбор проблемных ситуаций, контекст которых носит профессиональный характер и требует от студента комплексных профессио-

нальных действий по применению на практике интегральной совокупности знаний и умений из блоков дисциплин педагогической, психологической и методической подготовки [14].

Данный недостаток нейтрализуется привлечением к исследованию компетентностно-контекстного подхода, с позиции которого можно уточнить содержание каждой компетенции в связке с трудовыми функциями будущего учителя, задать уровни и признаки ее сформированности; определить компетентностно-контекстную стратегию действий, которой можно будет руководствоваться в процессе интеграции содержания дисциплин и практик педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя для обеспечения «постепенного перехода студента от учебной деятельности к квазипрофессиональной (максимально приближенной к будущей профессии) и далее к деятельности профессиональной» [13, с. 33].

В совокупности применение интегративно-деятельностного и компетентностно-контекстного подходов на уровне разработки технологии интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя обеспечит возможность соединить *два различных способа интеграции*, значимых для обеспечения целостности образовательного процесса в педагогическом вузе и достижения главной цели – формирования у будущего учителя интегрального образа педагогической деятельности как совокупности педагогических, психологических, методических знаний и ориентировочных способов действий при решении профессиональных задач:

1) *Содержательный* – конструирование содержания целостного образовательного процесса на основе интеграции содержательных линий дисциплин и практик психолого-педагогической и методической подготовки в единое межпредметное поле: выделение общей совокупности компетенций и индикаторов их достижения; определение ведущих интегральных понятий; согласование общего для всех перечня профессиональных задач в связке с контекстами педагогической действительности. Здесь мы имеем в виду отбор и проработку проблемных ситуаций, с которыми, вероятней всего, столкнется будущий учитель в условиях профессиональной деятельности, т.е. когда ему придется одновременно удерживать в поле внимания решение предметной задачи (материал урока), ситуацию психолого-педагогического взаимодействия с учениками, рефлексию собственной деятельности и многое другое [9]. Именно на основе таких педагогических ситуаций возможно осмысление внутренней логики интегрированного содержания образования и всей системы педагогических средств для формирования в сознании будущего учителя «целостного образа педагогической реальности, адекватного представления о роли каждой дисциплины в его профессиональном становлении» [14, с. 12] и, соответственно, обеспечения целостной готовности будущего учителя к решению профессиональных задач.

2) *Организационный* – установление взаимосвязи между индивидуальным и коллективным субъектом деятельности в целостном образовательном процессе педагогического вуза; разработка организационного механизма совместной междисциплинарной деятельности в процессе интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя.

Полагаем, что представленная в рамках данной статьи совокупность методологических подходов может послужить прочной методологической основой для решения следующей задачи нашего исследования – выявления закономерностей и принципов концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педагогического вуза.

И, наконец, в порядке постановки проблемы укажем на необходимость **пересмотра принципов построения** как всей системы подготовки и повышения квалификации педагога, так и процесса интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя. Такой пересмотр предполагает, по нашему гл-

бокому убеждению, как обогащение новыми смыслами и содержанием традиционных классических (научности, практико-ориентированности и т.д.), которые, конечно же, не утратили своей значимости, актуальности и по-прежнему востребованы всей практикой профессиональной подготовки будущего педагога, так и **дополнения всей системы принципов** новыми, реагирующими на новую ситуацию в профессиональном педагогическом образовании, связанную с включением человека в глобальный, меняющийся, «неопределенный» мир, востребованностью опыта многоролевого, «сетевое» образа жизни [15]. Обращение к целостности востребовано феноменами полисубъектности и «распределенности» образования, активным применением его «сетевых» форм. Такого рода контекст нашей образовательной деятельности не может быть проигнорирован без существенных потерь для результативности и эффективности процесса подготовки будущего учителя. Как пишет В.М. Розин, сетевая система образования более других ориентирована на идеи корпоративности, конструктивности, рефлексивности, проективности [6]. В этом и смысл обозначенного в ряде исследований [8; 15] и предлагаемого нами **принципа контекстности**.

Появление же новых образовательных систем (процессов) и посвященных им исследований и разработок неизбежно требует сведения многообразия рекомендаций по отдельным направлениям образования, включая обозначенную в названии нашей статьи, в целостные (интегративные) образовательные стратегии. Это необходимо делать, следуя **принципу дополнительности**, который также представляется нам весьма важным и востребованным во всей системе регулятивов развития профессионального педагогического образования. Характеристика их – задача наших будущих публикаций.

Список литературы

1. Войнова Ж.Е., Федорова Е.Н. Интеграция психолого-педагогических дисциплин и методик обучения как проблема педагогического образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. №4. С. 149–166.
2. Глебов А.А. К проблеме методологического обоснования научно-педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №8(141). С. 18–22.
3. Ильин В.С. Развитие личности школьника: целостный процесс. М., 1984
4. Кондаков А.И., Сергеев И.С., Абрамов В.И. Трансформация образования в эпоху становления искусственного интеллекта и экономики данных: Доклад на заседании Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики 27 февраля 2024 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rusacademedu.ru/news/29022024-1/?ysclid=m2qa81f1fi500934900> (дата обращения: 03.09.2024).
5. Кондаков А.М., Сергеев И.С. Методологические основы проектирования сетевой образовательной среды общего образования как конвергентного пространства развития личности обучающегося: Доклад на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. [Электронный ресурс]. URL: <https://rusacademedu.ru/news/v-rao-obsudili-razvitie-setevoj-obrazovatelnoj-sredy/> (дата обращения: 03.09.2024).
6. Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности: Концепция. М., 2013.
7. Сергеев А.Н. Обучение в сетевых сообществах Интернета как направление информатизации образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. №8. С. 73–77.
8. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. URL:

<https://science-education.ru/ru/issue/view?id=106&ysclid=m2qb0631ba491683651> (дата обращения: 03.09.2024).

9. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.

10. Сериков В.В. Целостный подход как методология педагогического исследования: к 100-летию со дня рождения В.С. Ильина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №2. С. 4–10.

11. Тимофеева С.В. Аксиологический подход в образовании – наиважнейший фактор воспитания духовного и творческого начал в личности // Вестник КрасГАУ. 2009. №3. С. 251–257.

12. Титова Е.В. Проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. №2. С. 7–14.

13. Чандра М.Ю. Принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога на основе применения иммерсивных технологий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 31–38.

14. Чандра М.Ю. Роль иммерсивного симулятора в профессиональной подготовке студентов вуза к педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №6(189). С. 9–14.

15. Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б. Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. №3(33). С. 144–150.

16. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования: монография. Краснодар, 2019.

17. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006.

* * *

1. Vojnova Zh.E., Fedorova E.N. Integraciya psihologo-pedagogicheskikh disciplin i metodik obucheniya kak problema pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2022. №4. S. 149–166.

2. Glebov A.A. K probleme metodologicheskogo obosnovaniya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №8(141). S. 18–22.

3. Il'in V.S. Razvitie lichnosti shkol'nika: celostnyj process. M., 1984

4. Kondakov A.I., Sergeev I.S., Abramov V.I. Transformaciya obrazovaniya v epohu stanovleniya iskusstvennogo intellekta i ekonomiki dannyh: Doklad na zasedanii Byuro Otdeleniya filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki 27 fevralya 2024 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rusacademedu.ru/news/29022024-1/?ysclid=m2qa81f1fi500934900> (data obrashcheniya: 03.09.2024).

5. Kondakov A.M., Sergeev I.S. Metodologicheskie osnovy proektirovaniya setevoy obrazovatel'noj sredy obshchego obrazovaniya kak konvergentnogo prostranstva razvitiya lichnosti obuchayushchegosya: Doklad na zasedanii byuro otdeleniya filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rusacademedu.ru/news/v-rao-obsudili-razvitiye-setevoy-obrazovatelnoj-sredy/> (data obrashcheniya: 03.09.2024).

6. Rozin V.M. Obrazovanie v usloviyah modernizacii i neopredelennosti: Konceptiya. M., 2013.

7. Sergeev A.N. Obuchenie v setevykh soobshchestvakh Interneta kak napravlenie informatizacii obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. №8. S. 73–77.

8. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub'ekt obrazovatel'noj deyatelnosti v seti Internet. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=106&ysclid=m2qb0631ba491683651> (data obrashcheniya: 03.09.2024).

9. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. M., 2013.
10. Serikov V.V. Celostnyj podhod kak metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №2. S. 4–10.
11. Timofeeva S.V. Aksiologicheskij podhod v obrazovanii – naivazhnejshij faktor vospitaniya duhovnogo i tvorcheskogo nachal v lichnosti // Vestnik KrasGAU. 2009. №3. S. 251–257.
12. Titova E.V. Problemy vybora metodologicheskikh podhodov v pedagogicheskikh issledovaniyah // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. №2. S. 7–14.
13. Chandra M.Yu. Principy ocenivaniya professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga na osnove primeneniya immersivnyh tekhnologij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 31–38.
14. Chandra M.Yu. Rol' immersivnogo simulyatora v professional'noj podgotovke studentov vuza k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №6(189). S. 9–14.
15. Chekaleva N.V., Makarova N.S., Drobotenko Yu.B. Integraciya psihologo-pedagogicheskoy, metodicheskoy i predmetnoj podgotovki budushchih pedagogov v vuze // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2018. №3(33). S. 144–150.
16. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Dissertaciya kak rezul'tat pedagogicheskogo issledovaniya: monografiya. Krasnodar, 2019.
17. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya. M., 2006.



Considering the concept of integration of pedagogical, psychological and methodological training of future teachers in the holistic educational process of pedagogical university

The basic theoretical and methodological foundations and approaches to the development of the concept and models of integrating the pedagogical, psychological and methodological training of future teachers in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education are considered. There are substantiated the new requirements to setting the goals and tasks of professional training. The key methodological approaches to the formation of the professional training (system, holistic, integrative and activity, competence-based and contextual) are revealed. Their role, potential and limits in solving the problem of integration are explained.

Key words: *integration; axiological sphere of person; methodological approaches; system, holistic, integrative and activity, competence and contextual approaches, principle of contextuality, principle of complementation.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2024)

**ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ИНТЕГРАЦИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ***

Обоснована значимость ФГОС общего образования как одного из целевых ориентиров для интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей. Показано, что использование единого понятийно-терминологического аппарата позволяет более полно описать предметные, метапредметные и личностные результаты, представленные во ФГОС общего образования. Установлено, что формулировка целей во ФГОС общего образования и федеральных рабочих программах по школьным предметам должна быть ориентирована не на процессуальные, а на результативные характеристики.



Ключевые слова: *ФГОС начального, основного и среднего общего образования, психолого-педагогическая и методическая подготовки будущих учителей.*

Одна из важных тенденций современной подготовки будущих учителей на базе учреждений высшего образования проявляется в создании единого образовательного пространства на основе Ядра высшего педагогического образования (далее – Ядро). Ядро определяет построение основных образовательных программ профессиональной подготовки педагогов на основе единой методологии, включающей общие исходные принципы и целевые ориентиры, единую модульную структуру учебного плана, выстраивание образовательного процесса на основе интеграции функций каждого модуля в соответствии с общей логикой сопряжения фундаментальной и практико-ориентированной подготовки выпускников. В соответствии с Ядром в структуре учебных планов бакалавриата выделяется 7 основных модулей, среди которых особое место в формировании профессиональных компетенций студентов занимают психолого-педагогический и предметно-методический модули. Функции этих модулей в профессиональной подготовке педагогов различаются. Если психолого-педагогический модуль направлен на формирование готовности к профессиональной деятельности на основе знаний общих закономерностей развития личности, современных теорий обучения и воспитания, в том числе в области инклюзивного образования, то предметно-методический модуль формирует эту готовность на конкретном предметном содержании дисциплин (математическом, естественнонаучном, языковом и др.). Функциональная дифференциация этих модулей служит предпосылкой для интеграции их содержания в контексте целостной подготовки будущих педагогов.

Ядро разработано на основе ФГОС ВО++ УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (направление бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование»). В данном стандарте установлено, что профессиональные компетенции формируются вузом самостоятельно на основе соответствующих профессиональных стандартов (п. 3.4

* Исследование выполнено по проекту «Концепция и модели интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования (целостный подход)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 27.08.2024 г. № 073-03-2024-047/5 к соглашению от 18.01.2024 г. № 073-03-2024-047).

ФГОС ВО) [5]. Для направления 44.03.01 «Педагогическое образование» в качестве такого стандарта выступает профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [8].

Однако для эффективной подготовки будущих учителей в вузе недостаточно ориентации только на профессиональный стандарт, т.к. трудовые функции и трудовые действия этого стандарта в соответствии с его концепцией носят слишком обобщенный характер. Необходим, на наш взгляд, еще один целевой ориентир – ФГОСы общего образования. Так как ФГОСы общего образования в более детализированном виде по сравнению с профессиональным стандартом описывают результаты освоения учащимися программы общего образования, то вполне логично, что эти результаты могут быть положены в основу разработки не только профессиональных компетенций будущего учителя, но и отбора соответствующего содержания интегрированной психолого-педагогической и методической подготовки студентов педагогического вуза.

В связи с этим основная **цель** данной статьи состоит в выявлении возможностей ФГОС общего образования как одного из целевых ориентиров в интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя на основе целостного подхода.

Первые ФГОСы начального, основного и среднего общего образования появились в период с 2009 по 2012 гг. В 2021 г. ФГОСы начального и основного общего образования были обновлены [6; 7].

Обновленные ФГОСы начального и основного общего образования (далее – ФГОС НОО и ФГОС ООО) имеют общую структуру разделов, связанных с описанием требований к результатам освоения соответствующих программ общего образования (рис.).

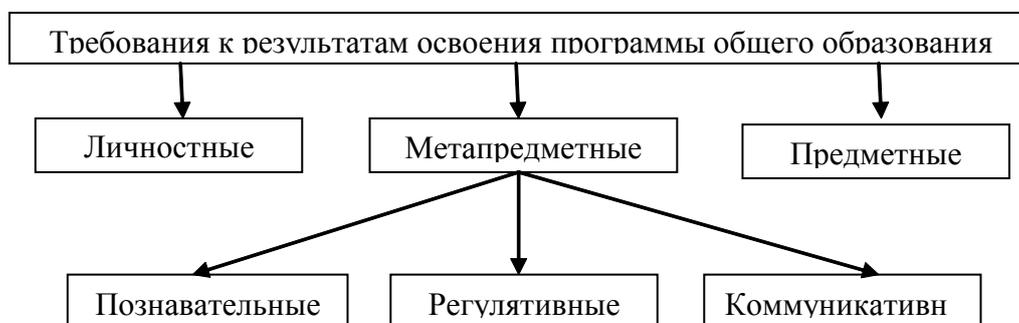


Рис. Структура требований к результатам освоения программ общего образования

Отличительными особенностями обновленных ФГОС от предыдущих вариантов является конкретизация формулировок предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, которые в дальнейшем еще более детализируются в федеральных рабочих программах предметов школьного учебного плана. Это создает хорошие условия для конкретизации соответствующих компетенций в рамках психолого-

педагогического и методического модулей программы бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование».

Вместе с тем в обновленных ФГОС существуют некоторые методологические несоответствия, которые затрудняют понимание проведенных изменений в части конкретизации результатов освоения программы общего образования. Приведем некоторые примеры.

1) В описании предметных результатов ФГОС общего образования отсутствуют единые подходы к используемому понятийно-терминологическому аппарату.

В рамках учебного предмета «Математика» (базовый уровень) ФГОС ОО (п. 45.5.1) предметные результаты конкретизированы в виде 16 различных умений: умение оперировать понятиями: ...; умение решать задачи разных типов ...; умение изображать плоские фигуры и их комбинации ...; умение выбирать подходящий изученный метод ... и др. Обращает на себя внимание, что каждый из 16 предметных результатов описывается только лишь с помощью понятия «умение». Очевидно, что ограничение фиксации предметных результатов с помощью только одних умений не позволяет достаточно полно их определить. В традиционной дидактике для этого широко используются такие понятия, как «знание», «понимание», «навык» и др. Узость такого подхода особенно ярко проявляется при сравнении описания результатов освоения предметов «Математика» и «Физика». Понятийно-терминологический аппарат предмета «Физика» (базовый уровень) ФГОС ОО (п. 45.7.1), который используется для описания предметных результатов, значительно шире. Помимо понятия «умение», в него входят такие понятия, как «понимание», «знание», «владение», «опыт», «представление».

2) Некоторые результаты освоения образовательной программы, представленные во ФГОС общего образования как предметные, на самом деле являются метапредметными.

Маркером отнесения результатов обучения к предметным или метапредметным является то, в рамках каких учебных предметов происходит их формирование. Если эти результаты связаны с одним школьным предметом (например, знание табличного умножения – предмет «Математика», правописание безударных гласных – предмет «Русский язык»), то это предметные результаты, а если формирование результатов ведется в рамках нескольких школьных предметов, то это метапредметные результаты (приставка «мета» в переводе с греч. *μετά* – «между»).

В связи с этим возникает сомнение в правильности отнесения в ФГОС НОО к предметным результатам развитие пространственного, логического и алгоритмического мышления (предмет «Математика», п. 43.4 ФГОС НОО 2021 г.). Указанные виды мышления младших школьников формируются не только на уроках математики, но и на других учебных предметах. Тот факт, что метапредметные результаты формируются на каком-либо предметном содержании (математическом, языковом, естественнонаучном и др.), не является основанием для их отнесения к категории предметных результатов.

3) В отдельных случаях предметные результаты во ФГОС общего образования формулируются не в результативных, а в процессуальных характеристиках.

В философских работах цель определяется как «субъективный образ результата деятельности» [9, с. 124]. Цель задает образ того результата, который еще не получен, а только проектируется. Так как ключевым словом в определении цели является понятие «результат», то цель должна формулироваться не в процессуальных, а в результативных характеристиках. С лингвистической точки зрения в формулировке цели должны использоваться глаголы, обозначающие завершенность действия, а не процесс, который ведет к этому результату.

С учетом данных требований формулировки целей, которые начинаются со слов «Формирование ...», «Создание условий ...», «Введение понятий ...» и др., не являются целями, а характеризуют направления деятельности учителя на уроке. Такие форму-

лировки целей встречаются не только во ФГОС общего образования, но и в федеральных рабочих программах различных предметов, представленных на сайте Единого содержания общего образования (edsoo.ru). Приведем некоторые примеры: «овладение навыками распознавания ...», «формирование умения рассматривать ...» (ФГОС ООО п. 45.3 «Иностранный язык» [7]), «Лепка игрушки ...», «Знакомство с картиной ...» [10]. «Овладение навыками», «формирование умения», «лепка игрушки», «знакомство с картиной» – это описание процесса, а не его результата, который должен соответствовать требованиям к целеполаганию.

Перейдем к анализу степени отражения метапредметных результатов (универсальных учебных действий) освоения программы общего образования в профессиональном стандарте «Педагог» и в обновленных ФГОС общего образования. В профессиональном стандарте «Педагог» [8] в структуре трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» присутствует трудовое действие «Формирование универсальных учебных действий», а в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» подчеркивается необходимость сохранения баланса между предметной и метапредметной подготовкой учащихся. Однако расшифровка понятия «метапредметные результаты» в профессиональном стандарте отсутствует.

Более развернутое представление о характере этих результатов содержится в четвертом разделе обновленных ФГОС общего образования. Процесс овладения познавательными универсальными учебными действиями ориентирует учащихся на базовые логические действия (развитие мыслительных операций, установление причинно-следственных связей и др.), базовые исследовательские действия (целеполагание, планирование, выбор оптимальных вариантов решения задачи и др.) и работу с информацией (умение выбирать источники информации с соблюдением информационной безопасности, анализировать и создавать информацию, представленную в различных формах (текст, видео, графика, схема, таблица и др.)). Регулятивные универсальные учебные действия включают самоорганизацию и самоконтроль, а коммуникативные – общение и совместную деятельность.

Дополнительные характеристики, содержащие более конкретную специфику универсальных учебных действий, содержатся в п. 9 (ФГОС НОО) и п. 8 (ФГОС ООО) общего образования. К этим характеристикам относятся следующие учебные действия: замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включающие общие приемы решения задач; способность принимать и сохранять учебную цель, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия; умение задавать вопросы, учитывать позицию собеседника, аргументировать и обосновывать свою позицию, осуществлять сотрудничество со сверстниками и др.

Таким образом, ФГОС общего образования более детально, по сравнению с профессиональным стандартом «Педагог», раскрывает компонентный состав универсальных учебных действий. Это позволяет учителю проектировать предметное содержание урока (математическое, естественнонаучное, языковое и др.) с опорой на общие дидактические закономерности и психологические механизмы учебной деятельности, что создает определенные предпосылки для интеграции психолого-педагогического и методического знания в профессиональной подготовке будущего учителя.

Современное образование ориентировано на философское, методологическое и теоретическое осмысление педагогической науки, психологических теорий и методического сопровождения процессов развития, обучения и воспитания личности. Обновленные ФГОС общего образования подчеркивают актуальность совершенствования содержания образования как системы социального, психолого-педагогического и предметного влияния на формирование личности. Достижение образовательных результатов на основе метапредметного подхода к образовательному процессу предполагает использо-

вание современных проектных, исследовательских, информационных технологий, которые призваны формировать у учащихся целостную картину мира, выходят за пределы традиционной практики разделения знаний по отдельным школьным предметам. Кроме того, идея объединения познавательного, личного, социального развития и саморазвития личности обеспечивает адаптивность и преемственность всех ступеней общего образования. Без опоры на ценности и смыслы учебной деятельности невозможно представить процесс восхождения личности к тем результатам, которые задаются ФГОС общего образования. Метапредметность направлена на создание рефлексивного пространства на основе интеграции учебного материала разных дисциплинарных блоков, формирует компетенции для понимания и успешного анализа природных и социальных явлений. Метапредметность также объединяет содержание образования и имеет направление на формирование теоретического мышления и универсальных способов деятельности.

Сущностные обобщенные характеристики метапредметных результатов ФГОС общего образования (коммуникативных, регулятивных, познавательных) включают спектр умений и навыков, обеспечивающих эффективность учебной и познавательной деятельности. Метапредметные результаты проявляются не только в освоении учащимися обобщенных способов действий с предметным содержанием, но и определяют ценностные ориентиры в решении учебных задач, формируют психологическую основу стратегий достижения образовательных целей.

Познание психологических механизмов формирования предметных, личностных и метапредметных результатов обучения позволяет студентам в период производственных практик учитывать индивидуальные особенности учащихся и осуществлять профилактику и коррекцию их учебной деятельности (мотивацию, развитие психических процессов). Таким образом, профессиональная подготовка будущего учителя предполагает целостное освоение предметно-методического, психологического и педагогического знания.

Главное назначение педагогической подготовки будущего учителя в период вузовского обучения (изучение дисциплин психолого-педагогического модуля, модуля воспитательной деятельности, производственные педагогические практики и учебная (технологическая) практика по педагогике) состоит в формировании его готовности к воспитательной деятельности, направленной на достижение обучающимися личностных результатов. Это вызывает необходимость формирования содержания педагогической подготовки в соответствии с личностными результатами, представленными в федеральных государственных стандартах (ФГОС) начального, основного и среднего образования. При этом нужно подчеркнуть, что важное значение имеет «включение воспитательных компонентов в процесс организации учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей в течение всего школьного периода развития обучающихся» [1, с. 40]. В действующих стандартах начального и основного общего образования говорится, что личностные результаты освоения программы «достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности Организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности» [6; 7]. Это еще раз подчеркивает необходимость интеграции психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущего учителя.

Сложность подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности состоит, в частности, в том, что на сегодняшний день в педагогической науке нет четкого ответа на вопрос: «Что понимается под личностными результатами?» Так, В.С. Басюк считает, что «под личностными результатами обучающихся в процессе освоения основных образовательных программ следует понимать формирование внутренней позиции ученика, вы-

страивающейся на основе генетических предпосылок и социальных условий, содействующих его индивидуальному развитию» [1, с. 40]. Коллектив авторов под руководством Е.Н. Степанова исходит из понимания личностных результатов «как совокупности сформированных в процессе образования ценностных отношений ребенка к себе и окружающей социальной и природной действительности, проявляющихся в качествах (чертах) его личности и индивидуальности» [3, с. 4], и связывает личностные результаты школьников с развитием их ценностно-смысловой (мотивационно-ценностной) сферы.

Мы разделяем мнение В.С. Басюка о том, что «внимательное изучение требований к личностным результатам стандартов начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования показывает, что сами формулировки личностных требований включают в себя достаточно сложные понятия с точки зрения их научной, методологической трактовки» [1, с. 38]. Несмотря на то, что автор пишет о стандартах первого поколения, это утверждение справедливо и по отношению к актуальным школьным стандартам.

В стандарте основного общего образования говорится, что «ФГОС устанавливает требования к достижению обучающимися на уровне ключевых понятий личностных результатов, сформированных в систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам (например, осознание, готовность, ориентация, восприимчивость, установка)» [7]. При этом чаще всего в тексте стандарта используется понятие «готовность»: «*готовность* оценивать свое поведение и поступки...» (п. 42.1.3), «*готовность* к разнообразной совместной деятельности...» (п. 42.1.1) и др. И только один раз используется категория «восприимчивость»: «*восприимчивость* к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов...» (п. 42.1.4).

В стандарте среднего общего образования (п. 7.1) наряду с понятием «готовность» активно используются понятия «сформированность» и «осознание»: «сформированность гражданской позиции обучающегося как активного и ответственного члена российского общества» (гражданское воспитание), «сформированность нравственного сознания, этического поведения» (духовно-нравственное воспитание); «осознание духовных ценностей российского народа» (духовно-нравственное воспитание), «осознание своих конституционных прав и обязанностей, уважение закона и правопорядка» (гражданское воспитание) и др. Наряду с этим для описания личностных результатов эпизодически используется целый ряд психологических понятий: осознание, принятие, отношение, потребность, стремление, понимание, неприятие, представление и др. Такой терминологический «разброс» существенно затрудняет подготовку будущих учителей к работе по планированию и диагностике личностных результатов обучающихся.

В стандарте среднего общего образования в разделе «Ценности научного познания» (п. 7.1) в качестве личностного результата заявлено «совершенствование языковой и читательской культуры как средства взаимодействия между людьми и познания мира», «осознание ценности научной деятельности...». В данном случае речь идет о процессе, который направлен на достижение некоторого результата: в первом случае это может быть способность использовать языковую и читательскую культуру как средство взаимодействия между людьми и познания мира, а во втором – способность осознавать ценности научной деятельности. Использование категории «способность» для обозначения личностного результата нацеливает педагога на создание условий для успешности выполнения обучающимся определенной деятельности. Довольно сложно для понимания звучит и такой, представленный в процессуальных характеристиках, результат в стандарте основного общего образования (п. 42.1.8): «ориентация в деятельности на современную систему научных представлений об основных закономерностях развития человека, природы и общества, взаимосвязях человека с природной и социальной средой». К тому же, этот результат вполне может быть отнесен к метапредметным.

Например, не вполне понятно, на каком основании в стандартах основного (п. 42.1.2) и среднего (п. 7.1) общего образования результат осознание «российской гражданской идентичности ...» отнесен к патриотическому воспитанию, а не к гражданскому. «Умение принимать себя и других, не осуждая», «сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека», «осознание ценности жизни» отнесены в стандарте общего образования к разделу физического воспитания, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия (п. 42.1.5). На наш взгляд, эти результаты правомерно отнести к результатам духовно-нравственного воспитания, поскольку они характеризуют способности человека проявлять терпимость к себе и другим, что свидетельствует, прежде всего, об уровне нравственности человека [2].

В заключение можно сделать следующие общие выводы:

1. Система ценностных ориентиров, определяющих целевые и содержательные компоненты психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей, не должна ограничиваться только профессиональным стандартом «Педагог». Не менее важными в этом отношении являются федеральные государственные стандарты общего образования, которые уточняют и конкретизируют трудовые функции и трудовые действия профессионального стандарта в части предметных, метапредметных и личностных результатов. Это создает более оптимальные условия для интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей, т.к. позволяет более успешно использовать детализированное предметное содержание в формировании метапредметных и личностных результатов.

2. Для описания во ФГОС предметных, метапредметных и личностных результатов освоения программы общего образования целесообразно использовать единый понятийно-терминологический аппарат, который позволяет более полно и точно охарактеризовать эти результаты. Предметные результаты отражают единство дидактики и методики обучения предмету, которое проявляется в инвариантной компонентной структуре дидактической и методической систем обучения. Вместе с тем методика обучения предмету, в отличие от дидактики, характеризуется меньшей степенью общности научных знаний, их обусловленностью конкретным предметным содержанием (математическим, естественнонаучным, языковым и др.).

3. Формулировка целей должна быть ориентирована не на процессуальные, а на результативные характеристики. Это требование обусловлено определением цели как образа будущего результата, а не тем процессом, который направлен на получение результата.

Список литературы

1. Басюк В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. №3. С. 29–43.
2. Запесоцкий А.С., Иванов В.Г. Дмитрий Лихачев о нравственности, свободе и патриотизме // Дополнительное образование и воспитание. 2008. №6. С. 3–8.
3. Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС / под ред. Е.Н. Степанова. Псков, 2014.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/> (дата обращения: 05.10.2024).
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. №121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 “Педагогическое образование”». [Электронный

ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf. (дата обращения: 05.10.2024).

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=m1vvndeo5660319120> (дата обращения: 05.10.2024).

7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=m1vvoe4i398756945> (дата обращения: 05.10.2024).

8. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m1vzwd3jfb489588989> (дата обращения: 05.10.2024).

9. Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1968.

10. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Изобразительное искусство». [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/11_ФРП-Изобразительное-искусство_1-4-классы.pdf] (дата обращения: 05.10.2024).

* * *

1. Basyuk V.S. Lichnostnye rezultaty osvoeniya osnovnyh obrazovatel'nyh programm obuchayushchimisya v usloviyah realizacii FGOS obshchego obrazovaniya // Razvitie lichnosti. 2017. №3. S. 29–43.

2. Zapesockij A.S., Ivanov V.G. Dmitriy Lihachev o npravstvennosti, svobode i patriotizme // Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. 2008. №6. S. 3–8.

3. Metodicheskie sovery po izucheniyu lichnostnyh rezultatov uchashchihsya v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS / pod red. E.N. Stepanova. Pskov, 2014.

4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. №413 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/> (data obrashcheniya: 05.10.2024).

5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. №121 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 “Pedagogicheskoe obrazovanie”». [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf. (data obrashcheniya: 05.10.2024).

6. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 №286 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=m1vvndeo5660319120> (data obrashcheniya: 05.10.2024).

7. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 №287 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=m1vvoe4i398756945> (data obrashcheniya: 05.10.2024).

8. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. №544n «Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m1vzwd3jfb489588989> (data obrashcheniya: 05.10.2024).

9. Trubnikov N.N. O kategoriyah «cel'», «sredstvo», «rezul'tat». M., 1968.

10. Federal'naya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya «Izobrazitel'noe iskusstvo». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/11_FRP-Izobrazitel'noe-iskusstvo_1-4-klassy.pdf] (data obrashcheniya: 05.10.2024).

***The Federal State Educational Standard of General Education
as a target point of integration of psychological, pedagogical
and methodological training of future teachers***

The significance of the Federal State Educational Standard of general education as one of the target points for the integration of psychological, pedagogical and methodological training of future teachers is substantiated. It is demonstrated that the use of the united research vocabulary allows to describe in detail the subject, metasubject and personal results, presented in the Federal State Educational Standard of general education. It is identified that the formulation of goals in the Federal State Educational Standard of general education and the Federal working programs by the school subjects must be oriented not towards the procedural but to the resulting characteristics.

Key words: *Federal State Educational Standard of primary, basic and general education, psychological, pedagogical and methodological training of future teachers.*

(Статья поступила в редакцию 03.09.2024)

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

**ИССЛЕДОВАНИЕ НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
В ЦЕНТРАХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Анализируются вопросы научного соотнесения дефиниций «надпредметные компетенции», «надпрофессиональные компетенции» и др. Дано соотнесение содержания надпрофессиональных компетенций и компетенций ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Представлены алгоритм и инструменты обследования сформированности у студентов педагогического вуза надпредметных компетенций, а также результаты анализа сформированности компетенций клиентоориентированности, партнерства, эмоционального интеллекта, коммуникативности. Описаны пути преодоления дефицитов развития надпредметных компетенций у студентов в процессе обучения в педагогическом вузе.

Ключевые слова: *студент, педагог, надпредметные компетенции, надпрофессиональные компетенции, педагогическая деятельность, клиентоориентированность, партнерство, эмоциональный интеллект, коммуникативность.*

В настоящее время перед системой образования стоят новые задачи, связанные с формированием готовности педагогов оперативно реагировать на вызовы времени. В современных геополитических условиях усиливаются приоритеты воспитательной деятельности учителя, необходимость постепенного вовлечения детей в наукоемкие тех-

нологические отрасли производства требует от педагогов освоения потенциала новых образовательных пространств, насыщенных современным оборудованием. Эти задачи формируют запрос на подготовку педагогов, обладающих не только предметными и методическими компетенциями, но и такими характеристиками, как креативность, нестандартность мышления, готовность гибко реагировать на изменяющиеся условия и творчески решать профессиональные педагогические задачи. Кроме того, профессия педагога традиционно связана с взаимодействием со многими субъектами, является публичной, а значит, требует особых коммуникативных компетенций, основанных на развитом эмоциональном интеллекте и включающих умения строить партнерские отношения, работать в команде, презентовать себя и свои идеи.

Отметим, что в настоящее время в педагогических вузах наблюдается тенденция перехода оценки компетенций выпускников от традиционного варианта, предполагающего воспроизведение усвоенного теоретического знания, к демонстрации профессиональной деятельности. Демонстрационные экзамены, активно внедряемые в педагогических вузах как новая форма оценки компетенций студентов, обнаруживают дефициты выпускников, связанные с коммуникацией с субъектами образовательного процесса, стрессоустойчивостью в ситуации реальной профессиональной деятельности.

Указанные обстоятельства актуализируют необходимость формирования у педагогов не только предметных компетенций, но и надпрофессиональных, обеспечивающих высокое качество выполнения педагогической деятельности.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению надпрофессиональных компетенций педагогов. Анализ публикаций по данной проблеме указывает на то, что наблюдается рассогласованность в употреблении терминов, обозначающих надпрофессиональные компетенции. Так, для их наименования используются следующие термины: «soft skills» (Р.У. Ариффулина, Е.В. Рогалева, Н.В. Левин), «гибкие компетенции» (Е.В. Кочетова), «гибкие навыки» (Н.Н. Рубцова, Е.А. Руденко, И.И. Холодцова, А.В. Савченков). В данном исследовании мы используем термин «надпредметные компетенции» и рассматриваем их как универсальные деловые и управленческие качества индивидуума, позволяющие эффективно и / или наилучшим образом выполнять поставленные задачи и добиваться успеха [4].

Помимо несогласованности в употреблении терминов, в исследованиях существуют также рассогласования относительно того, какие именно компетенции включать в перечень значимых для педагогической деятельности.

И.И. Черкасова и Т.А. Яркова, рассматривая формирование и развитие надпрофессиональных компетенций применительно к педагогической деятельности, предложили карту таких компетенций, включающую три блока: когнитивные способности (умение критически мыслить, формирование проектного мышления, развитие умения принимать решения в условиях недостатка времени), деятельностные способности (лидерские качества, организаторские способности, умение взаимодействовать с другими людьми), личностные способности (умение публично выступать, работать в команде, овладение навыками тайм-менеджмента и пр.) [11].

Н.В. Левин к наиболее значимым надпрофессиональным компетенциям педагога относит бесконфликтное общение с обучающимися, их родителями, коллегами с учетом построения корректных отношений и решения педагогических проблем; способность критически мыслить и правильно обрабатывать, анализировать информацию; умение рефлексировать, работать с обратной связью и адекватно воспринимать критику в свой адрес [6].

А.В. Савченков к наиболее важным для педагогической деятельности надпрофессиональным компетенциям относит эмоциональный интеллект, эмпатию, самомотивацию, самообучение, лидерские качества, критическое мышление, социальный интеллект, тайм-менеджмент [9].

Таким образом, на уровне теоретического анализа существует научно-методическая потребность в осмыслении и согласовании перечня надпрофессиональных компетенций, значимых именно для профессии педагога.

Попытки осмысления проблемы надпрофессиональных компетенций педагогов есть не только на уровне теории, но и на уровне практики. Осознавая значимость развития у современного педагога не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций, некоторые педагогические вузы реализуют решение этой задачи разными способами независимо друг от друга: встраивают формирование надпредметных компетенций в основную образовательную программу (содержание дисциплин и практик), организуют факультативы, предлагают различные форматы дополнительного образования и самообразования. Однако при таком подходе, во-первых, у университетов существенно различается понимание перечня наиболее востребованных работодателями надпрофессиональных компетенций, во-вторых, часто не применяются достоверные процедуры оценки уровня этих компетенций, что затрудняет дальнейшую работу по их развитию и понимание актуальных дефицитов студентов. Кроме того, в результате ряда исследований, основанных на опросах преподавателей вуза, обнаружено, что большинство опрошенных считают, что за формирование надпредметных компетенций студентов «отвечают» все, а значит, персональной ответственности за уровень их развития нет, хотя значительная их часть имплицитно входит в состав общекультурных компетенций ФГОС ВО [1].

Анализ исследований по проблемам развития надпрофессиональных компетенций педагогов обнаруживает ряд проблем, требующих решения:

- отсутствие единого согласованного понимания в части того, какие надпрофессиональные компетенции являются наиболее важными для педагога, и чем они отличаются от надпрофессиональных компетенций, являющихся важными для представителей других профессий;
- дефицит понимания педагогическими вузами ожиданий работодателей в сфере образования относительно базового профиля надпрофессиональных компетенций студентов;
- недостаточное внимание к формированию надпрофессиональных компетенций студентов в основных образовательных программах педагогических вузов в условиях перехода к новым формам оценки образовательных результатов – демонстрационным экзаменам.

Решением проблемы несистемного подхода к формированию надпрофессиональных компетенций студентов, а в некоторых случаях и недооценки их значимости вузами, стало поручение Президента Российской Федерации В.В. Путина Автономной некоммерческой организации «Россия – страна возможностей» обеспечить совместно с Министерством науки и высшего образования Российской Федерации реализацию пилотного проекта по оценке универсальных управленческих компетенций обучающихся по образовательным программам высшего образования и по результатам его реализации представить предложения о целесообразности включения информации об оценке этих компетенций в документы о высшем образовании и о квалификации.

В результате реализации пилотного проекта был сформирован единый перечень надпрофессиональных компетенций, которые должны подлежать оценке у студентов вузов. Этот перечень определен в результате комплексного исследования, проведенного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и охватившего представителей работодателей, преподавателей вузов и студентов.

Итоговый перечень компетенций для оценки сложился в результате сопоставления и обобщения точек зрения трех целевых групп на то, какие компетенции они считают наиболее значимыми для специалиста, и включает в себя следующее:

Соотнесение содержания надпрофессиональных компетенций и компетенций ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»

Надпрофессиональные компетенции (проект «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях»)	Компетенции (ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»)
Анализ информации	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
Клиентоориентированность	Аналог не обнаружен.
Коммуникативность	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.
Лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
Ориентация на результат	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.
Партнерство / Сотрудничество	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.
Планирование	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.
Саморазвитие	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.
Следование правилам и процедурам	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.
Стрессоустойчивость	Аналог не обнаружен.

1. Анализ информации: способность анализировать и корректно работать с различного рода информацией, устанавливать взаимосвязи между разрозненными данными.

2. Клиентоориентированность: способность выявлять потребности клиента, действовать исходя из его ожиданий, сохранять баланс между интересами компании и потребностями заказчиков.

3. Коммуникативность: стремление к общению и контакту с разными категориями людей.

4. **Лидерство:** принятие на себя ответственности за результаты работы других, мотивирование людей и координация их работы по достижению целей.

5. **Ориентация на результат:** способность брать на себя ответственность за достижение поставленной цели, ставить перед собой амбициозные задачи.

6. **Партнерство:** способность выстраивать отношения сотрудничества, выявлять и учитывать потребности и интересы других.

7. **Планирование:** умение составлять комплексный план действий для реализации поставленных задач.

8. **Саморазвитие:** стремление к постоянному повышению своего профессионализма, активная работа над развитием своих навыков.

9. **Следование правилам и процедурам:** готовность действовать в соответствии с существующими нормами, регламентами, процедурами и политиками.

10. **Стрессоустойчивость:** сохранение продуктивности в сложных ситуациях.

Отметим, что результаты данного исследования показали значительные расхождения во мнениях среди работодателей, представителей университетов и студентов, что отражает текущее положение дел на рынке труда и в образовательной сфере – ситуацию рассогласованности ожиданий заинтересованных субъектов. Важно отметить, что исследование не охватывало все сферы экономической деятельности, а распределение работодателей между сферами было неравномерное. Так, в исследовании приняли участие представители только одного педагогического вуза, а среди работодателей, приглашенных к исследованию, представителей системы образования не было. В связи с этим считаем актуальной задачей расширить выборку данного исследования и включить в нее представителей педагогических вузов (преподавателей и студентов), а также работодателей от системы образования.

Возникает вопрос о том, насколько предложенный перечень надпрофессиональных компетенций актуален для педагогов вообще. Соотнесем этот перечень с содержанием компетенций Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (таб. 1 на стр. 35).

Относительно двух надпрофессиональных компетенций – клиентоориентированность и стрессоустойчивость – близких аналогов во ФГОС ВО найдено не было. Однако отметим, что стрессоустойчивость является важнейшим требованием к педагогу и составляющей его профессиональной компетентности, что отражено в исследованиях О.Ю. Багадаевой, Ю.В. Варданян и А.А. Парамонова, Т.Б. Гнида и др.

Что касается клиентоориентированности, то содержание этой надпрофессиональной компетенции и инструмента ее оценки может потребовать пересмотра для будущих педагогов при сохранении общей идеи этой компетенции – баланса между задачами системы образования и ожиданиями от нее детей и родителей. Таким образом, речь будет идти не о клиентоориентированности, а об умении будущего педагога анализировать и учитывать запросы и ожидания разных субъектов при проектировании им образовательных событий для обучающихся.

В целом результаты сопоставления надпрофессиональных компетенций и компетенций ФГОС ВО (универсальных и общепрофессиональных) показывают, что в большинстве случаев заявленные надпрофессиональные компетенции действительно соответствуют ожидаемым результатам профессиональной подготовки будущего педагога. В связи с этим оценка надпрофессиональных компетенций с применением достоверного инструментария и определение траекторий их развития является актуальной задачей подготовки будущих педагогов.

Педагогические вузы массово стали включаться в проект «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях» с 2024 года. В рамках реализации данного проекта в педагогических вузах созданы Центры компетен-

Инструменты оценки надпрофессиональных компетенций студентов

Компетенции	Название теста	Диагностические возможности
Обязательные оценочные процедуры		
Стрессоустойчивость, ориентация на результат, планирование и организация	Жизнестойкость	Оценка способности позитивно развиваться в трудных условиях и условиях неопределенности, извлекая для себя уроки и двигаясь вперед.
Анализ информации	Анализ информации для студентов	Проверка умения работать с числовой информацией, в том числе представленной в виде графиков, таблиц, диаграмм, способности интерпретировать текстовую информацию и анализировать правильность различных утверждений.
Партнерство, стрессоустойчивость, ориентация на результат, следование правилам и процедурам, коммуникативность	Универсальный личностный опросник	Измерение типичного или предпочитаемого респондентом поведения в рабочих ситуациях, связанных с людьми, задачами и эмоциями.
Саморазвитие, наставничество, лидерство	Опросник на оценку мотиваторов и демотиваторов	Измерение факторов, мотивирующих и демотивирующих человека к профессиональной деятельности.
Коммуникация, лидерство	Тест на определение пассивного словарного запаса для студентов	Измерение пассивного словарного запаса слов, которые человек узнает в процессе обучения, понимает их, но не использует в спонтанной речи.
Дополнительные оценочные процедуры		
Лидерство	Ценностные установки лидерства	Измерение ценностных установок лидерства – ориентиров респондента в роли лидера на уровнях личности, работы с командой и общества.
Клиентоориентированность	Клиентоориентированность	Измерение уровня клиентоориентированности как комплексной черты, включающей в себя: информированность сотрудника о товарах / услугах, умение донести информацию до клиента, умение выявить потребности клиента, создать с ним долгосрочные отношения, стремление превзойти ожидания клиента, умение работать с возражениями и справляться с конфликтными ситуациями, интерес к работе с людьми, желание помогать людям.
Эмоциональный интеллект	Тест эмоционального интеллекта	Изучение способности распознавать эмоции других людей и прогнозировать их поведение на основе оценки эмоционального состояния.

Распределение респондентов по институтам / факультетам / кафедрам ВГСПУ

Институт / факультет / кафедра	Количество студентов, прошедших оценку
Институт иностранных языков	110
Институт русского языка и словесности	71
Факультет социальной и коррекционной педагогики	69
Институт технологии, экономики и сервиса	26
Институт естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности	59
Факультет дошкольного и начального образования	53
Факультет математики, информатики и физики	49
Факультет психолого-педагогического и социального образования	45
Институт художественного образования	40
Факультет исторического и правового образования	38
Кафедра педагогики	4

ций – это площадки, где студенты проходят диагностику своих универсальных компетенций, а затем работают над ними в рамках траектории саморазвития.

В соответствии с письмом Министерства просвещения Российской Федерации №08-413 от 01.04.2024 «О создании центров компетенций» в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» с 1 апреля 2024 года начата реализация проекта «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях», в структуре Института дополнительного образования создан Центр компетенций. Заключено Соглашение о партнерстве в рамках проекта «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях» между ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» и АНО «Россия – страна возможностей».

В течение мая–июня 2024 года в ВГСПУ была организована оценка надпрофессиональных компетенций студентов выпускных курсов.

Оценка надпрофессиональных компетенций студентов осуществлена с использованием инструментов оценки и диагностики, которые реализуются Департаментом оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей». Инструменты оценки и диагностики разработаны в соответствии с международными и российскими стандартами разработки тестов и обладают хорошими психометрическими показателями. Все методики размещены в собственной системе тестирования АНО «Россия – страна возможностей», которая позволяет автоматически формировать отчеты респондентам.

Процедура прохождения будущими педагогами оценки собственных надпрофессиональных компетенций состоит из трех этапов: регистрация на платформе, тестирование, получение отчета.

Оценка надпрофессиональных компетенций производится с использованием восьми тестов и опросников, характеристика которых приведена в таблице 2. Инстру-

менты оценивания не имеют однозначного соотношения с конкретной компетенцией: некоторые инструменты позволяют оценить сразу несколько компетенций. Соотнесение оцениваемых компетенций и инструментов оценки также отражено в таблице 2 (таб. 2 на стр. 37).

В процессе прохождения тестирования студенты имеют возможность пройти четыре обязательных и четыре дополнительных тестов и опросников. На основе результатов обязательных тестов формируется полный тестовый отчет, за счет результатов дополнительных тестов отчет становится более содержательным.

В исследовании приняли участие студенты выпускных курсов (4 и 5 курсы бакалавриата, 2 курс магистратуры) всех направлений обучения в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

При этом фактически приступили к тестированию (получили оценку хотя бы по одной компетенции) 633 человека. Прошли оценку по всем базовым надпрофессиональным компетенциям – 564 человека, по всем дополнительным надпрофессиональным компетенциям – 234 человека.

В таблице 3 представлено распределение респондентов по институтам / факультетам / кафедрам ВГСПУ.

Рассмотрим полученные результаты оценки надпредметных компетенций студентов. На рисунке 1 представлены данные о средних значениях оценки каждой надпредметной компетенции в выборке (рис. 1).

Стандартизированная шкала Т-баллов:

200–399: низкий уровень, компетенция проявлена ниже необходимого уровня, является областью для интенсивного развития.

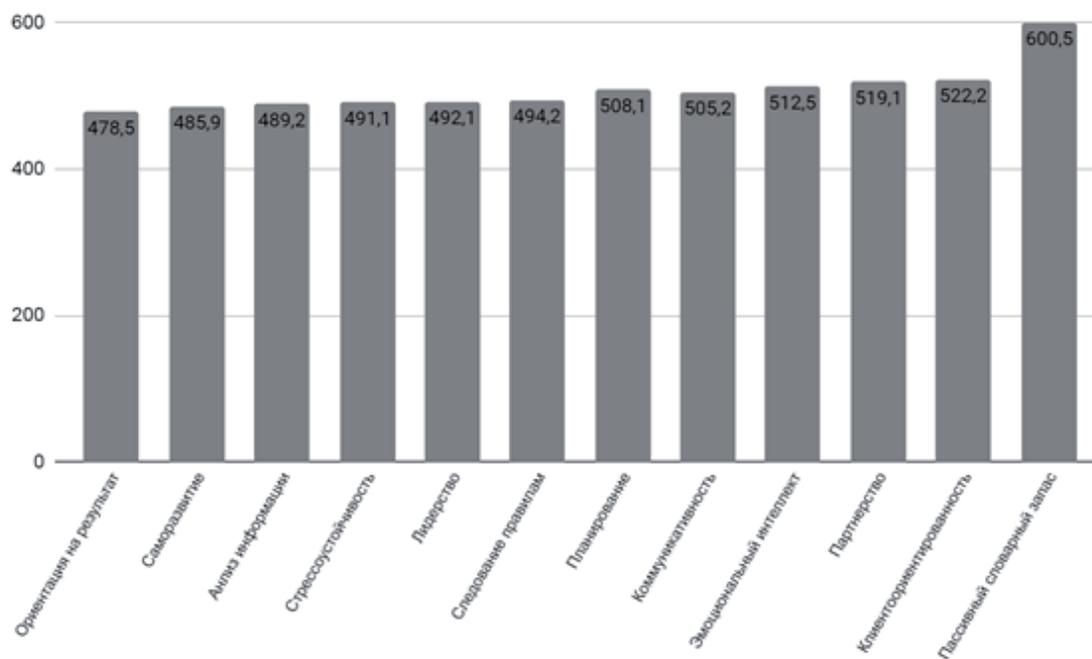


Рис. 1. Средние значения оценки по надпрофессиональным компетенциям (Т-баллы)

400–599: средний уровень, компетенция не требует дополнительных шагов по развитию, вместе с тем есть потенциал для развития.

600–800: высокий уровень, компетенция проявлена выше среднего уровня, может являться ресурсной зоной или областью конкурентного преимущества.

Результаты, представленные на рисунке 1, показывают, что по показателю среднего значения все оцененные компетенции находятся на среднем уровне, тем не менее полученные средние баллы существенно различаются.

Самое высокое среднее значение в выборке получено по компетенции «Пассивный словарный запас» (600,5). Этот показатель указывает на то, что совокупность лексических единиц, понятных респондентам, но не употребляемых ими в спонтанной речи, достаточно велик.

К наиболее развитым компетенциям у будущих педагогов также можно отнести группу надпрофессиональных, связанных с взаимодействием – клиентоориентированность (522,2), партнерство (519,1), эмоциональный интеллект (512,5), коммуникативность (505,2). Эти результаты указывают на достаточную готовность будущих педагогов к осуществлению взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса за счет ориентации на их интересы и потребности, способность распознавать состояние собеседника в процессе общения, открытости к коммуникации в целом.

Отметим, что группа надпрофессиональных компетенций, связанных непосредственно с реализацией деловых профессиональных задач, оказалась развита у будущих педагогов в несколько меньшей степени. Наиболее дефицитной оказалась компетенция «Ориентация на результат» (478,5), связанная с личной ответственностью, с инициированием деятельности, которая приводит к конечной цели. Мы предполагаем, что такой результат обусловлен спецификой процесса обучения, когда студенты сталкиваются с необходимостью достижения внешних целей (сдать контрольную / зачет / экзамен, написать курсовую работу и дипломную). При этом умения осознанного целеполагания и

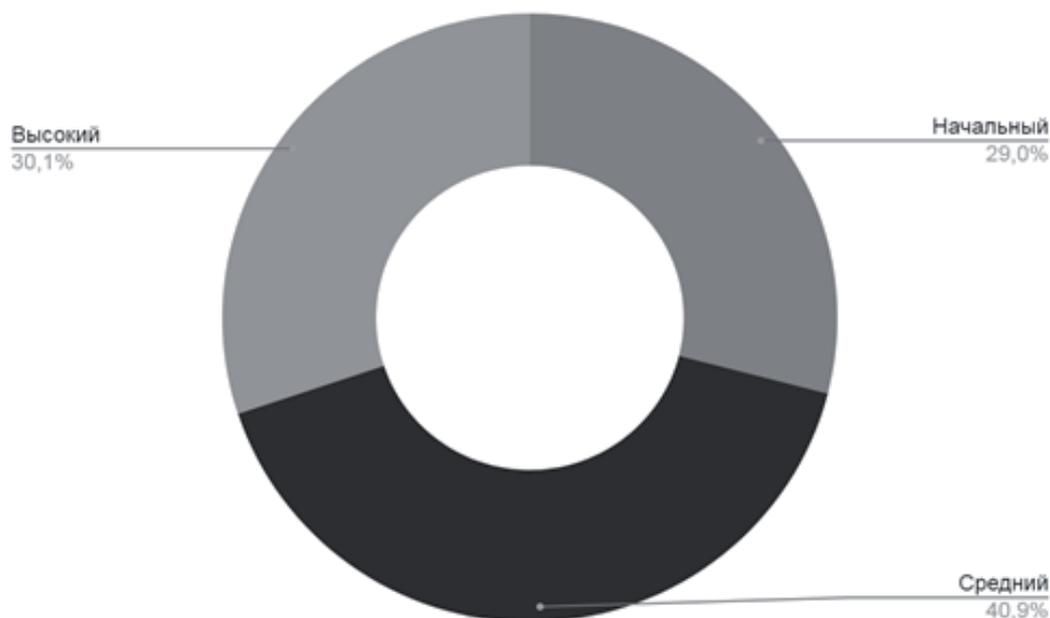


Рис. 2. Количество участников по уровням проявленности надпредметных компетенций

дальнейшего планирования и достижения этих целей у большей части студентов формируются достаточно слабо.

К числу компетенций, получивших наименее высокий средний балл, также относятся, такие как анализ информации (489,2), лидерство (492,1), следование правилам (494,2), которые связаны с решением деловых задач. Профессиональная подготовка будущего педагога в большей степени связана с формированием у него предметной и методической готовности к деятельности и коммуникации в повседневных педагогических ситуациях. Недостаточно проработанными оказываются компетенции работы в команде, в том числе связанные с лидерством, когда конкретная профессиональная задача (например, проектирование серьезного образовательного события) решается коллективно, во взаимодействии многих субъектов. Компетенции, связанные с анализом информации и следованием правилам, также целенаправленно далеко не всегда формируются в процессе подготовки педагогов: их формирование складывается в большей степени спонтанно, стихийно, и во многих случаях на уровне вузовского обучения, скорее, существуют ожидания, что с этими компетенциями студенты должны прийти уже из школы. Тем не менее практика вузовского обучения подтверждает, что многие студенты испытывают сложности со следованием правилам и алгоритмам, а также имеют серьезный дефицит функциональной грамотности – понимания информации, представленной в разных формах.

Потенциал развития наблюдается и в области надпрофессиональных компетенций личностного плана, таких как саморазвитие (485,9) и стрессоустойчивость (491,1). Формирование готовности к саморазвитию также будет осложнено в тех условиях, когда

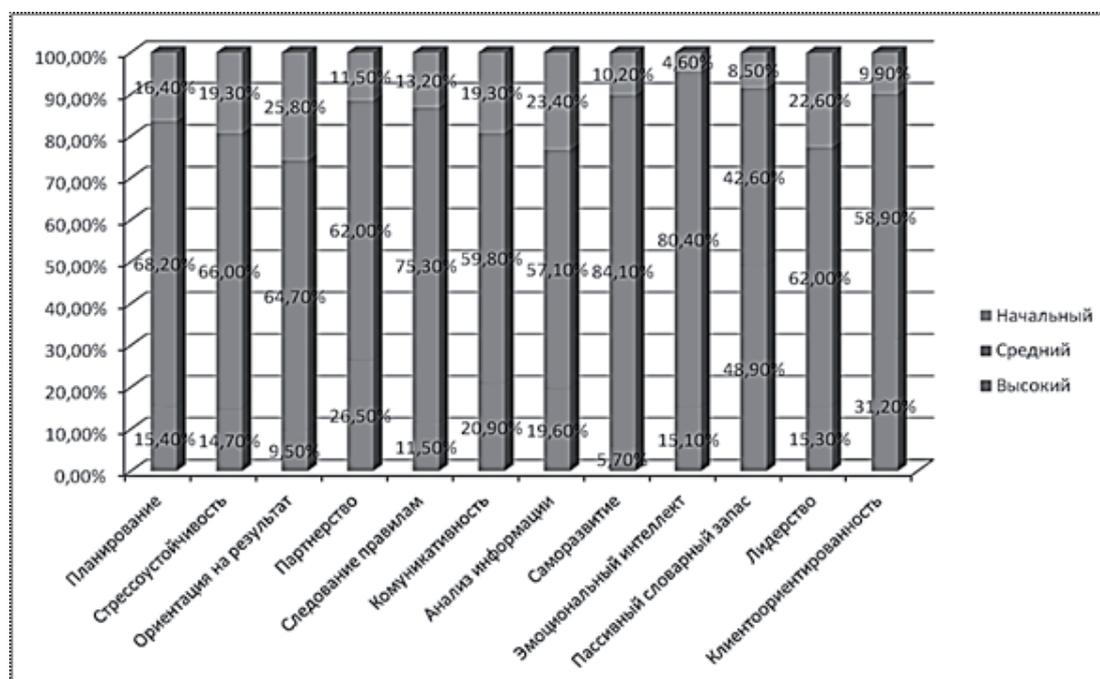


Рис. 3. Распределение участников оценочных процедур по уровням развития надпредметных компетенций

субъектом целеполагания выступает не сам обучающийся, а другие субъекты. Кроме того, в процессе обучения студент должен становиться автором образовательных продуктов, за которые он будет нести ответственность, реализуя их в процессе практик в школе.

Стрессоустойчивость будущих педагогов также должна формироваться целенаправленно, в том числе за счет приближения форм обучения и промежуточной аттестации к формату демонстрационных экзаменов. В данном случае студент должен сформировать и продемонстрировать не только предметные и методические умения, но и умения взаимодействия в нестандартных, а возможно и конфликтных педагогических ситуациях.

Выше мы рассмотрели результаты оценки надпредметных компетенций студентов, анализируя показатели средних значений. Однако результаты оценки в выборке распределены неравномерно: рассмотрим распределение респондентов по уровням проявленности компетенций (рис. 2 на стр. 40).

Данные, представленные на рисунке 2, показывают, что в обследованной выборке есть значительная группа студентов (29,0%), чьи надпредметные компетенции нуждаются в целенаправленном развитии. Для этих студентов существует риск сложной адаптации на начальном этапе самореализации в педагогической профессии, не связанный с дефицитом предметных и методических знаний. При этом у 30% респондентов выявлен высокий уровень проявленности надпредметных компетенций, что делает возможным формирование и подготовку из их числа группы наставников, создающих и реализующих образовательные продукты (лекции, мастер-классы, воркшопы и пр.) по развитию конкретных, наиболее развитых у них компетенций.

Рассмотрим подробнее распределение участников оценочных процедур по уровням развития конкретных надпредметных компетенций (рис. 3 на стр. 41).

Данные, представленные на рисунке 3, показывают, что наибольшее количество участников с начальными показателями развития надпредметных компетенций обнаружено по таким компетенциям, как ориентация на результат (25,8%), анализ информации (23,4%), лидерство (22,6%).

Также особого внимания требуют и такие надпредметные компетенции, как стрессоустойчивость, коммуникативность (по 19,3% опрошенных с начальным уровнем развития) и планирование (16,4%).

Наиболее ресурсными оказались при этом такие межпредметные компетенции, как пассивный словарный запас (48,9% опрошенных имеют высокий показатель), клиентоориентированность (31,2%) и партнерство (26,5%).

Полученные результаты требуют осмысления путей преодоления дефицитов развития надпредметных компетенций в процессе обучения в педагогическом вузе.

Мы видим несколько взаимодополняющих способов целенаправленного развития дефицитарных надпредметных компетенций, выявленных по результатам оценки:

1. *Саморазвитие в области выявленных дефицитов.* Отчет по результатам оценки компетенций, который получает каждый студент, уже содержит рекомендации по развитию компетенций начального уровня, в том числе рекомендованные открытые онлайн-курсы и литературу для самостоятельного изучения. Такой способ устранения дефицитов хорош для студентов с достаточной мотивацией для саморазвития и с высоким уровнем самоорганизации.

2. *Краткосрочные дополнительные общеобразовательные программы* (в формате интерактивных лекций, мастер-классов, тренингов), направленные на самопознание и саморазвитие в области дефицитарных надпредметных компетенций. Такие программы могут создаваться и реализовываться также и студентами психолого-педагогических и психологических направлений обучения. В этом случае студенты получают опыт разработки реально востребованного образовательного продукта. Так, например, студен-

ты, обучающиеся на профиле «Педагог-психолог» разработали онлайн-курс «Порядок в голове – порядок в жизни» и реализовали цикл очных мероприятий (лекций, мастер-классов), направленных на развитие надпредметных компетенций планирования и самоорганизации.

3. *Факультативные или обязательные дисциплины учебного плана*, направленные на формирование комплекса надпредметных компетенций у студентов.

Например, в учебный план бакалавриата по профилю «Педагог-психолог» (направление «Психолого-педагогическое образование», 1 курс) включена дисциплина «Практикум академической компетентности», в рамках которой студенты развивают у себя компетенции планирования, саморазвития, самоорганизации. Учитывая обнаруженные дефициты надпредметных компетенций по результатам проведенной оценки, в учебный план по профилю «Педагог-психолог» (направление «Психолого-педагогическое образование», 3 курс) включена дисциплина «Проектирование и реализация образовательных событий». Замысел дисциплины ориентирован на командную разработку студентами и дальнейшее реальное воплощение образовательного продукта (события), в процессе чего будут созданы условия для развития дефицитных компетенций.

Разработка образовательного события представляет собой процесс проектирования, который требует анализа информации и планирования, работы в команде, а это значит, что появляется необходимость в коммуникативности и готовности занять лидерскую позицию на уровне проекта в целом или определенного участка ответственности. Кроме того, результатом становится разработка реального продукта, подлежащего реализации, а значит, развивается ориентация на результат и стрессоустойчивость в процессе согласования исходных замыслов с реальными условиями.

Таким образом, оценка надпредметных компетенций студентов педагогических вузов в рамках проекта «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях» имеет серьезные перспективы развития, связанные со следующими аспектами:

- уточнение перечня и содержания надпредметных компетенций, востребованных для педагогической профессии;
- дополнение и / или адаптация имеющихся процедур оценки компетенций с учетом специфики педагогической профессии;
- разработка разных вариантов сопровождения формирования надпрофессиональных компетенций студентов во время обучения в вузе.

Список литературы

1. Арифудинова Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Формирование гибких навыков у будущего педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. №4(54). С. 132–136.
2. Багадаева О.Ю., Голубчикова М.Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода // Педагогический ИМИДЖ. 2017. №4(37). С. 129–141.
3. Варданян Ю.В., Парамонов А.А. Оптимизация стрессоустойчивости педагогов с формирующимся эмоциональным выгоранием [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2019.html?ysclid=m2111bty6c686217574> (дата обращения: 01.08.2024).
4. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / под ред. Е.А. Степашкиной, А.К. Суходоева, Д.Ю. Гужеля. М., 2022.
5. Кочетова Е.В., Гуцу Е.Г., Рунова Т.А. Диагностические умения в системе развития «гибких» навыков самопрезентации у будущих педагогов // Нижегородское образование. 2021. №3. С. 114–120.

6. Левин Н.В., Кутепова О.С. Эволюция необходимых современному учителю «гибких» навыков // Традиционное обучение и воспитание VS цифровая образовательная среда: материалы международной научно-практической студенческой конференции с участием профессорско-преподавательского состава, Курск, 12–13 апреля 2022 года. Курск, 2022. С. 205–209.
7. Рогалева Е.В., Третьякова Л.Р. Гибкие навыки (soft-skills) педагогов и подходы к их формированию // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. №2. С. 82–87.
8. Рубцова Н.Н., Руденко Е.А. Взаимодействие преподавателей вуза и образовательных организаций как фактор формирования гибких навыков будущего педагога // Поволжский педагогический поиск. 2021. №4(38). С. 35–42.
9. Савченков А.В., Уварина Н.В., Щагина Г.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. №2(43). С. 71–73.
10. Холодцова И.И. Формирование и развитие «гибких» навыков в подготовке педагогов общеобразовательных учреждений // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. №4(82). С. 50–56.
11. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. №4. С. 222–234.

* * *

1. Arifulina R.U., Belyaeva T.K., Belogorskaya L.V. Formirovanie gibkih navykov u budushchego pedagoga // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. №4(54). S. 132–136.
2. Bagadaeva O.Yu., Golubchikova M.G. Kriterii stressoustojchivosti pedagoga s pozicij deyatelnostnogo podhoda // Pedagogicheskij IMIDZh. 2017. №4(37). S. 129–141.
3. Vardanyan Yu.V., Paramonov A.A. Optimizaciya stressoustojchivosti pedagogov s formiruyushchimsya emocional'nym vygoraniem [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019. №6. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2019.html?ysclid=m21l1bty6c686217574> (data obrashcheniya: 01.08.2024).
4. Issledovanie profilya nadprofessional'nyh kompetencij, vostrebovannyh vedushchimi rabotodatel'nyimi pri prieme na rabotu studentov i vypusnikov universitetov i molodyh specialistov / pod red. E.A. Stepashkinoy, A.K. Suhodoeva, D.Yu. Guzhelya. M., 2022.
5. Kochetova E.V., Gucu E.G., Runova T.A. Diagnosticheskie umeniya v sisteme razvitiya «gibkih» navykov samoprezentacii u budushchih pedagogov // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2021. №3. S. 114–120.
6. Levin N.V., Kutepova O.S. Evolyuciya neobhodimyh sovremennomu uchitel'yu «gibkih» navykov // Tradicionnoe obuchenie i vospitanie VS cifrovaya obrazovatel'naya sreda: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy studencheskoj konferencii s uchastiem professorsko-prepodavatel'skogo sostava, Kursk, 12–13 aprelya 2022 goda. Kursk, 2022. S. 205–209.
7. Rogaleva E.V., Tret'yakova L.R. Gibkie navyki (soft-skills) pedagogov i podhody k ih formirovaniyu // Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov. 2022. №2. S. 82–87.
8. Rubcova N.N., Rudenko E.A. Vzaimodejstvie prepodavatelej vuza i obrazovatel'nyh organizacij kak faktor formirovaniya gibkih navykov budushchego pedagoga // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2021. №4(38). S. 35–42.
9. Savchenkov A.V., Uvarina N.V., Shchagina G.V. Realizaciya v obrazovatel'nom processe vuza sovremennyh interaktivnyh vospitatel'nyh tekhnologij napravlennyh na razvitie gibkih navykov budushchih pedagogov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2023. Т. 11. №2(43). S. 71–73.
10. Holodcova I.I. Formirovanie i razvitie «gibkih» navykov v podgotovke pedagogov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2022. №4(82). S. 50–56.
11. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016. Т. 2. №4. S. 222–234.

*The study of sub-subject competencies of future teachers
in Competence Center*

The issues of scientific correlation of the definitions “sub-subject competencies”, “sub-professional competencies”, etc. are analyzed. There is given the correlation of the content of the sub-professional competencies and the competencies of the Federal State Educational Standard of Higher Education – the bachelor’s degree programs 44.03.01 “Pedagogical Education”. The algorithm and tools of discovering the development of the sub-subject competencies of the students of the pedagogical university and the results of analyzing the development of the competencies of client-oriented approach, partnership, emotional intelligence and communicativeness are presented. There are described the ways of overcoming the deficiencies of the development of sub-subject competencies of students in the educational process of pedagogical university.

Key words: student, teacher, sub-subject competencies, sub-professional competencies, pedagogical activity, client-oriented approach, partnership, emotional intelligence, communicativeness.

(Статья поступила в редакцию 11.09.2024)

**Ю.А. ЖАДАЕВ,
А.В. ЖАДАЕВА,
В.А. СЕЛЕЗНЕВ**
Волгоград

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ**

Анализируются различные аспекты использования междисциплинарных проектов в системе подготовки будущих учителей технологии. Раскрываются виды междисциплинарных проектов. Описываются формы представления результатов и критерии оценки междисциплинарных проектов. Рассматриваются условия эффективной реализации междисциплинарных проектов в системе подготовки будущих учителей технологии.

Ключевые слова: междисциплинарный проект, междисциплинарный кейс, междисциплинарная тема, интегративные задания для реализации междисциплинарных проектов, виды междисциплинарных проектов, практико-ориентированная подготовка будущих учителей технологии.

Глубокие изменения в социально-экономической и образовательной политике, а также реорганизация процессов подготовки педагогических кадров являются следствием трансформации всех сфер жизни и деятельности человека в условиях развития информационного общества.

Обострение данного противоречия связано с изменениями в социально-экономической сфере и динамическим развитием рынка труда. Становится очевидным, что в условиях информатизации наиболее востребованными и конкурентноспособными могут быть универсальные специалисты широкого спектра деятельности, которые могут браться за решение комплексных проблем, формулировать и решать разносторонние сложные задачи и ситуации, реализовывать как гуманитарные, так и технические проекты из разных областей знания.

Исследования Российской академии образования обращают внимание на основные проблемы подготовки будущих педагогов:

- отсутствие современной системы практик и стажировок с участием ведущих образовательных учреждений и их специалистов;
- отставание содержания и технологий педагогического образования от потребностей современной школы;
- недостаточное вовлечение студентов в ориентированную на решение проблем развития школы исследовательскую деятельность;
- отстающее от современных потребностей ресурсное обеспечение при обучении по педагогическим программам [7, с. 180].

Решение данных проблем обусловлено недостаточной практической подготовкой будущих педагогов. Профессиональная подготовка должна носить практико-ориентированный характер, быть направлена на освоение главных компетенций и основана на изучении взаимосвязанных дисциплин. Разрозненные знания и фрагментарные умения будущих учителей в процессе обучения в педагогическом вузе необходимо привести в целостную практико-ориентированную систему. В связи с этим становится актуальным поиск условий и средств целостной практико-ориентированной подготовки будущих учителей.

Как отмечает В.А. Садовничий, «мы страдаем от того, что очень рано студенты, разбившись на кафедры, перестают понимать друг друга. Теряется междисциплинарная связь, студент как будущий научный работник быстро погружается в очень узкие и сложные задачи» [6, с. 18].

Анализ практики среднего и высшего образования указывает на то, что междисциплинарные компетенции недостаточно формируются. Этому способствует слишком трудоемкий процесс овладения учителями и преподавателями методикой их формирования. Обучающимся предлагается решать путем использования определенных образцов и опоры на жизненный опыт неестественные однотипные задачи, оторванные от реальной жизни задания, а также типичные социальные и профессиональные проблемы.

Достаточно часто учебные планы вузов содержат отдельные, разобщенные, не связанные между собой дисциплины гуманитарного, технико-технологического и естественнонаучного знания. Однако от современной высшей школы требуется внимание к развитию у будущих профессионалов универсальных компетенций, помогающих видеть связи, которые могут быть осуществлены с другими сферами знаний.

Преодолеть данное разобщение, как показало наше исследование, возможно с помощью междисциплинарной интеграции в рамках профессиональной подготовки при использовании качественного учебного содержания, новых образовательных технологий, современных методик обучения. Теоретической основой для решения этой задачи могут стать положения междисциплинарного подхода, основанного на интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущих учителей. Данный подход позволит будущим специалистам общаться, ставить и решать сложные задачи из разных профессиональных сфер, а значит быть привлекательными для потенциальных работодателей.

Среди наиболее распространенных направлений совместной деятельности представителей вузов и работодателей выделяется проектная интеграция. Эффективным средством интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущих учителей технологии являются междисциплинарные проекты студентов, организованные в условиях взаимодействия вузов и образовательных учреждений.

Обучение на основе междисциплинарного проекта – это форма организации обучения, при которой обучающиеся приобретают и применяют знания и способы познания из разных предметов, работая в течение определенного периода времени над исследованием, решая реальную, увлекательную и сложную задачу (проблему, фокусный вопрос); на основе решения задачи разрабатывается продукт (артефакт) [5, с. 23].

Междисциплинарный проект носит учебно-исследовательский характер, поскольку обучение переплетается с исследовательской функцией, которая развивает у обучающихся исследовательские умения и навыки, креативность и критическое мышление [1].

Цель междисциплинарного проекта заключается в формировании у обучающихся способности к синтезу идей, интеграции и конструированию способов познания из разных областей наук для целостного понимания сложных систем в процессе решения междисциплинарных проблем.

Междисциплинарные сквозные темы и интегрированные учебные программы нацелены на формирование у обучающихся структурных знаний и развитие способности создавать значимые связи в рамках всей системы знаний, а не на запоминание отдельных фрагментов специализированной информации [5, с. 6].

В числе основных задач применения междисциплинарных проектов – развитие навыков XXI века: креативности, критического мышления, сотрудничества и коммуникации. К важным задачам применения междисциплинарных проектов в части развития навыков XXI века также относятся: развитие умений устанавливать истинность полученной информации, распознавать и преодолевать предубеждения, выявлять и устранять двусмысленность, а также формирование этического отношения к проблемам. *К другим задачам применения междисциплинарных проектов относятся:* развитие эмпатии к местным проблемам, внимания к состоянию локальной окружающей среды, понимания важности участия в жизни местного и глобального сообщества [Там же, с. 26–30].

Опыт организации выявил положительные стороны использования междисциплинарных проектов:

- усиление междисциплинарных связей;
- повышение эффективности использования учебного времени;
- создание творческой атмосферы на занятиях и в процессе организации самостоятельной работы студентов;
- обеспечение развития личностных и межличностных компетенций: коммуникации, лидерства, ответственности за результат, навыков командной работы, опыта презентации результатов своей работы, публичных выступлений и т.п.

Проектирование и реализация междисциплинарного проекта предполагают адаптивность управления качеством образовательного процесса, что в результате гарантирует выделение проектов разного уровня сложности [1]:

- микропроект (например, решение межпредметных задач в рамках одного-двух занятий);
- мини-проект (подготовка междисциплинарных рефератов в рамках одной крупной темы);
- макропроект (подготовка исследовательских междисциплинарных индивидуальных или групповых проектов в рамках всего изучаемого курса).

Все эти виды проектов осуществляются на различных этапах обучения, взаимосвязаны друг с другом, представляют собой целостную систему и, по нашему мнению, способствуют комплексной междисциплинарной интеграции в подготовке будущих учителей технологии. Эффективность данной системы проектов (от микропроектов через мини-проекты к макропроектам) обусловлена постепенным усложнением и повышением самостоятельности обучающихся.

И.Г. Картушина, И.В. Гарифуллина и др. при реализации междисциплинарных проектов в рамках проектированного обучения выделили следующие требования:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания и научно-исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- определение конечных целей совместных / индивидуальных проектов;
- определение соответствующих компетенций, необходимых для работы над проектом;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование эвристических методов решения проблем, если это групповая работа, или статистических методов, если это индивидуальная работа [4, с. 76].

Одним из практических путей реализации междисциплинарных проектов является разработка междисциплинарных кейсов, направленных на самостоятельное проведение исследований на стыке различных наук. В состав междисциплинарного кейса входят:

- содержательный объем теоретических и практических материалов;
- перечень заданий (индивидуальных и групповых);
- совокупность методов, использование которых возможно при реализации междисциплинарного проекта;
- примерный план / программа исследования [3, с. 208].

Условиями эффективной реализации междисциплинарных проектов, как показало наше исследование, являются:

- сочетание индивидуальной (индивидуальные задания) и коллективной (групповые задания) работы, контроль и оценка индивидуального вклада каждого члена проектной команды в результат общей работы;
- обязательное педагогическое сопровождение проекта и активное взаимодействие преподавателей различных дисциплин (консультации преподавателей, участие нескольких преподавателей в оценке проекта);
- согласованность сроков выполнения проекта с изучением дисциплин (расписанием учебных занятий) и сбалансированность требований, охватываемых проектом дисциплин, с заданием на проект (полученные знания дополняют и усиливают умения и навыки только при тщательном планировании учебного процесса и предоставлением необходимых дополнительных знаний в нужное время);
- обязательное коллективное обсуждение концептуальной идеи и плана реализации междисциплинарного проекта;
- обязательная публичная защита проекта (желательно в рамках научно-практических конференций).

Согласованность сроков выполнения проектных заданий с расписанием учебных занятий необходима для обеспечения освоения знаний и умений на аудиторных занятиях с последующим выполнением проектных заданий как индивидуально, так и в командах. Это позволяет осуществлять координацию и мониторинг выполнения проекта, так как часть проектных заданий студенты выполняют на аудиторных занятиях, и

преподаватель может отследить участие каждого студента в их решении. После каждого аудиторного занятия проектной команде (или каждому студенту) даются конкретные рекомендации по выполнению проектных заданий в рамках самостоятельной работы.

Аудиторная и самостоятельная работа над проектом должны идти параллельно, но с некоторым запасом времени, позволяющим студентам получать и систематизировать «стартовые знания», которые вскоре будут востребованы при выполнении проектных заданий в рамках самостоятельной работы. Именно эти «стартовые знания» создают «зону ближайшего развития» и обеспечивают активизацию и систематизацию знаний, что обуславливает их эффективное применение в работе над проектом.

Для каждого этапа выполнения междисциплинарного проекта необходимо определить ожидаемые результаты, показатели и критерии выполнения проектных заданий, а также количество баллов в рамках рейтинговой системы.

Коллективное обсуждение междисциплинарного проекта заключается в том, что студенты обосновывают его идею, объясняя, почему выбирается для анализа данная проблема, какие методы переносятся из одной дисциплины в другую, какие связи обнаружены между компонентами дисциплин, что удалось синтезировать и каким способом. На основании такого анализа студенты делают вывод о соответствии требованиям междисциплинарности, а также приобщаются к методологии междисциплинарного мышления.

Возможные формы представления результатов междисциплинарных проектов:

1. Подготовка научного доклада, статьи.
2. Подготовка и защита научной работы.
3. Система задач, раскрывающих логику решения той или иной междисциплинарной проблемы по выбранной тематике или разработанной студентами самостоятельно.
4. Презентация – различные способы визуализации данных, наглядно представляющие сущностные характеристики междисциплинарной проблемы, сопровождаемыми комментариями, пояснениями и заданиями к этому материалу. Например, комикс в виде серии рисунков с соответствующими подписями, образующими органическое смысловое единство. Использование такой наглядности позволяет научить видеть суть проблемы, развивать логическое и образное мышление.
5. Создание медиатеки – подборка аудио-, видео-, мультимедиа материалов, отражающих сущность междисциплинарной проблемы сопровождаемыми комментариями, пояснениями и заданиями к этому материалу.
6. Создание сайта для поддержки разрабатываемого междисциплинарного проекта.
7. Оформление страницы в одной из социальных сетей для поддержки или рекламы разрабатываемого междисциплинарного проекта.

Студенты могут как выбрать из предложенного перечня форму представления результатов, скомбинировать предложенные, так и предложить собственный вариант.

Примеры междисциплинарных тем:

1. *Проблемы соотношения фундаментальной и специальной профессиональной подготовки.*
2. *Проблемы полипрофессиональности знаний и умений. Формирование полипрофессиональной компетентности специалистов как основы решения внутривидовых и междисциплинарных задач.*
3. *Проблемы вмешательства в разработку научных теорий из морально-этических, религиозных, идеологических соображений.*
4. *Проблемы технико-технологического усиления (развития) естественных человеческих качеств, свойств, возможностей организма и способностей. Проблемы искусственного улучшения человеческой природы.*
5. *Проблемы искусственного технико-технологического продления человеческой жизни.*

6. Проблемы энергосбережения («зеленой энергетики»).

7. Проблемы информационной безопасности и достоверности размещенной в интернете информации. Критерии проверки качества научной информации в современной информационной среде.

8. Проблемы использования социальных сетей для развития, обучения личности.

9. Проблемы взаимодействия техники и технологий с современной реальностью. Проблемы использования технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности в различных сферах, в том числе в образовании. Проблемы использования искусственного интеллекта в образовании.

Общий алгоритм работы над междисциплинарным проектом:

1. Изучите выбранную проблему с разных сторон, в разных аспектах, с точки зрения нескольких наук.

2. Визуально представьте результаты проведенного анализа (например, в виде интеллект-карты).

3. Подберите литературу, позволяющую решить поставленные задачи или наиболее полно и широко раскрывающую современный научный уровень решения данной проблемы.

М.М. Эпштейн предлагает следующие рекомендации: «готовясь изучать некоторый учебный материал методом проектов, имеет смысл поискать ответы на следующие вопросы:

- Каковы узловые, основные проблемы данной темы (что на самом деле нужно освоить, решить, чему научиться ...)?

- На какие еще проблемы выходят эти узловые проблемы (их смысловые связи)?

- Какие существуют практические выходы из этой темы (где может применяться на практике)? *или*

- Какие научные (исследовательские) проблемы невозможно разрешить, не разобравшись с этими «узловыми проблемами»? *или*

- Какие практические действия можно совершать с использованием «материала» данной темы?

- На какие еще предметные (тематические) области выходит материал темы?

- Какие могут быть идеи / сюжеты проектов?

- Какова возможная последовательность действий / этапов проекта?

- Какие необходимо выделить мини-задания, мини-проекты, «технологические узлы»?» [8, с. 52].

Междисциплинарные проекты как условие интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущих учителей технологии могут быть реализованы по курсам и модулям, раскрывающим разнообразные виды научно-исследовательской деятельности студентов. Подготовка выпускников педагогического вуза к педагогической и научно-исследовательской деятельности, формирование у студентов представлений о сущности организации научного исследования в сфере образования обусловили реализацию данных дисциплин.

Задачи заключаются в том, чтобы:

- познакомить студентов с современными научными проблемами в сфере образования;

- показать значение научно-исследовательской деятельности в изучении проблем образования;

- раскрыть особенности научного исследования;

- обеспечить владение системой методов исследования;

- способствовать развитию у студентов способностей к творчеству в проведении научного исследования.

Основной отличительной особенностью реализации дисциплин научно-исследовательского характера является возможность реализации научных исследований, проектов, выполняемых на стыке профессиональных интересов, в междисциплинарной плоскости.

В качестве интегративных заданий для реализации междисциплинарных проектов (микро- и мини-проектов) можно предложить следующие:

1. Выделите возможные проблемы в образовании, приведите примеры. Выберите одну из сформулированных проблем и дайте ей характеристику. Предложите несколько вариантов (способов) решения выбранной проблемы, определите наиболее оптимальный из них.

2. На основе анализа научно-педагогической литературы дайте определение терминов «тема исследования», «проблема исследования», «объект исследования», «предмет исследования», «цель исследования», «задачи исследования», «гипотеза исследования».

3. Представьте не менее трех определений проблемы Вашего исследования и соответствующую им формулировку тем исследования. Определите вариант формулировки темы, наиболее соответствующий замыслу Вашего исследования. Проведите анализ основных «базовых» понятий (не менее 3–4) в рамках предполагаемой темы исследования.

4. Сформулируйте и обоснуйте актуальность темы Вашего исследования. Сформулируйте вопросы, на которые требуется получить ответ в рамках выполняемого Вами исследования. Подберите не менее 10 источников информации, где представлена характеристика определенной Вами проблемы. Обобщая и систематизируя отобранный Вами материал для исследования, составьте его примерное оглавление.

5. Представьте определения терминов «цель исследования», «задача исследования», используя различные источники научно-педагогической информации. Сформулируйте цель и задачи своего исследования, опираясь на составленное ранее оглавление работы. На основе сформулированных цели и задач, определите характер результата своего исследования.

Представленные задания призваны решать следующие задачи: развитие у студентов способности к самостоятельному анализу состояния конкретной учебной или научной проблемы, выполнению практического задания с обсуждением предлагаемых вариантов его решения; формирование творческого мышления, интереса к самостоятельному поиску, эксперименту; выработка умений грамотного формулирования мысли, участия в научных дискуссиях, использования учебной, научной, методической, справочной и специальной литературы и др.

Примером макропроекта является задание на производственную (технологическую (проектно-технологическую)) практику магистрантов.

Содержание практики (в том числе индивидуальные задания на практику):

АНАЛИТИКО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Анализ внешней и внутренней среды образовательной организации. Выявление проблемы, на решение которой будет направлен проект. Обоснование актуальности проекта. Описание планируемых результатов проекта. Поиск сходных реализованных проектов, экспертиза их документации. Определение требований, ограничений, условий, необходимых для выполнения проекта. Определение рисков по проекту.

ПРОЕКТИРОВОЧНО-КОНСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Поиск оптимального решения задач проекта. Создание паспорта проекта. Планирование деятельности по проекту, составление плана-графика. Определение ресурсов по проекту. Подбор команды проекта с учетом реальной ситуации в образовательной организации. Разработка фрагментов образовательной деятельности (воспитательной работы), психолого-педагогических технологий для реализации проекта (в соответствии с темой магистерского исследования). Реализация проекта.

КОНТРОЛЬНО-ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Оценка качества и анализ результатов выполненного проекта. Оформление проекта. Подготовка презентации проекта. Экспертиза проекта. Оформление отчета по практике (портфолио проекта).

Для получения зачета магистрантам необходимо:

- разработать и защитить междисциплинарный проект, основанный на интеграции научных и практических проблем образования;
- разработать систему междисциплинарных задач (требующих применения знаний из различных дисциплин) по выбранной теме (теме магистерского исследования) и представить ее методическое обеспечение;
- разработать учебные задания, позволяющие решить эти междисциплинарные задачи и подобрать соответствующие методы обучения, и критерии оценки, позволяющие проверить сформированность соответствующих результатов обучающихся.

Критерии оценки междисциплинарного проекта:

1. Определение в междисциплинарной проблеме вопросов, изучаемых несколькими науками, дисциплинами.
2. Нахождение в разных сферах, предметных областях закономерностей, факторов и условий, влияющих на функционирование исследуемого объекта, анализ ограничений, достоинств и перспектив их использования для решения междисциплинарной проблемы.
3. Опора на реальные случаи из профессиональной практики, жизненного опыта, являющиеся иллюстрацией наличия междисциплинарной проблемы, попыток и вариантов ее решения.
4. Обнаружение в описании междисциплинарной проблемы понятий, относящихся к разным дисциплинам, имеющих отличное смысловое значение, но, по сути, раскрывающих одно и то же явление с разных сторон.
5. Степень владения профессионально-педагогическими знаниями и исследовательскими умениями, качество выполнения предложенных заданий, аргументированность и обоснованность суждений.

Критерии оценки междисциплинарного проекта являются ориентировочной основой самостоятельной работы студентов над проектом. Но часто знание критериев не гарантирует успешное выполнение проекта и требует координации и сопровождения самостоятельной работы студентов преподавателем.

Практико-ориентированные интегративные задания позволяют оценить готовность выпускников к профессионально-педагогической деятельности, способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми функциями учителя технологии и профессиональным стандартом педагога, содействуют формированию опыта системно-целостного видения профессионально-педагогических задач, формированию метапрофессиональных действий и ценностно-смысловых ориентаций будущего учителя технологии как субъекта деятельности [2, с. 147].

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что междисциплинарные проекты студентов, организованные в условиях вузов и образовательных учреждений, являются эффективным средством интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки будущих учителей технологии.

Междисциплинарная интеграция в рамках проектной деятельности позволяет проследить общую «сквозную» тему, несмотря на разноплановость изучаемых дисциплин. Выполнение междисциплинарных проектов, направленных на реализацию практико-ориентированной и научно-исследовательской составляющих процесса обучения студентов в педагогическом вузе, влечет за собой повышение профессионально-педагогической компетентности будущих выпускников, а также влияет на личностное становление будущего педагога. Работа над междисциплинарными проектами способствует проявлению у обучающихся инициативности, самостоятельности, креативности, реализации нестандартных подходов и пр.

Исследование показало, что междисциплинарные проекты могут выступать в качестве ориентира целостной организации интегративной практико-ориентированной си-

стемы подготовки будущих учителей, как инструмент адаптации образовательной программы вуза к реалиям профессии, как образовательная технология развития компетентности студентов, их личностных качеств, как условие становления собственной профессиональной позиции будущих учителей и как форма креативного образовательного пространства самореализации студентов.

Список литературы

1. Багаева Е.П. Междисциплинарный проект как технология адаптивного управления качеством образовательного процесса [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30805> (дата обращения: 24.09.2024).
2. 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.
3. Жемчужников А.В., Артамонов С.М. Междисциплинарные проекты как способ формирования профессиональных компетенций у курсантов военных вузов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. №3(57). С. 207–208.
4. Картушина И.Г., Гарифуллина И.В., Минкова Е.С. К вопросу о реализации междисциплинарных проектов в инженерном образовании // Инженерное образование. 2014. №14. С. 72–77.
5. Рекомендации педагогическим работникам по реализации междисциплинарного (межпредметного) содержания общего образования: рекомендации педагогическим работникам / под ред. И.А. Тагуновой, О.И. Долгой. М., 2023.
6. Садовничий В.А. Математическое образование: настоящее и будущее // Вестник Воронежского университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2001. №1. С. 17–23.
7. Соколова И.И. Концептуальные основы совершенствования и развития педагогического образования в России // Человек и образование. 2014. №2(39). С. 178–188.
8. Эпштейн М.М. На исторических перекрестках. Метод проектов. СПб., 2014.

* * *

1. Bagaeva E.P. Mezhdisciplinarnyj projekt kak tekhnologiya adaptivnogo upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30805> (data obrashcheniya: 24.09.2024).
2. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Osobennosti gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov pedagogicheskogo vuza v usloviyah realizacii professional'nogo standart'a pedagoga // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10(163). S. 142–148.
3. Zhemchuzhnikov A.V., Artamonov S.M. Mezhdisciplinarnye proekty kak sposob formirovaniya professional'nyh kompetencij u kursantov voennyh vuzov // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. №3(57). S. 207–208.
4. Kartushina I.G., Garifullina I.V., Minkova E.S. K voprosu o realizacii mezhdisciplinarnyh projektov v inzhenernom obrazovanii // Inzhenernoe obrazovanie. 2014. №14. S. 72–77.
5. Rekomendacii pedagogicheskim rabotnikam po realizacii mezhdisciplinarnogo (mezhpredmetnogo) soderzhaniya obshchego obrazovaniya: rekomendacii pedagogicheskim rabotnikam / pod red. I.A. Tagunovoj, O.I. Dolgoj. M., 2023.
6. Sadovnichij V.A. Matematicheskoe obrazovanie: nastoyashchee i budushchee // Vestnik Voronezhskogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2001. №1. S. 17–23.
7. Sokolova I.I. Konceptual'nye osnovy sovershenstvovaniya i razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii // Chelovek i obrazovanie. 2014. №2(39). S. 178–188.
8. Epshtejn M.M. Na istoricheskikh perekrestkah. Metod proektov. SPb., 2014.

Multi-disciplinary projects as the condition of integration of psychological-pedagogical and subject-methodological training of future teachers of Technology

The different aspects of use of multi-disciplinary projects in the system of training the future teachers of Technology are analyzed. There are revealed the kinds of multi-disciplinary projects. The forms of presentation of results and criteria of evaluating the multi-disciplinary projects are described.

There are considered the conditions of the efficient implementation of multi-disciplinary projects in the system of future teachers of Technology training.

Key words: multi-disciplinary project, multi-disciplinary case, multi-disciplinary theme, integrative tasks for implementation of multi-disciplinary projects, kinds of multi-disciplinary projects, practice-oriented training of future teachers of Technology.

(Статья поступила в редакцию 26.09.2024)

Е.А. БАЙКИНА

Волгоград

**ПОТЕНЦИАЛ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Представлен анализ научных подходов и передового опыта педагогических вузов в области формирования и развития профессиональной идентичности студента педагогического вуза посредством иммерсивных технологий. Выявлен потенциал, разработаны теоретические основы для использования иммерсивных технологий в процессе формирования профессиональной педагогической идентичности будущего педагога.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, иммерсивные технологии, симулятор педагогической деятельности, иммерсивный кейс.

Благодарности: автор выражает благодарность администрации Волгоградского государственного социально-педагогического университета в лице ректора, чл.-корр. РАО, д-ра пед. наук, проф. Короткова А.М. за поддержку проекта по разработке иммерсивного симулятора для подготовки будущих педагогов.

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года «определяет цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы совершенствования подготовки педагогических кадров для системы образования РФ» [3] в целях преодоления существующих проблем в этой области, таких как «отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества обуче-

ния; недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства» [Там же], для «формирования профессиональной идентичности, которая происходит в процессе учебы, когда у обучающегося появляется более четкое представление о своей будущей профессии и возможность систематически взаимодействовать с представителями данной профессии» [5]. Для преодоления обозначенных проблем и обеспечения формирования профессиональной идентичности будущего педагога в настоящее время проводится немало исследований в теории и внедряется непосредственно в педагогическую практику современных технологий обучения, оценивания и самооценки.

Внимание нашего исследования сосредоточено на аспектах формирования профессиональной идентичности студента педагогического вуза посредством использования иммерсивных технологий. Цель исследования – выявление потенциала иммерсивных технологий в решении задач формирования профессиональной идентичности, а именно для определения, развития и самоидентификации будущего педагога в своей профессиональной деятельности.

В современном высшем образовании иммерсивные технологии обеспечивают локальную и интерактивную среду, которая способствует более глубокому практико-ориентированному обучению. Иммерсивные среды обучения предлагают обучающимся интерактивное пространство для накопления знаний посредством значимых взаимодействий. Некоторые причины растущего интереса к иммерсивным технологиям как инструментам, облегчающим обучение, основаны на их возможности погружать студентов в реалистичную интерактивную среду и способствовать вовлечению и мотивации к приобретаемой профессии.

Однако по-прежнему отсутствует ясность относительно последствий использования инструментов иммерсивного обучения для педагогической практики, формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, осознания себя в профессии. Один из вопросов, лежащих в основе этого относительно нового подхода к обучению, заключается в том, как использовать новые технологии в процессе становления и самоидентификации будущих педагогов.

По мнению ученых (С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Ю.В. Корнилов и др.), «основной проблемой педагогической науки становится проблема содействия самоопределению человека, формирование самостоятельности личности и позиции в образовательном процессе ...» [6, с. 283].

Предпосылкой нашего исследования послужил опыт педагогических вузов и исследования ведущих ученых в области проектирования и использования иммерсивных технологий в обучении и оценочно-диагностических процедурах в образовательном процессе:

1. По мнению М.Ю. Чандра, «иммерсивные технологии обладают уникальными характеристиками (интерактивность, широкая наглядность, наблюдаемость, управляемость, реалистичность, виртуальность, интегративность, динамичность), благодаря которым они становятся чрезвычайно продуктивным инструментом трансформации учебной деятельности студента в деятельность профессиональную», что «повышает его ответственность за принимаемые решения, способствует проявлению субъектной позиции», определению своей цели и мотивации в дальнейшей профессиональной деятельности [12, с. 35].

2. В.А. Стародубцева и О.Р. Нерадовской подчеркивают, что «создание персональных образовательных сред с компонентами иммерсивных технологий позволяет организовать процессы обучения и самообразования будущего педагога, обеспечивая субъектный характер его личностно-профессионального роста и мобильности в условиях усложненного мира» [11, с. 18].

3. Ю.В. Корнилов считает, что использование иммерсивных технологий позволяет развить «стремление студента к самопознанию, саморазвитию и самореализации, а также обеспечение его самоактуализации в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включен и частью которого является» [4, с. 176].

4. Ученые Д.П. Ананин, А.Ю. Сувилова и др. «показывают пригодность иммерсивной виртуальной технологии для обучения, в частности в целях повышения вовлеченности обучающегося, стимулирования его осознанности в выборе профессии» [1, с. 115].

5. В рамках проекта «Оценка компетенций будущего педагога с применением иммерсивных технологий на базе Технопарка ВГСПУ» были разработаны 12 иммерсивных кейсов, которые обеспечили более глубокое вовлечение студентов в образовательный процесс, открыли новые возможности для совместной работы и практическое обучение, которое помещает недавно приобретенные знания и навыки в контекст будущей профессиональной деятельности [8].

Педагогические иммерсивные кейсы были разработаны на основе того, какие цели могут быть наилучшим образом поддержаны дополненной реальностью, намеренно используя иммерсивный опыт для осмысленного обучения, формирования профессиональной идентичности, осознания ценностей, ответственности, а также личных ресурсов, которые необходимы в будущей профессиональной среде.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что использование иммерсивных технологий, при котором студенты становятся критическими аналитиками собственного обучения, является важной формой самооценивания, способствует эффективному профессиональному становлению, формированию самосознания и развитию способности адаптировать свое собственное обучение.

Формирование профессиональной идентичности – это путь к «себе как профессионалу». Требования ФГОС ВО, профессиональный стандарт определяют требования к уровню сформированности личностных качеств и профессиональных компетенций, необходимых будущему педагогу для осуществления профессиональной деятельности. Определить себя в профессии, понять, что этот выбор сделан осмысленно и целенаправленно, идентифицировать себя в профессиональном сообществе, принять и перенять ценности, поведение, нормы, убеждения и навыки будущего профессионального сообщества – это ключевой этап формирования идентичности.

Феномен «профессиональной идентичности» является объектом исследования с различных точек зрения, и, соответственно, определение и содержание понятия не имеет единого значения.

Ю.П. Поварёнков определяет «профессиональную идентичность как критерий профессионального развития, который свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком: себя как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности» [7, с. 155].

Л.Б. Шнейдер, раскрывая структуру профессиональной идентичности, определяет ее как «не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности» [13, с. 35].

Переосмысление роли педагога в цифровом мире вызывает необходимость искать современные подходы, значимые для формирования профессиональной идентичности студента педагогического вуза на этапе его обучения.

На основании проведенного анализа в рамках нашего исследования выделим ключевые характеристики профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе и

определим потенциал иммерсивных технологий в формировании и становлении будущего педагога.

Представляем четыре области и набор их значений, которые в совокупности составляют модель профессиональной идентичности будущего педагога.

Мотивация раскрывается через ответы на вопросы: почему я выбрал профессию учителя, свою приверженность (насколько я предан профессии; удовлетворенность будущей работой, увлеченность и готовность стать учителем).

Профессиональная идентичность – это не просто набор навыков, а глубокий, многогранный образ себя в профессиональном контексте. Она формируется под влиянием разнообразных факторов, среди которых ключевую роль играют эталоны типичных профессиональных событий. Это своего рода «модели», на которые мы ориентируемся, формируя представление о том, как должна функционировать наша профессия. Эти шаблоны могут быть основаны на реальном опыте, например, на наблюдении за работой действующих педагогов или на идеализированном представлении о профессии, которое формируется под влиянием учебных материалов, созданных с использованием потенциала иммерсивных технологий (например, технологии VR и видео 360°) [8, с. 26].

Вторым важным фактором является «индивидуализированная концептуальная схема профессионального поведения» [2]. Это уникальный набор принципов, убеждений, ценностей и представлений о том, как именно «я» должен действовать в той или иной профессиональной ситуации. Она отражает индивидуальный стиль работы, стратегии решения задач и способы взаимодействия с коллегами. Индивидуальная концептуальная схема – это нечто большее, чем просто набор правил. Она включает в себя интуитивное понимание профессиональной ситуации, способность к адаптации к меняющимся условиям, способность находить индивидуальные решения и нести ответственность за свои действия [Там же]. Иммерсивные технологии позволяют создавать реалистичные модели профессиональных ситуаций, которые помогают человеку погрузиться в контекст профессии, почувствовать ее динамику и увидеть ее с разных сторон. С помощью иммерсивных технологий можно создавать виртуальные тренажеры, которые имитируют реальные рабочие ситуации, например, разговор с родителями (фрейм чат-бота на платформе с фото 360°), решение сложных задач в экстремальных условиях. Такие тренажеры не только развивают профессиональные навыки, но и формируют у человека чувство принадлежности к профессии, дают возможность отработать стандартные модели поведения и развить индивидуальные концептуальные схемы.

Важно отметить, что формирование профессиональной идентичности – это непрерывный процесс. Он не ограничивается только началом карьеры, а продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. С помощью иммерсивных технологий мы можем сделать этот процесс более эффективным и помочь обучающимся осознать свой потенциал во время обучения, реализовать себя в профессии.

Образовательная позиция характеризуется через уровни профессиональной компетентности, достигнутых образовательных результатов в процессе самообразования, самореализации и самооценки.

Формирование профессиональной идентичности представляет собой процесс непрерывного накопления личностного и профессионального опыта, а также неизбежно связано с областью знаний и навыков по предметам. Реализация в образовательном процессе педагогических ситуаций, событий через проектирование паттернов с помощью иммерсивных технологий позволяет формировать данный компонент профессиональной идентичности.

Самозффективность, по мнению Альберта Бандура, представляет собой «профессиональное качество, которое проявляется через уверенность студента в том, что он может осуществить задуманное, уверенность в получении результатов, в том, что добьется успеха, которая заключается в определении и использовании потенциала своих спо-

собностей, полученных знаний и опыта, достижений и личностного развития, вере в эффективность достижения своих целей, управлении и прогнозировании своего развития» [14].

Реализуется данный компонент через соотнесение образа профессии с теми знаниями, которые имеются у человека о самом себе, актуализации и постоянного их самосовершенствования. Осуществляется через демонстрацию роста в личностном и профессиональном развитии, его стратегическом планировании, доказательство принятия себя в профессиональное педагогическое сообщество.

Важным источником приобретения уверенности в себе, в выбранном профессиональном пути является опосредованный опыт, предоставляемый иммерсивными моделями. А. Бандура утверждает, что «наблюдение за тем, как люди, похожие на него, добиваются успеха благодаря постоянным усилиям, укрепляет у обучающихся веру в то, что они тоже обладают способностями овладеть сопоставимыми видами деятельности для достижения успеха» [Там же]. Виртуальная интеграция в профессиональное сообщество через создание эталонов профессиональных событий – это «шаблоны», созданные на основе опыта, наблюдений и информации о том, как обычно протекает профессиональная деятельность в определенной сфере. Например, студент, изучая теоретический материал и наблюдая за работой опытных педагогов, формирует представление о том, как решать данную педагогическую задачу, как выглядит современный урок, какое методическое обеспечение необходимо подготовить для его ведения. Эти эталоны, словно кирпичики, становятся основой для построения собственного представления об «идеальном профессионале». Виртуальное обучение позволяет будущим педагогам оттачивать свои навыки посредством обучения моделируемых виртуальных учеников, погружаясь в квазипрофессиональную образовательную среду.

Самооценка в нашем исследовании используется в значении самодостаточности (каким я вижу себя учителем), самоидентификации, самоопределении (карьерные предпочтения). Элемент самооценки раскрывается через принятие себя в профессии, рас-

Таблица

Процесс формирования профессиональной идентичности

Этап формирования	Элемент профессиональной идентичности	Иммерсивный инструмент
Определение цели и идеи профессионального обучения	Мотивация	Виртуальная интеграция в профессиональное сообщество через создание эталонов, профессиональных событий.
Приобретение опыта	Образовательная позиция	Создание иммерсивных кейсов с решением педагогических задач, сделанных с помощью интерактивных визуальных элементов.
Интеграция в профессиональное сообщество	Самоеффективность	Создание паттернов профессиональных педагогических ситуаций.
Представление о себе как о профессионале	Самооценка	Использование иммерсивного симулятора с панорамным изображением, где при решении одной педагогической ситуации предусмотрена возможность нескольких сценариев и несколько различных исходов. Предоставление возможности делать свой собственный выбор.

крытие своего функционального потенциала, самореализации (позитивного образа себя «профессионала»). Процесс самооценки – постоянный непрерывный акт самопознания, самоконтроля. Имитационные сценарии в интерактивных рабочих средах воспроизводят реальные задачи и позволяют студентам практиковаться, дают возможность соотнести полученные результаты с эталонными, заранее предложенными разработчиками иммерсивных симуляторов [10, с. 42].

Более глубокое усвоение профессиональных нормативов и стереотипов через использование виртуальных симуляторов педагогической деятельности позволяет упорядочить образ «идеального профессионала». Формируется образ, отражающий собственные цели, мотивацию, стремления и планы. Этот образ не просто отражение идеала, но еще и результат самоанализа, самооценки и постоянного развития.

Формирование профессиональной идентичности представляет собой динамичный процесс, который требует высокой степени саморефлексии, постоянного самообучения и условий, способствующих осознанию себя в профессиональной сфере. Этот процесс осуществляется через определенные этапы (таб.). Изучение основных аспектов профессиональной идентичности, а также анализ возможностей иммерсивных технологий в образовательном процессе вузов позволил интегрировать эти элементы в процесс становления и развития педагога как профессионала.

Изучая и внедряя иммерсивные технологии во все компоненты и на всех этапах образовательного процесса, учитывая их потенциал в качестве дополнения к уже устоявшимся методам и формам обучения, обеспечивается создание единого образовательного пространства, объединяя теоретическую фундаментальную основу с практикой ее применения, пониманием студентом своей роли в обучении, самооценке и самоопределении в профессии; инициируется процесс становления профессиональной идентичности будущего педагога.

Список литературы

1. Ананин Д.П., Сувилова А.Ю. Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей // Высшее образование в России. 2023. Т. 33. №5. С. 112–135.
2. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М., 2008.
3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 03.09.2024).
4. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №1(26). С. 174–178.
5. Корчагин Е.Н. Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. №1. С. 190–203.
6. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. №1(33). С. 281–288.
7. Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества Сборник научных трудов. Ярославль, 2003. С. 154–163.
8. Сергеева Е.В. Иммерсивные кейсы с фото / видео 360° в оценке компетенций будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №7(180). С. 24–30.
9. Сергеева Е.В., Меркулова О.П. Потенциал применения иммерсивных кейсов в оценивании компетенций будущих педагогов // Грани познания. 2023. №6(89). С. 78–85.
10. Сергеева Е.В., Сергеев А.Н. Технологическое обеспечение иммерсивности теоретической психолого-педагогической подготовки будущих педагогов в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №7(190). С. 36–46.
11. Стародубцев В.А., Нерадовская О.Р. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в высшем педагогическом образовании // Открытое образование. 2024. №28(2). С. 13–23.

12. Чандра М.Ю. Принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога на основе применения иммерсивных технологий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 31–38.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М., 2001.
14. Lopez-Garrido G. Bandura's Self-Efficacy Theory Of Motivation In Psychology. [Electronic resource] // Simply Psychology. 2023. №10. URL: <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html> (date of application: 03.09.2024).

* * *

1. Ananin D.P., Suvirova A.Yu. Immersivnye tekhnologii v obrazovatel'noj praktike rossijskoj vysshej // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 33. №5. S. 112–135.
2. Ermolaeva E.P. Psihologiya social'noj realizacii professionala. M., 2008.
3. Konceptsiya podgotovkipedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda, utverzhdennaya Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 03.09.2024).
4. Kornilov Yu.V. Immersivnyj podhod v obrazovanii // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8. №1(26). S. 174–178.
5. Korchagin E.N. Professional'naya identichnost': obzor zarubezhnyh issledovanij // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2023. №1. S. 190–203.
6. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizacii obrazovatel'nogo processa // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. T. 9. №1(33). S. 281–288.
7. Povaryonkov Yu.P. Psihologicheskaya harakteristika professional'noj identichnosti // Krizis identichnosti i problemy stanovleniya grazhdanskogo obshchestva Sbornik nauchnyh trudov. Yaroslavl², 2003. S. 154–163.
8. Sergeeva E.V. Immersivnye kejsy s foto / video 360° v ocenke kompetencij budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №7(180). S. 24–30.
9. Sergeeva E.V., Merkulova O.P. Potencial primeneniya immersivnyh kejsov v ocenivanii kompetencij budushchih pedagogov // Grani poznaniya. 2023. №6(89). S. 78–85.
10. Sergeeva E.V., Sergeev A.N. Tekhnologo-metodicheskoe obespechenie immersivnosti teoreticheskoy psihologo-pedagogicheskoy podgotovki budushchih pedagogov v vuze // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №7(190). S. 36–46.
11. Starodubcev V.A., Neradovskaya O.R. Iskustvennyj intellekt i immersivnye tekhnologii v vysshem pedagogicheskom obrazovanii // Otkrytoe obrazovanie. 2024. №28(2). S. 13–23.
12. Chandra M.Yu. Principy ocenivaniya professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga na osnove primeneniya immersivnyh tekhnologij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 31–38.
13. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': monografiya. M., 2001.



The potential of immersive technologies in the formation of professional identity of students of pedagogical university

The analysis of scientific approaches and scientific excellence of pedagogical universities in the sphere of formation and development of professional identity of students of pedagogical universities by the means of the immersive technologies is presented. There is revealed the potential. There is developed the theoretical foundation for the use of the immersive technologies in the process of formation of professional pedagogical identity of future teachers.

Key words: professional identity, immersive technologies, simulator of pedagogical activity, immersive case.

(Статья поступила в редакцию 26.09.2024)

И.В. АРАНОВСКАЯ,

Т.С. ОРЛОВА

Волгоград

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ
ИЗ КНР В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ИСКУССТВ**

Рассматриваются ведущие теоретико-методические основы процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств.

Определяются педагогические условия, реализация которых будет способствовать наибольшей эффективности исследуемого процесса. Предлагаются методы и средства, являющиеся адекватными цели и задачам процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств.



Ключевые слова: российские вузы искусств, музыкальное образование в Китае, языковой барьер, особенности национального менталитета, специфика межличностной коммуникации.

Современная система отечественного музыкального образования характеризуется развитием и укреплением многообразных связей между Россией и КНР. Об этом, в частности, свидетельствует многократное увеличение количества учащихся из Китая, стремящихся получить высшее музыкальное образование в России. Российские вузы искусств, представляющие одно из престижнейших направлений музыкального образования, пользуются значительным вниманием у обучающихся из Китая. В приоритете оказываются исполнительские направления подготовки.

Следует отметить, что при большом интересе к российскому музыкальному образованию в процессе взаимодействия со студентами исполнительских специальностей из Китая неминуемо обозначаются определенные проблемы, в том числе отбор наиболее приемлемых методов и способов совместной работы с обучающимися из КНР. Отсюда возникает необходимость выстраивания теоретико-методических основ процесса профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств.

Среди доминирующих проблем процесса обучения китайских студентов в российских вузах искусств следует назвать следующие: языковой барьер, специфика межличностной коммуникации, иные традиции взаимоотношений преподавателя и студента, особенности менталитета; другой уровень исполнительской подготовки, который в значительной степени связан со спецификой теории и методики обучения музыкантов-исполнителей в Китае. При этом у обучающихся из КНР отсутствуют или недостаточно развиты умения и навыки, необходимые для освоения важнейших, входящих в учебные планы российского музыкально-исполнительского образования блоков дисциплин. Это музыкально-теоретические (теория музыки, сольфеджио, гармония, полифония, музыкальная форма и др.), музыкально-исторические (история зарубежной музыки, история русской музыки и др.) и исполнительские дисциплины («Специальный класс», «Концертмейстерский класс», «Камерный ансамбль», «Вокальный ансамбль», «Оперный класс», «Оркестр» и др.).

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме позволил сделать вывод о том, что обучение китайских студентов в российских вузах искусств необходимо выстраивать, в первую очередь, с учетом их социокультурной и этнопсихологической специфики [3; 5; 6; 8–11; 13].

Г.Е. Гун акцентирует внимание на том, что в обучении студентов из КНР в российских вузах, во-первых, социокультурные и ментальные особенности создают сложно-

сти, прежде всего, языкового порядка, т.е. возникает существенный языковой барьер, являющийся капитальной проблемой; во-вторых, возникают различия в поведении китайских обучающихся; а, в-третьих, отмечается их недостаточная включенность в научные и творческие мероприятия, что, безусловно, оказывает негативное влияние на общий уровень подготовки студентов из КНР [7].

Среди собственно образовательных сложностей следует отметить различные *методологические и методические подходы* в образовательных системах России и Китая, что усугубляется дефицитом учебных пособий, специализированной литературы и работ, предназначенных для студентов из Китая.

Также нужно подчеркнуть, что в современных условиях профессиональной подготовки обучающихся из КНР по разным специальностям, в том числе и музыкально-исполнительским, одним из важнейших и основополагающих средств коммуникации являются электронные переводчики, способствующие, во-первых, более точному пониманию материала, а во-вторых, позволяющие педагогу значительно сократить время, отведенное на объяснение. Так, в работе с китайскими студентами в российских вузах искусств используются как разнообразные русско-китайские музыкальные справочники, содержащие стержневой арсенал важнейших понятий, определений и терминов, так и специально предназначенные электронные переводчики. Исследователи [15–17] акцентируют внимание на том, что студентам из Китая для облегчения понимания целесообразно фиксировать в нотном тексте китайский перевод терминов, встречающихся в процессе изучения какой-либо дисциплины.

Отдельно необходимо остановиться и на неизбежно возникающих на более поздних этапах обучения проблемах, также связанных с языковой спецификой студентов из КНР. Необходимо акцентировать внимание на том, что на начальных этапах обучения в российских вузах искусств студенты из Китайской Народной Республики, как правило, нарабатывают умение общаться на русском языке. Однако фундаментальной сложностью остается неспособность обучающихся во всем объеме постигнуть специальные термины и понятия, что часто отягощается неумением китайских студентов воспринимать и воспроизводить (передавать) все многообразие содержания разучиваемых произведений чуждой им (европейской или русской) музыкальной культуры.

Исследователи акцентируют внимание также на том, что преподавателю любой из специальных музыкальных дисциплин следует основательно и детально подходить к выбору понятий и определений, чтобы они были наиболее доступны для восприятия китайскими обучающимися, но при этом были емкими и отражали глубину музыкального содержания.

Раскрывая круг проблем, связанных с обучением студентов музыкально-исполнительских специальностей из КНР в российских вузах искусств, необходимо подчеркнуть, что особенности данного процесса во многом обусловлены и существующей определенной иерархией во взаимоотношениях преподавателей и студентов, принятой в Китае. Здесь необходимо обратить внимание на непререкаемое и абсолютное подчинение педагогу, а отсюда – недопущение вступления студента в диалог с преподавателем и высказывание собственного мнения, что кардинальным образом отличается от российской системы образования, предполагающей выстраивание взаимоотношений преподавателей и студентов на основе личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская, В.В. Сериков, Э.Ф. Зеер и др.) и субъект-субъектного взаимодействия. Безусловно, в этом процессе предполагается авторитет преподавателя и уважение к нему со стороны ученика, но одновременно подобные отношения заключают в себе больше свободы, чем в китайской системе образования [12].

Еще одной специфической особенностью китайских обучающихся, в том числе и музыкально-исполнительских специальностей, являются недостаточно развитые коммуникативные умения и навыки. Причина этого видится, с одной стороны, в языковом

барьере, о чем уже было сказано выше, а с другой – в социокультурной изоляции. В подтверждение этому следует привести данные социологических опросов, свидетельствующие о том, что лишь небольшой процент обучающихся из Китая регулярно взаимодействует с российскими студентами (большой процент обучающихся из КНР делает это лишь в случае крайней необходимости) [7].

Развивая эту мысль, многие исследователи [1; 8; 12] высказывают мнение о том, что недостаточно развитый уровень коммуникации, а также культурная изоляция и замкнутость обучающихся из КНР не являются адекватными образовательному характеру вуза искусств, отличающемуся творческой направленностью и диалогическим взаимодействием. Последние, в свою очередь, предоставляют обучающимся возможность не только приобрести и развить навыки коммуницирования, но и научиться искусству диалога, сформировать художественное мышление, которое по своей природе является также диалогичным (включая способность слушать и слышать другого, находясь в активном диалоге с ним) [7].

Возвращаясь к проблеме разницы в менталитете будущих российских и китайских музыкантов-исполнителей, отметим, что подобная разница напрямую оказывает влияние на интерпретацию исполняемых произведений обучающимися из КНР. Исследователи акцентируют внимание на таком ключевом методическом принципе системы музыкального образования Китая, как опора на техническую сторону исполнения. При этом техника китайских музыкантов-исполнителей разных специальностей доводится практически до совершенства и сопровождается непрерывными тренировками рук, пальцев, дыхания, а это, как известно, неизменно влечет за собой ослабление общего уровня художественно-образной передачи содержания музыкального текста. Для достижения поставленных целей в системе музыкального образования Китая используется дидактическая, преимущественно инструктивная литература [4].

Следовательно, одной из первостепенных задач процесса обучения китайских студентов-исполнителей в российских вузах искусств должно стать формирование и развитие у них осознанного эмоционально-чувственного отношения к содержанию исполняемых музыкальных произведений разных жанров, стилей и направлений, умение создать адекватную интерпретацию.

В данном процессе именно российское музыкальное (инструментальное и вокальное) исполнительство может выступать в качестве образца для китайской исполнительской школы. Огромное значение в связи с этим приобретает создание уникальной методической системы, объединяющей исполнительские и педагогические традиции и особенности европейской, российской и китайской музыкальных культур.

Процесс профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в вузах искусств в условиях обучения разным специальным дисциплинам имеет особенности. Так, теоретические и исторические дисциплины (теория музыки, сольфеджио, гармония, полифония, музыкальная форма, история музыки и др.) выстроены с учетом важнейших исторических фактов: опираются на них, а также учитывают преемственную связь и фундаментальные закономерности музыкального искусства.

Что касается специальных исполнительских дисциплин, то в процессе профессиональной подготовки будущих музыкантов из КНР в российских вузах искусств возникает ряд значительных сложностей. Так, например, восприятие, осознание и исполнение кантильных произведений, требующих от музыканта особого постижения и «вчувствования», понятных и доступных русским студентам, нередко представляет непреодолимый барьер, являясь точкой преткновения для китайских обучающихся. Особенно это касается кантильных пьес П.И. Чайковского и др., тесно связанных с русской речью.

Исходя из вышесказанного, для китайских студентов младших курсов фортепианных факультетов педагоги-исследователи и практики рекомендуют для исполнения

такие произведения, как «Лирические пьесы» Э. Грига, отдельные «Песни без слов» Ф. Мендельсона, а также полифонические произведения, например, инвенции И.С. Баха, причем, особое внимание здесь заостряется на выработке и целенаправленном достижении певучей манеры игры, а не на клавишинном звучании.

Говоря об исполнителях-духовиках, отметим, что в современных реалиях в Китае отсутствует единая, четкая и регламентированная система обучения игре на духовых инструментах, несмотря на все более возрастающий интерес к музыке для духовых инструментов. Из наиболее проблемных моментов следует указать на недостаточное, часто поверхностное владение будущими исполнителями-духовиками специальными знаниями и исполнительскими умениями и навыками, а также чрезвычайно слабую слуховую подготовку, во многом обусловленную мелодической спецификой духовых инструментов.

Не меньше проблем выявляется и в процессе работы с китайскими исполнителями-вокалистами: в первую очередь, это касается постановки голоса и развития у них классической манеры пения, что совершенно немыслимо без оттачивания специфических навыков произношения, адекватных определенным языковым правилам и предписаниям. Как отмечается в многочисленных исследованиях, у большинства исполнителей-вокалистов из КНР выявляются дефекты в произношении (фонетические, грамматические), что, безусловно, негативно отражается на общем тембре звучания голоса, делая его менее выразительным и привлекательным для восприятия.

Решению названных проблем способствует целостный комплекс специальных упражнений, являющийся методически обоснованным, взвешенным и логически выстроенным. Так, на начальных этапах обучения в вузе искусств у студентов вокальных специальностей происходит выработка правильного произношения (фонетический метод), в котором значимыми считаются не только общепевческие артикуляционные основы, но и специфические возможности и потенциал как родного, так и русского языка, посредством которого происходит обучение и коммуникативный обмен. У исполнителей-инструменталистов (духовиков, струнников) необходимо отметить первостепенную важность развития и обогащения гармонического, полифонического видов слуха, что будет оказывать положительное влияние как на их общую музыкальную подготовку, так и на специальные исполнительские навыки.

Также общим для китайских студентов разных музыкально-исполнительских специальностей является практически полное отсутствие как *эмоционального*, так и *интонационно-выразительного восприятия* русской и европейской музыки разных жанров, стилей и направлений, являющейся чуждой для китайских музыкантов. В результате этого в процессе обучения в российских вузах искусств выявляются особые сложности в плане эмоционально-смыслового восприятия и усвоения основополагающих, ключевых интонаций европейской музыкальной речи. В качестве примера приведем часто встречающиеся сложности у студентов из Китая в плане понимания, осознания и «прочувствования» таких значимых, показательных интонаций, как квартовые (призывные), либо нисходящие малосекундовые (ламентозные). Это объясняется тем, что такие перемещения (повышения либо понижения) в китайской речи имеют абсолютно другое, часто противоположное истолкование.

Например, у обучающихся из КНР часто обнаруживаются сложности в «прочувствовании» и понимании квартовых (призывных), либо ламентозных (нисходящих малосекундовых) интонаций, т.к. в китайской речи подобное движение в интонациях (повышения или понижения) имеют совершенно другой смысл. Как отмечает китайский исследователь Сюй Бо, «чуждая речевая система <...> может стоять на пути овладения той выразительностью, которая является само собой разумеющимся фактором у европейского музыканта» [16, с. 127].

Исследуя специфику профессиональной подготовки китайских музыкантов-исполнителей в российских вузах искусств, считаем важным акцентировать внимание

на уникальной системе ударений, которая никак не коррелирует с европейскими и русским языками. Вследствие того, что динамический фактор в китайском языке не является столь весомым, в музыкальной речи смысловые акценты для китайских исполнителей в меньшей степени, чем у российских студентов, ассоциируется с усилением звучания. Специфика восприятия китайских музыкантов-исполнителей заключается и в том, что изменения высоты звучания мелодии в процессе активизации и интенсификации интонационного напряжения, как и выразительное значение динамического нарастания, сопровождающего восходящее мелодическое движение, часто является недоступным для их понимания и осознания, представляя непреодолимую преграду.

При этом у более талантливых китайских студентов российских музыкальных вузов постижение и осознание вышеуказанных музыкально-языковых особенностей осуществляется быстрее, а у менее одаренных – реализуется в течение длительного времени. Исходя из вышесказанного, одной из основополагающих задач для педагогов становится тщательное соблюдение последовательности в объяснении материала, а также важность и необходимость использования невербальных средств общения, что способствует облегчению восприятия китайскими студентами интонационного значения того или иного элемента музыкальной речи.

Подчеркнем, что разрешение и урегулирование обозначенных сложностей на практике оказывается долговременным, ориентированным на положительный результат процессом, не только происходящим в рамках специального класса, но и включающим всю систему как музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин (теория музыки, сольфеджио, гармония, история музыки, музыкальная форма и др.), так и дисциплин исполнительского цикла (ансамбль, концертмейстерский класс, оперный класс, оркестровый класс и др.).

Переходя к рассмотрению специфики методических дисциплин, отметим роль обязательной гибкости и мобильности их содержания, объясняемой регулярным, непрерывным обновлением программного обеспечения в процессе обучения, соотношением и сравнением бытующих мнений и точек зрения педагогов-исследователей и практикующих педагогов, а также целесообразностью и потребностью моделирования обнаруживающихся проблемных ситуаций и способов их решения. Этим во многом объясняется тот факт, что терминологический аппарат методических дисциплин включает в себя не только специальные музыкальные термины и понятия, но и подразумевает выходы в область педагогики и психологии. В результате этого лекционный материал данного блока дисциплин обогащается ассоциациями, сравнениями, а также насыщается часто сложносоставными предложениями. Все это неизбежно вызывает сложности в восприятии лекционного материала студентами из Китая [14].

Одним из путей решения обозначенных сложностей может стать создание адаптированных вариантов базовых русскоязычных методических источников, содержащих необходимые методические концепции, установки и понятия, изложенные более простым языком [15].

Раскрывая особенности обучения студентов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств, следует обратить особое внимание на неповторимый и своеобразный аспект китайской речи, заключающийся в ее тональной специфике, являющейся на начальных этапах обучения студентов из КНР серьезным препятствием в процессе осознания и усвоения закономерностей европейского и русского музыкального интонирования. При этом исследователи акцентируют внимание на том, что особенности менталитета китайских студентов не являются осложняющим обстоятельством для благоприятного и эффективного постижения и усвоения европейской музыки. Более того, на более поздних стадиях обучения они, как правило, оказывают содействие в плане обнаружения индивидуальности обучающихся из КНР.

Исходя из вышесказанного, мы сочли необходимым и целесообразным выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие наибольшую эффективность процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей разных специальностей из КНР в российских вузах искусств.

В качестве первого условия считаем необходимым назвать формирование и развитие у будущих музыкантов-исполнителей из КНР *единой, четкой системы музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний* [17]. Данное педагогическое условие подразумевает развитие умений у китайских обучающихся раскрывать специфику русской и европейской музыкальных культур на основе целостного сочетания фундаментальных музыкально-теоретических и музыкально-исторических понятий. Это будет благоприятствовать формированию у них единого представления о музыкально-историческом процессе.

Отсюда следует *второе педагогическое условие*, предполагающее развитие у будущих музыкантов из КНР *музыкально-образных представлений*. Это возможно благодаря продуктивному творческому общению и соприкосновению с музыкальными текстами [1; 2; 17]. В этом процессе большое значение имеют не только приобретенные музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания, но и непосредственное взаимодействие с образцами музыкальной культуры, подразумевающее как слушание, так и собственное исполнение произведений, что как раз в наибольшей степени является близким музыкантам исполнительских специальностей.

Данное положение является *третьим педагогическим условием*, подразумевающим не только приобретение и актуализацию будущими музыкантами-исполнителями из Китая основополагающих, наиболее существенных исполнительских навыков, совершенствование и шлифовка ими специфических исполнительских приемов и техники, но и, что не менее важно, *осмысление и уяснение художественной (содержательной), эмоционально-образной самобытности исполнения*.

Необходимо заострить внимание на том, что осуществление обозначенных выше педагогических условий содействует процессу выработки у музыкантов из Китайской Народной Республики *благоприятного эмоционально-ценностного отношения к произведениям музыкального искусства*, что считаем необходимым рассматривать в качестве *четвертого педагогического условия*, способствующего максимальной эффективности процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств.

Кроме того, отметим, что названные педагогические условия также способствуют развитию у студентов-исполнителей из КНР коммуникативных компетенций, навыков межкультурного взаимопонимания и взаимодействия.

Наконец, еще одним *важнейшим педагогическим условием* процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств следует назвать *развитие их творческого потенциала*. Творческий потенциал будущего музыканта-исполнителя из КНР во многом определяется не только наличием способностей, но и степенью развития личностных качеств (мышления, воли, эмоциональности) в гармоничном сочетании с развитием профессиональных навыков.

В заключении выделим следующие методы, способствующие наибольшей эффективности процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей разных специальностей из КНР в российских вузах искусств.

Метод постижения художественного мира русской и европейской музыкальных культур (Чжан Цзюнь) направлен на адекватное восприятие и исполнение студентами из КНР русской и европейской музыки, происходящее в процессе как «живого» исполнения (пение, игра на музыкальном инструменте), так и прослушивании аудио- и видеозаписей. Помимо собственно слухового (зрительного) восприятия произведений в рамках данного метода большое значение приобретают беседа, дискуссия и обстоятель-

ный детальный анализ изучаемых произведений, что делает возможным для студентов из КНР определение без особых сложностей эмоционально-образного содержания произведения, а по музыкально-интонационному строю мелодии обозначение его художественной и социокультурной предназначенности.

В рамках *метода культурологического анализа русской и европейской музыкальных культур* (Чжан Цзюнь) подразумевается исследование и рассмотрение музыкальной культуры в контексте общехудожественных традиций России и Европы. Будущие музыканты-исполнители из Китая в процессе профессиональной подготовки в российских вузах искусств будут иметь возможность наиболее глубоко вникнуть в тонкости национальной специфики, установить и раскрыть мировоззренческие, национальные особенности и духовные ориентиры русских и европейских композиторов, проникнув в суть разучиваемых произведений.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств должен учитывать такие особенности китайских студентов, как языковой барьер, специфику межличностной коммуникации, ментальные особенности, своеобразие и самобытность взаимоотношений педагогов и обучающихся, а также уровень исполнительской подготовки китайских студентов, во многом связанный с различиями в теории и методике обучения музыкантов-исполнителей в России и Китае.

Список литературы

1. Айзенштадт С.А., Исаева Н.Г. Обучение китайских студентов в классе специального фортепиано. Из опыта Дальневосточного государственного института искусств // Манускрипт. 2019. Т. 12. №11. С. 239–244.
2. Айзенштадт С.А., Харуто А.В. О некоторых особенностях фортепианного интонирования представителей музыкальной культуры стран Дальневосточного региона: компьютерный анализ // Музыкальная академия. 2013 №1 С. 118–126.
3. Алдакимова О.В. Психологические особенности китайских студентов и их учет в организации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. №2(77). С. 161–168.
4. Арановская И.В., Двойнина Г.Б. Профессионально-исполнительские и методические аспекты интеграции музыкального образования в России и Китае (на примере инструментальной подготовки) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №3(126). С. 50–54.
5. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Иностранцы студенты в российских вузах. М., 2014.
6. Велединский О.В. Китайские студии в российском театральном вузе. Этнопсихологический подход в преподавании сценической речи // Человек и культура. 2022. №5. С. 18–34.
7. Гун Г.Е. Обучение китайских студентов в российских вузах искусств: культурологические аспекты // Вестник культуры и искусств. 2023. №3(75). С. 49–57.
8. Есипова М.В. Об особенностях изучения китайской музыки в России в XXI веке. [Электронный ресурс] // Художественная культура. 2017. №3(21). URL: <https://artculturestudies.sias.ru/2017-3-21/prkladnaya-kulturologiya/5264.html> (дата обращения: 10.05.2024).
9. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: коллективная монография / под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск, 2013.
10. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. №1. С. 169–170.
11. Ли Ц. К вопросу о методологических и дидактических основах процесса обучения иностранных студентов искусствоведению. Управление образованием: теория и практика // Управление образованием: теория и практика. 2021. Т. 11. №6. С. 95–101.
12. Макарова Л.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. №178. С. 7–12.
13. Малявин В.В. Китайская цивилизация. М., 2000.

14. Матвеева Л.В., Бо Ян, Беляева Л.А. Освоение методических дисциплин обучающимися профиля «Музыкальное образование» из Китайской Народной Республики // Педагогическое образование в России. 2020. №6. С. 130–139.
15. Мезенцева С.В. Проблемы учебно-методического обеспечения музыкально-теоретических дисциплин для иностранных студентов в российском вузе // Педагогика искусства. 2017. №4. С. 115–120.
16. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков: дис. ... канд. искусствовед. Ростов-на-Дону, 2011.
17. Чжан Цзюнь. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

* * *

1. Ajzenshtadt S.A., Isaeva N.G. Obuchenie kitajskih studentov v klasse special'nogo fortepiano. Iz opyta Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo instituta iskusstv // Manuscript. 2019. T. 12. №11. S. 239–244.
2. Ajzenshtadt S.A., Haruto A.V. O nekotoryh osobennostyah fortepiannogo intonirovaniya predstavitelej muzykal'noj kul'tury stran Dal'nevostochnogo regiona: komp'yuternyj analiz // Muzykal'naya akademiya. 2013 №1 S. 118–126.
3. Aldakimova O.V. Psihologicheskie osobennosti kitajskih studentov i ih uchet v organizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. 2020. №2(77). S. 161–168.
4. Aranovskaya I.V., Dvojnina G.B. Professional'no-ispolnitel'skie i metodicheskie aspekty integracii muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii i Kitae (na primere instrumental'noj podgotovki) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №3(126). S. 50–54.
5. Aref'ev A.L., Sheregi F.E. Inostrannye studenty v rossijskih vuzah. M., 2014.
6. Veledinskij O.V. Kitajskie studii v rossijskom teatral'nom vuze. Etnopsihologicheskij podhod v prepodavanii scenicheskoj rechi // Chelovek i kul'tura. 2022. №5. С. 18–34.
7. Gun G.E. Obuchenie kitajskih studentov v rossijskih vuzah iskusstv: kul'turologicheskie aspekty // Vestnik kul'tury i iskusstv. 2023. №3(75). S. 49–57.
8. Esipova M.V. Ob osobennostyah izucheniya kitajskoj muzyki v Rossii v XXI veke. [Elektronnyj resurs] // Hudozhestvennaya kul'tura. 2017. №3(21). URL: <https://artculturestudies.sias.ru/2017-3-21/prikladnaya-kulturologiya/5264.html> (data obrashcheniya: 10.05.2024).
9. Kitajskie, v'etnamskie, mongol'skie obrazovatel'nye migranty v akademicheskoy srede: kollektivnaya monografiya / pod nauch. red. E.Yu. Koshelevoj. Tomsk, 2013.
10. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Chernobil'ski E. Etnopsihologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitajskih studentov // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2014. №1. S. 169–170.
11. Li C. K voprosu o metodologicheskikh i didakticheskikh osnovah processa obucheniya inostrannyh studentov iskusstvovedeniyu. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2021. T. 11. №6. S. 95–101.
12. Makarova L.N. Vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov vuza i rezul'tativnost' obrazovatel'noj deyatel'nosti // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019. T. 24. №178. S. 7–12.
13. Malyavin V.V. Kitajskaya civilizaciya. M., 2000.
14. Matveeva L.V., Bo Yan, Belyaeva L.A. Osvoenie metodicheskikh disciplin obuchayushchimisya profilya «Muzykal'noe obrazovanie» iz Kitajskoj Narodnoj Respubliki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. №6. S. 130–139.
15. Mezenceva S.V. Problemy uchebno-metodicheskogo obespecheniya muzykal'no-teoreticheskikh disciplin dlya inostrannyh studentov v rossijskom vuze // Pedagogika iskusstva. 2017. №4. S. 115–120.
16. Syuj Bo. Fenomen fortepiannogo ispolnitel'stva v Kitae na rubezhe XX–XXI vekov: dis. ... kand. iskusstvoved. Ростов-на-Дону, 2011.
17. Chzhan Czyun'. Kitajskaya narodnaya muzyka v professional'noj podgotovke studentov muzykal'nyh fakul'tetov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008.

*Theoretical and methodological basis of professional training
of future musicians of the People's Republic of China in the Russian
universities of Arts*

The leading theoretical and methodological basis of professional training of future musicians of the People's Republic of China in the Russian universities of Arts is considered. There are defined the pedagogical conditions, their implementation will support the greatest effectiveness of the studied process. There are suggested the methods and means that are relevant to the goals and tasks of the professional training of future musicians of the People's Republic of China in the Russian universities of Arts.

Key words: Russian universities of Arts, musical education in the People's Republic of China, language barrier, peculiarities of national mentality, specific features of interpersonal communication.

(Статья поступила в редакцию 19.09.2024)

ЯН ШУ
Циндао, КНР

**ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ КНР К РЕАЛИЗАЦИИ
ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Сформулированы актуальные задачи, стоящие перед системой высшего музыкального образования КНР в связи с подготовкой специалистов в области музыкальной терапии, и показаны пути их решения. Обоснованы и представлены в структурированном виде концептуальные положения, которые могут лежать в основе подготовки студентов музыкальных вузов КНР к реализации терапевтической функции музыкального искусства.

Ключевые слова: терапевтическая функция музыкального искусства, музыкальная терапия, система высшего музыкального образования КНР, процесс профессиональной подготовки в музыкальном вузе, интегративный подход.

В современном Китае проблема подготовки студентов музыкальных вузов к реализации терапевтической функции музыкального искусства становится все более актуальной с точки зрения практики образовательного процесса в музыкальных вузах. В стране растет потребность в специалистах, владеющих современными методами музыкальной

терапии и обладающих глубокими теоретическими знаниями в данной области научно-го знания. Это обусловлено запросом со стороны общества на комплексное решение индивидуальных проблем человека и проблем различных социальных групп (возрастных, профессиональных), включая соматическое и психическое здоровье, общее мировосприятие, восстановление и развитие социальных контактов и пр. Многие специалисты, как ученые, так и практики, в этой связи обращаются к инструментальной и вокальной музыке с ее высоким потенциалом в гармонизации внутреннего мира человека и его отношений с другими людьми, с обществом в целом. Наиболее полно такой потенциал реализуется благодаря терапевтической функции музыкального искусства.

Специалистов в области музыкальной терапии в Китае в настоящее время готовят в ведущих консерваториях страны – столичных Китайской, Центральной и Шанхайской. Подготовка музыкальных терапевтов осуществляется также в институтах музыки многопрофильных университетов в Пекине, Гуанчжоу, Чэнду и других городах. Однако количество специалистов в области музыкальной терапии, получающих профессиональную подготовку в музыкальных вузах КНР, невелико. Кроме того, существуют серьезные проблемы, обусловленные недостаточной разработанностью теоретических оснований подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства. В этой связи перед системой высшего музыкального образования КНР стоит ряд масштабных задач: 1) разработать общую концепцию подготовки специалистов в области музыкальной терапии с учетом социокультурных особенностей и образовательных традиций Китая, где были бы определены цель и задачи такой подготовки, ее методологические основания; 2) обосновать подходы к моделированию, проектированию и реализации профессиональной подготовки специалистов в области музыкальной терапии; 3) разработать и обосновать разные варианты содержания подготовки таких специалистов, предполагающие освоение как традиционных, так и современных направлений теории и практики музыкальной терапии.

На основании анализа трех основных подходов, разрабатываемых в контексте музыкальной терапии, - национально-ориентированного, западно-ориентированного и российского - можно сформулировать следующие **концептуальные положения**, которые могут лежать в основе подготовки студентов музыкальных вузов КНР к реализации терапевтической функции музыкального искусства.

Положения, определяющие методологическую основу подготовки студентов музыкальных вузов к реализации терапевтической функции музыкального искусства, которые соответствуют мировоззренческим и культурным представлениям китайского народа, аккумулируют в себе многовековой опыт традиционной музыкальной терапии и в то же время открывают широкие возможности для интеграции достижений российской музыкальной терапии, а также для использования идей и разработок американской и европейской музыкальной терапии, представляются следующими аспектами:

1. Положение о целостности человека как духовно-душевно-телесного существа и о целостности воздействия на него музыкальных звуков и музыкальных произведений. Данное положение лежит в основе древнекитайской философии, которая служит основанием для традиционной китайской медицины и для представлений о сущности музыки и ее воздействия на человека. Представления о человеке как о целостном существе, о единстве уровней его бытия характерны и для российской музыкальной терапии. Это создает предпосылки для обогащения национально-ориентированного направления достижениями российской теории музыкальной терапии. Следствием реализации данного положения на уровне практики музыкальной терапии является расширение границ применения музыки. Как в России, так и в Китае терапевтическая функция музыкального искусства реализуется не только в рамках таких характерных для западных стран направлений, как медицина и психотерапия, но и для оказания людям помощи в процессе

социализации на разных этапах их жизни, для решения воспитательных проблем не просто на уровне коррекции поведения, но и на уровне личностных структур.

Основная характеристика традиционной китайской системы подготовки к реализации терапевтической функции музыкального искусства – целостность, проявляющаяся в последовательной реализации философских идей на теоретическом и технологическом уровнях. На эту особенность указывает Г.А. Гвоздевская, подчеркивая, что представления китайцев о целях, задачах, содержании и методах музыкального образования периодов древности и средневековья «выводились из аксиом метафизики и составляли единое целое с космологическими устремлениями к Высшему, Абсолютному первоисточку Бытия», в чем проявлялся характерный для восточного мышления синкретизм [2, с. 5]. Именно свойственные китайцам миропонимание, представления о мироздании обуславливали и особенности традиционного языка музыки, и специфику способов передачи музыкального опыта. Это ярко проявилось и в китайской теории музыкальной терапии.

В то же время Г.А. Гвоздевская совершенно справедливо указывает на «европоцентричность современного музыкального образования» [Там же]. Такая ситуация в музыкальном образовании обусловлена недостаточным вниманием к мировоззренческим, философским установкам, которые должны лежать в основе любой национальной образовательной системы. Целостность как философская категория, взятая за основу при подготовке студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства, должна способствовать созданию в Китае подлинно национальной, уникальной системы высшего музыкального образования.

2. Категория гармонии как сущностной характеристики состояния человека, его миропонимания и взаимодействия с миром. Данное положение определяет такой вектор развития музыкальной терапии, как ее направленность не на решение сиюминутных проблем, не на быструю коррекцию вызванных определенной ситуацией психологических состояний и последствий перенесенных заболеваний, а на приведение в равновесие всех духовных и психических структур человека, что, в свою очередь, будут способствовать сбалансированному течению физиологических процессов. Целью же применения музыкальной терапии должно стать побуждение человека к духовному самосовершенствованию через обретение им новых смыслов своей жизни, через расширение кругозора, эстетическое восприятие мира, приобретение новых интеллектуальных и практических умений (в том числе музыкально-исполнительских).

3. Широкое понимание терапевтической функции музыкального искусства как целенаправленного использования музыки для лечения, реабилитации, сохранения физического, психического и духовного здоровья, а также для решения проблем, возникающих в сферах воспитания и социализации (Го Вэньфан, Ли Лэ, Лю Чжэнхуа, Хоу Чжуншэн, Янь Сяосин и др.). Такое понимание опирается на категорию гармонии и на представление о человеке как целостном существе, а также на сущностные характеристики и функции музыкального искусства.

4. Идея индивидуального подхода к каждому пациенту при реализации терапевтической функции музыкального искусства. Данная идея отражает одну из наиболее актуальных тенденций развития музыкально-терапевтической практики. Студентов необходимо ориентировать на учет следующих индивидуальных характеристик пациентов:

- физических – возраст, общее состояние здоровья, острые и хронические заболевания, субъективная оценка своего состояния;
- психологических – особенности протекания психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.), темперамент, характер, способность к адаптации, мотивация к лечению средствами музыки;
- социальных – социальная группа, к которой относится пациент, профессия,

национально-культурные характеристики, особенности взаимодействия, обусловленные возрастом;

- духовных – уровень культуры, мировоззрение, кругозор, система ценностей, стремление к самосовершенствованию.

Следует учитывать также жизненный опыт пациента, его актуальную ситуацию, ее причины и многие другие факторы, от которых зависит успех лечения.

Положения, определяющие содержание подготовки студентов музыкальных вузов к реализации терапевтической функции музыкального искусства, обусловлены спецификой музыкальной терапии как области знания, аккумулирующей в себе достижения естественных и гуманитарных научных дисциплин, и основаны на синтезе положений национально-ориентированного, западно-ориентированного и российского подходов:

1. Интегративный подход к проектированию содержания подготовки специалистов. Поскольку музыкальная терапия является интегративной научной дисциплиной, в процессе подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства также необходим подход, позволяющий объединить знания из таких областей, как философия, музыковедение, медицина, психология, педагогика. Знания в области музыковедения должны обязательно включать следующие блоки:

- знание репертуара, рекомендуемого к применению представителями разных подходов при реализации терапевтической функции музыкального искусства. Данный блок должен быть четко структурирован; студенты должны понимать, с какой целью, на каком уровне (духовном, психическом, физическом), в какой ситуации, для решения каких проблем используется то или иное музыкальное произведение;

- знание принципов и логики проектирования и конструирования музыкального материала, используемого в процессе музыкально-терапевтического взаимодействия с пациентами, принадлежащими к разным возрастным, социальным, национально-культурным группам (в процессе помощи пациентам в решении разных проблем используется не одно музыкальное произведение, а несколько; их применение имеет определенную логику в зависимости от требующей решения проблемы и от индивидуальных особенностей пациента);

- умение анализировать музыкальный материал, что требует хороших знаний в области теории и истории музыки и связано с развитием аналитических умений и критического мышления;

- диагностические умения в области музыкального исполнительства, которые необходимы специалисту при использовании активных форм музыкальной терапии.

2. Представление о широком диапазоне музыкально-терапевтических средств – активных, пассивных, интегративных. В настоящее время обосновано множество методов и форм работы музыкального терапевта с пациентами [1; 3; 5; 7]. Студенты музыкальных вузов, избравшие своей будущей специальностью музыкальную терапию, должны иметь представление о системе таких средств, разработанных в рамках национально-ориентированного, западно-ориентированного и российского подходов, в том числе о традиционных для Китая (слушание и пропевание отдельных звуков, издаваемых традиционными музыкальными инструментами, использование музыки при проведении традиционных медицинских процедур и т.п.). К сожалению, в настоящее время в Китае недостаточно хорошо знакомы с российским подходом к обоснованию и реализации терапевтической функции музыкального искусства.

3. Расширение содержания подготовки специалистов за счет их ознакомления с другими видами искусства. Как уже отмечалось, в Китае музыка традиционно тесно связана с другими видами искусства. В этой связи в Древнем и Средневековом Китае обучение музыке осуществлялось в сочетании с обучением другим видами искусства.

Одним из главных методов подготовки музыкантов был метод постижения одного вида искусства через другой [2, с. 33]. При этом полнота проникновения в сущность одного вида искусства способствовала полноте проникновения в сущность других видов искусства, поскольку в них отражались единые законы бытия [6, с. 284].

Полагаем, что данное положение актуально не только для национально-ориентированной модели подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства. В рамках западно-ориентированной модели также целесообразно не ограничиваться исключительно музыкальными произведениями, а знакомить студентов с западной живописью, поэзией, искусством танца, что поможет лучше понять выражаемые музыкой культурные образы и смыслы. Такой подход будет способствовать «повышению уровня восприятия как древневосточного, так и мирового искусства в целом» [2, с. 41].

4. Учет результатов современных эмпирических исследований и практического опыта в области музыкальной терапии при проектировании содержания подготовки специалистов. На начальном этапе применения в Китае музыкальной терапии (конец XX в.), когда реализовывался западно-ориентированный подход к обоснованию и реализации терапевтической функции музыкального искусства, разработанный в США, преподаватели музыкальных вузов Китая знакомили студентов с результатами исследований западных коллег. Однако за прошедшие годы в самом Китае проведено большое количество экспериментальных исследований, существенно обогативших эмпирическую базу музыкальной терапии. Необходимо, чтобы студенты знали о тех исследованиях, которые проводятся в настоящее время в КНР, и об их результатах, а также о центрах проведения таких исследований и об основных направлениях их деятельности; знали имена ведущих китайских ученых в области музыкальной терапии и т.п. Это не только позволит сформировать у студентов целостную систему современных знаний в области музыкальной терапии (от методологии до практики), но и даст им возможность при желании включиться в проведение тех или иных эмпирических исследований.

Положения, определяющие особенности организации процесса подготовки студентов музыкальных вузов к реализации терапевтической функции музыкального искусства:

1. Осуществление профессиональной подготовки студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства на уровнях магистратуры и докторантуры (соответствует российской аспирантуре). Полагаем, что выбор такой сферы профессиональной деятельности, как музыкальная терапия, должен быть сделан студентом осознанно, после того как он, обучаясь в бакалавриате, получил необходимые представления о музыкальной деятельности, определил круг своих интересов и предпочтений, смог объективно оценить свои достижения и перспективы развития. Подготовка студентов к реализации терапевтической функции музыкального искусства должна осуществляться на хорошей теоретической и практической базе, поскольку студентам придется осваивать не только музыковедческие знания, но и знания из области психологии и медицины.

2. Оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки. Студентов обязательно следует включать в практическую музыкально-терапевтическую деятельность на базе образовательных организаций, лечебных учреждений, реабилитационных центров разной направленности и т.п. При разработке учебных планов должна быть продумана система профессиональных проб, чтобы студенты могли ознакомиться с разными направлениями реализации терапевтической функции музыкального искусства и выбрать ту сферу деятельности, которая им близка. Практическая подготовка должна предполагать включение студентов в разные виды музыкально-терапевтической деятельности: будущие музыкальные терапевты должны овладеть пассивными и актив-

ными методами музыкальной терапии, индивидуальными и коллективными формами работы. Производственная практика должна учитывать логику освоения студентами теоретических знаний. При этом практика на уровнях магистратуры и докторантуры может носить опережающий характер с последующим теоретическим осмыслением.

3. *Модульная организация процесса профессиональной подготовки.* Это позволит реализовать на базе музыкальных вузов разные модели подготовки специалистов. Например, даст возможность будущим музыкантам приобрести недостающие знания по медицине, а будущим медикам – получить теоретическую и практическую подготовку по музыкальной терапии на уровне магистратуры, докторантуры или в системе дополнительного музыкального образования.

4. *Включение студентов в исследовательскую деятельность* по выявлению и обоснованию возможностей музыки (как традиционной китайской, так и европейской, российской) в решении медицинских и психологических проблем, а также проблем, связанных с включением детей, подростков, молодежи в общество (то есть проблем, возникающих в процессе социализации). Это отвечает курсу руководства страны на повышение удельного веса как в количественном, так и в качественном отношении научной работы студентов в сфере высшего профессионального образования и будет иметь положительные результаты как для студентов, так и для развития музыкальной терапии как области научного знания и сферы практической деятельности.

5. *Объединение усилий образовательных организаций и социальных институтов* – музыкальных вузов, медицинских вузов, медицинских учреждений (клиник разных профилей), социальных учреждений (домов престарелых, учреждений, работающих с инвалидами, людьми с задержкой психического развития), организаций, работники которых испытывают повышенные психологические нагрузки, детских учреждений, правоохранительных органов. Такое взаимодействие позволит обеспечить базу, необходимую для прохождения студентами производственной практики, и создать условия для выбора будущим специалистам сферы профессиональной деятельности и специализации. Кроме того, важно использовать потенциал специалистов-практиков, представляющих различные направления и сферы музыкально-терапевтической деятельности, в процессе обучения и профессионального воспитания студентов музыкальных вузов.

6. *Возможность профессионального и личностного совершенствования в системе дополнительного образования*, которую студент может реализовать уже в период обучения в музыкальном вузе. Студенты должны иметь разнообразную и достоверную информацию как о системе повышения квалификации в области музыкальной терапии в целом, так и оперативную информацию о курсах (в том числе дистанционных), мастер-классах отечественных и зарубежных специалистов, предстоящих научных и научно-практических мероприятиях (конференциях, семинарах, симпозиумах, «круглых столах»), в которых они могли бы принять участие в пассивной или активной форме. Желательно также наличие постоянно обновляющегося банка информационных ресурсов (интернет-сайты, информационные каналы, теле- и радиопередачи, специализированные журналы, монографии, диссертации, статьи в отечественных и зарубежных журналах по проблемам музыкальной терапии и др.), которым студент может пользоваться в целях расширения и углубления своих знаний о терапевтической функции музыкального искусства и возможностях ее реализации.

7. *Популяризация знаний о терапевтической функции музыкального искусства и о терапевтических возможностях музыки.* В настоящее время подавляющее большинство жителей Китая, согласно данным анкетных опросов, имеют весьма отвлеченные и не всегда корректные представления о теории музыкальной терапии, мало знают об областях ее применения и методах. Знания о музыкальной терапии черпают, как правило,

из социальных сетей. Как показывают результаты исследований [4; 8; 9], наиболее восприимчивой к идеям музыкальной терапии является студенческая молодежь, которая может выступить в качестве социальной базы для распространения знаний о музыкальной терапии, а также той социальной среды, из которой могут быть подготовлены популяризаторы научных знаний о терапевтической функции музыкального искусства и особенностях ее реализации в современном обществе. Распространение в китайском обществе знаний о музыкальной терапии, ее возможностях и границах применения необходимо и для того, чтобы создать базу для набора абитуриентов, желающих изучать музыкальную терапию и заниматься ею в своей будущей профессиональной деятельности.

Полагаем, что реализация перечисленных положений позволит организовать процесс подготовки студентов музыкальных вузов Китая к реализации терапевтической функции музыкального искусства на современной научной основе и обеспечить его системный характер.

Список литературы

1. Вальчихина М.Д., Гуревич С.А. Как и почему музыка лечит? // Музыкальная психология и психотерапия. 2010. №5. С. 106–109.
2. Гвоздевская Г.А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и Средневековья (на материале Индии, Китая, Японии). М., 2013.
3. Клюев А.С. Музыкотерапия как средство гармонизации человека с миром и самим собой // Технологии психолого-социальной работы в условиях мегаполиса: материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–26 ноября 2010 г. СПб., 2010. С. 121–123.
4. Ли Хао, Чжан Цзяньчжу, Ян Шайхянжу. Текущее состояние и пути обучения студентов сохранению психического здоровья // Бюллетень Хэбэйского энергетического профессионально-технического колледжа. 2021. №3. С. 122–124.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. М., 1999.
6. Соколов-Ремизов С.Н. Литература. Каллиграфия. Живопись. К проблеме синтеза искусств в художественной культуре Дальнего Востока. М., 1985.
7. Торопова А.В. К исследованию научных оснований музыкотерапии // Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование: сборник докладов и тезисов Международной конференции, Москва, 22–23 марта 2019 г. М., 2019. С. 5–14.
8. Ци Яньлинь, Лю Синъи, Гао Цзямэй. Традиционная китайская музыка в постэпидемическую эпоху расширяет возможности для оказания услуг в области психического здоровья. Психотерапевтические и прикладные исследования возможностей гуцинь // Популярная литература и искусство. 2023. №3. С. 156–158.
9. Ян Цинцин, Лю Хаймин. Использование наставничества музыкальной группы при вмешательстве в психологический кризис для первокурсников высших учебных заведений // Педагогический колледж Цзянсу. 2016. №32(02). С. 33–36.

* * *

1. Val'chihina M.D., Gurevich S.A. Kak i pochemu muzyka lechit? // Muzykal'naya psihologiya i psihoterapiya. 2010. №5. S. 106–109.
2. Gvozdevskaya G.A. Muzykal'noe vospitanie v stranah Vostoka v kontekste filosofsko-mirovozzrencheskih tradicij periodov drevnosti i Srednevekov'ya (na materiale Indii, Kitaya, Yaponii). M., 2013.

3. Klyuev A.S. Muzykoterapiya kak sredstvo garmonizacii cheloveka s mirom i samim soboj // Tekhnologii psihologo-social'noj raboty v usloviyah megapolisa: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 25–26 noyabrya 2010 g. SPb., 2010. S. 121–123.

4. Li Hao, Chzhan Czyan'chzhu, Yan Shajhyanzhu. Tekushchee sostoyanie i puti obucheniya studentov sohraneniya psihicheskogo zdorov'ya // Byulleten' Hebejskogo energeticheskogo professional'no-tehnicheskogo kolledzha. 2021. №3. S. 122–124.

5. Petrushin V.I. Muzykal'naya psihoterapiya. M., 1999.

6. Sokolov-Remizov S.N. Literatura. Kalligrafiya. Zhivopis'. K probleme sinteza iskusstv v hudozhestvennoj kul'ture Dal'nego Vostoka. M., 1985.

7. Toropova A.V. K issledovaniyu nauchnykh osnovanij muzykoterapii // Muzykoterapiya segodnya: nauka, praktika, obrazovanie: sbornik dokladov i tezisev Mezhdunarodnoj konferencii, Moskva, 22–23 marta 2019 g. M., 2019. S. 5–14.

8. Czi Yan'lin', Lyu Sin'yi, 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.

9. Yan Cincin, Lyu Hajmin. Ispol'zovanie nastavnichestva muzykal'noj grupy pri vmeshatel'stve v psihologicheskij krizis dlya pervokursnikov vysshih uchebnyh zavedenij // Pedagogicheskij kolledzh Czyansu. 2016. №32(02). S. 33–36.



The prospects of improvement of training of students in musical universities of the People's Republic of China to the implementation of therapeutic function of Musical Arts

The relevant objectives of the system of higher musical education of the People's Republic of China, concerning the specialists' training in the sphere of musical therapy, are formulated. There are demonstrated ways of solving. The conceptual positions, that can be the basis of training the students of musical universities in the People's Republic of China to the implementation of the therapeutic function of Musical Arts, are substantiated and presented in the structured form.

Key words: *therapeutic function of Musical Arts, musical therapy, system of higher musical education of the People's Republic of China, process of professional training in musical university, integrative approach.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2024)

Е.С. АНИСИМОВА,

Л.В. ВОРОБЕЦ

Краснодар

**СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (на материале английского языка)**

Проанализирована теоретическая литература, изучен передовой опыт лингвистов и методистов в области теории и методики преподавания аудирования. Описаны стратегии развития аудитивных навыков и умений в условиях неязыкового вуза. Представлена система упражнений, обеспечивающая формирование и развитие навыков аудирования на разных этапах обучения с применением аутентичных технических текстов авиационной тематики.



Ключевые слова: *иностранный язык, аудирование, обучение аудированию, профессиональная аудитивная компетенция, аудитивные трудности.*

Изучение иностранного языка с точки зрения его применения в профессиональном аспекте стремительно возрастает, что обусловлено изменяющимися тенденциями развития поликультурного мира и межнационального общения. Одним из самых сложных видов речевой деятельности в ходе изучения английского языка является такой вид рецептивной речевой деятельности, как аудирование, особенно среди обучающихся неязыковых вузов, поскольку по объективным причинам количество часов, отводимое на изучение иностранного языка, не позволяет уделить данному виду речевой деятельности должного внимания и заставляет нас говорить о необходимости увеличения удельного веса и важности аудирования в современном учебном пространстве. Следует также отметить, что авиационный английский язык представляет собой единственно возможный рабочий язык для осуществления переговоров класса воздух-земля на воздушных трассах международного уровня. Устная реализация речевой коммуникации с участием летчика и авиадиспетчера невозможна без сформированного и развитого навыка и умения не только говорения, но и аудирования, поэтому одной из главных задач при подготовке авиационных специалистов оказывается совершенствование устноречевой деятельности, поскольку именно она способствует безопасности воздушного движения во время полетов на международных авиалиниях. Точность и быстрота понимания сообщений, получаемых летчиком во время полета, способность анализировать полученную информацию, адекватное и правильное реагирование на возникновение чрезвычайных и внештатных ситуаций в воздушном пространстве, навык и умение выражать с помощью речи конкретные коммуникативные интенции – это лишь небольшая часть главных профессиональных компетенций, необходимых авиаспециалисту. Данный факт делает неоспоримым утверждение Т.А. Мальковской о том, что аудирование представляет собой «одну из ключевых компетенций пользователя международного воздушного пространства, а умение понимать звучащую речь – непосредственную составляющую безопасности воздушного движения» [8, с. 318]. Кроме того, требования к овладению Общеввропейской аудитивной компетенцией заявлены и Советом Европы, среди которых документально зафиксированы такие действия, как рецепция, продукция, интеракция и медиация в ходе взаимодействия говорящих [14]. Отсюда следует, что навык аудирования, как и говорения, является ведущим в профессиональной коммуникации летчика. Языковая ре-

ализация заявленных целей возможна только при достаточно высоком уровне сформированности профессионально-ориентированных навыков аудирования и наличия в полном объеме аудитивной компетенции.

Исследованием данного вопроса, разработкой методов, а также системой упражнений, направленных на развитие и совершенствование аудитивных навыков, занимались как зарубежные психологи, ученые и методисты, так и отечественные педагоги. Анализ исторического становления аудирования как одной из составляющих обучения иностранному языку дает нам основание заявить, что впервые термин *аудирование* в методике появился в 1950 году в работе американского психолога Д. Брауна «Teaching Aural English» [13].

В отечественной методике исследуемый аспект и применение термина *аудирование* нашли свое отражение в работе З.А. Кочкиной в 1964 году в статье «Что такое аудирование?», в которой освещается проблема выбора терминов *слушание* и *аудирование* [6]. В 70-е годы фокус внимания методистов был направлен на совершенствование альтернативных методов обучения иностранному языку, в которых восприятие устного компонента речевого взаимодействия начало занимать лидирующие позиции. В 80–90-е годы начинают разрабатываться стратегии аудирования и системы упражнений, направленные на облегчение восприятия у обучающихся. Это отмечается в работах Дж. Рубина, А. Чэмота, Д.Дж. Мендельсона и др. В нашей стране конец XX века также знаменуется работами таких исследователей, как И.И. Халеева, М.Т. Баранова, М.Л. Вайсбурд, Т.В. Громова, С.В. Говорун, Н.В. Елухина и др., которые разрабатывают новые подходы и методы в обучении аудированию, акцентируя внимание на психолингвистической стороне восприятия иноязычной речи.

Для практического анализа аудитивного компонента были задействованы аудиотексты авиационного содержания, включенные в учебные пособия по дисциплинам «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык» для курсантов 1, 2 и 3 курсов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (КВВАУЛ). Основные методы исследования – теоретический анализ литературы, обобщение передового опыта и педагогическое наблюдение.

Изучение и анализ программы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах позволяет сделать вывод о том, что такой вид речевой деятельности, как аудирование, скорее остается в тени, нежели является акцентом в ходе обучения среди преподавателей. Отсюда возникают определенные сложности методологического характера в формировании и развитии аудитивных навыков и умений [3]. Ограниченное количество академических часов, отводимых на занятия иностранным языком для повышения эффективности восприятия на слух иноязычной речи у обучающихся неязыковых вузов, осложняется еще и тем обстоятельством, что курсанты обладают низким уровнем сформированности навыков аудирования иноязычной речи, поскольку они являются выпускниками обычных, а не специализированных языковых школ, поэтому и не обучались аудированию целенаправленно.

Как указывалось выше, термин *аудирование* был введен в отечественную методику относительно недавно и означает процесс восприятия и понимания речи со слуха. Заслуживает внимания точка зрения С.В. Говорун, определяющей аудирование как «активный осознанный речемыслительный процесс, направленный на распознавание, восприятие, понимание и интерпретацию поступающего звукового сообщения» [4, с. 27]. И.Л. Колесникова дает созвучную дефиницию аудированию как «рецептивному виду речевой деятельности, представляющему собой одновременное восприятие и понимание речи на слух» [5, с. 185]. Нельзя не согласиться с В.А. Малетиной, которая понимает цель аудирования как «обмен мыслями, получение новой информации путем осмысления связного речевого сообщения» [7, с. 130].

В процессе аудирования слушатель встречается с множеством трудностей, которые он должен преодолеть за очень короткое время, так как понимание речи на слух достигается только при условии одновременного преодоления трудностей восприятия и понимания звучащей речи [9, с. 173].

Е.Д. Сухова приводит следующую классификацию трудностей аудирования, связанных с 1) языковой формой сообщения; 2) условиями речевосприятия; 3) индивидуальными особенностями источника речи; 4) восприятием того или иного вида речи; 5) овладением социолингвистической и социокультурной компетенциями [11, с. 206].

Одной из главных причин, вызывающих трудность, является стремление обучающихся понять каждое слово. Решение данной проблемы состоит в том, чтобы научить курсанта выделять значимые слова, на которые он должен обращать внимание при аудировании. Самостоятельное нахождение в тексте неоднократно повторяющихся слов или синтагм позволит правильно выстроить «рельеф» высказываний. Такие упражнения могут придать уверенность обучающемуся, испытывающему трудности при выполнении заданий на аудирование.

Желание понять или вспомнить перевод предыдущего слова имеет своим результатом потерю хода повествования отрывка в целом, что также входит в список причин, способствующих возникновению трудностей и создающих блокировку восприятия аудиотекста. Решением этой проблемы может послужить активизация лексики по данной теме перед прослушиванием, которая включает в себя ознакомление с лексическими единицами, вызывающими наибольшее затруднение.

Не секрет, что возникновение языковых трудностей сопряжено с объемом семантического поля обучающихся. Чем этот объем больше, тем обширнее словарный запас слушающего, тем легче происходит процесс восприятия речи на слух. Однако мы понимаем, что не все слова могут быть понятны в ходе прослушивания. Наоборот, в ситуациях реального формата коммуникации мы систематически сталкиваемся с недостатком словарного запаса, особенно идиоматических выражений, разговорных формул, клише, специальных профессиональных терминов и аббревиатур. В данном случае необходимо работать над знанием лексики и повышать семантический объем, поскольку знание речевых моделей, наиболее частотно встречающихся фразеологизмов и устойчивых выражений может значительно скорректировать процесс восприятия речи. Важную роль здесь играет преподаватель, так как при выборе аудиотекста он обращается к языковому опыту слушающих и выбирает соответствующий текст и структуру работы с ним.

Поскольку аудирование предполагает участие второй стороны, говорящего, особенности речи которого играют важную роль в процессе понимания, фонетические трудности занимают значительное место, с которыми может столкнуться обучающийся. Вариативность звучания текста, способ его предъявления (прямой или опосредованный), ошибки в произношении, оговорки – вот далеко неполный перечень «слабых сторон» говорящего, которые не способствуют удачной коммуникации. Крайне важными представляются артикуляционные особенности произносящего, его диалект и вариант произнесения фонем, так как речь идет об аутентичном аудиотексте, где фонетическая интерференция может создать определенные трудности в понимании [15, с. 193]. Кроме того, необходимо учитывать особенности мужского и женского голоса, а также предъявлять аудиотексты, начитанные людьми разных возрастных групп. Обучение аудированию такого материала требует использования серии определенных упражнений, чтобы снимать сложности восприятия, развивать лингвистическое и вероятностное прогнозирование.

Сложнее обстоит дело с третьим звеном – слушающим. Такие психологические особенности личности, как внимание, память, умение сосредоточиться и общий уровень культурного и профессионального развития слушающего, несомненно, оказыва-

ют влияние на способность слухового восприятия и понимания информации. Развитию указанных особенностей способствуют визуальные (зрительные) опоры в формате видеоряда, графических записей, таблиц, схем и т.п. Визуальный образ позволит обучающимся продемонстрировать свои фоновые знания в области своей специализации, а также будет способствовать «формированию стойкой социокультурной, лингвострановедческой и межкультурной компетенции» [9].

Нельзя не отметить такие специфические для данной деятельности характеристики, как емкость слуховой памяти, т.е. умение удерживать в памяти определенный объем услышанной информации, а также способность к смысловому и вероятностному прогнозированию (способность на основе языковых и общекультурных знаний предвосхитить события).

Осознанное и развернутое формулирование основных тезисов прослушанного текста по специальности – задача сложная, с которой справляются не все. Фазы слушания и говорения в устном общении постоянно сменяют друг друга. При этом слушание – это не только восприятие устного сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное (выражение согласия / несогласия, формулирование вопросов, сообщение дополнительной информации по поводу услышанного и пр.) [2].

Важную роль в формировании и развитии аудитивных навыков имеет развитие критического аудирования, где подразумевается ответная реакция слушающего и, как итог, выражение своего мнения по поводу прослушанного звукового сообщения [1, с. 269]. В процессе совершенствования критического аудирования обучающийся развивает критический анализ, сопровождая его необходимыми аргументами, а не просто изложением информации, представленной в звуковом сообщении.

Учитывая вышесказанное, на кафедре иностранных языков КВВАУЛ ведется систематическая работа по совершенствованию навыков аудирования в ходе изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык». Следует отметить, что использование реальных радиопереговоров по каналу связи «Пилот-Диспетчер» способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции и навыков понимания иноязычной речи на слух [15]. Обобщенный опыт практических работ по совершенствованию аудитивных навыков у авиационных специалистов позволяет авторам обратиться к некоторым видам упражнений, содействующих развитию и совершенствованию аудитивных навыков и умений.

На современном этапе развития методики обучения иностранному языку выделяются две основные группы упражнений для развития навыков аудирования: подготовительные (ориентирующие) и речевые (коммуникативные).

Целью подготовительных упражнений является преодоление отдельных трудностей и формирование механизмов аудирования. Необходимо добавить, что данные упражнения могут использоваться как автономно, например, в группах со слабой языковой подготовкой, так и на этапе «до прослушивания» при трехступенчатой модели работы с иноязычным аудиотекстом.

По мнению авторов, в рамках вводно-коррективного курса, предлагаемого обучающимся на первом году обучения во время изучения темы 1 «Мой мир», следует начинать с упражнений на развитие фонетических навыков аудирования, речевого слуха и внутреннего проговаривания. Подобные упражнения способствуют постановке произношения и формированию правильных слуховых образов изучаемых языковых единиц.

Например, обучающиеся могут прослушать и повторить за диктором английские количественные или порядковые числительные; прослушать ряд числительных и выбрать то, которое они слышат. В первом случае прослушивание и повторение может осуществляться как со зрительной опорой, так и без нее. Во втором случае звучащие числительные должны быть сходны по произношению, например, *14 (fourteen)*, *40 (forty)* и *40th (fortieth)*.

Также для развития фонетических навыков понимания иноязычной речи на слух возможен выбор из ряда произносимых диктором слов (например, *pair, peer, poor*) того, в котором слышится заданный звук (например, [ɪə]).

Навыку различения слов в потоке речи способствуют также упражнения на постановку словесного ударения или определение рифмующихся слов.

Определение словесного ударения имеет особое значение при правильном формировании слуховых образов однокоренных слов, имеющих разное ударение, например, в словообразовательном ряду *politics* [ˈpɒlɪtɪks] – *political* [pəˈlɪtɪkl] – *politician* [pəˈlɪtɪʃn].

Подбор на слух рифмующихся слов как один из приемов мнемотехники также дает хорошие результаты в процессе введения активной лексики: *clear* [klɪə] – *area* [ˈeəriə] – *steer* [stɪə] – *air* [eə]; *career* [kəˈrɪə] – *care* [keə] – *peer* [pɪə] – *prepare* [prɪˈpeə].

Работа при выполнении подобных подготовительных упражнений может осуществляться не только на уровне слова, но и на уровне предложения. Так, с целью развития звукобуквенного анализа обучающиеся могут определять количество слов в прослушанных предложениях и порядок их следования.

Подготовительные упражнения, направленные на формирование лексических навыков, целесообразно использовать на этапе семантизации новой лексики. Прослушав предложения, обучающиеся могут попытаться определить значения новых слов по контексту.

Например, для прослушивания предлагается предложение: *Cadets take part in different activities*. Правильно восприняв на слух ранее изученные языковые единицы, обучающиеся могут легко догадаться о значении нового глагольного словосочетания *take part* («принимать участие»).

Кроме того, на основе речевых связей слуховых образов слов возможен выбор из нескольких представленных в письменном виде предложений на родном языке того, которое наиболее точно передает значение услышанного иноязычного предложения. Так, к звучащему предложению – *Though the military academies differ in terms of their history and missions they have more in common than most people think* – можно предложить три варианта перевода:

1. Хотя большинство людей думают, что военные академии имеют схожую историю и задачи, они сильно отличаются друг от друга;
2. Несмотря на различия с точки зрения истории и выполняемых задач военные академии имеют больше сходств, чем думают большинство людей;
3. История и задачи военных академий схожи, и поэтому большинство людей думают, что они не слишком отличаются друг от друга.

Ряд подготовительных упражнений следует направить на развитие грамматических навыков. В процессе прослушивания обучающиеся должны научиться распознавать отдельные грамматические явления и конструкции в речевом потоке и отличать их друг от друга, понимать значение грамматических форм по контексту, определять структуру предложения, а также понимать причинно-следственную связь между его частями.

Задания могут выполняться как на уровне отдельных предложений, так и на уровне текста. Например, при прослушивании предложения – *The invention of computer has brought human great benefits and changed our life forever* – обучающиеся могут назвать подлежащие и сказуемое, определить видовременную форму глагола, которым выражено сказуемое, и установить, является ли предложение простым или сложным.

При выполнении задания на текстовом уровне во время прослушивания автобиографического аудиотекста “*Soldier’s career*” обучающимся необходимо выписать все глаголы в форме Past Simple, разбив их на две колонки в зависимости от залога:

Active Voice
attended
held was promoted
...

Passive Voice
was appointed
...

Следующая группа – речевые упражнения. Данная группа направлена на совершенствование более комплексных навыков, требующих сложной мыслительной деятельности, а именно навыков смыслового восприятия, направленных на достижение определенного уровня понимания. Данные упражнения включают задания, выполняемые последовательно на трех этапах: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания.

Рассмотрим технологию применения трехступенчатой модели речевых упражнений на примере работы с аудиотекстом “US Air Force air men sharing their why”.

Задания на этапе «до прослушивания» организуют мыслительную деятельность, внимание и запоминание в процессе слушания, поэтому обучающимся предлагается догадаться о содержании текста по заголовку.

Задачей речевых упражнений «во время прослушивания» является постепенное развитие навыков и умений, обеспечивающих смысловое восприятие речи. Данные упражнения могут быть нацелены на понимание основного содержания, выборочное понимание или полное понимание услышанного. На этом этапе также происходит обучение письменной фиксации воспринимаемого материала. Так, обучающиеся соотносят говорящих с причинами, побудившими их пойти на службу в ВВС США:

Speaker 1 a) was searching for independence;

Speaker 2 b) needed the direction for his / her life;

Speaker 3 c) wanted to support his/her family and complete his / her degree.

Упражнения на этапе «после прослушивания» могут носить характер передачи сообщения, анализа содержания, его оценки и дополнения. Обучающимся предлагается ответить на вопросы по содержанию текста и высказать свое мнение – рассказать о своих причинах выбора военной службы:

1. *Where does Speaker 1 use the discipline developed in the Air Force?*
2. *Who does Speaker 2 try to share her values with?*
3. *Who gave necessary support to Speaker 3?*
4. *What opportunities does the service give to Speaker 3?*
5. *What is your “Why” for joining the Russian Air Force?*

Таким образом, аудирование представляет собой одну из ключевых компетенций пользователя международного воздушного пространства, а навык аудирования является одним из ведущих в профессиональной коммуникации летчика. Процесс аудирования сопровождается большим числом трудностей понимания и восприятия иноязычной речи, обусловленных такими психологическими особенностями личности, как емкость слуховой памяти, умение сосредоточиться, концентрация внимания, прогнозирование, смысловая догадка, разделением и группировка аудиопотоков, общий уровень культурного и профессионального развития слушающего, фонематическая интерференция.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что развитие аудитивных навыков и умений лежит в основе совершенствования критического аудирования, в ходе которого обучающиеся осуществляют компрессию и интерпретируют различные типы услышанных сообщений, способствующих минимизации трудностей в процессе аудирования и совершенствованию аудитивной компетенции. В этом процессе обучающимся помогает система подготовительных упражнений, направленная на преодоление отдельных трудностей, возникающих при работе с иноязычным аудиотекстом, и рекомендуемая для автономного использования при прохождении обучающимися вводно-коррективного курса, а также в качестве упражнений «до прослушивания» на последующих этапах обучения иностранному языку. Речевые упражнения выполняются последовательно на трех этапах и направлены на развитие навыков смыслового восприятия иноязычной речи, фиксации воспринятой на слух информации и формирования на ее основе устных или письменных высказываний.

Список литературы

1. Анисимова Е.С., Воробец Л.В. Особенности формирования навыков аудирования при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Интеграция науки и образования в системе подготовки военных специалистов: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 21 октября 2022 года. Воронеж, 2022. С. 267–272.
2. Анисимова Е.С., Воробец Л.В., Щеголева А.В. Интегрированный подход к обучению различным видам речевой деятельности на английском языке. [Электронный источник] // Современные проблемы науки и образования. 2022. №6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=180&ysclid=m2syddl9uw317338952> (дата обращения: 03.09.2024).
3. Гаврилова А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: на материале английского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-audirovaniyu-inoazychnoi-rechi-v-usloviyakh-neyazykovogo-vuza-na-materiale-anglii> (дата обращения: 19.11.2023).
4. Говорун С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. М., 2008.
6. Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе. 1964. №1. С. 12–18.
7. Малетина О.А., Цыбанёва В.А. Специфика обучения аудированию студентов неязыковых специальностей // Грамота. 2015. №7(49). Ч. 1. С. 129–131.
8. Мальковская Т.А. Особенности обучения профессионально ориентированному аудированию (на материале авиационного английского языка) // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Солововой, Москва, 05–06 ноября 2019 года. Обнинск, 2020. С. 317–321.
9. Науменко Н.П., Рябова Т.В., Чижикова С.Н. Формирование навыков аудирования при языковой подготовке авиационных специалистов. [Электронный ресурс] // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2020. №01(04). URL: <https://scipress.ru/fam/articles/formirovanie-navykov-audirovaniya-pri-yazykovoj-podgotovke-aviatsionnykh-spetsialistov.html> (дата обращения: 19.11.2023).
10. Науменко Н.П., Чижикова С.Н. Требования к отбору аудиоматериала и этапы работы с ним // Теоретический и практический потенциал современной науки: сборник научных статей. Ч. V. М., 2019. С. 171–175.
11. Сухова Е.Д. Отбор звучащих текстов: трудности аудирования // Альманах современной науки и образования. 2007. №3(3). Ч. 2. С. 205–208.
12. Щеголева А.В., Шпальченко Э.П. Оптимизация формирования профессионально-коммуникативной компетенции при обучении авиационному английскому языку. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30911&ysclid=m2szbvkku654919576> (дата обращения: 03.09.2024).
13. Brown D. Teaching Aural English // The English Journal. 1950. Vol. 39. №3. P. 128–136.
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptions. Strasbourg Cedex, 2018.
15. Shchegoleva A.V., Anisimova E.S., Vorobets L.V. Using Audiovisual Aids to Develop Communicative Competence in Aviation English // Proceeding of the International Science and Technology conference «FarEastCon2020». Singapore, 2021. P. 191–202.

* * *

1. Anisimova E.S., Vorobec L.V. Osobennosti formirovaniya navykov audirovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Integraciya nauki i obrazovaniya v sisteme podgotovki voennykh specialistov: sbornik nauchnykh trudov po materialam III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Voronezh, 21 oktyabrya 2022 goda. Voronezh, 2022. S. 267–272.

2. Anisimova E.S., Vorobec L.V., Shchegoleva A.V. Integrirovannyj podhod k obucheniyu razlichnym vidam rechevoj deyatel'nosti na anglijskom yazyke. [Elektronnyj istochnik] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. №6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=180&ysclid=m2syddl9uw317338952> (data obrashcheniya: 03.09.2024).

3. Gavrilova A.V. Obuchenie audirovaniyu inoyazychnoj rechi v usloviyah neyazykovogo vuza: na materiale anglijskogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-audirovaniyu-inoyazychnoi-rechi-v-usloviyakh-neyazykovogo-vuza-na-materiale-anglii> (data obrashcheniya: 19.11.2023).
4. Govorun S.V. Razvitie navykov i umenij audirovaniya u studentov-vostokovedov, izuchayushchih anglijskij yazyk: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2015.
5. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov: spravochnoe posobie. M., 2008.
6. Kochkina Z.A. Audirovanie kak process vospriyatiya i ponimaniya zvuchashchej rechi // Inostrannye yazyki v vysshej shkole. 1964. №1. S. 12–18.
7. Maletina O.A., Cybanyova V.A. Specifika obucheniya audirovaniyu studentov neyazykovyh special'nostej // Gramota. 2015. №7(49). Ch. 1. S. 129–131.
8. Mal'kovskaya T.A. Osobennosti obucheniya professional'no orientirovannomu audirovaniyu (na materiale aviacionnogo anglijskogo yazyka) // Obuchenie inostrannym yazykam – sovremennye problemy i resheniya: sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii imeni E. Solovovoj, Moskva, 05–06 noyabrya 2019 goda. Obninsk, 2020. S. 317–321.
9. Naumenko N.P., Ryabova T.V., Chizhikova S.N. Formirovanie navykov audirovaniya pri yazykovoj podgotovke aviacionnyh specialistov. [Elektronnyj resurs] // Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Seriya: Metodika prepodavaniya yazyka i literatury. 2020. №01(04). URL: <https://scipress.ru/fam/articles/formirovanie-navykov-audirovaniya-pri-yazykovoj-podgotovke-aviatsionnykh-spetsialistov.html> (data obrashcheniya: 19.11.2023).
10. Naumenko N.P., Chizhikova S.N. Trebovaniya k otboru audiomateriala i etapy raboty s nim // Teoreticheskij i prakticheskij potencial sovremennoj nauki: sbornik nauchnyh statej. Ch. V. M., 2019. S. 171–175.
11. Suhova E.D. Otbor zvuchashchih tekstov: trudnosti audirovaniya // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2007. №3(3). Ch. 2. S. 205–208.
12. Shchegoleva A.V., Shpal'chenko E.P. Optimizaciya formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii aviacionnomu anglijskomu yazyku. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30911&ysclid=m2szbvkkku654919576> (data obrashcheniya: 03.09.2024).



The strategies of development of auditive skills and abilities in the context of nonlinguistic university: based on the English language

The theoretical literature is analyzed, the scientific excellence of linguists and methodologists in the sphere of theory and methodology of teaching listening is studied. The strategies of development of auditive skills and abilities in the conditions of nonlinguistic university are described. The system of exercises, supporting the formation and development of listening skills at the different stages of education with the use of the authentic technical texts of aviation theme is presented.

Key words: *foreign language, listening, teaching listening, professional auditive competence, auditive difficulties.*

(Статья поступила в редакцию 30.09.2024)

К.В. ЗЕЛИНСКИЙ

Волгоград

Е.А. АГЕЕВ

Москва

**ВОЗВРАЩЕННОЕ ИМЯ: РУССКИЙ УЧИТЕЛЬ
ФЕДОР ГАВРИЛОВИЧ КАШМЕНСКИЙ И ЕГО ЦАРИЦЫНСКАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ**

Рассматривается жизнь и творчество русского педагога Федора Гавриловича Кашменского. Представлены пять периодов его жизни. Особое внимание уделено царицынской образовательной миссии (1880–1882). Анализируется первый печатный педагогический труд «Общее образование и значение его для женщин как воспитательниц детей».



Ключевые слова. *Ф.Г. Кашменский, царицынская образовательная миссия, женское образование.*

Имя русского педагога середины XIX – начала XX столетий Федора Гавриловича Кашменского неизвестно истории педагогики. Мы не встречаем упоминаний о нем ни в учебниках по педагогике, ни в педагогических хрестоматиях, ни в солидных историко-педагогических трудах. Лишь изредка в сборниках региональных краеведов упоминается, а точнее, буквально мелькает имя Ф.Г. Кашменского в связи с определенными значимыми местными событиями [1; 9; 11]. Однако постепенно, шаг за шагом, имя этого учителя вырывается из-под спуда времен и возвращается в современное образовательное пространство, открывая не только неизвестные факты из истории педагогики позапрошлого и прошлого столетий, но и даруя нам научно-методические педагогические труды, практический воспитательный опыт и интереснейшие воспоминания о своей педагогической деятельности.

Первый вопрос, который необходимо поставить, – это вопрос о причинах появления в педагогике имени Ф.Г. Кашменского. Дело в том, что по благословению Святейшего Патриарха Кирилла при московском Новоспасском монастыре началась подготовка обширного издания документов Всероссийского Поместного Церковного Собора 1917–1918 гг. В Урюпинскую епархию пришло письмо с запросом о Ф.Г. Кашменском, учителе словесности из станицы Урюпинской, о котором практически ничего не было известно. Одно лишь было ясно, являясь преподавателем русского языка и словесности в реальном училище Урюпинской станицы, Ф.Г. Кашменский был избран делегатом от Области войска Донского на Всероссийский Поместный Собор, где решалась судьба Русской Церкви. Следует отметить, что всего три человека от мирян обширной Донской области со столицей в Новочеркасске были избраны на столь представительный форум. Среди них ректор Донского политехнического института профессор Н.М. Абрамов, епархиальный миссионер, мученик Лев Кунцевич и преподаватель реального училища Федор Гаврилович Кашменский.

Уже сам факт избрания простого преподавателя реального училища делегатом на Поместный Собор побудил нас к поиску сведений о жизни и деятельности Ф.Г. Кашменского. По всей видимости, такой человек не мог быть заурядным, а потому должны были остаться следы его жизнедеятельности.

Такие следы нами были найдены в а) Российской государственной библиотеке (РГБ); б) государственных архивах Курской, Волгоградской, Ростовской областях и

Российском государственном архиве литературы и искусства г. Москвы (РГАЛИ); в) семейном архиве Кашменских.

В *Российской государственной библиотеке* (РГБ) мы нашли несколько педагогических трудов Ф.Г. Кашменского, изданных отдельными брошюрами, и воспоминания (отдел рукописей РГБ), написанные самим Ф.Г. Кашменским (*Кашменский ... ОР РГБ*). Рукопись воспоминаний состоит из десяти тетрадей, насчитывающих 400 листов рукописного текста. При этом мы можем точно констатировать, что воспоминания написаны рукой Ф.Г. Кашменского. Это следует из сравнения почерка воспоминаний с хранящимися в ГАВО документами, заполненными и подписанными им самим [2]. Текст не датирован полностью, но с самого начала автор указывает на то, что в момент написания воспоминаний он находился в возрасте 75 лет. Воспоминания охватывают период от детства Ф.Г. Кашменского до его назначения в Курск в 1895 г. директором учительской семинарии, всего около 40 лет его жизни.

В *государственных архивах* нами были найдены документы, которые открыли и внесли ясность в некоторые биографические данные. Во-первых, мы получили подтверждение о начале педагогического пути Ф.Г. Кашменского – Царицынская женская гимназия. Во-вторых, увидели географические точки приложения его педагогических сил: Царицын – Новочеркасск – Курск – Урюпинск – Вёшенская. В-третьих, даже скудные данные архивных документов приоткрыли нам завесу над самой личностью Ф.Г. Кашменского.

В *семейном архиве Кашменских*, который нам частично предоставили прямые наследники, а именно правнук Никита Антонович Кашменский и праправнучка Мария Никитична Ким-Кашменская, мы нашли интересные артефакты: документы, фотографии, письма, книги с пометками, вещи. В архиве семьи сохранились непосредственно и воспоминания, написанные самим Федором Гавриловичем (машинописный текст, идентичный с текстом рукописи из РГБ), и воспоминания его сына Вадима Федоровича (рукопись, состоящая из трех тетрадей и насчитывающая 385 страниц).

Из прочтения воспоминаний можно сделать вывод о том, что, несмотря на семидесятипятилетний возраст, Ф.Г. Кашменский находился в здравом уме и ясной памяти. Он до мельчайших подробностей описывает все обстоятельства своей жизни, события, людей, с которыми ему доводилось встречаться.

Благодаря полученным архивным данным и сведениям из воспоминаний нам удалось последовательно выстроить этапы жизни Ф.Г. Кашменского. Условно его жизнь мы можем разделить на пять больших периодов:

I. 1857–1879 – детские и юношеские годы, годы возрастания и обучения. Будущий статский советник Федор Гаврилович Кашменский родился 8 февраля 1857 года в семье сельского священника. Он был четвертым ребенком по рождению и ему, как и его старшим братьям, была уготована судьба стать духовным лицом, священнослужителем. Однако время рождения Ф.Г. Кашменского – это время, когда основатель русской педагогической школы К.Д. Ушинский издал свои первые научные педагогические труды: «О пользе педагогического образования» (1857), «О народности в общественном воспитании» (1857), «Три элемента школы» (1858); когда еще молодой писатель Лев Николаевич Толстой открыл свою Яснополянскую школу (1859) и опубликовал первые заметки о педагогике; когда Федор Михайлович Достоевский написал «Униженные и оскорбленные». Время рождения Ф.Г. Кашменского – это время многих государственных преобразований: отмены крепостного права, развития промышленности, судебной, военной, финансовой, образовательной реформ. Вводится доступное всесословное образование, а выпускники духовных семинарий имеют возможность продолжить свое образование и в светских высших учебных заведениях.

С отличием окончив Донскую семинарию, Ф.Г. Кашменский поступает в Харьковский Императорский университет, где учится у знаменитого языковеда, крупнейшего

теоретика лингвистики, профессора А.А. Потебни. В Харькове Ф.Г. Кашменский стал заядлым театралом и именно в музыкально-театральной среде встретил свою будущую супругу, Елизавету Федоровну Львову, с которой прожил всю свою жизнь [8, с. 237].

II. 1880–1895 – начало педагогического пути, а именно «царицынская и новочеркасская образовательная миссия». По окончании Харьковского университета Указом Министерства народного просвещения от 1880 года Ф.Г. Кашменский направлен в уездный город Саратовской губернии Царицын в первую Мариинскую женскую гимназию в качестве преподавателя русского языка и словесности. Через два года вместе с семьей переезжает в Новочеркасск, где преподает географию в Донском институте благородных девиц и русскую словесность в Донском юнкерском училище, с 1884 года становится инспектором народных училищ трех округов Донской области.

III. 1895–1906 – период курского возвышения и изгнания. Ф.Г. Кашменский назначается на должность директора Курской учительской семинарии. Также в этот период с 1897 по 1902 годы занимает должность председателя Педагогического и непременного члена Попечительного Советов Курской женской гимназии. Но Курск стал не только местом карьерного возвышения, но и изгнания. Революционные события 1905–1906 гг. отразились на студентах многих средних и высших учебных заведений, в том числе и на учащих учительской семинарии. Некоторые учащиеся принимали участие в демонстрациях и маевках, поддерживали революционное движение. Это и стало причиной перевода, по сути, изгнания Ф.Г. Кашменского из губернского города Курска в провинциальный Урюпинск.

IV. 1906–1919 – урюпинская «ссылка». В станице Урюпинской Ф.Г. Кашменский не только преподавал в реальном училище и в женской гимназии, но и вел активную общественную работу [7]: был участником кружка ревнителей веры и благочестия при храме Рождества Христова, товарищем председателя приходского совета, делегатом съездов духовенства и мирян Урюпинского благочиния и Хоперского округа, членом комитета общества помощи бедным учащимся Хоперского округа, председателем педагогического совета училища, преподавателем областных курсов для учителей и учениц народных школ по педагогике, русскому языку и пению, а также занимался устройством мужской гимназии в станице и выдвигался кандидатом в депутаты Государственной думы [11, с. 122–124]. В какой-то степени с Урюпинским периодом связаны два события за пределами самой станицы. Первое – это участие в работе в первой сессии Всероссийского Поместного Церковного Собора (1917–1918). Второе же событие – директорство в Вёшенской смешанной гимназии имени Павших борцов за освобождение родного края (октябрь 1918 – апрель 1919 гг.).

V. 1919–1932 – период священнического служения. В семейном архиве Кашменских сохранился послужной список одного из сыновей Ф.Г. Кашменского – Вадима Федоровича. В этом послужном списке, составленном в 1926 году собственноручно сыном Федора Гавриловича Вадимом, в графе о профессии родителей значилось, что до революции Ф.Г. Кашменский был учителем, а после революции – священнослужителем. Не каждый мог осмелиться в годы гонений на Православную Церковь решиться на принятие священного сана. К сожалению, о жизни и деятельности Федора Гавриловича Кашменского в послереволюционный период, когда он стал священнослужителем, нам до сих пор почти ничего неизвестно. Мы знаем, что священник Ф.Г. Кашменский участвовал в съездах духовенства в качестве заместителя председателя съезда [9, с. 457]. Известно, что Ф.Г. Кашменский умер в 1932 году от паралича сердца в станице Ольгинской Приморско-Ахтарского района Кубанского округа. В архивах органов ЗАГС найдена запись акта о смерти за №207 от 29 октября 1932 г.

Второй вопрос касается непосредственно нашего внимания к царицынскому периоду жизни Кашменского. Этот период мы назвали «Царицынская образовательная миссия». Выбор данного периода обусловлен двумя причинами: *во-первых*, г. Царицын Са-

ратовской губернии, а ныне город Волгоград, – наш родной город, в котором мы проживаем, а потому и новое знание о своем городе есть знание важнейшее. В своих воспоминаниях Ф.Г. Кашменский дал подробное и весьма интересное описание города 80-х годов XIX столетия. *Во-вторых*, Ф.Г. Кашменский внес реальную лепту в образование и культуру г. Царицына, несмотря на начало профессионального педагогического пути и на молодой возраст. И для того, чтобы понять весь масштаб личности Федора Гавриловича, необходимо погрузиться в колыбель его учительства, в его деятельность в г. Царицыне.

Итак, по окончании Харьковского университета Ф.Г. Кашменский переезжает в г. Царицын. С этого времени начинается самостоятельный профессиональный педагогический путь Ф.Г. Кашменского, наработка собственного педагогического опыта и творческий поиск новых педагогических идей и возможностей.

«Царицынская образовательная миссия», так мы назвали двухгодичное пребывание Ф.Г. Кашменского в г. Царицыне, состояла не только в преподавании русского языка и словесности, хотя это было основное в его педагогической деятельности.

Первое направление царицынской миссии состоит в том, что молодой учитель проявляет себя как незаурядный и творческий педагог: он вводит новые для своего времени методики преподавания, по-особому выстраивает содержание своего предмета, уходя от разделения своих уроков на специальные предметы, такие как грамматика, правописание, объяснительное чтение. Считал недопустимым разрывание на части одного живого тела, поэтому старался синкретизировать все отделы языка. При этом, «следуя указаниям общей методики, – писал Ф.Г. Кашменский, – я решил привлекать к занятиям весь класс, а не только тех учеников, у которых спрашиваешь урок <...>. Главнейшее внимание обращал на развитие учащихся, старался вызвать у них интерес к чтению, к устному и письменному изложению мыслей. На уроках объяснительного чтения раскрывал перед ними, как пишутся произведения (идея, воплощение ее в образах), помогал им постигнуть красоту формы (план, изобразительные средства-слова), учил их читать выразительно стихи и прозу ...» [6, с. 226]. Понятно, что такое обучение не проходило даром. Учащиеся были подготовлены к изучению начал эстетики по книге «Чтение о философии искусства» Ипполита Тэна и статьям В.Г. Белинского, И.В. Гете, Ф. Шиллера, самостоятельно сочиняли стихи и прозу.

По натуре Ф.Г. Кашменский был бунтарь, но бунтарь именно в использовании интересных педагогических новшеств. Впитав от лучших педагогов самые разнообразные стратегии обучения, пытался воплотить их на практике. Например, «чувствуя, что глубокое изучение фонетики отвлекает учащихся от дивного источника воспитывающих целей и радостей поэтического языка, я, в прямое нарушение программы, вовлекал учениц в чтение лучших образцов различных видов поэзии и в их разбор, подготавливая к более серьезному изучению словесности» [Там же]. Педагогическое «бунтарство» заключалось и в том, что, «впадая в ошибки превышения уровня развития своих учениц, искуплял эти ошибки заразительным энтузиазмом» [Там же] и отличными результатами. Конечно же, это была не «отсебятина», а поиск на основе открытий К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина и др. Только постоянная методическая работа с лучшими пособиями по педагогике, литературе и искусству могла стать гарантом хороших результатов.

Урочного времени порой не хватало для того, чтобы глубоко изучить то или иное литературное произведение. Нередко, с разрешения родителей, он собирал учащихся по воскресным дням для внеклассного выразительного чтения, организовывал литературные вечера и сам много читал вслух для учащихся. По сути, здесь наметилась особая методика изучения литературных текстов:

- вслушивания в текст и его созерцание (важность выразительного целостного прочтения);

- разбор каждого незнакомого слова и определение его этимологии, так называемый принцип погружения в слово;
- обязательное повторное прочтение и вслушивание в изучаемые тексты;
- сопоставление изучаемых текстов с иными текстами, чаще всего с народной поэзией;
- расширенное временное пространство для освоения того или иного текста;
- исторический контекст изучаемых текстов.

В этих последовательных «шагах» выразилась педагогическая позиция Ф.Г. Кашменского: «Не многое, но много». Образцовые произведения нашей литературы «нужно прилежно и долго изучать <...>, чем дольше вы будете читать известное произведение, тем больше будете открывать в нем богатства» [5, с. 24]. Можно соглашаться или не соглашаться с теми или иными позициями молодого учителя, однако нельзя не признать их новизну и актуальность и для современного времени.

Второе направление царицынской миссии – это написание научно-педагогических статей и создание учебных пособий для учащихся. Поражает то, как у Ф.Г. Кашменского хватало на все времени, особенно если учитывать заботу о семье, в которой на то время было восемь человек (собственных детей еще не было, но в Царицын приехали младшие братья и сестры супруги Ф.Г. Кашменского Елизаветы Федоровны, которых необходимо было кормить, одевать и обучать).

За весь двухгодичный царицынский период Ф.Г. Кашменским подготовлены к печати несколько педагогических трудов: «Общее образование и значение его для женщин как воспитательниц детей», «Слово о полку Игореве. Текст с примечаниями», «Опыт примерных уроков церковно-славянского языка в народной школе». Последнее учебное пособие было настолько востребовано, что переиздавалось несколько раз в течение последующих 25 лет. Не имея возможности подробно остановиться на разборе всех трудов, мы обратим внимание на первую опубликованную в Царицыне работу Ф.Г. Кашменского «Общее образование и значение его для женщин ...» [5].

Этот труд посвящен непосредственно женскому образованию и является развернутой речью, которая была прочитана на годичном собрании родителей учащихся гимназии и широкой общественности. Речь была не только прочитана, но и впоследствии опубликована, а половина суммы от вырученных денег ушла на содержание бедных учениц царицынской гимназии.

Рассмотрим задачи речи Ф.Г. Кашменского:

1. Указать на важность общего образования и значение его для женщин как воспитательниц детей, а также защитить женщину от нападок, показать ее серьезный статус в человеческом бытии. «Многие считают, – писал Федор Гаврилович, – что рассудочная способность у женщин слаба, сравнительно с такою способностью у мужчин. Но разве можно искренно утверждать это теперь, когда мы знаем немало женщин, удостоенных высших ученых степеней. А давно-ли женщины начали серьезно обучать?» [5, с. 11].

2. Раскрыть содержание самого женского образования. Владимир Яковлевич Стоюнин, выдающийся русский педагог XIX столетия, отмечал, что «русская женская гимназия не всеми приветствовалась <...>, у нее оказались враги» [10, с. 220]. Кто-то был недоволен тем, что женская гимназия не сословная, другие возмущались якобы неполноценным образованием в женских гимназиях, поскольку «не научает говорить по-французски», третьи почему-то негодовали по поводу желания воспитанниц не заикливаться на обучении в гимназии и продолжать искать новые познания и овладевать наукой.

В результате этого Федор Гаврилович Кашменский подробно раскрыл вопрос о важности общего образования для женщин как будущих воспитательниц детей. И, несмотря на то, что мысли о важности женского образования явно не новы – они уже были

представлены в правительственном взгляде, – автор тщательно подбирал аргументы, обрамляя их эпитетами, что сделало его речь поэтической и художественной. Женщина, как писал Ф.Г. Кашменский, «есть естественный воспитатель малолетних детей». «Премудрость Творца в том, что первоначальное воспитание дитяти самой природой поручается женщине-матери» [5, с. 10]. Во-первых, женщины «несравненно нежнее, мягче, теплее нас». Во-вторых, с точки зрения докладчика, в женщинах «ярче горит небесный огонь деятельного сострадания», они проявляют «чудеса истинного мужества», «сверхчеловеческой выносливости». Женщины обнаруживают «сильную прозорливость», «поразительную проницательность». Кашменский считает, что отлучать от преподавания женщин – это восстание против человеческой природы. В качестве доказательств он привел в пример Харьковскую женскую воскресную школу, в которой обучением занимались исключительно женщины, а сама школа, действующий в ней образовательный процесс вызвали самые восторженные отзывы инспектирующих ее. В результате этого «идеал, осуществление которого принадлежит будущему, заключается в предоставлении женщинам права преподавания во всех женских учебных заведениях» [Там же, с. 11]. А для этого им надо дать образование.

Второй важнейший вопрос, раскрытый Ф.Г. Кашменским, – это вопрос о содержании самого женского образования; о том, чему должны были учить девочек в гимназии. Освящая этот вопрос, автор делал акцент не на предметные знания, а на «расширение и углубление умственных способностей, которые позволяли совершенно сознательно смотреть на природу и человека» [Там же]. При этом слова «расширение» и «углубление» – это не просто красивые слова и не слова-эпитеты; этим словам придается конкретный смысл. Под *расширением умственных способностей* Ф.Г. Кашменский понимал «количественное приращение умственного капитала», т.е. приобретение определенных знаний, а под *углублением умственных способностей* автором понимался «процесс упорядоченного систематизированного накопления умственного капитала, приводящего к умению рассуждать» [Там же, с. 12–13]. К числу предметов, отвечающих за расширение умственных способностей, Кашменский относил географию, естественную историю, физику, космографию и всеобщую эпизодическую историю. В списке предметов углубляющих умственные способности – Закон Божий, математика, языки и прагматическая история.

Не остались в стороне и вопросы психологии. Большую часть своей статьи Ф.Г. Кашменский посвятил вопросам психологии обучения. Явно опираясь на педагогическую антропологию К.Д. Ушинского, Ф.Г. Кашменский подробно разбирает сущность внимания. «Внимание, – как считает автор статьи, – есть та единственная дверь нашей души, через которую все, что есть в сознании, непременно проходит <...>. Чем больше власти у меня над самим собой и над моим вниманием, тем успешнее я достигаю цели» [Там же, с. 22].

В перечне предметов, отвечающих за расширение и углубление умственных способностей, мы не находим предметов эстетического цикла. Это не значит, что таким предметам не уделяется внимание. С точки зрения Кашменского, основное «значение искусств заключается в способности их смягчать нашу душу, будить в ней гуманные чувства <...>, искусства содействуют приближению человечества к идеалу нравственной жизни, который можно выразить одним словом: “любовь”» [3, с. 16].

При доминировании мужчин в образовании важнейшим пожеланием Ф.Г. Кашменского было, «чтобы женщины были просвещенными матерями и вытеснили нас с кафедр во всех женских учебных заведениях» [Там же]. По всей видимости, такое пожелание через много лет сбылось, и женщины сменили с кафедр многих мужчин. Но хорошо ли это для будущего? Данный вопрос остается открытым. И все же речь Ф.Г. Кашменского, которой на данный момент более 140 лет, не потеряла своей актуальности, и к ней, на наш взгляд, стоит прислушаться.

Третье направление миссии (спонтанное, но прогнозируемое) – музыкальное. Обладая особым музыкальным талантом, красивым голосом, опытом руководства хорowymi коллективами, Ф.Г. Кашменский создал в гимназии девичий хор, который выступал на годичном акте перед родителями и широкой общественностью с серьезной концертной программой. Исполнялись хоры «Ах, подруженьки, как скучно нам» из оперы «Аскольдова могила» Верстовского, «Разгулялася, разыгралася вода вешняя» из оперы «Иван Сусанин» М.И. Глинки, «Сватушка, сватушка, бестолковая сватушка», «Веселую толпою» из «Русалки» Даргомыжского, «Девушки-красавицы, душеньки-подруженьки» из «Евгения Онегина» Чайковского [6, с. 235]. Годичный акт происходил в зале мужской гимназии, который был переполнен публикой. Действующими лицами на акте были только Ф.Г. Кашменский и его ученицы. «И отчет, и речь, и пение встречены были восторженно. Овациям не было конца» [Там же].

Музыкальная миссия не ограничилась гимназическим хором. Вместе с друзьями, также музыкально одаренными людьми, он создал Царицынский музыкальный кружок и выступал с концертами в Царицыне, а ведь на то время в Царицыне не было даже театра, о чем с грустью поведал Ф.Г. Кашменский в своих воспоминаниях. Идея музыкального кружка возникла случайно. В дни летнего отдыха, а отдых проходил в деревне Винновки в семье Лятошинских, устраивались домашние музыкальные вечера, на которые собирались и профессиональные музыканты. Там и родилась идея музыкального просвещения жителей Царицына. Ф.Г. Кашменский писал: «Мы стали спрашивать друг друга: не грешно ли нам наслаждаться музыкой самим и давать наслаждаться маленькому интимному кружку? Почему нам не уделить от щедрот и изнывающему от скуки городскому обществу? Спросили и ответили решением создать в городе музыкальный кружок <...>. В Царицыне оказались не только любители музыки, но и люди сведущие в ней, из них же первым был молодой купец Кочанов. Он был настолько образован, что под своим руководством создал струнный оркестр <...>. Кликнул клич и я, и на него отозвалось человек двадцать мужчин и женщин с хорошими голосами <...>. После краткого курса постановки оркестрового ансамбля и голоса для пения <...> наш кружок предстал на смотр перед публикой» [Там же, с. 240]. Эти концерты служили не только школой музыкального развития слушателей, но и, по словам самого Ф.Г. Кашменского, выступали «спайкой различных слоев населения», т.к. были доступны для широкой общественности: учащихся, служащих, рабочих и иных трудящихся жителей города. По всей видимости, это было началом серьезной музыкальной жизни в Царицыне.

К сожалению, царицынская образовательная миссия продлилась всего два года. Обстоятельства вынудили Ф.Г. Кашменского с семьей переехать в Новочеркасск, где уже во всей полноте развернулась его педагогическая деятельность.

Следует отметить, что за свою подвижническую педагогическую деятельность Федор Гаврилович Кашменский был награжден пятью орденами: святого Станислава III и II степеней, Святой Анны II степени, Святого равноапостольного князя Владимира, памятной медалью в честь царствования Александра III. В возрасте 37 лет становится статским советником, что приравнивалось к генеральскому чину. Он создает особую методику изучения «Слова о полку Игореве», разрабатывает методику преподавания церковно-славянского языка, вслед за С.А. Рачинским описывает технологию образовательных путешествий и воплощает ее в жизнь. Поддерживает женское образование и участвует в разработке специальных программ обучения в женских гимназиях. И, конечно же, в каком бы городе не обосновался Ф.Г. Кашменский, везде участвует в серьезной общественной работе, начиная от помощи бедным до серьезных музыкальных вечеров для широкой общественности, выполняя миссию просвещения народа и служения Отчизне. Воистину, учителями славится Россия. Началом же этой подвижнической жизни стал наш родной город Царицын, а ныне город-герой Волгоград.

Список литературы

1. Агеев Е.А. Православная церковь на Среднем Дону в соборный и послесоборный период (1917–1930). М., 2019.
2. Государственный архив Волгоградской обл. Ф. И-41. Оп. 1. Д. 34. Л. 61.
3. Кашменский Ф.Г. Воспитание сердца человеческого. Жизнь. Педагогические труды. Речи: сборник / сост. К.В. Зелинский. Волгоград, 2022.
4. Кашменский Ф.Г. Воспоминания (1857–1895). Автограф в 10-ти тетрадях. Отдел рукописей РГБ. Ф. 743.
5. Кашменский Ф.Г. Общее образование и значение его для женщин как воспитательниц детей. М., 1881.
6. По велению сердца: полтора века служения. Семейные хроники русского учителя Федора Кашменского / сост. К.В. Зелинский, Е.А. Агеев. Волгоград, 2024.
7. Протопопов П. Церковно-приходская летопись Христорождественской церкви станицы Урюпинской // Церковно-приходское летописание на Волгоградской земле: документы. Ч. 1. Волгоград, 2015. С. 165–304.
8. Пушкинский музей. Выпуск 6. СПб., 2014.
9. Табунщикова Л.В., Шадрина А.В. Церковные расколы в Донской области. 1920–1930-е годы. Ростов-на-Дону, 2015.
10. Хрестоматия по истории педагогики / сост. Л.Н. Беленчук, Е.Н. Никулина. Т. 1. М., 2016.
11. Церковно-приходская летопись Свято-Духовской церкви хутора Верхне-Соина станицы Петровской Хоперского округа // Церковно-приходское летописание на Волгоградской земле: документы. Ч. 2. Волгоград, 2021. С. 112–163.

* * *

1. Ageev E.A. Pravoslavnaya cerkov' na Srednem Donu v sobornyj i poslesobornyj period (1917–1930). M., 2019.
2. Gosudarstvennyj arhiv Volgogradskoj obl. F. I-41. Op. 1. D. 34. L. 61.
3. Kashmenskij F.G. Vospitanie serdca chelovecheskogo. Zhizn'. Pedagogicheskie trudy. Rechi: sbornik / sost. K.V. Zelinskij. Volgograd, 2022.
4. Kashmenskij F.G. Vospominaniya (1857–1895). Avtograf v 10-ti tetryayah. Otdel rukopisej RGB. F. 743.
5. Kashmenskij F.G. Obshchee obrazovanie i znachenie ego dlya zhenshchin kak vospitatel'nic detej. M., 1881.
6. Po veleniyu serdca: poltora veka sluzheniya. Semejnye hroniki russkogo uchitelya Fedora Kashmenskogo / sost. K.V. Zelinskij, E.A. Ageev. Volgograd, 2024.
7. Protopopov P. Cerkovno-prihodskaya letopis' Hristorozhdestvenskoj cerkvi stanicy Uryupinskoj // Cerkovno-prihodskoe letopisanie na Volgogradskoj zemle: dokumenty. Ch. 1. Volgograd, 2015. S. 165–304.
8. Pushkinskij muzeum. Vypusk 6. SPb., 2014.
9. Tabunshchikova L.V., Shadrina A.V. Cerkovnyye raskoly v Donskoj oblasti. 1920–1930-e gody. Rostov-na-Donu, 2015.
10. Hrestomatiya po istorii pedagogiki / sost. L.N. Belenchuk, E.N. Nikulina. T. 1. M., 2016.
11. Cerkovno-prihodskaya letopis' Svyato-Duhovskoj cerkvi hutora Verhne-Soina stanicy Petrovskoj Hoperskogo okruga // Cerkovno-prihodskoe letopisanie na Volgogradskoj zemle: dokumenty. Ch. 2. Volgograd, 2021. S. 112–163.



Regained name: the Russian teacher Fedor Gavrilovich Kashmensky and his Tsaritsyn educational mission

The life and creative work of the Russian teacher Fedor Gavrilovich Kashmensky are considered. There are presented five periods of his life. The Tsaritsyn educational mission (1880–1882) is emphasized. The first printed pedagogical work “General education and its significance for women as children’s educators” is analyzed.

Key words: *F.G. Kashmensky, Tsaritsyn educational mission, women education.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2024)

Д.Ю. ПЕШКОВА

Елец

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭМОДЗИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается вопрос использования эмодзи в иноязычном образовании. Раскрывается значение понятия «эмодзи», перечисляются виды и функции данных символов.

Представляются примеры работы с эмодзи применительно к обучению английскому языку.

Предлагается использовать эмодзи для выявления настроения учеников, обсуждения проведенных выходных, рефлексии в конце урока. Описываются приемы использования эмодзи в качестве разминки, фонетической зарядки, стимула для определения темы урока, чтения и дальнейшего обсуждения текста со вставками эмодзи вместо слов.



Ключевые слова: эмодзи, эмотикон, смайлик, обучение иностранному языку, иноязычное общение.

Сейчас мы не можем представить себе сообщение в Интернете без смайликов и эмодзи. Письменный текст приобретает признаки устного, в результате этого правомерно говорить о появлении письменно-устной формы речи [1; 10; 13]. Современные люди из-за клипового мышления испытывают трудности с восприятием длинных текстов и монотонных публичных выступлений. У них легче усваивается информация, которая подается дозированно, помогает экономить языковые средства [12, с. 290]. В сети Интернет появился “textese” («смс-язык»), в котором пользователи активно привлекают для общения эмоциональные реакции – смайлики и эмодзи, помогающие компенсировать «эмоциональный дефицит» виртуальной среды. Эмотиконы и эмодзи также обладают ориентирующей функцией, помогая интерпретировать сообщение, а также способствуют поддержанию доброжелательного отношения между людьми [6, с. 660; 11, с. 8]. Педагоги не должны отставать от современных тенденций, поэтому для повышения мотивации к изучению языка, вызова интереса к узнаванию нового учителя могут внедрять приемы работы с эмодзи в образовательный процесс, чем и объясняется актуальность данного исследования.

По статистике каждый день отправляемые тексты сопровождаются 6 миллиардами эмодзи [7, с. 18]. Один из самых популярных эмодзи – улыбающееся лицо – был разработан еще в 1963 г. в целях средства повышения мотивации сотрудников американской компании [6, с. 662]. Первая система эмодзи содержала 172 символа в категориях: «еда», «спорт», «флаги», «погода», «профессии» и др. [15].

Следует разграничивать понятия «смайлики», «эмотиконы» и «эмодзи». *Смайлик* помогает отобразить эмоцию в тексте и представляет собой комбинацию символов. Например, такой знак :) используется для изображения улыбки. *Эмотикон* похож на смайлик, но содержит дополнительные символы для передачи более конкретных эмоций или выражений. Например, (^_^) или (¬_¬). *Эмодзи* – набор символов, включающих улыбки, звезды, флаги стран, растения, еду и многое другое. Знак-эмодзи способен «развиваться и эволюционировать» [5, с. 58]. Главным отличием эмодзи от смайла является то, что эмодзи представляет собой законченное изображение, замещающее вербальный знак и не конструируемое из отдельных графических элементов [3, с. 397; 14, с. 174]. Смайлики, эмодзи и эмотиконы не только придают эмоциональную окраску письменной речи, но и обладают богатым потенциалом для изучения английского языка.

Цель исследования заключается в анализе понятия и функций эмодзи как неотъемлемого атрибута цифровой коммуникации, а также в описании приемов работы с эмодзи в обучении иностранному языку. В исследовании применены такие методы, как аналитический и описательный.

Эмодзи обладают рядом функций:

- передача информации в сжатой, сокращенной форме;
- привлечение внимания к информации и «оживление» коммуникации;
- улучшение взаимопонимания между участниками коммуникации;
- управление настроением читателей и манипуляция общественным мнением [9, с. 10].

Эмодзи могут представлять собой следующие символы:

- изображения с прямым семантическим значением (изображение солнца означает солнце);
- изображение лица с определенной эмоцией;
- разнообразные жесты рук (большой палец вверх или вниз, сложенные руки, аплодисменты и т.д.);
- изображения различных героев и их эмоций (коттики, чертики, демоны и т.п.) [18].

С одной стороны, использование эмодзи делает общение более информативным, помогает людям ощущать себя свободнее в социальной сети и лучше понимать эмоциональный оттенок сообщения, но с другой – переписка становится менее серьезной и более эмоциональной, что недопустимо при формальном общении. Кроме того, если пользователи часто заменяют слова на эмодзи, то они в последующем могут столкнуться с проблемой ухудшения грамматических и орфографических навыков [2].

«Apple» и «Google» представили в своем отчете следующие данные об эмодзи за 2019 год:

- эмодзи вызывают положительные эмоции и способствуют коммуникации;
- более 70% пользователей «за» увеличение количества эмодзи;
- привлечение внимания с помощью эмодзи встречается даже в сфере бизнеса [8, с. 113].



Рис. 1. Ответы на вопрос «Как часто Вы используете в своих сообщениях эмодзи?»



Рис. 2. Самый популярный эмодзи у пользователей в 2023 году

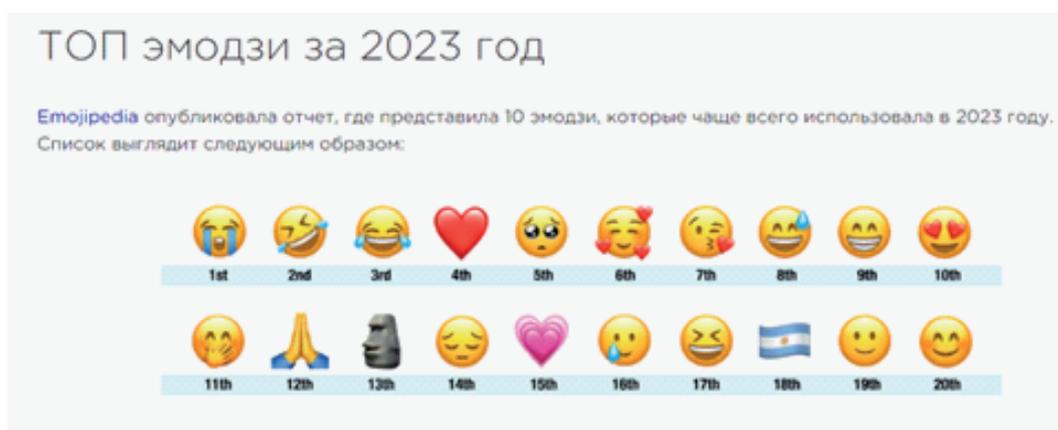


Рис. 3. Топ эмодзи за 2023 год

Мы решили провести опрос среди 32 респондентов и выяснить их отношение к эмодзи. Возраст респондентов был от 18 до 22 лет, также было 2 респондента 32 и 37 лет.

На вопрос «Как часто Вы используете в своих сообщениях эмодзи?» 74% ответили, что довольно часто прибегают к использованию эмодзи, 53% – делают это часто, 21% – каждый день, а для 21% использование эмодзи является редким явлением (рис. 1).

На вопрос «С кем Вы общаетесь с использованием эмодзи?» 87% ответили, что общаются с друзьями, 59% – с родственниками старше 35 лет, 53% – с родственниками до 35 лет.

На вопрос «В общении с кем Вы не используете эмодзи?» 93% ответили, что не используют эмодзи в деловом, официальном общении, 40% – с преподавателями, 18% – с бабушками, дедушками, 12% – с людьми, которые старше респондентов.

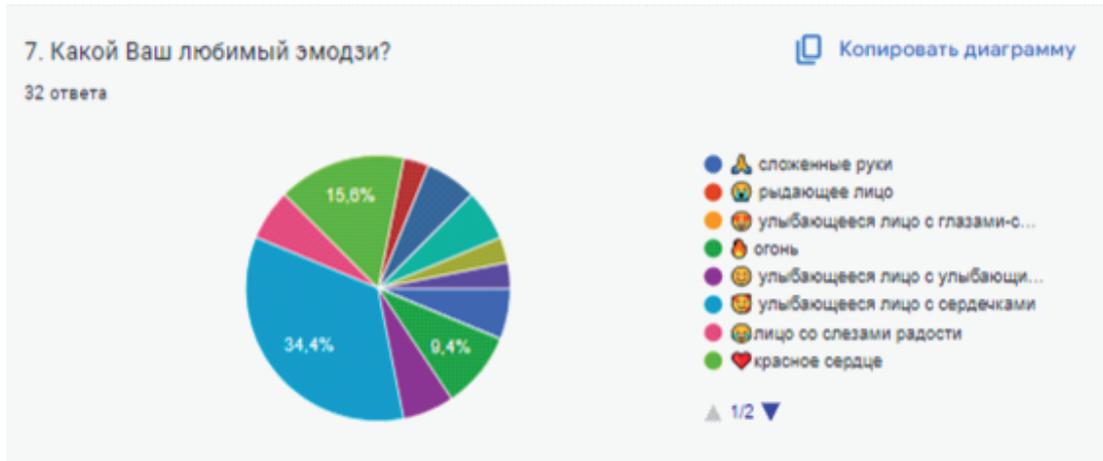


Рис. 4. Ответы на вопрос «Какой Ваш любимый эмодзи?»



Рис. 5. Ответы на вопрос «В чем заключаются преимущества использования эмодзи в обучении иностранному языку?»

Результаты опроса также свидетельствуют о том, что 93% респондентов чаще используют положительные эмодзи.

По результатам опроса выяснилось, что самые популярные эмодзи у пользователей в 2023 году – «красное сердце» (37%), «сложенные руки» (25%). 18% разделили между собой следующие ответы: изображение эмодзи, который «катается по полу от смеха» и «лицо со слезами радости» (рис. 2 на стр. 95).

В отчете Emojipedia отмечается, что наиболее популярным эмодзи в 2023 г. является «громко плачущее лицо» (рис. 3 на стр. 95).

На вопрос «Какой Ваш любимый эмодзи?» 34,4% выбрали ответ «улыбающееся лицо с сердечками», 15,6% – «красное сердце», 9,4% – «огонь» (рис. 4).

На вопрос «Считаете ли Вы уместным применение эмодзи в обучении иностранному языку?» 78% отметили, что да, а остальные затруднились ответить. На вопрос «Слышали ли Вы об эмодзи в обучении?» 68% ответили, что не слышали.

На вопрос «В чем заключаются преимущества интегрирования эмодзи в обучение иностранному языку?» 28% ответили, что они создают дополнительный интерес, 25% – повышают настроение на уроке, 18% – помогают запоминать новые иностранные слова, 15% – способствуют мотивации, 9% – учат лучше понимать и выражать эмоции (рис. 5).

Таким образом, можно сказать, что использование эмодзи способствует мотивации к дальнейшему обучению, помогает разнообразить учебный процесс и внести новизну.

Изображения эмодзи можно использовать в начале занятия, чтобы узнать о настроении учеников. Учитель может спросить: How are you today? Why? / Look. What did I do at the weekend?

Можно попросить студентов описать их выходные с помощью 5–10 эмодзи, обменяться сообщениями в паре. Затем студенты пытаются расшифровать, что каждый из них делал на выходных. Чтобы ученики сами догадались о теме урока, вместо картинок им также можно предложить эмодзи. What is our today's lesson about? (the lesson is about jobs). В качестве фонетической разминки можно попросить отгадать и прочитать скороговорку:

Read the tongue twister:

????? 🐚 (She sells sea shell by the seashore).

Можно применять эмодзи при чтении рассказов с ребусами, в которых часть слов заменена на эмодзи [16; 17]. С помощью данного задания обучающиеся могут не только совершенствовать умение читать, но и составлять собственные истории, пересказывать содержание прочитанного. Использование эмодзи устраняет страх боязни ошибочного написания иностранного слова [4, с. 181]. По символам эмодзи можно догадаться о значении слов и решать ребусы, пословицы, расшифровывать скороговорки. Например, можно сопоставить пословицу на русском языке и эмодзи (рис. 6 на стр. 98), а затем найти эквивалент пословицы на английском языке. Также можно усложнить задание, сразу предложив сопоставить английскую пословицу и ребус с эмодзи.

Speech is silver, silence is gold.

The apple never falls far from the tree.

Things are not always the same.

Only fools and horses work.

Rain before seven, fine before eleven.

Easy come, easy go.

The grass is always green on the other side of fence.

Third time lucky.

The first step is always troublesome.

No smoke without fire.

One pulls one way, the other pulls the other way.

Strike while the iron is hot.

It takes a thief to catch a thief.

Dry bread at home is better than roast meat abroad.

What the eye fears, the hands do.

Эмодзи в обучении иностранному языку может использоваться:

- в качестве речевой подготовки в начале урока, чтобы выяснить настроение учеников, узнать, как они провели время на выходных, на каникулах;

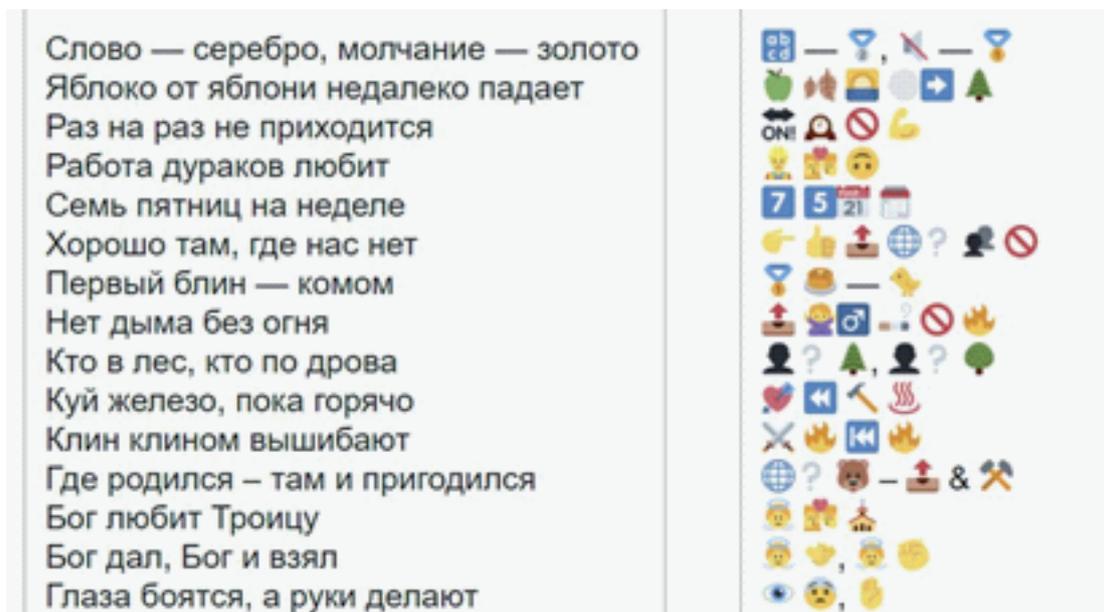


Рис. 6. Пример задания на сопоставление пословицы и эмодзи

- в качестве фонетической зарядки (нужно отгадать скороговорку по эмодзи и быстро ее прочесть);
- в качестве стимула к определению темы урока (исходя из демонстрируемого эмодзи);
- в качестве плана монологического высказывания, в котором по опорным эмодзи обучающиеся дополняют текст своими высказываниями;
- в качестве диалогического высказывания (обмен сообщениями в паре);
- при чтении историй с ребусами.

Таким образом, эмодзи обладают выраженным дидактическим потенциалом. Их использование поможет не только сделать учебный процесс увлекательным, но и повысить мотивацию обучающихся. Применение эмодзи возможно на любой ступени обучения и на любом этапе занятия. Важно, чтобы данный процесс был целенаправленным и не только содержал в себе развлекательный аспект, но был прагматически обусловлен.

Список литературы

1. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник Московского государственного университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. №1. С. 58–67.
2. Волошин Д. Емоji «разрушает» английский язык. [Электронный ресурс] // «Сенсационные Новости». URL: <https://sensationalnews.net/archives/29121> (дата обращения: 15.07.2024).
3. Воякина Е.Ю. Визуализация современной цифровой коммуникации: эмодзи вместо слов // Преподаватель XXI век. №2. С. 392–404.
4. Ерошин А.П. К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности // Московский педагогический журнал. 2018. №3. С. 178–182.

5. Жданов С.С., Недоступ О.И., Плешивцева Е.Ю. Семантико-прагматический потенциал эмодзи в контексте пандемии covid-19 // Научный диалог. 2021. №10. С. 48–64.
6. Китова Е.Б. Общение в интернет-среде и «Универсальный язык» эмодзи // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. №4. С. 654–664.
7. Копусь Т.Л. К вопросу об исследовании цифрового языка // Сервис plus. 2021. №2. С. 13–23.
8. Космарская И.В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. С. 110–117.
9. Куликов Л.В., Потапова Ю.В., Малёнова А.Ю., Блеканов И.С., Разумилов Е.С. Особенности использования пиктограмм-эмодзи в интернет-сообществах с разной частотой использования обценной лексики // Психолог. 2022. №1. С. 2–15.
10. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №71. С. 58–65.
11. Поддубная Я.Н. Использование современного смс-языка при обучении студентов педагогических вузов английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2019. №3. С. 96–100.
12. Поддубная Я.Н., Котов К.С. Эмодзи как инновационный ресурс в обучении студентов педагогических вузов иностранному языку // Гуманитарные и социальные науки. 2020. №5. С. 287–295.
13. Сидорова М.Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. М., 2006.
14. Тарасова А.Н. Особенности пунктуации и графики сетевых текстов: на материале татарского, русского и английского языков: дис. ... канд. филол. наук. Елабуга, 2015.
15. FB.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://fb.ru/article/280629/emodji—eto-svoeobraznyiy-yazyk-obscheniya-cto-oznachaet-emodji> (дата обращения: 25.07.2024).
16. 16 Ways to Emoji-fy Your Teaching [Electronic resource]. URL: <http://www.helpteaching.com/blog/16-ways-to-emoji-fy-your-teaching.html> (date of application: 11.03.2023).
17. Emojis in the classroom [Electronic resource]. URL: <http://www.erintegration.com/2016/03/13/emojis-in-the-classroom> (date of application: 15.03.2023).
18. School-science. [Электронный ресурс]. URL: <https://school-science.ru/4/10/1580> (дата обращения: 25.07.2024).

* * *

1. Bergel'son M.B. Yazykovye aspekty virtual'noj kommunikacii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2002. №1. S. 58–67.
2. Voloshin D. Emoji «razrushaet» anglijskij yazyk. [Elektronnyj resurs] // «Sensacionnye Novosti». URL: <https://sensationalnews.net/archives/29121> (data obrashcheniya: 15.07.2024).
3. Voyakina E.Yu. Vizualizaciya sovremennoj cifrovoj kommunikacii: emodzi vmesto slov // Prepodavatel' XXI vek. №2. S. 392–404.
4. Eroshin A.P. K voprosu ob ispol'zovanii emodzi v prepodavatel'skoj deyatel'nosti // Moskovskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. №3. S. 178–182.
5. Zhdanov S.S., Nedostup O.I., Pleshivceva E.Yu. Semantiko-pragmaticeskij potencial emodzi v kontekste pandemii covid-19 // Nauchnyj dialog. 2021. №10. С. 48–64.
6. Kitova E.B. Obshchenie v internet-srede i «Universal'nyj yazyk» emodzi // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. 2018. №4. S. 654–664.
7. Kopus' T.L. K voprosu ob issledovanii cifrovogo yazyka // Servis plus. 2021. №2. S. 13–23.
8. Kosmarskaya I.V. Formirovanie stroevykh elementov pis'mennoj internet-rechi (na materiale smajlika i emodzi) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2021. С. 110–117.
9. Kulikov L.V., Potapova Yu.V., Malyonova A.Yu., Blekanov I.S., Razumilov E.S. Osobennosti ispol'zovaniya piktogramm-emodzi v internet-soobshchestvah s raznoj chastotoj ispol'zovaniya obcennoj leksiki // Psiholog. 2022. №1. S. 2–15.

10. Lutovinova O.V. Internet kak novaya «ustno-pis'mennaya» sistema kommunikacii // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2008. №71. С. 58–65.
11. Poddubnaya Ya.N. Ispol'zovanie sovremennogo sms-yazyka pri obuchenii studentov pedagogicheskikh vuzov anglijskomu yazyku // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2019. №3. С. 96–100.
12. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S. Emodzi kak innovacionnyj resurs v obuchenii studentov pedagogicheskikh vuzov inostrannomu yazyku // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2020. №5. С. 287–295.
13. Sidorova M.Yu. Internet-lingvistika: russkij yazyk. M., 2006.
14. Tarasova A.N. Osobennosti punktuacii i grafiki setevyh tekstov: na materiale tatarskogo, russkogo i anglijskogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Elabuga, 2015.



Considering the issue of use of emoji in foreign language teaching

The issue of use of emoji in foreign language education is considered. The meaning of the concept “emoji” is revealed, there are enumerated the kinds and functions of these symbols. The examples of work with emoji, applied to English language teaching, are presented. It is suggested to use emoji for revealing pupils’ mood, discussion of conducted weekends and reflection at the end of lesson. There are described the techniques of use of emoji as warm-up activities, phonetic exercises, stimulus for defining the theme of lesson, reading and further discussion of texts with settings of emoji in place of words.

Key words: *emoji, emoticon, smiley, foreign language teaching, foreign language communication.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2024)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.В. НИКИТИН

Волгоград

ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рассматриваются возможности применения сетевых технологий и технологий дополненной реальности в коммуникационных процессах в образовательной среде. Анализируются педагогические и социокультурные особенности использования элементов дополненной реальности при обучении иностранным языкам.



Ключевые слова: *сетевые технологии; дополненная реальность, коммуникация, образовательная среда, педагогические технологии, сетевые образовательные технологии.*

Активно развивающиеся технические средства коммуникации, сетевые и информационные технологии предлагают нам практически неограниченные варианты для организации коммуникативного процесса, сотрудничества, социализации, позволяют многократно повысить эффективность учебного процесса благодаря использованию недоступных ранее методов и технологий представления информации.

В процессе живого общения мы используем жесты, мимику, голосовые интонации и другие способы поддержания разговора. Интернет-коммуникация предполагает в основном печатное общение, которое ограничивает коммуникативные возможности его участников.

Использование сетевых технологий и технологий дополненной реальности в учебном процессе делает возможным объединение печатного общения, жестов, мимики, голосовых интонаций и других способов поддержания разговора, что повышает эффективность образовательного процесса, мотивирует обучающихся и создает условия для более эффективного усвоения знаний.

Основными задачами данного исследования являются: изучение возможностей применения в образовательном процессе сетевых технологий и технологии дополненной реальности; участие студентов в разработке контента с элементами дополненной реальности; анализ особенностей коммуникации людей в межличностной, публичной и массовой сферах общения. Решение обозначенных задач проходило в рамках сетевого научно-образовательного проекта «Возрастная маркированность коммуникации в современной России». В данной статье представлен анализ использования методов активного обучения, таких как групповые проекты, дискуссии, игры-симуляции и т.д., с использованием дополненной реальности. Эти методы помогают студентам развить навыки коммуникации, лидерства и сотрудничества, а также повысить усвоение материала. Применение элементов дополненной реальности в рамках изучения дисциплин делает учебный процесс более эффективным, повышает заинтересованность обучающихся в результате обучения, стимулирует развитие творческого потенциала.

Внедрение результатов сетевого научно-образовательного проекта в преподавание учебных дисциплин требует обновления учебных программ, включение новых тем и ма-

териалов в учебные планы, а также использование новых методик обучения. Это позволит создать более динамичную и интерактивную обучающую среду, где студенты смогут обмениваться знаниями и опытом с преподавателями и друг с другом.

В процессе коммуникации сложно определить возрастные рамки человека. Считается, что они во многом зависят от социально-экономического развития общества, достигнутого уровня благосостояния и культуры, условий жизни людей, менталитета и традиций того или иного общества. У людей заранее сформированы определенные установки относительно той или иной возрастной группы, которыми они руководствуются в процессе коммуникации, забывая об индивидуальных особенностях. В результате чего может быть выбрана неверная коммуникативная стратегия, что приводит к нежелательному исходу коммуникации [2, с. 171].

Сетевой формат взаимодействия позволяет построить интерактивную обучающую среду, в которой студенты общаются с носителями языка и другими студентами из разных стран в любое время и в любом месте, что помогает им улучшить свои навыки общения на языке и погрузиться в языковую среду. При внутреннем взаимодействии в обучающей среде студенты используют элементы дополненной реальности (AR) виртуальных туров по городам стран, где говорят на изучаемом языке. Студенты могут исследовать города, общаться с виртуальными персонажами на языке, учиться понимать и использовать новые слова и выражения.

Дополненная реальность (AR) – это технология, которая использует компьютерные возможности для расширения и дополнения физического мира графическими объектами, 3D-анимацией, звуками. Наиболее распространенное определение AR звучит так: «цифровое наложение на реальный мир, выраженное в компьютерной графике, тексте, видео или аудио, которое является интерактивным в реальном времени. Технической оболочкой для дополненной реальности является смартфон, планшет, компьютер или AR-очки, оснащенные специальным программным обеспечением и камерой» [9, с. 26].

Данная технология позволяет подстроить окружающий мир так, как хочется пользователю, а также создавать собственные аватары (изображение личности, используемое в интернет-коммуникации), которые также можно дополнить по желанию пользователя. Окружающие предметы можно видоизменять, добавлять AR-контент, насыщать дополнительной информацией, недостающими данными. Это позволяет убрать коммуникационные барьеры, раскрыть пространство для общения, что в свою очередь видоизменяет процесс общения и расширяет человеческие способности.

Работа по разработке AR-контента способствует погружению студентов в особую информационную среду, в которой они при разработке реального продукта получают опыт исследовательской деятельности одновременно с процессом обучения.

AR-контент позволяет ускорить процесс изучения новых понятий, например, слов на иностранном языке. Кроме того, AR-технологии обеспечивают интуитивно понятное и интерактивное представление информации. AR-технологии делают невидимое видимым. Использование дополненной реальности для визуализации лексики с конкретными значениями помогает обучающимся осознать значение слов, описывающих эмоции, пространственные отношения и другие абстрактные понятия.

Ряд исследователей отмечает, что применение моделей и элементов дополненной реальности может поддерживать и усиливать ситуационное обучение за счет их включения в среду реального мира, предоставляя аутентичные ресурсы и встраивая релевантную информацию в нужное время и в правильном контексте. Применение аутентичных текстов – это прямой путь к формированию лингвистической и социокультурной компетенций у школьников старших классов [6, с. 23].

Культурный аспект использования дополненной реальности широко применяется в музейной практике, туристической индустрии, современном искусстве. Визуальное и цифровое искусство, архитектура, уличное искусство, а также издательская деятель-

ность активно используют AR как инструмент «омоложения» художественного опыта. С помощью этой технологии можно выделиться в пространстве выставки или сделать музейную экспозицию живой и увлекательной [8].

Современная сетевая коммуникация обладает рядом таких характерных особенностей, как виртуальность, интерактивность, гипертекстуальность, глобальность, креативность, анонимность и мозаичность. Благодаря данным характеристикам коммуникативная среда обладает возможностями избирательного использования информации, позволяет пользователю моделировать коммуникативное пространство «под себя» [7].

Среда становится отражением желаний, адаптируясь к потребностям. Современный этап развития технологий AR основан на понимании контекста и взаимодействует с окружением индивида. Окружение становится настроенным и отзывчивым, обеспечивая персонализированный, актуальный и значимый опыт [4].

Например, в местах отдыха любой человек для поиска собеседника может разместить такой свой статус, как «Хочу познакомиться», «Мне грустно», «Давай обсудим сегодняшний матч», или же он просто хочет, чтобы его не беспокоили.

Применение AR-технологий в качестве образовательного инструмента может способствовать межличностному общению, отработке языковых навыков в аутентичной среде за счет включения социальных аспектов, благодаря чему учащиеся могут практиковаться в разговорной речи и совершенствовать свои социальные компетенции, работая вместе над задачами, а также содействовать совместному изучению языка.

Контекст важен для осмысленного изучения языка: как, в каком контексте использовать выученные слова. Контекст может улучшить понимание учащимся информации, выходящей за рамки «зубрежки», и облегчить перенос знаний в реальные жизненные ситуации, поскольку знания зависят от контекста, в котором они приобретаются.

Контекст достигается за счет предоставления среды обучения в качестве учебного материала. AR-технологии способствуют пониманию преподаваемых концепций и позволяют учащимся практиковать изучаемый язык в реалистичной среде с аутентичным общением. Сочетание обучения и реальной среды позволяет достичь осмысленного контекстно-ориентированного обучения.

Также элементы дополненной реальности (AR), встроенные в интерактивные учебные материалы, где студенты могут сканировать страницы с помощью приложения и получать дополнительную информацию на языке, помогают лучше понимать материал и запоминать новые слова и выражения.

В качестве примера практической реализации применения элементов дополненной реальности в процессе обучения в информационной среде вуза можно привести проведение мастер-класса «Особенности коммуникативного поведения детей и молодежи», основой которого стало общение с элементами дополненной реальности.

На данном мастер-классе была смоделирована учебная ситуация «Дом, который построил Джек» с элементами дополненной реальности. Выступающий рассказывал стихотворение, а остальные слушатели при помощи очков дополненной реальности или через экран смартфона смотрели на выступающего, который на экране представлял перед ними в образе Джека. Также слушатели самостоятельно запускали на своих устройствах анимацию, управляли презентационными материалами и участвовали в обсуждении.

Кроме смартфона и планшета, видеть изображения с дополненной реальностью позволяют очки. При этом очки внешне не отличаются от обычных очков. Технологии развиваются так быстро, что высказывается предположение: «очки постепенно вытеснят из обихода привычный смартфон; но и период «очкариков» не продлится долго: на смену очков придут линзы с интегрированными технологиями AR, а затем – био AR, когда дополненную реальность можно будет встроить в организм человека» [5].

Рассмотрим этапы разработки AR – модели.

Для отслеживания на основе изображений необходимы доверительные маркеры – это объекты или изображения в реальном мире, которые используются системой отслеживания для определения позиции и ориентации виртуальных объектов. Маркеры могут быть различных форматов, включая специальные изображения или 3D-объекты.

Когда камера устройства (например, смартфона или планшета) распознает маркер, программное обеспечение дополненной реальности может накладывать виртуальные элементы на изображение, создавая эффект взаимодействия между реальным и виртуальным мирами.

Маркерами в книгах могут являться обычные страницы и строчки, которые распознаются установленным приложением для дополненной реальности. С помощью соответствующей программы задействуются функции интерактивности текста. Пользователь сам может выполнять виртуальные лабораторные работы и взаимодействовать с объектами, которые в реальной жизни недоступны. Такие учебники способны заинтересовать обучающегося, привыкшего с детства к восприятию информации с помощью IT-технологий, и даже определить траекторию его дальнейшего жизненного пути [1].

Маркеры в режиме реального времени позволяют запускать различные действия. При создании маркера важно правильно запрограммировать необходимые действия. Это позволит более качественно воспроизвести нужный контент, вовремя переключиться на другой элемент или просто получить информацию от пользователей.

Элементами дополненной реальности для учебной ситуации «Дом, который построил Джек» послужили:

- демонстрация 3D-объектов с возможностью изменения масштаба и вращения;
- слайд-шоу с режимом воспроизведения слайдов по заданному или в случайном порядке;
- получение обратной связи от пользователя посредством вопроса: «Понравился ли контент с маркера?»;
- получение от пользователя развернутого ответа: запустить диалог, создать чат.

В реализации проекта принимали участие студенты направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Английский язык», «Французский язык»; направления 09.03.03 «Прикладная информатика», школьники 8–10 классов; студенты профильных специальностей института иностранных языков ВГСПУ в рамках изучения таких дисциплин, как «Основы теории коммуникации», «Межкультурная коммуникация», «Практический курс английского языка».

Это позволило в рамках сетевого научно-образовательного проекта «Возрастная маркированность коммуникации в современной России» смоделировать профессиональную деятельность без отрыва от образовательного процесса в вузе, получить новые знания для разработки и применения контента с элементами дополненной реальности, выявить особенности коммуникации людей в межличностной, публичной и массовой сферах общения.

Список литературы

1. Аверьянов В.В., Троицкий Д.И. Книги с дополненной реальностью как эффективный образовательный инструмент // Виртуальная и дополненная реальность-2016: состояние и перспективы: сборник научно-методических материалов, тезисов и статей конференции. М., 2016. С. 7–12.
2. Гуляева М.А. «Молодежь нынче не та»: стереотипы восприятия в российском межличностном дискурсе и СМИ // Материалы III Междисциплинарной научной конференции. М., 2023. С. 171–179.
3. Иванова З.И. Учебные материалы с дополненной реальностью в высшем профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. №1(34). С. 130–134.
4. Игнатъев В.И. Онтология дополненной реальности // ДИСКУРС. 2020. Т. 6. №2. С. 80–96.

5. Кирьянов А.Е., Ёылмаз Р.М. Технологии дополненной реальности в сфере образования // Инновации. 2020. №5. [Электронный ресурс]. URL: <https://maginnov.ru/ru/zhurnal/arhiv/2020/innovacii-n-5-2020/tehnologii-dopolnennoj-realnosti-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 03.09.2024).
6. Лаврикова Е.В., Резник Т.П. Применение аутентичного иноязычного гипертекстового материала в процессе обучения изучающему чтению // Грани познания. 2022. №5(82). С. 23–27.
7. Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Актуальные проблемы теории коммуникации: сборник научных трудов. СПб., 2004. С. 34–52.
8. Савельева К.В. Дополненная реальность: культурный и образовательный феномен // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2018. Т. 7. №1А. С. 227–233.
9. Хелен Папагианнис. Дополненная реальность. Все, что вы хотели узнать о технологии будущего. М., 2019.

* * *

1. Aver'yanov V.V., Troickij D.I. Knigi s dopolnennoj real'nost'yu kak effektivnyj obrazovatel'nyj instrument // Virtual'naya i dopolnennaya real'nost'-2016: sostoyanie i perspektivy: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov, tezisev i statej konferencii. M., 2016. S. 7–12.
2. Gulyaeva M.A. «Molodezh' nynche ne ta»: stereotipy vospriyatiya v rossijskom mezhluchnostnom diskurse i SMI // Materialy III Mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii. M., 2023. S. 171–179.
3. Ivanova Z.I. Uchebnye materialy s dopolnennoj real'nost'yu v vysshem professional'nom obrazovanii // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. T. 10. №1(34). S. 130–134.
4. Ignat'ev V.I. Ontologiya dopolnennoj real'nosti // DISKURS. 2020. T. 6. №2. S. 80–96.
5. Kir'yanov A.E., Jylmaz R.M. Tekhnologii dopolnennoj real'nosti v sfere obrazovaniya // Innovacii. 2020. №5. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://maginnov.ru/ru/zhurnal/arhiv/2020/innovacii-n-5-2020/tehnologii-dopolnennoj-realnosti-v-sfere-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 03.09.2024).
6. Lavrikova E.V., Reznik T.P. Primenenie autentichnogo inoyazychnogo gipertekstovogo materiala v processe obucheniya izuchayushchemu chteniyu // Grani poznaniya. №5(82). S. 23–27.
7. Mihajlov V.A., Mihajlov S.V. Osobennosti razvitiya informacionno-kommunikativnoj sredy sovremennogo obshchestva // Aktual'nye problemy teorii kommunikacii: sbornik nauchnyh trudov. SPb., 2004. S. 34–52.
8. Savel'eva K.V. Dopolnennaya real'nost': kul'turnyj i obrazovatel'nyj fenomen // Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke. 2018. T. 7. №1А. S. 227–233.
9. Helen Papagiannis. Dopolnennaya real'nost'. Vse, chto vy hoteli uznat' o tekhnologii budushchego. M., 2019.



Potential of augmented reality as the means of foreign language educational communication

The potential of applications of network technologies and augmented reality in the communication process within the educational environment is considered. The pedagogical and sociocultural aspects of using elements of augmented reality in foreign language teaching are analyzed.

Key words: *network technologies, augmented reality, communication, educational environment, pedagogical technologies, network educational technologies.*

(Статья поступила в редакцию 27.09.2024)

**ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ***

Анализируется понятие «компетентность будущего учителя в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС». Раскрываются существенные характеристики компетентности, ее функции и компоненты, формирование которых рассматривается в аспекте целостного подхода.



Ключевые слова: *компетентность, профессиональная компетентность, организация взаимодействия в условиях ЦОС, цифровая образовательная среда, подходы, компоненты, функции.*

Необходимость подготовки будущих учителей к коммуникации, взаимодействию, работе в команде, в том числе в условиях цифровой образовательной среды, отображается в нормативно-правовых документах, содержащих требования к реализации образовательной деятельности студентов.

Так, письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» (вместе с Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»)) содержит рекомендации по формированию следующих универсальных и общепрофессиональных компетенций в области взаимодействия субъектов образования и применения информационных технологий в процессе обучения: «УК-4.3. Осуществляет коммуникацию в цифровой среде для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия. ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [10, с. 14, 18, 20].

Вопросам, посвященным проблеме компетенции и компетентности, были посвящены труды зарубежных исследователей: В.А. Адольфа, Т.Г. Браже, Г. Бернгард, В. Блума, Ж. Делора, Х. Маркуса, Д.ж. Равена, Р. Стернера, Р. Уайта, Н. Хомского.

Шесть сфер компетенций педагога включает DigCompEdu. В основе первой группы находятся понятия, связанные с использованием цифровых технологий и ресурсов в педагогическом образовании. Вторая – нацелена на формирование профессиональных умений в области использования цифровых ресурсов. Третья группа предусматривает обладание навыков и умений в организации образовательного процесса с использованием цифровых средств и ресурсов. Четвертая сфера включает в себя формирующее цифровое оценивание, анализ и отслеживание успешности обучения. Пятая область

* Исследование выполнено по проекту «Концепция и модели интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования (целостный подход)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 27.08.2024 г. № 073-03-2024-047/5 к соглашению от 18.01.2024 г. № 073-03-2024-047).

обуславливает развитие обучающихся перспектив посредством цифровых технологий. Профессиональные задачи педагога, направленные на формирование цифровых компетенций учащихся, содержит в себе шестая сфера компетенций [12].

Дж. Равен, анализируя и выделяя тридцать семь видов компетенций, отмечает взаимосвязь некоторых из них и подчеркивает, что компетентность состоит не только из способностей личности, но и «внутренней мотивации». Мотивационный компонент, по мнению автора, является важным при выявлении и оценке компетентности [11].

Вопросы компетенции раскрываются в трудах таких отечественных авторов, как В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, Ю.И. Щербаков, А.В. Хуторской и др. Так, И.А. Зимняя определяет компетенцию через внутреннюю когнитивную систему ценностей и правил поведения, которые будут влиять на выражение компетентности личности в профессии и жизнедеятельности [3]. По утверждению автора, при активизации компетенции в компетентность она будет иметь следующие характеристики: «готовность (т.е. мотивационный аспект); владение знанием (т.е. когнитивный аспект); опыт проявления компетентности (т.е. поведенческий аспект); отношение к содержанию (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата» [Там же, с. 13]. Формирование данных характеристик у будущих учителей позволит разрешить множество задач относительно когнитивного и деятельностного опыта в организации взаимодействия обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

Основы компетенции, относящейся к профессиональной деятельности («профессиональная компетенция»), отражены в работах Э.Ф. Зеер, М.Д. Ильязовой, А.К. Марковой, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадрикова и др. ученых. «Педагогический словарь» под редакцией Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова трактует понятие «компетентность учителя профессиональная» как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [4, с. 40].

Сегодня профессиональную компетентность педагога необходимо рассматривать в соответствии с глобальным внедрением цифровизации в образование [9]. Новые профессиональные вызовы, основанные на цифровом развитии и его преимуществах, в том числе в возможности реализации непрерывного образования [15; 17], обуславливают подготовку будущих педагогов к работе в условиях ЦОС.

Компетентность педагога, реализующего профессиональную деятельность в условиях цифровой образовательной среды, раскрывается в работах отечественных (А.А. Ахаян, С.А. Бешенков, Т.А. Бороненко, А.А. Вербицкий, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.В. Данильчук, А.М. Кондаков, Е.Д. Патаракин, И.В. Роберт, Р.Ф. Рямов, А.Н. Сергеев, И.С. Сергеев, Т.К. Смыковская, В.С. Федотова, М.И. Шутикова) и зарубежных (E. Skantz-Åberg, A. Lantz-Andersson, M. Lundin, P. Williams, N. Selwyn, J.M. Lodge, G. Kennedy, Lori Lockyer, K.W. Lai, G. Walton) ученых, общим в которых является направленность на успешное усвоение будущими педагогами актуальных компетенций в области профессиональной работы в цифровой среде.

С.А. Бешенков, М.И. Шутикова, Р.Ф. Рямов отмечают необходимость развития метапредметных знаний для работы в условиях ЦОС, которую авторы рассматривают в качестве площадки для взаимодействия субъектов. Задача учителя здесь видится в успешной реализации такого взаимодействия школьников [1].

Т.А. Бороненко, В.С. Федотова обозначают важную составляющую при профессиональной подготовке будущего учителя, основанную на умении создавать интерактивные учебные материалы и развитии цифровой компетентности преподавательского состава [2].

Вопросы развития цифровой дидактики находят свое отражение в работах многих зарубежных ученых [21–26]. Работы авторов показывают необходимость формирования у будущих педагогов следующих умений:

- понимать ценностную составляющую автоматизированных систем, приложений, платформ, современного оборудования;
- использовать цифровые инструменты для эффективного участия, диалога, взаимодействия обучающихся в цифровой среде;
- применять технические возможности искусственного интеллекта, технологии смешанного обучения, социальные сети в целях трансформации и инновации образования;
- проводить объективную, грамотную оценку совместного, группового обучения, в том числе в онлайн-взаимодействии [Там же].

Для нашего исследования при анализе сущностных характеристик в формировании профессиональной педагогической компетентности будущего учителя в организации взаимодействия учащихся в условиях ЦОС методологическим ориентиром явились *целостный, компетентностный, деятельностный, средовой* подходы с опорой на концепцию субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе. (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Д.Г. Мид, Ж. Пиаже и др.).

Через призму *целостного подхода* (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.А. Глебов) мы рассматриваем «органичность» составляющих компонентов, средств и условий реализации процесса формирования компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС.

Компетентностный подход (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Джон Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской) ориентирует на формирование необходимых значимых аспектов компетентности профессиональной личности будущего учителя.

И.А. Зимняя выделяет три группы компетентностей по отношению человека «к себе (как к личности); к другим людям (взаимодействие) и к деятельности (типы и формы)». Каждая группа имеет свои виды компетентности. Относительно нашего исследования мы обращаем внимание на «компетенции социального взаимодействия; компетенции в общении; компетенции деятельности; компетенции информационных технологий» [3, с. 12–13].

В аспекте *деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) мы рассматриваем процесс формирования искомой компетентности у будущих учителей сквозь призму совместного практического использования цифровых ресурсов, обусловленного деятельностным опытом будущих учителей в условиях ЦОС. С.Л. Рубинштейн писал: «для того чтобы человек, делая свое дело, не находился во власти аудитории, нужно, чтобы она и то, что он перед ней делает, находились в его власти. Очень важное для успеха чувство уверенности в себе основывается прежде всего на овладении своим делом» [13, с. 625]. Опираясь на вышеизложенное, мы в нашем исследовании будем рассматривать формирование искомой компетентности через приобщение будущих учителей к овладению навыков в деятельностно-практическом контексте в условиях ЦОС.

Средовой подход (В.А. Ясвин, Ю.С. Мануйлов) рассмотрен нами через возможности применяемых цифровых средств ЦОС в исследовании. Так, В.А. Ясвин, анализируя психологические механизмы влияния среды на развитие личности, отмечает: «если «пространство» характеризуется условиями, то «среда» может быть охарактеризована через ее возможности» [20, с. 304].

Автор рассматривает механизм взаимодействия личности со средой через ознакомление с ее возможностями. Опираясь на эту идею, мы рассматриваем использование

возможностей ЦОС в межличностном взаимодействии субъектов как главный аспект, позволяющий развить мотивационный, деятельностный и рефлексивный потенциал профессиональной компетентности будущих учителей.

Исследования многих ученых подтверждают, что процесс развития личности реализуется в социуме и подразумевает взаимодействие и коммуникацию индивида. Познание, формирование и трансформация себя как субъекта, своих ценностей и мировоззрения происходит во взаимодействии с внешней средой, окружающими людьми и существующей событийной реальностью (А.А. Бодалев, Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков).

Так, на основе рассуждений о сущности компетентности будущего педагога в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды мы рассматриваем формирование искомой компетентности через опыт и «след» – следствие успешного когнитивного, эмпирического и эмоционального влияния, реализованного в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности будущего учителя в условиях цифровой среды, где студент выступает проактивным субъектом.

При определении сущности понятия компетентность будущего педагога в организации взаимодействия в условиях цифровой образовательной среды нам близка концепция Н.К. Сергеева, которая выражается следующим образом: «профессиональная компетентность – это способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять; владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемой в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений» [18, с. 15].

Опираясь на это определение, *компетентность в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС мы рассматриваем как интегративную характеристику субъекта, сочетающую в себе основные деятельностные аспекты взаимодействия, содержащие ценностные мотивы (мотивацию), «опытную» коммуникацию, цифровые пользовательские умения, организационные навыки и объективную рефлексию, обусловленную эмпирическим самосознанием.*

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме организации взаимодействия, коммуникации обучающихся в условиях ЦОС позволяет нам рассматривать сущность данной компетенции через ее отражение в содержательном наборе определенных характерных функций.

Понятие «функция» (от лат. function – исполнение, осуществление) применительно к нашему исследованию и трактуется как роль в сохранении целостной системы посредством выполнения своей задачи во взаимосвязи компонентов определенной структуры.

Проведенный анализ дает все основания для выделения следующих основных функций компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды: *мотивационно-ценностной, прогностической, регулятивной, организационной, коммуникативной, информационной и рефлексивной.*

Мотивационно-ценностная функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды отображается в способности будущего учителя в осуществлении мотивационно-целевых задач по отношению к участникам взаимодействия, а в частности, умения настроить ориентир на целеполагание и единую смысловую идею к стремлению взаимодействовать между собой. Реализация мотивационно-ценностной функции компетентности будущим педагогом в работе требует осознания, личного смысла и цен-

ностных установок в профессиональной деятельности учителя. По мнению Н.К. Сергеева, значимой особенностью в педагогической деятельности является то, «что духовный мир учителя, его индивидуальность превращаются в важнейшую ценность, значимый компонент собственно содержания образования, ведущее средство развития личности учащегося» [8, с. 50].

Прогностическая функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды выражается в готовности будущего учителя исследовать, анализировать, определять цель и задачи, в умении составить прогноз организационных действий и варианты дальнейшего перспективного развития в коммуникативном процессе между школьниками и вовлечения их в совместную деятельность в условиях ЦОС.

Организационная функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды отображается в готовности будущих учителей координировать действия школьников, создавать и контролировать учебную дружескую атмосферу, наблюдать и реагировать на поведение субъектов взаимодействия в условиях ЦОС. Особенностью данной функции служит умение будущего педагога сплотить школьников в единый коллектив для решения общей задачи и социализации субъектов, опираясь на контроль этического и гуманного аспекта в межличностных отношениях. Рассматривая профессионализм учителя как явление педагогической культуры, В.А. Сластенин подчеркивал важную особенность преподавательской деятельности, сегодня ставшей реальностью современного образования в условиях ЦОС: «в связи с расширением функций педагогического процесса учитель все более будет выступать не просто как «транслятор» информации, а скорее как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика субъект-субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие его личности» [19, с. 10].

По мнению Н.В. Кузьминой, организаторский компонент содержит работу по реализации организованного процесса совместной деятельности субъекта согласно определенной образовательной цели, педагогическим воззрениям и ценностным ориентациям [5]. Педагогическое умение организовывать взаимодействие индивидов в цифровой среде означает наличествовать коммуникативными, психологическими, цифровыми умениями. Значимо умение будущего педагога создавать позитивную, творческую, дружескую, эмоционально-положительную коммуникативную атмосферу. Уметь вовлекать обучающихся в совместную деятельность, формировать партнерские отношения субъектов, быть социально-адаптивными.

Регулятивная функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды подразумевает умение у будущего специалиста наблюдать за поведением субъектов в коллективе, выявлять нетипичное (асоциальное) поведение, замечать положительный или отрицательный настрой собеседников между собой в социуме, разрешать грамотно конфликты, быть неким «гарантом» и примером справедливости, порядка, благочестия.

А.В. Маслихин, опираясь на философскую основу, указывает, что одним из уровней, на который воздействует регулятивная функция философии, являются образовательный и воспитательный процессы, где обучающиеся являются объектами данной функции. Вместе с тем, автор отмечает, что «преподавание философии связано со структурными элементами организации общества, опирается на его важнейшие социальные институты, где мудрость присутствует в виде деятельности педагогов-воспитателей, сеющих мудрое, доброе, вечное» [7, с. 145]. Философский аспект рассмотрения данной функции позволяет нам понять важность роли преподавателя не только в организации коммуникации и деятельности субъектов, но и в координации этого взаимодействия,

особенно в специфике стремления общества к интеллектуально-цифровой и социальной независимости.

Коммуникативная функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды представляет собой наличие результативности создания межличностных контактов между субъектами в ЦОС с целью обучения, воспитания и социального развития субъекта в современном обществе. Представленная функция содержит в себе понимание психологического портрета и потребностей обучающихся для эффективной организации связей и интеракции между ними. Функциональный аспект педагогического общения заключается в умении реализовать информационный ресурс, в способности открыть «внутренний мир» других людей и организовать взаимодействие, межличностные и общественные отношения.

Информационная функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды содержит грамотное использование и управление обменом информацией, являющейся основой взаимодействия субъектов. Основным деятельностным аспектом этой функции является способность педагога решать профессиональные задачи с помощью цифровых средств, умение генерировать контент и другие образовательные продукты совместно с обучающимися.

Рефлексивная функция компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды выражается в способности педагога субъективно воспринимать, анализировать и осмысливать деятельность свою и обучающихся в процессе взаимодействия в условиях ЦОС. Главный компонент рефлексивной функции проявляется через самопознание, саморефлексию и поиск смысла своей деятельности в аспекте результативности целевого назначения педагогической составляющей процесса успешного взаимодействия.

Исследователями отмечается, что рефлексивное самопознание учителя обеспечивает должное внимание к необходимости корректировки своей работы и оттачивания педагогического мастерства, поскольку «суть рефлексии в изменении средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, лучшего и более полного достижения цели» [14, с. 197].

Реализация какой-либо деятельности подразумевает обладание субъектом определенными характеристиками (А.А. Бодалев, 1995). Овладение деятельностью педагогической, осознание ее ценности, умение импровизировать в процессе работы, применять когнитивные и практические способности – все это и многое другое отображается в компонентном составе профессиональной компетентности будущих учителей в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС.

Для выявления компонентов искомой компетентности мы обратились к научным трудам известных ученых (А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков), где нашли аспекты ценностного значения, вложенные в понимание компетентности педагога.

Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, раскрывая природу педагогической деятельности, отмечают, что «педагогическая компетентность как экзистенциальное свойство является продуктом саморазвития будущего специалиста в профессиональной среде, сопровождаемого мастерами» [16, с. 7–8].

А.К. Маркова считает, что одним из значимых умений профессиональной компетентности – это использование на практике самостоятельно полученных знаний [6]. В составе профессиональной компетентности находятся характерные для нее компоненты.

Под понятием «компоненты компетентности» Джон Равен подразумевает «те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать личностно-значимых

целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают» [11, с. 280]. Ученый акцентирует внимание на том, что компетентность, помимо способности, включает в себя «внутреннюю мотивацию», от которой осуществляется прямая зависимость «выявления и оценки компетентности» [Там же]. Приведем некоторые виды компетентности, выделяемые Джоном Равеном: «тенденция контролировать свою деятельность; готовность и способность обучаться самостоятельно; готовность решать сложные вопросы; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; способность к совместной работе ради достижения цели; способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели; способность решать конфликты и разногласия; готовность заниматься организационным и общественным планированием ...» [Там же, с. 281–296].

Проецируя интегративную взаимосвязь функций искомой компетентности на построение ее компонентов, мы выделяем: *мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный, рефлексивно-прогностический* компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой ядро эффективной профессиональной деятельности, имеет фундаментальную основу построения целостной системы компетентности в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС и отражает понимание значимости использования цифровых средств во взаимодействии субъектов с целью повышения уровня образования, осознания возможностей современных средств при взаимодействии субъектов в учебно-воспитательном процессе. Основой профессиональной деятельности компетентности в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС в данном компоненте служит мотивационное самосознание личности педагога и его ответственное ценностно-значимое отношение к делу.



Рис. Структура профессиональной компетентности будущего учителя в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС

Организационно-деятельностный компонент выполняет когнитивно-деятельностную составляющую в системе компетентности в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС, включает знание методических основ групповой работы обучающихся; умение подбирать способы и средства для совместной учебно-воспитательной деятельности; навыки взаимодействия, корректировки, прогнозирования работы учеников в их совместной коммуникации; обладание цифровыми умениями; умение находить эффективное решение в возникающих конфликтах и проблемных ситуациях во взаимодействии школьников в условиях ЦОС.

Рефлексивно-прогностический компонент выполняет рефлексивную и прогностическую функции. Рефлексия отражает качество личности педагога в готовности к процессу самоанализа своей деятельности, отношении к воспитанникам, взгляде на педагогические ситуации, оценке пережитого опыта профессиональных успехов и неудач с целью регуляции своей будущей работы и успешного решения поставленных педагогических задач на пути к совершенствованию своего профессионализма. Рефлексия играет большую роль в оттачивании своих профессиональных навыков, особенно затрагивающих педагогическое взаимодействие с субъектами образования, где анализ и прогнозирование позволяют контролировать процесс взаимодействия школьников, направляя его на развитие личности каждого ребенка.

На рисунке представлена структура профессиональной компетентности будущего учителя в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС.

Таким образом, характеристика личности учителя в контексте его профессиональной подготовки к организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС раскрывается мотивационно-ценностным, организационно-деятельностным и рефлексивно-прогностическим компонентами, проявляющихся в мотивационно-ценностной, информационной, прогностической, организационной, коммуникативной, регулятивной и рефлексивной функциях.

Организация эффективного взаимодействия, сотрудничества, сотворчества учащихся позволит гармонизировать функцию социализации ребенка, утратившую свой потенциал с внедрением в практику сетевого обучения. Острая необходимость реализации эффективного процесса организованной социализации учащихся рождает спрос на компетентных специалистов, способных планировать и реализовывать продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях ЦОС.

Список литературы

1. Бешенков С.А., Шутикова М.И., Рямов Р.Ф. Факторы развития цифровой образовательной среды // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2021. №4(58). С. 118–124.
2. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Профессиональная подготовка будущего учителя к созданию интерактивных учебных материалов // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы: материалы VII Всероссийской научной конференции с международным участием, Иркутск, 21 апреля 2023 года. Иркутск, 2023. С. 138–142.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–44 // Психология обучения. 2003. №12. С. 9.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М., 2000.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Маслихин А.В. Регулятивная функция философии // Духовная сфера общества. 2014. №11. С. 139–145.
8. Непрерывное педагогическое образование. Научная школа Н.К. Сергеева: сборник научных трудов / науч. ред. Н.К. Сергеев; сост. и отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.
9. Ободова Ж.И. Подготовка будущих учителей к организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды как приоритетная задача современного педагоги-

ческого образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №6(159). С. 54–61.

10. Письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» (вместе с Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»)). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps_MON_5_203212_151102023.pdf (дата обращения: 05.09.2024).

11. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.

12. Редекер К., Пуни Ю. Европейская структура цифровой компетентности педагогов: DigCompEdu. Люксембург, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770> (дата обращения 05.06.2021).

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.

14. Сайгушев Н.Я., Веденева О.А., Валеев А.С. К вопросу о функциях педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. С. 196–199.

15. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): монография. Волгоград, 1997.

16. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъективный мир учителя // Человек и образование. 2012. №1(30). С. 4–8.

17. Сергеев Н.К. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №10(133). С. 4–9.

18. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998.

19. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. №12. С. 4–15.

20. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. №2. С. 295–314.

21. Boulton C.A., Kent C., Williams H.T. Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a bricks-and-mortar university // Computers & Education. 2018. №126. P. 129–142.

22. Imran M., Almusharraf N. Digital Learning Demand and Applicability of Quality 4.0 for Future Education: A Systematic Review // International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP). 2024. №14(4), P. 38–53.

23. Ma X., Su Y., Liu J. and Li S. Design and Test of Flipped Classroom Learning Support Model in Mobile Learning Environment // Creative Education. 2019. №10. P. 246–261.

24. Meijer H., Hoekstra R., Brouwer J., Strijbos J.W. Unfolding collaborative learning assessment literacy: a reflection on current assessment methods in higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. №45(8). P. 1222–1240.

25. Owusu-Agyeman Y., Larbi-Siaw O., Wang S. Exploring the factors that enhance student-content interaction in a technology-mediated learning environment // Cogent Education. 2018. №5(1). P. 21.

26. Selwyn N., Hillman T., Bergviken-Rensfeldt A., Perrotta C. Digital Technologies and the Automation of Education — Key Questions and Concerns // Postdigit Sci Educ. 2021. №5. P. 15–24.

* * *

1. Beshenkov S.A., Shutikova M.I., Ryamov R.F. Faktory razvitiya cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2021. №4(58). S. 118–124.

2. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Professional'naya podgotovka budushchego uchitelya k sozdaniyu interaktivnyh uchebnyh materialov // Social'nye processy v sovremennom rossijskom obshchestve: problemy i perspektivy: materialy VII Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Irkutsk, 21 aprelya 2023 goda. Irkutsk, 2023. S. 138–142.

3. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. №5. S. 34–44 // Psihologiya obucheniya. 2003. №12. S. 9.

4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar': Dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. M., 2000.
5. Kuz'mina N.V. Ocherki psihologii truda uchitelya. L., 1967.
6. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
7. Maslihin A.V. Regulyativnaya funkciya filosofii // Duhovnaya sfera obshchestva. 2014. №11. S. 139–145.
8. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie. Nauchnaya shkola N.K. Sergeeva: sbornik nauchnykh trudov / nauch. red. N.K. Sergeev; sost. i otv. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.
9. Obodova Zh.I. Podgotovka budushchih uchitelej k organizacii vzaimodejstviya shkol'nikov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy kak prioritetnaya zadacha sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №6(159). S. 54–61.
10. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 15.11.2023 № MH-5/203212 «O napravlenii metodicheskikh rekomendacij po podgotovke pedagogicheskikh kadrov» (vmeste s Metodicheskimi rekomendacijami po podgotovke pedagogicheskikh kadrov na osnove edinykh podhodov k ih strukture i sodержaniyu obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovaniya (uroven' bakalavriata i (ili) bazovogo vysshego obrazovaniya) («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»)). [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_203212_151102023.pdf (data obrashcheniya: 05.09.2024).
11. Raven D. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya. M., 2002.
12. Redeker K., Puni Yu. Evropejskaya struktura cifrovoj kompetentnosti pedagogov: DigCompEdu. Lyuksemburg, 2017. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770> (data obrashcheniya 05.06.2021).
13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2002.
14. Sajgushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Valeev A.S. K voprosu o funkciyah pedagogicheskoy deyatel'nosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №64-4. S. 196–199.
15. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (Voprosy teorii): monografiya. Volgograd, 1997.
16. Sergeev N.K., Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. №1(30). S. 4–8.
17. Sergeev N.K. Teoretiko-metodologicheskie problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: k dialektike tradicij i innovacij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №10(133). S. 4–9.
18. Sergeev N.K. Teoriya i praktika stanovleniya pedagogicheskikh kompleksov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya uchitelya: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 1998.
19. Slastenin V.A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2008. №12. S. 4–15.
20. Yasvin V.A. Formirovanie teorii sredy razvitiya lichnosti v otechestvennoj pedagogicheskoy psihologii // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. 2020. T. 17. №2. S. 295–314.



The concept and structure of competence of future teacher in the organization of cooperation of schoolchildren in the context of digital educational environment

The concept “competence of future teacher in the organization of cooperation of schoolchildren in the context of digital educational environment” is analyzed. The essential characteristics of competence, its functions and components are revealed, their formation is considered in the aspect of holistic approach.

Key words: *competence, professional competence, organization of cooperation in the context of digital educational environment, digital educational environment, approaches, components, functions.*

(Статья поступила в редакцию 04.10.2024)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются вопросы формирования цифровой компетентности будущего педагога-музыканта в вузе как одного из важнейших показателей готовности к профессиональной деятельности. Отмечается непрерывность и целенаправленность использования цифровых технологий в образовательной, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельности университета. На основе средового, системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов выявлены и обоснованы условия формирования цифровой компетентности будущего педагога-музыканта.



Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровая компетентность, информационно-коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, профессиональная подготовка, педагог-музыкант.*

Цифровизация различных сфер общественной жизни человека оказывает существенное влияние и на образовательную среду. Совершенно очевидным становится тот факт, что для организации эффективного педагогического процесса сформированность цифровой компетентности является одним из важнейших показателей готовности к будущей профессиональной деятельности. Особенно остро необходимость овладения информационно-коммуникационными (в том числе цифровыми) технологиями проявилась в период пандемии, когда «они оказались тем инструментом, который обеспечил возможность сохранения непрерывности учебного процесса» [10, с. 47]. Профессиональная мобильность, готовность педагога к освоению новых технологий и быстрота их внедрения в образовательную практику позволили преодолеть сложившуюся ситуацию.

Усиление влияния цифровых технологий на современную систему образования актуализирует внедрение инновационных моделей образования на основе цифровизации. Так, постепенно «электронное обучение и мобильное инфокоммуникационное взаимодействие в открытом информационно-образовательном пространстве» из разряда инновационных тенденций приобретают статус «обычных атрибутов системы образования» [1, с. 2].

В связи с этим цифровая грамотность и цифровая компетентность становятся важнейшими компонентами профессиональной подготовки будущего педагога в вузе. Владение информационно-коммуникационными технологиями, использование цифровых образовательных сервисов и ресурсов позволяет расширить образовательное пространство для современного педагога и обучающегося.

Необходимо отметить, что в работах ученых феномен цифровой компетентности трактуется по-разному. В исследованиях даются следующие характеристики данного понятия:

- готовность будущих специалистов-педагогов к профессиональной деятельности в сфере образования с учетом инновационных тенденций и «уровня развития цифровых технологий» [6, с. 78];
- общая профессиональная компетентность и понимание потенциальных возможностей использования цифровых технологий с целью эффективного проектирования учебных занятий [11];

- способность использовать знания, умения, навыки в областях, связанных с различными IT-направлениями и IT-сервисами в условиях цифровой трансформации различных сфер жизни [4];
- непрерывное овладение компетенциями в области цифровой грамотности, способность индивида к эффективному, оптимальному и безопасному выбору и использованию инфокоммуникационных технологий в различных сферах жизнедеятельности [8];
- совокупность постоянно обновляющихся, необходимых будущему педагогу компетенций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность с учетом цифровизации образовательной среды [10].

Отметим, что, несмотря на акцентирование внимания на различных аспектах данного феномена, исследователи указывают на важность формирования знаний и умений в области информационно-коммуникационных технологий, степень овладения электронно-образовательными ресурсами и цифровыми инструментами для проектирования и организации профессиональной деятельности.

Вопрос включения цифровых технологий в современное музыкально-педагогическое образование перестал быть остро дискуссионным. При всей многоаспектности и сложности данной проблемы педагоги-музыканты признают необходимость и важность включения инновационных технологий в музыкально-образовательное пространство. Результатом профессиональной подготовки в вузе должен стать педагог-музыкант, имеющий четкое представление об инновационных технологиях (в том числе цифровых), обладающий достаточным уровнем овладения навыками использования цифровых инструментов и образовательных ресурсов в будущей профессиональной музыкально-педагогической и культурно-просветительской деятельности.

В нормативных документах, регламентирующих профессиональную подготовку будущего педагога-музыканта в вузе (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 44.03.05 «Педагогическое образование», профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования), учебный план и др.) [9], акцентируется внимание на компетенциях, связанных с овладением знаний и формированием умений в области цифровых технологий (как в процессе разработки образовательных программ, так и на этапе их реализации и внедрения в учебно-воспитательный процесс).

Проведенное исследование на кафедре музыкального образования ЕГУ им. И.А. Бунина позволило отметить, что детерминантами цифровизации музыкального образования на современном этапе являются цифровая компетентность педагогов и их мотивационные устремления к профессиональному росту и развитию в данной сфере, образовательная и институциональная поддержка, доступность технического оборудования и цифровой среды, а также целесообразность и оптимальность использования цифровых технологий в системе музыкального образования [2].

Изучение проблемы формирования цифровой компетентности будущего педагога-музыканта осуществляется на основе средового, системного, личностного, компетентностного подходов. Кратко обоснуем целесообразность использования данных подходов:

- *средовой подход* дает возможность изучить механизмы и способы влияния современного цифрового пространства на образовательный процесс;
- *системный подход* позволяет рассмотреть многоуровневость и единство всех компонентов содержательной и процессуальной сторон процесса формирования цифровой компетентности будущего педагога-музыканта в вузе;
- *лично-деятельностный подход* акцентирует внимание на мотивационно-ценностном аспекте и личностных установках как двигателе формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях цифровизации всех сфер общественной жизни (в том числе образования и воспитания);

- *компетентностный подход* позволяет рассмотреть специфические особенности подготовки будущего педагога-музыканта в вузе с учетом требований к уровню формирования цифровой грамотности и степени овладения инновационными технологиями будущего специалиста в области музыкально-педагогического образования.

Рассматривая проблему формирования цифровой компетентности педагога, исследователи обращаются к анализу компонентного состава данного феномена. Е.В. Яковлева, акцентируя внимание на специфических особенностях профессионально-педагогической деятельности, обозначает компоненты цифровой компетентности педагога, среди которых *мотивационно-личностный*, *когнитивный* (комплекс знаний и умений в области цифровой грамотности, позволяющий успешно осуществлять профессиональную деятельность), *деятельностный* (способность к реализации технических и технологических умений в процессе использования цифровых технологий и цифровых инструментов в различных видах деятельности) и *рефлексивно-оценочный* (способность к аналитической деятельности, направленность на согласование целей, способов и результатов обучения) [10].

Отметим, что при определении содержания и структурных компонентов цифровой компетентности российские исследователи не противоречат зарубежному опыту понимания цифровой компетентности, представленного Комитетом по образованию Европейского союза (Digital Competence Framework of Educators) [7].

В работе исследователей Р.М. Асадуллина, А.В. Дорофеева, И.Р. Левиной обозначены три уровня развития ИТ-компетенцией педагога, которые реализуются в работе с информационными ресурсами, управлении процессами обучения, воспитания и развития, разработке электронных обучающих материалов, создании образовательной среды, самоуправлении профессиональным становлением педагога [1].

Обращение к проблеме цифровизации высшего образования позволило М.А. Крутикову отметить обусловленность формирования цифровой компетентности будущих педагогов следующими составляющими, среди которых:

- популяризация идей цифровизации образования и формирование мотивационных устремлений у обучающихся при использовании цифровых инструментов и ресурсов;
- направленность профессиональной подготовки на овладение теоретическими и практическими знаниями в области цифровых технологий и формирование умений использовать эти знания в профессиональной деятельности;
- формирование цифровой среды в условиях высшей школы [5].

Именно организация цифровой образовательной среды, по мнению Е.И. Класс, решает задачи цифровизации педагогического образования, способствует модифицированию всего образовательного процесса, созданию возможности для самообразования как обучающихся, так и педагогов [3].

В связи с вышесказанным важно отметить, что в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в вузе необходимо создавать условия, способствующие формированию цифровой компетентности обучающихся. Обоснуем и представим их краткую характеристику.

1. Обновление тематики и содержания изучаемых дисциплин с учетом направленности на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков в сфере цифровых технологий.

Непрерывный и системный характер овладения цифровыми компетенциями связан, прежде всего, с освоением дисциплин информационно-коммуникационного характера («Технологии цифрового образования. Основы искусственного интеллекта», «Музыкальная информатика», «Инновационные процессы в профессиональной сфере» и др.). Немаловажную роль в этом процессе играет и тематическое расширение специально-профессиональных дисциплин с учетом цифровизации образования. Приведем пример

дополнения основных изучаемых тем по дисциплине «Методика музыкального обучения и воспитания», среди них «Информационно-коммуникационные технологии и цифровые ресурсы в современной российской и зарубежной практике музыкального образования», «Интернет-сервисы и цифровые ресурсы для проведения диагностических процедур и контроля знаний на уроках музыки», «Методика организации внеклассной работы по музыкальному обучению и воспитанию школьников. Цифровые ресурсы в процессе организации внеклассной работы».

В процессе выполнения самостоятельных индивидуальных и групповых заданий по теме «Цифровые инструменты в подготовке творческих проектов» обучающимся предлагается обратиться к portalу «Культура РФ»*; циклу образовательных телепередач для школьников «Академия занимательных искусств»**; проекту «Всероссийский виртуальный концертный зал»*** и др. Для подготовки и публикации результатов проектной деятельности рассматриваются особенности работы в документах Google, Power Point и т.д.; изучаются нотные редакторы (Crescendo, Sibelius), электронные музыкальные энциклопедии.

2. Ориентированность на использование обучающимися цифровых инструментов, медиаресурсов, цифровых образовательных платформ и программ в процессе организации самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной) и при подготовке к педагогической практике в различных образовательных организациях.

Важнейшими умениями и навыками в данном случае являются:

- способность к поиску, систематизации и анализу информации, представленной в разных источниках, в современных профессиональных базах данных и информационных справочных системах (Библиоклуб****, Консультант Плюс*****, Классическая музыка***** и др.); ресурсах информационно-телекоммуникационной сети Интернет (федеральный портал «Российское образование»*****, образовательный портал «Знанио»*****, электронно-библиотечные системы (ЭБС) «ЮРАЙТ», «ЛАНЬ», «Университетская библиотека онлайн», Elibrary.ru***** и др.); электронных нотных архивах и музыкальных энциклопедиях;
- знание сервисов и инструментов для реализации взаимодействия и организации деятельности педагога и обучающихся в цифровой среде (Российская электронная школа (РЭШ), «Яндекс. Учебник», «Учи.ру», «ЯКласс», Google Classroom);
- владение технологическими умениями и навыками работы с «цифровой» информацией (умение редактировать текст, изображения; создавать презентации, таблицы, схемы, тесты, интерактивные материалы); умение работать в различных программах;
- свободное пользование современной техникой, техническим оборудованием и цифровыми устройствами.

3. Использование средств цифровой коммуникации в процессе организации и проведения культурно-просветительских и научно-образовательных проектов.

* Портал «Культура РФ». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/music> (дата обращения: 03.09.2024).

** Цикл образовательных телепередач для школьников «Академия занимательных искусств». [Электронные ресурсы]. URL: https://radostmoya.ru/project/akademiya_zanimatelnyh_iskusstv_muzyka/ (дата обращения: 03.09.2024).

*** Проект «Всероссийский виртуальный концертный зал». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/s/vkz/> (дата обращения: 03.09.2024).

**** Библиоклуб.ру. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biblioclub.ru> (дата обращения: 09.09.2024).

***** Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru (дата обращения: 09.09.2024).

***** Классическая музыка. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classic-music.ru/> (дата обращения: 09.09.2024).

***** Федеральный портал «Российское образование». [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.ru/> (дата обращения: 09.09.2024).

***** Образовательный портал «Знанио». [Электронный ресурс]. URL: <https://znanio.ru/> (дата обращения: 09.09.2024).

***** Elibrary.ru. [Электронный ресурс]. URL: www.elibrary.ru (дата обращения: 09.09.2024).

Данное условие актуализирует необходимость овладения методами подготовки и проведения различных культурно-просветительских, музыкально-образовательных и научных мероприятий с помощью использования инструментов трансляции и видеосвязи для организации межсетевой коммуникации (Google Meet, Zoom, Яндекс.Телемост и др.). Знание принципов работы данных средств позволяет организовывать дистанционное обучение, принимать online-участие в конкурсах, творческих и научно-исследовательских проектах, обучающих семинарах. На кафедре музыкального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина обучающиеся активно привлекаются к организации следующих мероприятий, предполагающих «смешанный» формат: ежегодная Международная научно-практическая конференция «Музыкально-эстетическое и художественное образование», Международный фестиваль-конкурс им. Т.Н. Хренникова, Олимпиады по музыке, различные курсы профессиональной переподготовки, тренинги и обучающие семинары.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что модернизация и цифровизация современной системы образования требует включения инновационных технологий в профессиональную деятельность педагога-музыканта. Формирование цифровой компетентности – процесс целенаправленный, длительный, непрерывный, активно начинающийся на этапе обучения в вузе и продолжающийся в течение всей последующей профессиональной деятельности. Нацеленность профессиональной подготовки на овладение знаниями и способами использования цифровых инструментов и информационно-коммуникационных ресурсов в различных видах деятельности, формирование представлений о специфике работы медиаресурсов и поставщиков информации, владение цифровой грамотностью и основами цифровой безопасности становятся важнейшими характеристиками вышеуказанных условий, реализация которых способствует формированию цифровой компетентности будущего специалиста в области музыкально-педагогического образования.

Список литературы

1. Асадуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. №1. С. 1–17.
2. Дубровский В.В., Ефремова И.В., Пиджоян Л.А. Особенности цифровизации музыкального образования: анализ представлений студентов – будущих музыкальных педагогов и педагогов-музыкантов // Перспективы науки и образования. 2023. №4(64). С. 73–89.
3. Класс Е.И. Влияние цифровой трансформации образования на содержание профессиональных компетенций учителей // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. №4А. С. 507–513.
4. Кондаков А.М. Разработка базовой модели компетенций цифровой экономики. [Электронный ресурс]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/908/.pdf> (дата обращения: 11.05.2021).
5. Крутиков М.А. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414> (дата обращения: 21.08.2024).
6. Ломаско П.С., Симонова А.Л. основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях smart-образования // Вестник ТГПУ. 2015. №7(160). С. 78–84.
7. Редкер К., Пуние Я. Европейские рамки цифровой компетентности педагогов: DigCompEdu. Брюссель, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата обращения: 02.06.2024).
8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М., 2017.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125> (дата обращения: 20.08.2024).

10. Яковлева Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. №4. С. 46–57.

11. Ячина Н.П., Фернандез О.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник ВГУ. 2018. №1. С. 136.

* * *

1. Asadullin R.M., Dorofeev A.V., Levina I.R. Diagnostika cifrovoy kompetencij pedagoga // Pedagogika i prosveshchenie. 2022. №1. S. 1–17.

2. Dubrovskij V.V., Efremova I.V., Pidzhoyan L.A. Osobennosti cifrovizacii muzykal'nogo obrazovaniya: analiz predstavlenij studentov – budushchih muzykal'nyh pedagogov i pedagogov-muzykantov // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. №4(64). S. 73–89.

3. Klass E.I. Vliyanie cifrovoj transformacii obrazovaniya na sodержanie professional'nyh kompetencij uchitelej // Pedagogicheskij zhurnal. 2024. T. 14. №4A. S. 507–513.

4. Kondakov A.M. Razrabotka bazovoj modeli kompetencij cifrovoj ekonomiki. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/908/.pdf> (data obrashcheniya: 11.05.2021).

5. Krutikov M.A. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414> (data obrashcheniya: 21.08.2024).

6. Lomasko P.S., Simonova A.L. Osnovopolagayushchie principy formirovaniya professional'noj IKT-kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov v usloviyah smart-obrazovaniya // Vestnik TGPU. 2015. №7(160). S. 78–84.

7. Redeker K., Punie Ya. Evropejskie ramki cifrovoj kompetentnosti pedagogov: DigCompEdu. Bryussel', 2017. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (data obrashcheniya: 02.06.2024).

8. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'. M., 2017.

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami-podgotovki-125> (data obrashcheniya: 20.08.2024).

10. Yakovleva E.V. Cifrovaya kompetentnost' budushchego pedagoga: komponentnyj sostav // Koncept. 2021. №4. S. 46–57.

11. Yachina N.P., Fernandez O.G. Razvitie cifrovoj kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Vestnik VGU. 2018. №1. S. 136.



Development of digital competence of future teacher-musician in the context of higher music and pedagogical education

The issues of development of digital competence of future teacher-musician in the university as one of the most important indicators of readiness to professional activity are considered. There are emphasized the continuity and purposefulness of use of digital technologies in educational, culturally educational and scientific research activities of university. On the basis of the environmental, system, person-centered and activity, competence approaches there are revealed and substantiated the conditions of development of digital competence of future teacher-musician.

Key words: *digitalization of education, digital competence, information and communication technologies, digital educational resources, professional training, teacher-musician.*

(Статья поступила в редакцию 11.09.2024)

*Е.В. ДАНИЛЬЧУК,
Н.Ю. КУЛИКОВА,
А.И. ЖУРАВЛЕВА
Волгоград*

**СОЗДАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСА «РАЗРАБОТКА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР»
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ**

Рассматриваются вопросы обучения основам алгоритмизации и программирования будущих учителей информатики с использованием технологии геймификации при разработке ими компьютерных игр. Обсуждаются основные проблемы обучения студентов программированию в условиях современного педагогического образования. На примере онлайн-курса описываются пути решения выявленных проблем при онлайн-обучении основам алгоритмизации и программированию при организации сетевого взаимодействия будущих учителей информатики.



Ключевые слова: онлайн-обучение информатике, обучение программированию, онлайн-курс, геймификация, компьютерные игры, сетевое взаимодействие.

Стремительное развитие цифровых технологий в современном обществе оказывает значительное влияние на тенденции в сфере образования. Меняется взгляд на организацию процесса обучения и взаимодействие участников образовательной среды; расширяется круг информационных и цифровых средств, применяемых в учебных целях: все чаще используются разнообразные образовательные платформы, электронные журналы, системы управления обучением, площадки для онлайн-курсов, увеличивается их количество, как от частных организаций, так и от государственных учреждений [2; 13].

Наряду с этим в стране на высоком уровне продолжает держаться спрос на специалистов IT-направлений, где их ключевые навыки тесно связаны с алгоритмизацией и программированием. В связи с чем возрастает важность обучения подрастающего поколения программированию в интересной и понятной для них форме. Наибольшей популярностью сегодня пользуется сетевое взаимодействие при обучении программированию с использованием коммуникационных технологий для повышения качества образования [1; 6].

При сетевом взаимодействии педагог реализует возможности организации общего учебного информационного пространства, совместной деятельности участников образовательного процесса в сети; постановки с обучающимися системы общих целей, ценностей и критериев оценки деятельности; презентации продуктов этой деятельности и др. [10].

Анализ образовательной практики позволил выделить задачи, приоритетно решаемые при сетевых взаимодействиях [Там же]: активизация интеллектуальных процессов обучающихся с побуждением у них внутреннего диалога; создание условий для понимания и усвоения учащимися новой информации; индивидуализация педагогического взаимодействия, где учащиеся переводятся в позицию субъектов воздействия; организация двусторонней связи с обменом информацией между участниками образовательного процесса.

Для обучения информатике в новых информационных реальностях важна готовность педагога грамотно использовать цифровые технологии, для чего у него должен

быть сформирован комплекс следующих компетенций: организовывать проектную деятельность, работу в группах с взаимным обучением; направлять обучающихся в дискуссиях и дебатах; создавать и применять интерактивные образовательные ресурсы, где важное значение имеют интерактивные учебные презентации и плакаты, разработанные педагогом для публичных выступлений; использовать различные сервисы, предоставляемые сетью Интернет, среди которых все большую популярность набирают сервисы с искусственным интеллектом и др.

А.А. Никандров и К.Р. Пиотровская, анализируя образовательную практику, отмечают растущую популярность организации сетевого взаимодействия на онлайн-курсах с интеграцией их контента в очное обучение с использованием программ смешанного типа [9]. На онлайн-курсах как правило подобное взаимодействие организуется с предоставлением контента, включающего короткие видеолекции, различные учебные материалы в цифровом формате, интерактивные тренажеры и задания, дискуссионные форумы, электронные тесты и др. [8; 9]. При организации взаимодействия участников образовательного процесса в сети важна как площадка, где будет реализовано взаимодействие, так и готовность учителя проектировать подобную деятельность для онлайн-обучения.

На сегодняшний день отсутствует строгое определение понятия «онлайн-курс». Многие исследователи под онлайн-курсом понимают один из видов электронного обучения на основе современных информационных и сетевых технологий. В рамках нашего исследования будем опираться на формулировку Н.В. Гречушкиной, которая под онлайн-курсом подразумевает «вид электронного обучения, т.е. организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемый на основе технических средств современных информационных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий и представляющий собой логически и структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [3, с. 127].

Многие исследователи отмечают, что благодаря повсеместному распространению сетевых форм взаимодействия участников образовательного процесса появилась необходимость анализа и обобщения положительного опыта, накопленного в образовательных учреждениях при проектировании, развертывании и внедрении онлайн-курсов [4; 10; 11; 14]. Обсуждается опыт использования различных стратегий онлайн-обучения, где наибольшей популярностью пользуется смешанное и гибридное обучение как в вузах, так и в общеобразовательных школах. И.Б. Государев и Ю.В. Корнилов при анализе опыта электронного обучения отмечают существование связи между частотой обращения обучающихся на онлайн-курсах к материалам курсов и количественными характеристиками академической успеваемости студентов [4]. Авторы отмечают, что использование онлайн-платформ и информационных технологий позволяет повысить вовлеченность студентов при онлайн-обучении, что ведет к повышению качества обучения и эффективности организации обучения на онлайн-курсах.

В данном аспекте большее вовлечение и повышение эффективности обучения на онлайн-курсах может обеспечить технология геймификации, которая является, с одной стороны, эффективным инструментом при обучении информатике, а с другой – требует достаточно высокого уровня профессиональной компетенции педагога, много времени и трудозатрат при подготовке к занятиям. Многие педагоги отмечают, что современные школьники и студенты растут в среде, которая насыщена развлекательным визуальным и мультимедийным контентом, что влияет на восприятие информации и процесс их обучения в дальнейшем, так как образовательная деятельность без привычных и привлекательных для них оболочек кажется им сложной и рутинной [5; 7]. Существенную по-

мощь в организации обучения основам алгоритмизации и программирования для современной молодежи могут оказать компьютерные игры, являющиеся частью технологии геймификации.

Элементы технологии геймификации можно реализовать на онлайн-курсе в совокупности с современными методами обучения программированию, например, при разработке компьютерных игр через визуальные среды. При этом будущие учителя информатики после самостоятельной разработки компьютерных игр в процессе изучения основ алгоритмизации и программирования, помимо вовлечения в процесс обучения, учатся подбирать и разрабатывать игры, которые они в дальнейшем будут предлагать к созданию своим будущим ученикам. Все выше сказанное приводит к необходимости внесения изменений в подготовку будущих учителей информатики к использованию новых технологий, методов и средств обучения школьников программированию на основе геймификации.

Данный подход реализуется в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) на факультете математики, информатики и физики на основе онлайн-курса «Разработка компьютерных игр» для будущих учителей информатики.

Онлайн-курс расположен на платформе, которая была разработана для преподавателей, студентов и учителей Волгограда и Волгоградской области для реализации сетевой поддержки процесса обучения и организации взаимодействия участников образовательного процесса в социальной сети ВГСПУ. Учебные курсы* онлайн-платформы являются частью социальной сети университета**, через которую осуществляется качественная связь студента с преподавателем. Данная онлайн-платформа создана на основе CMS WordPress, обеспечивающей организацию совместного процесса создания, редактирования и управления контентом. CMS WordPress позволяет [10; 12]: предоставлять преподавателям инструменты для создания и публикации собственного контента, дающего возможность организовывать совместную работу; интегрировать на платформу аудио, видео, образовательный мультимедийный контент из сервисов сети Интернет и др.; управлять контентом (хранение, контроль версий; представление информации в удобном виде); осуществлять соблюдение режима доступа; добавлять тесты и опросы; использовать средства мониторинга (распределять обучающихся по группам, получать доступ к файлам и текстовым отчетам, автоматически собирать рейтинговые баллы, выгружать результаты обучающихся в табличном виде) и др. Обучение на платформе совмещается с обучением в онлайн-комнатах в режиме видеоконференции, работой над совместными проектами и документами.

Важной особенностью данной онлайн-платформы является возможность разработки учебных курсов самими преподавателями с использованием удобных и интуитивно понятных инструментов, что вносит изменения в традиционную модель разработки программного обеспечения. Преподаватели могут непрерывно улучшать разработанные ими онлайн-курсы, адаптировать их с учетом изменившихся потребностей и интересов студентов не только постфактум, но и в режиме реального времени. Это повышает мотивацию студентов к получению новых знаний и их стремление улучшить свою успеваемость. Таким образом, курсы постоянно обновляются, а студенты получают быструю оперативную связь с преподавателями за счет современного контента и реализованной возможности обмена сообщениями участников образовательного процесса.

Многолетняя апробация образовательной платформы и на ее основе создаваемых преподавателями университета онлайн-курсов взаимодействия в социальной

* Учебные курсы онлайн-платформ ВГСПУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://lms.vspu.ru> (дата обращения: 03.09.2024).

** Сайт ВГСПУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.vspu.ru> (дата обращения: 03.09.2024).

The screenshot shows the main page of an online course titled "Разработка компьютерных игр" (Development of computer games). The course was created on 02.04.2023 by Natalia Kulikova. The page features a list of course sections, a list of topics, and a list of instructors and subscribers.

Разделы курса

Разделы курса	Статус
1 Тема 1. Компьютерные игры для мобильных устройств	
2 Тема 2. Визуальные среды для разработки компьютерных игр	
3 Тема 3. Создание игры «Поймай меня». Изучение линейных алгоритмов	
4 Тема 4. Доработка игры «Поймай меня». Изучение разветвляющихся алгоритмов	
5 Тема 5. Создание приложения для рисования. Изучение циклов	
6 Разработка индивидуального проекта	
7 Защита индивидуальных проектов	
8 Очень полезные материалы	

Темы курса:

- Тема 1. Компьютерные игры для мобильных устройств
- Тема 2. Визуальные среды для разработки компьютерных игр
- Тема 3. Создание игры «Поймай меня». Изучение линейных алгоритмов
- Тема 4. Доработка игры «Поймай меня». Изучение разветвляющихся алгоритмов
- Тема 5. Создание приложения для рисования. Изучение циклов
- Разработка индивидуального проекта
- Защита индивидуальных проектов
- Очень полезные материалы

Преподаватели:

Подписчики курса:

Рис. 1. Главная страница онлайн-курса «Разработка компьютерных игр»

сети ВГСПУ показала эффективность, востребованность среди преподавателей и студентов [10].

При подготовке к обучению программированию будущих учителей информатики с самого начала обучения в университете были выявлены следующие проблемы:

1. При поступлении в вуз часто выпускники школ имеют разный уровень знаний и навыков в области информатики и, в частности, в программировании.

2. Многие студенты сталкиваются со сложностями, возникающими в процессе изучения программирования в рамках традиционных подходов к обучению.

3. Большинство учащихся первого курса испытывают трудности с использованием информационных и коммуникационных технологий при организации сетевого взаимодействия.

4. Возникает необходимость формирования у будущих учителей качеств личности, связанных с готовностью применять нестандартные и креативные идеи при разработке своих проектов, например, компьютерных игр, которые не только помогут освои-

вать основы программирования им и их будущим ученикам в школе, но и будут заинтересовывать учащихся, стимулировать развитие их творческих и коммуникативных способностей.

5. Становится важным создание ситуаций для будущих учителей информатики по приобретению опыта представления результатов собственной деятельности, анализа деятельности других, применения методов рефлексии для дальнейшего использования данного опыта в профессиональной деятельности при обучении школьников основам алгоритмизации и программирования.

Данные проблемы хорошо решаются с использованием онлайн-курса «Разработка компьютерных игр», созданного в рамках нашего исследования, на основе образовательной платформы ВГСПУ*. Ресурс разработан для студентов первого курса педагогического направления профиля «Математика, Информатика». Главная страница онлайн-курса показана на рисунке 1, где представлены основные разделы (рис. 1 на стр. 125).

Каждый раздел направлен на определенный тематический блок, содержащий страницы с теоретическим материалом и разнообразными заданиями. Например, первые два раздела посвящены актуализации и получению знаний по теме «Алгоритмизация и программирование», знакомству будущих учителей с процессом разработки компьютерных игр, в частности, с визуальными средами программирования. Также первый раздел содержит входное анкетирование для студентов, которое дает возможность определить уровень осведомленности учащихся в области программирования и разработки игр. В конце курса предложено выходное анкетирование, позволяющее отследить изменение мнения студентов после прохождения курса и оценить эффективность и качество разработанного материала.

Стоит отметить, что изучение нового материала происходит в активной форме, где часть информации подается в готовом виде, а часть добывается студентами самостоятельно через предложенные задания. При этом на каждом уровне темы предоставлен специальный шаблон с вопросами и заданиями, при выполнении которых учащиеся осваивают новые инструменты (например, знакомятся и работают с разными визуальными средами разработки игр), учатся анализировать и искать информацию из разных источников. Такой подход позволяет увеличить процент запоминаемости изучаемого материала, так как студенты активно вовлечены в процесс получения новых знаний.

Поскольку часто возникает ситуация наличия разного уровня подготовки учащихся первого курса в области алгоритмизации и программирования, необходимо уделить особое внимание изучению данных тем. В результате этого на нашем курсе реализовано изучение основ алгоритмизации в форме групповой деятельности с применением онлайн-сервисов для сетевого взаимодействия. Пример заданий представлен на рисунке 2. Учащимся предлагается поделиться на небольшие команды (мини-группы по 2–3 человека), каждая из которых выполняет задания и в дальнейшем совместно представляет результат своей работы. Группы могут взаимодействовать очно (на занятиях в аудитории, при самостоятельной работе в аудитории на СРС) и удаленно (в чате группы, в онлайн-комнатах с видеосвязью для каждого проекта). Независимо от выбранного способа работы команды выполняют задания в совместном онлайн-документе, заранее подготовленном преподавателем. После представления итогов групповой работы учащимся необходимо выполнить индивидуальные задания для закрепления материала. На этих занятиях решается проблема выбора и использования современных средств для обучения школьников теме «Алгоритмизация и программирование»: студенты знакомятся с разными видами сервисов для построения блок-схем. Данный блок помогает будущим учителям информатики решить сразу несколько проблем, связанных с ор-

* Онлайн-курс «Разработка компьютерных игр» на основе образовательной платформы ВГСПУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://lms.vspu.ru/courses/razrabotka-kompyuternyih-igr/> (дата обращения: 03.09.2024).

Заполните таблицу, в которую нужно внести свои ФИО в выбранную вами команду для дальнейшей работы:

Задание 1.

- **Группа 1** [ССЫЛКА](#)
- **Группа 2** [ССЫЛКА](#)

Задание 2.

Изучите и обсудите приложенный ниже файл с теоретической информацией и выполните задания, предложенные по ссылке в совместном документе, где вы записывались в мини-группы.

Для быстрого и удобного создания блок-схем можно использовать онлайн-сервисы, представленные ниже (дополнительные материалы).

В качестве отчета приложите скачанный файл с выполненными заданиями.

Ссылки на онлайн-комнаты при удаленной работе:

1. **Группа 1.** Ссылка на онлайн-комнату: [ПЕРЕЙТИ](#)
2. **Группа 2.** Ссылка на онлайн-комнату: [ПЕРЕЙТИ](#)

Дополнительные материалы:

1. Онлайн-сервис для рисования блок-схем: [ССЫЛКА](#)
2. **Diagrams.net (рекомендуем в нем работать)** — онлайн-сервис для рисования различных схем, в том числе и блок-схем: [ССЫЛКА](#)
3. Описание пяти бесплатных сервисов для создания блок-схем: [ССЫЛКА](#)

- ▼ **Тема 1. Компьютерные игры для мобильных устройств**
 - Вводное анкетирование
 - Занятие 1. Компьютерные игры для мобильных устройств
 - Занятие 2. Особенности разработки компьютерных игр
 - Занятие 3. Компьютерные игры для обучения разделам алгоритмизации и программирования
- ▼ **Тема 2. Визуальные среды для разработки компьютерных игр**
 - Занятие 1. Визуальные среды и блочные конструкции
 - Занятие 2. Основы алгоритмизации
 - Занятие 3. Индивидуальные задания
- ▶ **Тема 3. Создание игры «Поймай меня». Изучение линейных алгоритмов**
- ▶ **Тема 4. Доработка игры «Поймай меня». Изучение разветвляющихся алгоритмов**
- ▶ **Тема 5. Создание приложения для рисования. Изучение циклов**
- ▶ **Разработка индивидуального проекта**
- ▶ **Защита индивидуальных проектов**
- ▶ **Очень полезные материалы**

Рис. 2. Пример заданий для организации групповой работы на онлайн-курсе с использованием сервисов для сетевого взаимодействия

организацией групповой и совместной онлайн-деятельности учащихся; подбором средств обучения, которые могут быть интересны школьникам (рис. 2).

Следующие три раздела (темы 3, 4 и 5) направлены на получение практических навыков разработки проектов в визуальной среде App Inventor и демонстрацию того, как можно внедрять изучение основных понятий алгоритмизации в процессе создания игр. Каждая тема разбита на 2 этапа: создание игры по инструкции и выполнение индивидуального задания (самостоятельно внести в игру определенные дополнения). Ключевой особенностью здесь являются инструкции по разработке определенного этапа игры, которые представлены в двух форматах (рис. 3 на стр. 128):

1) Интерактивная презентация, разработанная в сервисе УДОБА и встроенная на курс. Презентация содержит теоретический материал в текстовом и видео-формате, интерактивные задания для студентов по теории и пошаговую инструкцию, включающую в себя видео-уроки, анимированные gif-изображения и блок-схемы.

2) PDF-файл с пошаговым выполнением заданий для более опытных студентов. Файл содержит теорию и последовательность действий по разработке игры с соответствующими комментариями и блок-схемами.

После создания итоговой игры наступает этап разработки и защиты индивидуального проекта. Студенты, познакомившись со средой App Inventor, создают собственные

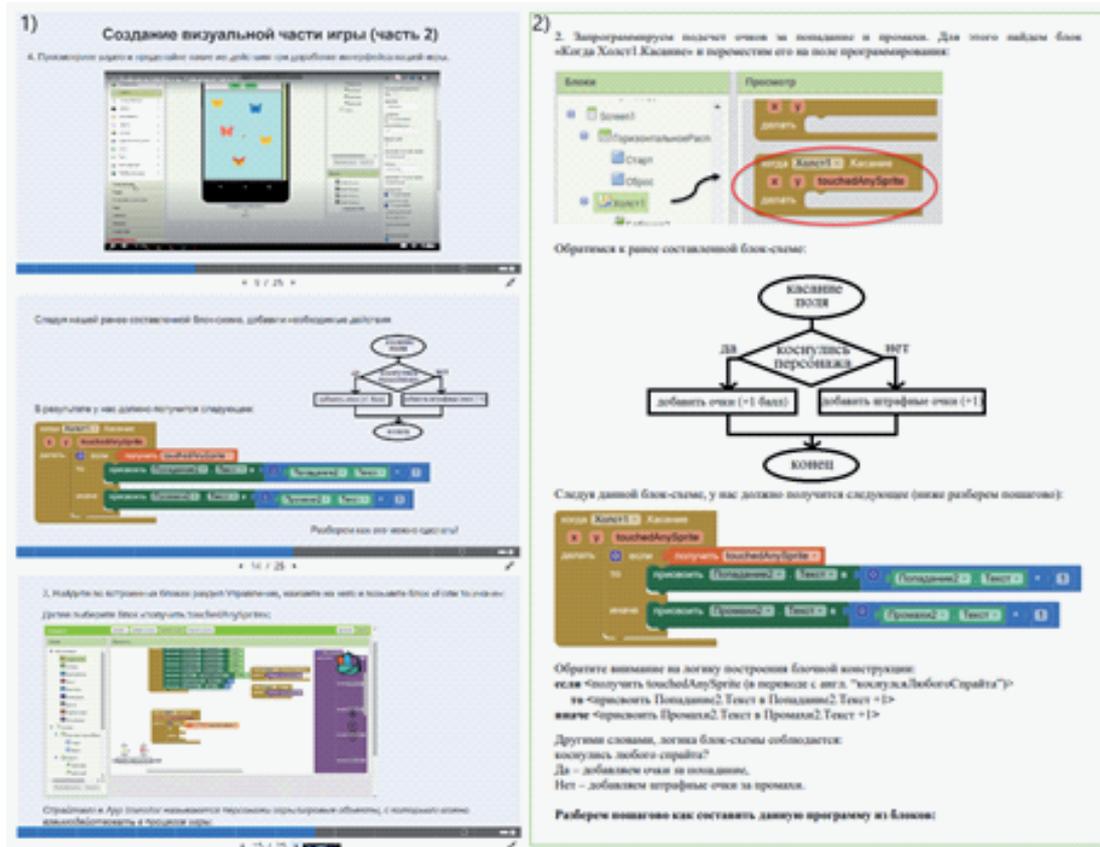


Рис. 3. Пошаговые инструкции по разработке игры в визуальной среде: 1) слайды интерактивной презентации, 2) pdf-инструкция

игры, реализуя свои творческие идеи, работая над каждой деталью (подбирают дизайн игры и игровые элементы, продумывают сюжет и механику игры, составляют программу и блок-схемы к ее основным частям). Вдохновиться идеями учащиеся могут через просмотр коллекции проектов студентов предыдущего курса и общедоступной библиотеки визуальной среды MIT App Inventor. Примеры игр, получившиеся у студентов на итоговом этапе онлайн-курса, представлены на рисунке 4: «Тетрис», «Oh My Spikes», «Крестики-нолики», «Шагомер», «Лопни шарики» (рис. 4).

Презентация разработанных проектов осуществляется очно или с использованием онлайн-технологий. Учащиеся готовятся к защите проектов, следуя выделенным критериям оценки, в которые входят требования по наполняемости игры, содержанию презентации и активности самих учащихся в процессе выступления одногруппников. Студенты в процессе демонстрации результатов рассказывают о своих целях, особенностях игры, а также с какими трудностями они столкнулись при разработке. Большинство учащихся предлагают другим оценить их игру на своих мобильных устройствах. Некоторые слайды презентаций с защиты проектов показаны на рисунке 5 (презентации разных студентов первого курса) (рис. 5).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

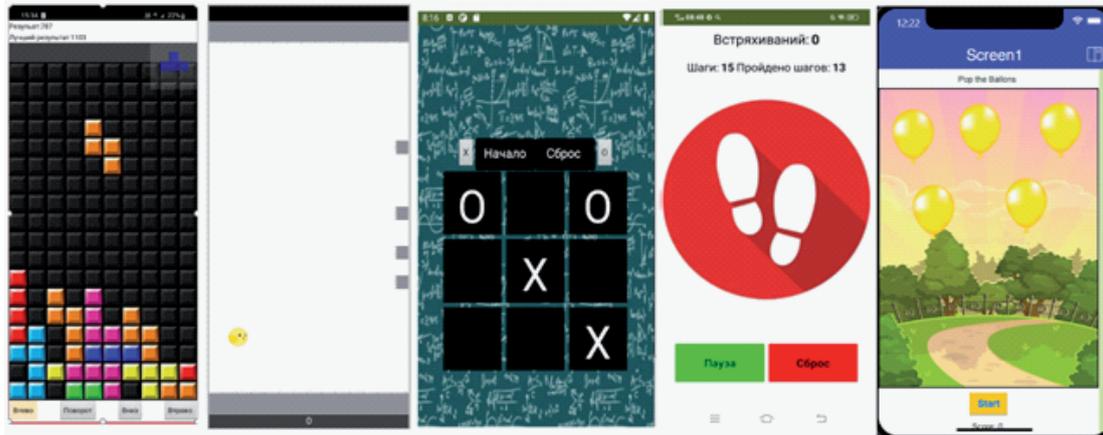


Рис. 4. Примеры индивидуальных проектов студентов, разработанных в App Inventor

Презентация игры "Лабиринт"

Блок схема

Презентация игры "Собери букет"

Игра «Собери букет»

Цель игры — 1
«Собери букет» - игра, в которой игроку предстоит «собрать» цветы на игровом поле. Для победы необходимо нажать на цветы 5 раз.

Сложность — 2
Но нужно быть внимательным, так как на поле есть бомба. Как только игрок 3 раза нажмет на бомбу, она взорвется и игра закончится.

Основа игры — 3
Игра была создана на основе игры «Лабай бабочки», но с новыми объектами и механикой.

Изменения в игре

- Новые объекты**
Появились новые объекты - бомбы
- Штрафные баллы**
Штрафные баллы засчитываются при нажатии на бомбу, а не на поле вокруг цветов
- Изменение объектов**
Изменили движущиеся объекты (были - бабочки, стали - цветы)
- Больше объектов**
Объектов стало больше

Как выглядит игра

Экраны после победы и проигрыша

Рис. 5. Примеры слайдов презентаций с защиты индивидуальных проектов

Таким образом, с помощью данного курса студенты – будущие учителя информатики:

- актуализируют знания по теме «Алгоритмизация и программирование», восполняя существующие пробелы после школы;
- изучают базовые понятия по алгоритмизации через разработку игр в интерактивной и интересной форме, благодаря чему программирование перестает быть таким пугающим и сложным;
- знакомятся с новыми способами подачи материала по данной теме, получают набор современных инструментов обучения школьников основам программирования;
- применяют различные информационные и коммуникационные технологии для организации совместной и групповой деятельности в процессе своего обучения;
- принимают активное участие в проектной деятельности, получая опыт работы в команде, оформления и защиты проекта;
- развивают творческие способности и креативное мышление в процессе создания своих игр и приложений;
- создают готовые методические проекты и идеи для своих будущих учеников, на примере которых можно изучать ключевые понятия темы «Алгоритмизация и программирование»;
- приобретают опыт по подготовке презентации своей деятельности и выступлению перед аудиторией, по оценке и анализу результатов деятельности других студентов;
- по мере прохождения онлайн-курса дают обратную связь по пройденному материалу и оценку онлайн-курса, что в дальнейшем позволяет разработчикам (преподавателям) улучшить содержание и структуру учебного курса.

Важно отметить, что данный курс является начальным звеном в системе подготовки будущих учителей информатики к обучению школьников программированию. В дальнейшем они углубляют свои знания в области программирования на других предметных курсах и методических дисциплинах, на которых могут применять полученные знания и навыки при создании собственных учебных материалов и уроков.

Результаты обучения на онлайн-курсе, а также анализ обратной связи со студентами по ходу обучения дают возможность сделать выводы, что данное построение и организация онлайн-курса, совместная и проектная деятельность при обучении основам алгоритмизации и программирования в процессе разработки компьютерных игр позволяют существенно повысить качество подготовки будущих учителей информатики к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Борисова Н.В., Бычкова Д.Д., Пантелеймонова А.В., Белова М.А. Информационно-образовательная среда в системе подготовки учителя информатики // Информатика и образование. 2020. №7(316). С. 55–63.
2. Государев И.Б. Веб-платформа как современный тренд развития образовательного процесса // Человек и образование. 2024. №1(78). С. 149–156.
3. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №6. С. 125–134.
4. Корнилов Ю.В. Государев И.Б. Опыт разработки онлайн-курсов и организации онлайн-обучения в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2019. №5. С. 60.
5. Куликова Н.Ю. Данильчук Е.В., Малова А.И. Методические особенности создания онлайн-курсов по разработке компьютерных игр для обучения школьников программированию // Педагогическая информатика. 2022. №4. С. 59–66.

6. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., Сергеев А.Н. Методические особенности реализации обратной связи при обучении информатике в онлайн-сообществах школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 127–134.
7. Лапчик Е.С. Методические аспекты применения технологии геймификации при обучении информатике в основной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-1. С. 176–180.
8. Малова А.И. Создание онлайн-курса «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» на основе платформы WordPress и сервисов сети Интернет // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2022. №4(45). С. 26–31.
9. Никандров А.А. Пиотровская К.Р. Организация мультиплатформенного гибридного онлайн-курса по «Машинному обучению» для систем высшего образования // Преподаватель XXI век. 2023. №3-1. С. 110–127.
10. Образовательные онлайн-сообщества учащихся: обучение информатике в современной педагогической практике общего и высшего образования: монография / под ред. Е.В. Данильчук, Н.Ю. Куликовой, А.Н. Сергеева. Волгоград, 2023.
11. Онлайн-курс персонализированной подготовки учителей к сетевой образовательной деятельности / Е.Г. Дорошенко, Л.М. Ивкина, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева // Открытое образование. 2020. Т. 24. №6. С. 4–13.
12. Сергеев А.Н. Реализация уровневой системы доступа в сообществе педагогов и обучающихся к учебным ресурсам цифровой образовательной среды // Электронная информационно-образовательная среда: современные проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Тагил, 26 ноября 2020 года. Нижний Тагил, 2021. С. 243–247.
13. Сергеев А.Н. Становление и развитие сетевых сообществ педагогов в социальной образовательной сети: теоретические основы и практика реализации в ВГСПУ // Теория и практика общественного развития. 2013. №11. С. 151–154.
14. Стародубцев В.А., Ситникова О.В., Лобаненко О.Б. Оптимизация контента онлайн-курса по данным статистики активности пользователей // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №8-9. С. 119–127.

* * *

1. Borisova N.V., Bychkova D.D., Pantelejmonova A.V., Belova M.A. Informacionno-obrazovatel'naya sreda v sisteme podgotovki uchitel'ya informatiki // Informatika i obrazovanie. 2020. №7(316). S. 55–63.
2. Gosudarev I.B. Veb-platforma kak sovremennyy trend razvitiya obrazovatel'nogo processa // Chelovek i obrazovanie. 2024. №1(78). S. 149–156.
3. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. №6. S. 125–134.
4. Kornilov Yu.V. Gosudarev I.B. Opyt razrabotki onlajn-kursov i organizacii onlajn-obucheniya v vysshej shkole // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. №5. S. 60.
5. Kulikova N.Yu. Danil'chuk E.V., Malova A.I. Metodicheskie osobennosti sozdaniya onlajn-kursov po razrabotke komp'yuternyh igr dlya obucheniya shkol'nikov programmirovaniyu // Pedagogicheskaya informatika. 2022. №4. S. 59–66.
6. Kulikova N.Yu., Danil'chuk E.V., Sergeev A.N. Metodicheskie osobennosti realizacii obratnoj svyazi pri obuchenii informatike v onlajn-soobshchestvah shkol'nikov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 127–134.
7. Lapchik E.S. Metodicheskie aspekty primeneniya tekhnologii gejmfikacii pri obuchenii informatike v osnovnoj shkole // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №78-1. S. 176–180.
8. Malova A.I. Sozdanie onlajn-kursa «Razrabotka komp'yuternyh igr dlya mobil'nyh ustrojstv» na osnove platformy WordPress i servisov seti Internet // Studencheskij elektronnyj zhurnal «StRIZh». 2022. №4(45). S. 26–31.
9. Nikandrov A.A. Piotrovskaya K.R. Organizaciya mul'tiplatformennogo gibridnogo onlajn-kursa po «Mashinnomu obucheniyu» dlya sistem vysshego obrazovaniya // Prepodavatel' XXI vek. 2023. №3-1. S. 110–127.

10. Obrazovatel'nye onlajn-soobshchestva uchashchihsya: obuchenie informatike v sovremennoj pedagogicheskoy praktike obshchego i vysshego obrazovaniya: monografiya / pod red. E.V. Danil'chuk, N.Yu. Kulikovoj, A.N. Sergeeva. Volgograd, 2023.

11. Onlajn-kurs personalizirovannoj podgotovki uchitelej k setевой obrazovatel'noj deyatel'nosti / E.G. Doroshenko, L.M. Ivkina, L.B. Hegaj, T.A. Yakovleva // Otkrytoe obrazovanie. 2020. T. 24. №6. S. 4–13.

12. Sergeev A.N. Realizaciya urovnevoj sistemy dostupa v soobshchestve pedagogov i obuchayushchihsya k uchebnym resursam cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Elektronnyaya informacionno-obrazovatel'naya sreda: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Nizhnij Tagil, 26 noyabrya 2020 goda. Nizhnij Tagil, 2021. S. 243–247.

13. Sergeev A.N. Stanovlenie i razvitie setevyh soobshchestv pedagogov v social'noj obrazovatel'noj seti: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii v VGSPU // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2013. №11. S. 151–154.

14. Starodubcev V.A., Sitnikova O.V., Lobanenko O.B. Optimizaciya kontenta onlajn-kursa po dannym statistiki aktivnosti pol'zovatelej // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. №8-9. S. 119–127.



Creation of online course “Development of computer games” for teaching the basis of algorithmization and programming of future teachers of Computer Studies

The issues of teaching the basis of algorithmization and programming of future teachers of Computer Studies with the use of gamification technologies in the development of computer games are considered. There are discussed the basic issues of teaching programming in the context of modern pedagogical education. At the example of the online course there are described the ways of solving the revealed problems in the process of online teaching the basis of algorithmization and programming during the organization of networking cooperation of future teachers of Computer Studies.

Key words: *e-learning of Computer Studies, teaching programming, online courses, gamification, computer games, networking cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 04.10.2024)

Ю.П. СПИРИНА
Севастополь

**РЕАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ
В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Представлены результаты экспериментальной работы, направленной на реализацию авторской модели формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов в условиях электронного обучения. Разработанная модель основана на интеграции современных технологий и методик преподавания иностранных языков, адаптированных к специфике экономических дисциплин.



Ключевые слова: *профессиональная ориентированная иноязычная компетенция, иностранный язык, электронное обучение, экспериментальное исследование, будущие экономисты.*

В современном быстро меняющемся мире экономическая отрасль сталкивается с рядом вызовов, требующих от специалистов высокого уровня профессиональной подготовки и постоянного стремления к непрерывному обучению. Развитие информационных технологий, международная конкуренция, изменения в законодательстве и экономической политике, а также социальные и экологические изменения в совокупности создают новые требования рынка труда к специалистам экономического профиля [4].

Не вызывает сомнений тот факт, что современные экономисты должны обладать навыками поликультурной коммуникации и сотрудничества, уметь эффективно работать в команде и взаимодействовать с различными заинтересованными сторонами [8]. При этом экономические отношения становятся все более глобальными. В результате этого знание иностранных языков – неотъемлемая часть профессиональной компетенции, что подчеркивает насущную потребность в формировании профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов [1; 5]. Кроме того, в контексте стремительного роста интереса к онлайн-образованию и перехода образовательной системы на использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [2; 6] актуальность исследования еще более усиливается.

Однако недостаточная готовность выпускников к профессиональной иноязычной коммуникации, несформированность самообразовательных компетенций и мотивации, а также недоработка теоретического и методического обеспечения процесса обучения создают противоречия, которые затрудняют эффективное формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов.

Преодоление указанных противоречий требует комплексного подхода, включающего развитие и совершенствование образовательных программ и методик, адаптированных к современным требованиям рынка труда и особенностям подготовки будущих экономистов для успешной интеграции в международное экономическое сообщество, обеспечивая им конкурентные преимущества на рынке труда [3]. Данные обстоятельства обусловили разработку эффективной педагогической модели, учитывающей современные тенденции и возможности, предоставляемые электронными образовательными технологиями.

Профессионально ориентированная иноязычная компетенция будущих экономистов в условиях электронного обучения (ЭО) рассматривается нами как часть профес-

сиональной деятельности экономиста и представляет собой комплекс уникальных навыков, знаний и качеств, необходимых для успешного взаимодействия и коммуникации в профессиональной экономической сфере экономики, включает в себя не только владение иностранным языком на достаточно высоком уровне, но и способность применять этот язык в конкретных экономических контекстах, понимание международных бизнес-процессов, а также умение эффективно взаимодействовать с коллегами, клиентами и партнерами из различных культурных сред.

Системообразующими критериями формируемой компетенции выступают следующие:

- когнитивно-ориентированный (знания, умения и навыки, необходимые для успешного использования иностранного языка в профессиональной сфере, в том числе специфические профессиональные термины, понятия и методологии);
- деятельностно-ориентированный (охватывает способность применять знания и умения в практической профессиональной деятельности, включая коммуникацию, анализ, решение проблем и принятие решений на иностранном языке);
- личностно-ориентированный (связан с развитием личностных качеств и характеристик, таких как мотивация, уверенность в себе, гибкость, культурная компетентность и способность к межкультурной коммуникации).

Выделенные критерии взаимодополняют друг друга, создавая целостный подход к развитию как языковых, так и профессиональных навыков будущих экономистов. Такой интегративный подход гарантирует, что выпускники будут не только владеть иностранным языком, но и уметь применять его в своей профессиональной деятельности на высоком уровне.

Предложенная модель базируется на инновационных методах обучения, включая интерактивные учебные материалы, мультимедийные элементы; активном использовании информационных и коммуникационных технологий, а также будет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, что существенно обогащает учебный процесс, делая его более интересным, доступным и эффективным. Центральным элементом модели является разработанный авторский Электронный учебный курс «English for Economists» (ЭУК «Английский для экономистов»), обеспечивающий студентам не только полноценное языковое обучение, но и развитие профессиональных навыков, необходимых в сфере экономики. Кроме того, система мониторинга и оценки, а также механизмы обратной связи позволяют не только отслеживать успеваемость и достижения обучающихся, но и адаптировать образовательный процесс к их потребностям и уровню подготовки, что способствует более эффективному усвоению материала и повышению общей результативности обучения.

Цель нашего исследования заключается в следующем. Руководствуясь разработанными теоретическими и методическими аспектами, представить результаты апробации и реализации разработанной авторской модели формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения с целью оценки ее эффективности, адаптированности к потребностям обучающихся и соответствия требованиям современного рынка труда.

Методологию исследования формируют положения ряда педагогических подходов [9], включая системный подход (В.П. Беспалько, Э.Г. Юдин), обеспечивающий целостное понимание и анализ исследуемого явления с учетом взаимодействия его структурных компонентов; компетентностный подход (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя), способствующий выявлению и анализу конкретных компетенций, которые подлежат развитию для успешной адаптации студентов к требованиям профессиональной среды; личностно-ориентированный подход (С.П. Борисова, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), подчеркивающий важность формирования не только профессиональных компетенций,

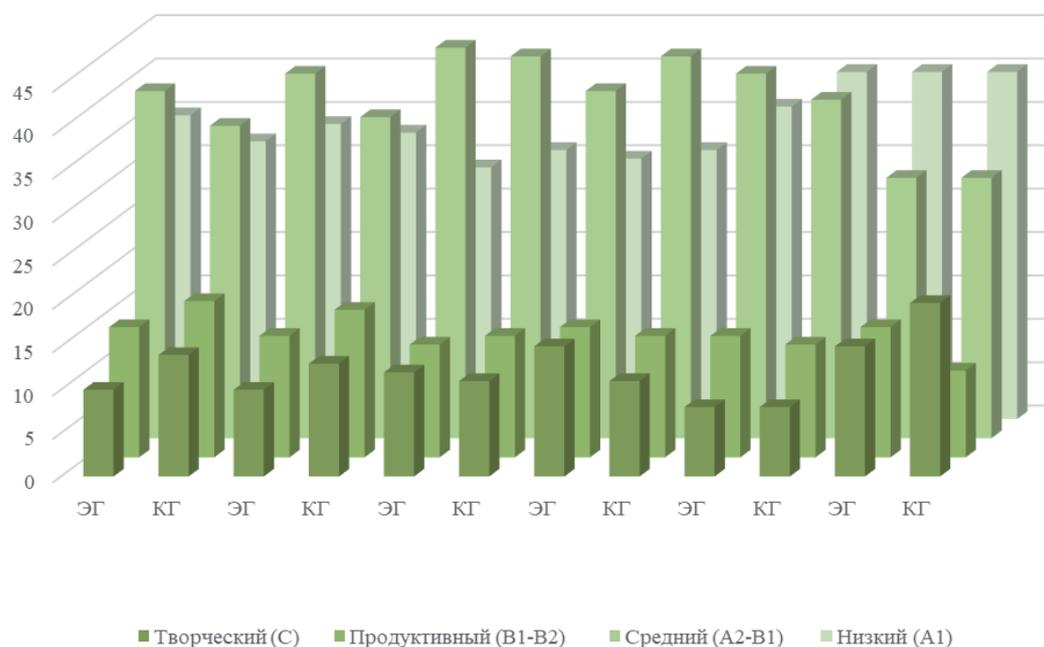


Рис. 1. Результаты первичной диагностики (констатирующий этап), %

но и личностных качеств (ответственность, коммуникабельность, креативность и самоопределение), необходимых для успешной профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия; информационный подход (А.А. Андреев, П.В. Сысоев), предполагающий, что формирование профессиональных компетенций связано с эффективным использованием электронных образовательных технологий, обеспечением доступа к актуальным и проверенным электронным ресурсам, а также развитием навыков анализа и применения полученных знаний в практической деятельности [10].

Эффективность сформированности профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения определялась посредством комплексного методологического подхода, включающего диагностические методы (применение структурированных опросов, наблюдения, стандартизированных тестов и разработка специальных тестовых заданий для оценки уровня знаний, умений и компетенции); педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; статистические методы (анализ и обработки данных) с целью выявления закономерностей и обобщения результатов исследования.

Период исследования: 2018–2023 годы.

База исследования: Институт финансов, экономики и управления и Институт общественных наук и международных отношений ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» в г. Севастополе. Выбор этой базы обусловлен активным использованием ЭИОС СевГУ [11].

Выборка исследования: 255 студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика». Экспериментальная группа (ЭГ) включала студентов 2020–2021 учебного года (n=129 человек), контрольная группа (КГ) – студентов 2019–2020 учебного года (n=126 человек).

Эффективность формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения определялась посредством выделенных уровней оценки:

- **низкий уровень (A1):** студенты обладают базовыми навыками владения иностранным языком, но их знания и умения ограничены; понимают и используют простые фразы и выражения в основных ситуациях;
- **средний уровень (A2–B1):** студенты способны вести разговоры и понимать более сложные тексты, применяют языковые навыки как в повседневных ситуациях, так и в базовой профессиональной ситуации;
- **продуктивный уровень (B1–B2):** студенты обладают достаточной уверенностью в общении на иностранном языке как в повседневных, так и в профессиональных ситуациях. Они способны к высокой продуктивности в использовании языка в различных сферах деятельности;
- **творческий уровень (C):** соответствует продвинутым навыкам владения иностранным языком. Студенты на этом уровне свободно и эффективно используют язык в самых разнообразных профессиональных ситуациях, проявляя креативность и гибкость в общении [7].

Работа в течение всего периода фиксировалась входным и итоговым тестированием в электронном виде, которое показывало балл и уровень A1, A2, B1, B2, C. Сводный уровень сформированности вычислялся путем суммирования взвешенных значений каждого критерия (A, B, C).

С целью выявления стартового уровня формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в рамках констатирующего этапа экспериментальной работы проводилась первичная диагностика, результаты которой продемонстрировали примерно одинаковое распределение уровней A1, A2, B1, B2, C у студентов экспериментальной группы (n=129 человек) и контрольной группы (КГ) (n=126 человек), существенных различий не было обнаружено (рис. 1 на стр. 135).

На констатирующем этапе экспериментальной работы у студентов возникли затруднения с выполнением заданий, связанных с когнитивно-содержательным и личностно-ориентированным критериями, согласно которым оценивался не только уровень понимания профессионального материала на иностранном языке, но и уровень активного использования этого материала для решения задач и выражения своих мыслей. При этом использовались активные методы обучения.

Затруднения, с которыми сталкивались студенты в поисковой работе, включали в себя различные аспекты, такие как:

- *формирование запроса:* студенты испытывали сложности в определении ключевых слов и терминов для поиска информации по своей теме. Недостаточная ясность в формулировании запроса приводила к получению неподходящих результатов;
- *ориентирование в выборе информации:* с большим объемом доступной информации студенты испытывали затруднения в определении наиболее релевантных и авторитетных источников. Недостаточная критическая оценка информации приводила к использованию ненадежных источников;
- *оформление результатов поиска:* после получения информации студенты могли столкнуться с трудностями в ее систематизации, структурировании и оформлении в виде отчета или презентации. Неумение выделить ключевые моменты и организовать информацию приводило к нечеткому и непонятному представлению результатов исследования.

Для подтверждения полученных результатов проводилась оценка статистически значимых различий при помощи критерия t-Стьюдента. Сравнительные результаты констатирующего эксперимента приведены в таблице 1.

Сравнительные результаты констатирующего эксперимента

	Mean ЭК	Mean КГ	t-value	df	p
Мотивационный критерий (по методике 1)	7,299611	7,420233	-0,470049	512	0,638520
Мотивационный критерий (по методике 2)	7,345255	7,431231	-0,487541	516	0,605612
Когнитивно-содержательный критерий (по методике 1)	6,235566	6,324180	-0,34577	487	0,587965
Когнитивно-содержательный критерий (по методике 2)	6,067562	6,135672	-0,312765	492	0,575647
Личностно-ориентированный критерий	4,546216	4,678664	-0,41270	398	0,512456
Рефлексивно-оценочный критерий	6,428016	6,568093	-0,677805	512	0,498202

Как свидетельствуют результаты диагностики на констатирующем этапе, существенных различий не обнаружено.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента демонстрируют низкий уровень сформированности профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов, что не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к выпускникам высшего образования в данной области. Студентам необходимо предоставить возможности для развития их рефлексивных навыков, в том числе путем проведения специальных электронных курсов по самоанализу и самооценке, а также стимулирования их мотивации и самодисциплины в процессе обучения.

Полученные результаты послужили основанием для внедрения разработанной авторской модели формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения в образовательный процесс.

С целью проверки эффективности организационно-содержательных педагогических условий разработанной авторской модели проведен формирующий эксперимент.

В рамках реализации модели для организации самостоятельной работы студентов очной и заочной форм обучения второго курса Института финансов, экономики и управления по направлению 38.03.01 «Экономика» (Профиль: Финансы и кредит), составляющих экспериментальную группу (n=129), применялся разработанный авторский ЭУК «English for Economists» на базе платформы Moodle Севастопольского государственного университета [11]. Для удобства работы в электронном курсе весь поток студентов был разбит на группы по 18–20 человек, за каждым из которых был закреплен преподаватель.

ЭУК «English for Economists» представляет собой специализированную программу обучения английскому языку, разработанную с учетом потребностей студентов, обучающихся по экономическим специальностям. Суть курса заключается в обеспечении студентов не только языковыми навыками, но и знаниями, необходимыми для успешной работы в сфере экономики и финансов. Основные особенности курса включают:

- *специализированный контент*: курс охватывает темы, специфические для экономического и финансового сектора, такие как макроэкономика, финансовые рынки, ин-

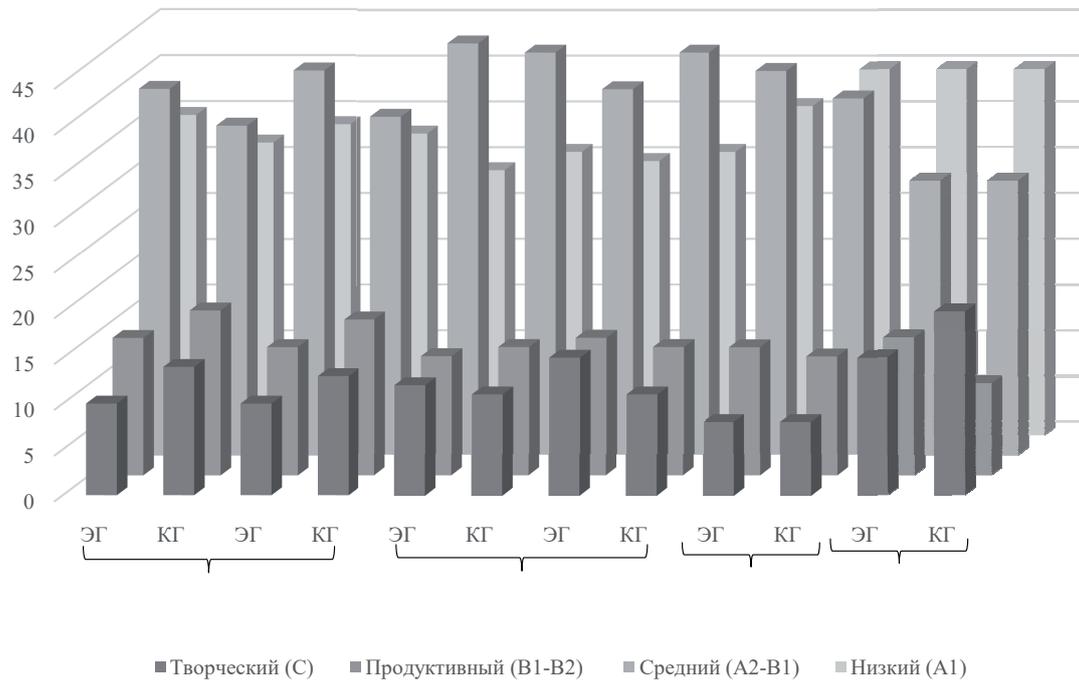


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики (контрольный этап), %

вестиции, бухгалтерский учет и аудит, что позволяет студентам осваивать терминологию и понятия, необходимые для работы в данной области;

- *практические задания и кейс-стади*: курс включает в себя множество практических заданий и кейс-стади, которые помогают студентам применять полученные знания на практике, что способствует развитию профессиональных навыков и подготавливает студентов к реальным профессиональным ситуациям;

- *развитие коммуникативных навыков*: курс акцентирует внимание на развитии у студентов навыков устной и письменной коммуникации на английском языке в рамках профессиональной среды, включает в себя обучение проведению деловых переговоров, презентаций, написанию деловых писем и отчетов;

- *интерактивный формат обучения*: курс предлагает интерактивные учебные материалы (аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения и тесты), которые делают обучение более интересным и эффективным.

В целом курс «English for Economists» направлен на подготовку студентов к успешной коммуникации на английском языке в профессиональной сфере экономики, обеспечивая им необходимые знания и навыки для работы в международной среде.

Контрольные срезы позволяли оценить эффективность новой технологии обучения и определить, насколько успешно студенты освоили профессионально ориентированную иноязычную компетенцию в результате использования электронного обучения. Результаты диагностики помогали корректировать учебный процесс и улучшать методику обучения для достижения лучших результатов.

По результатам оценки контрольного эксперимента уровень сформированности профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов в экспериментальной группе существенно повысился (рис.2).

Результаты исследования показали, что студенты экспериментальной группы, обучавшиеся по разработанной авторской модели в условиях электронного обучения, продемонстрировали более высокие показатели по всем критериям и уровням иноязычной компетенции по сравнению с контрольной группой. В частности, по итогам формирующего эксперимента в экспериментальной группе существенно повысилась доля студентов-экономистов, достигших творческого и продуктивного уровней (мотивационный критерий – на 15%; когнитивно-содержательный критерий – на 20%; личностно-ориентированный критерий – на 25%; рефлексивно-оценочный критерий – на 23%). Полученные данные демонстрируют, что задачи формирующего эксперимента были достигнуты.

Для подтверждения полученных результатов на контрольном этапе также проводилась оценка статистически значимых различий при помощи критерия t-Стьюдента. Сравнительные результаты контрольного эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты контрольного эксперимента

	Mean ЭК	Mean КГ	t-value	df	p <0,05
Мотивационный критерий (по методике 1)	2,435798	2,743191	-3,29028	512	0,001070
Мотивационный критерий (по методике 2)	2,37650	2,191347	-3,82092	503	0,007010
Когнитивно-содержательный критерий (по методике 1)	2,447471	2,653696	-2,20841	512	0,027658
Когнитивно-содержательный критерий (по методике 2)	2,174744	2,696356	-2,14802	504	0,038567
Личностно-ориентированный критерий	2,420233	2,630350	-2,24076	512	0,025469
Рефлексивно-оценочный критерий	2,424125	2,708171	-3,04665	512	0,002433

Полученные данные свидетельствуют о том, что существует статистически значимая разница между средними значениями экспериментальной и контрольной групп по каждому из критериев. В целом формирующий этап экспериментальной работы действительно оказал влияние на формирование соответствующих критериев у будущих экономистов.

Анализ полученных результатов при проведении констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствует о готовности студентов экспериментальной группы к осуществлению профессиональной деятельности и сформированности профессионально ориентированной иноязычной компетенции будущих экономистов.

Таким образом, студенты экспериментальной группы, обучавшиеся по авторскому ЭУК «English for Economists», достигли более высоких результатов по всем критериям, чем студенты контрольной группы. Авторская модель профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов в условиях электронного обучения оказалась эффективной и способствовала значительному улучшению иноязычной компетенции.

Использование авторского ЭУК «English for Economists» в обучении будущих экономистов оказывает положительное влияние на все аспекты их иноязычной компетенции, что подтверждается эффективностью реализованных организационно-содержательных педагогических условий разработанной авторской модели профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов в условиях электронного обучения.

Результаты экспериментальной работы подтверждают эффективность предложенной модели формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции у будущих экономистов. Использование цифровых технологий, междисциплинарный подход и применение интерактивных методов обучения способствуют успешной реализации требований ФГОС ВО 3++ и обеспечивают высокое качество подготовки специалистов в условиях электронного обучения.

Список литературы

1. Бубнова Ю.В. Специфика совершенствования профессиональной подготовки будущих экономистов средствами иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2018. №3. С. 48–52.
2. Ежова Ю.М., Кузнецова С.Б., Кузнецов М.С. Подготовка специалистов в области экономики с учетом развития процесса цифровизации // Московский экономический журнал. 2022. Т. 7. №2. С. 484–491.
3. Кадры для цифровой экономики. [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (дата обращения: 26.04.2024).
4. Лыкова Е.В. Опережающая профессиональная подготовка в контексте профессионального самоопределения реальных секторов экономики // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. №10А. С. 503–511.
5. Ряполова Н.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических направлений подготовки с использованием инновационных технологий // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14. №3. С. 105–112.
6. Савельева Н.Х., Демакова Г.А., Ульянова В.Г. Возможности электронной информационной образовательной среды вуза для профессиональной подготовки будущих специалистов // Балканское научное обозрение. 2020. Т. 4. №1(7). С. 37–39.
7. Спирина Ю.П., Миронцева С.С. Педагогические условия развития иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2022. №2(83). С. 21–28.
8. Фалько С.В. Основные аспекты обучения поликультурной коммуникации // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: Материалы III Международной научно-практической конференции, Борисоглебск, 06–07 апреля 2023 года. Воронеж, 2023. С. 364–371.
9. Цыбанева В.А., Серединцева А.С., Бокова Т.Н., Милованова Л.А. Подходы в обучении иностранному языку: Учебное пособие. Волгоград, 2023.
10. Широгалина В.И. Пути повышения мотивации к иноязычной подготовке при обучении будущих экономистов в бакалавриате // Мир науки, культуры, образования. 2024. №1(104). С. 241–243.
11. Электронная информационно-образовательная среда Севастопольского государственного университета. [Электронный ресурс]. URL: <https://do.sevsu.ru> (дата обращения: 20.04.2024).

* * *

1. Bubnova Yu.V. Specificity of improvement of professional preparation of future economists by means of a foreign language // Pedagogical education in Russia. 2018. №3. S. 48–52.

2. Ezhova Yu.M., Kuznecova S.B., Kuznecov M.S. Podgotovka specialistov v oblasti ekonomiki s uchedom razvitiya processa cifrovizacii // Moskovskij ekonomicheskij zhurnal. 2022. T. 7. №2. S. 484–491.
3. Kadry dlya cifrovoj ekonomiki. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (data obrashcheniya: 26.04.2024).
4. Lykova E.V. Operezhayushchaya professional'naya podgotovka v kontekste professional'nogo samoopredeleniya real'nyh sektorov ekonomiki // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. №10A. S. 503–511.
5. Ryapolova N.V. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov ekonomicheskikh napravlenij podgotovki s ispol'zovaniem innovacionnyh tekhnologij // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2022. T. 14. №3. S. 105–112.
6. Savel'eva N.H., Demakova G.A., Ul'yanova V.G. Vozmozhnosti elektronnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza dlya professional'noj podgotovki budushchih specialistov // Balkanskoe nauchnoe obozrenie. 2020. T. 4. №1(7). S. 37–39.
7. Spirina Yu.P., Mironceva S.S. Pedagogicheskie usloviya razvitiya inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kompetencii budushchih ekonomistov v usloviyah elektronnoho obucheniya // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2022. №2(83). S. 21–28.
8. Fal'ko S.V. Osnovnye aspekty obucheniya polikul'turnoj kommunikacii // Epistemologicheskie osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: aktual'nye voprosy prodvizheniya fundamental'nogo znaniya v uchebnyj process: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Borisoglebsk, 06–07 aprelya 2023 goda. Voronezh, 2023. S. 364–371.
9. Cybaneva V.A., Seredinceva A.S., Bokova T.N., Milovanova L.A. Podhody v obuchenii inostrannomu yazyku: Uchebnoe posobie. Volgograd, 2023.
10. Shirogalina V.I. Puti povysheniya motivacii k inoyazychnoj podgotovke pri obuchenii budushchih ekonomistov v bakalavriate // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. №1(104). S. 241–243.
11. Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda Sevastopol'skogo gosudarstvennogo universiteta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://do.sevsu.ru> (data obrashcheniya: 20.04.2024).



Implementation of development of profession-oriented foreign language competence of future economists in the context of e-learning

The results of experimental work, directed to the realization of the author's model of development of profession-oriented foreign language competence of future economists in the conditions of e-learning, are presented. The developed model is based on the integration of modern technologies and teaching methods of foreign languages, adapted to the specific features of economic disciplines.

Key words: *profession-oriented foreign language competence, foreign language, e-learning, experimental study, future economists.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2024)



Е.А. БУРМИСТРОВА

Волгоград

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОСВОЕНИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются современные подходы к проектной деятельности. Возможность использования данной технологии на уроках русского языка в старших классах позволяет школьникам овладевать практическими навыками работы с текстами разных публицистических жанров, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. Охарактеризованы традиционные приемы работы с текстами публицистического стиля в школе на уроках русского языка.



Ключевые слова: метод проектов, групповой проект, проектная деятельность, публицистический стиль, уроки русского языка.

В современной школе наблюдается высокий интерес к методу проектов, обеспечивающему творческую активность и самостоятельную работу учащихся, использование поисковых и исследовательских методов, что в целом позволяет добиться высокого уровня образования, а также способствует разностороннему развитию школьников. В многочисленных исследованиях ученых как зарубежных (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик и др.), так и российских (В.В. Рубцов, В.Д. Симоненко, Е.С. Полат, Н.В. Матяш и др.) разработаны теоретические основы проектного обучения, доказана эффективность проектной деятельности, которая «способствует развитию творческой активности», обеспечивая «высокий уровень познавательного интереса» [6, с. 4]. Исследователи Е.С. Полат [1], И.С. Сергеев [5] и др. обращают внимание на способность проектной деятельности устанавливать связь между полученными знаниями и умениями в процессе решения практических задач.

Ключевыми характеристиками метода проектов можно считать уже сложившуюся «систему учебно-познавательных приемов, позволяющих решить проблему в результате самостоятельных или групповых действий обучающихся», стимулирующую «потребность учащегося в самореализации, самовыражении, в творческой деятельности», реализующую «принцип сотрудничества учащихся и взрослых», позволяющую «сочетать групповую и индивидуальную работу» [6, с. 4].

В качестве педагогической технологии метод проектов предполагает взаимодействие различного рода задач: проблемных, исследовательских, поисковых, творческих. Важным, по мнению исследователей, представляется то, что в процессе проектной деятельности ученик приобретает добытое им самим знание, а не переданные учителем теоретические факты и практическое их применение. Учащийся оказывается в ситуации, способствующей развитию творческой активности, познавательных навыков и умений конструировать самостоятельно полученные знания. Это означает, что он должен не только получить теоретические знания, но и объяснить, как он получил данный результат [Там же].

Обучение проектной деятельности на уроках русского языка в старших классах – это не просто модная тенденция, а еще и необходимость, продиктованная современными требованиями к образованию. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования указывает на важность проектирования и конструирования «развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность». Проектная деятельность как раз и способна воплотить эти требования в жизнь [7].

В Федеральной образовательной программе среднего общего образования подчеркивается «важность осознания ценности научной деятельности, готовность осуществлять учебно-исследовательскую и проектную деятельность, в том числе по русскому языку, индивидуально и в группе», отмечается, что проектная деятельность является одной из форм организации учебного процесса, которая способствует развитию ключевых компетенций обучающихся [9].

Проекты по русскому языку – это не просто набор заданий, а целостная система, которая позволяет ученикам овладеть практическими навыками и развивать творческие способности. Вместо традиционного изучения правил и теории, они могут применить свои знания в реальной ситуации, решая конкретную проблему. Например, создавая рекламный ролик к литературному произведению, они изучают язык рекламы, тренируют свою коммуникативную компетенцию.

Проектная деятельность особенно эффективна при изучении функциональных стилей, поскольку в ней возможна не только реализация инновационного подхода к изучению (например, публицистического стиля), но и развитие у старших школьников критического мышления и медиаграмотности. С пятого класса согласно Федеральной образовательной программе основного общего образования учащиеся знакомятся с основными чертами функциональных стилей [8], при этом в обучении используются разнообразные традиционные приемы. Применительно к публицистическому стилю в учебниках по русскому языку Л.М. Рыбченковой и др. можно выделить следующие:

1. Анализ текстов с чтением и обсуждением, рассмотрением содержания, структуры, языковых особенностей, авторской позиции; выделением ключевых элементов текста (темы, цели, аудитории текста, аргументов); с идентификацией языковых средств, проведением сравнительного анализа разных публицистических текстов по теме, стилю, авторской позиции, языковым средствам.

2. Работа с языковыми средствами: учащимися осваивается лексический анализ с изучением лексических особенностей публицистического стиля. Особое внимание обращается на употребление общественно-политической лексики, терминов, фразеологизмов, образных выражений, эмоционально заряженной лексики. В морфологическом анализе внимание школьников сосредоточено на синтаксических конструкциях (простые и сложные предложения, вводные слова, обращения и др.). При синтаксическом анализе учащиеся изучают специфические синтаксические конструкции публицистического стиля: параллелизм, анафору, эпифору, градацию, инверсию и др.

3. Творческие задания, связанные с написанием собственных публицистических текстов: учащиеся пишут статьи, рецензии, очерки, эссе, комментарии на актуальные темы, применяя изученные языковые средства и принципы публицистического стиля, представляют результаты своей работы в виде презентаций, устных выступлений, дебатов, ролевых игр, показывая умение владеть публицистическим стилем в устной речи [2–4].

Однако при всем многообразии видов деятельности, предложенных в учебном процессе, учащимся не хватает практических навыков работы с публицистическими текстами. Проекты могут помочь заполнить этот пробел. Например, целью одного из разработанных нами проектов «Публицистика сегодня» может стать изучение особенностей современных публицистических текстов.

Этапами проекта можно считать следующие:

1. Анализ современных публицистических изданий (газеты, журналы, онлайн-ресурсы).
2. Выявление основных тем и проблем, которые затрагивает современная публицистика.
3. Изучение языковых особенностей публицистических текстов (лексика, грамматика, стилистические фигуры).
4. Подготовка презентации или доклада о результатах анализа.
5. Дискуссия по теме проекта.

Цель второго проекта «Создание собственного публицистического текста» – научиться писать собственные публицистические тексты на различные темы, применяя основные правила и приемы публицистического стиля.

Этапы данного проекта:

1. Выбор темы для публицистического текста.
2. Сбор и анализ информации по теме.
3. Разработка плана текста.
4. Написание текста.
5. Редактирование и корректура.
6. Публикация текста (в школьной газете, на школьном сайте, в социальных сетях).

Третий проект связан с важной темой публичных выступлений – «Публицистический спор». Цель проекта – развить навыки публичного выступления, аргументации и дискуссии на основе текстов публицистического стиля.

Этапами проекта стали:

1. Выбор темы для спора.
2. Подготовка аргументов «за» и «против».
3. Проведение публичного спора в виде дебатов, круглого стола или дискуссии.
4. Анализ результатов спора, определение победителя.

Кроме того, проекты по публицистике могут быть связаны с другими учебными предметами (историей, обществознанием, литературой). Например, учащиеся могут подготовить публицистический текст о важных исторических событиях или провести публицистический спор о проблемах современного общества.

Другим примером проектной деятельности учащихся при изучении публицистического стиля с учетом связи с другими учебными предметами может служить создание школьной газеты. Этот вид проекта не просто увлекателен, в нем старшеклассникам дается возможность проявить себя в разных сферах: журналистике, редактировании, дизайне и, конечно, в русском языке. Такой проект позволяет не только закрепить теоретические знания, но и развить практические навыки работы с текстом, навыки коммуникации, критического мышления и командной работы.

В проекте осуществляются разные подходы к созданию газеты: как индивидуальный, так и групповой. При индивидуальном подходе каждый ученик выбирает тему для статьи и пишет ее самостоятельно. Такой вид деятельности идеально подходит для развития навыков самостоятельной работы, исследовательских навыков, а также для выражения личного мнения.

Преимуществами данного подхода является возможность для ученика глубоко погрузиться в тему и проявить свою индивидуальность, не зависеть от мнения других. Однако следует учитывать и проявление таких недостатков, как отсутствие единства стиля, ограниченный объем публикаций.

При групповом подходе класс делится на группы по интересам или тематическим направлениям. Каждая группа создает свой раздел газеты (например, новости, спорт, культура, интервью, юмор). В группах ученики распределяют между собой роли: редактор, корреспондент, дизайнер.

В данном подходе также есть как преимущества (школьники учатся работать в команде, распределять ответственность, координировать свои действия), так и недостатки (в группе нередко возникают конфликты и требуется необходимость постоянной координации).

Организация деятельности учащихся в данном проекте предполагает последовательную реализацию этапов:

1. Выбор названия: важно выбрать название, которое отобразит тематику газеты и будет интересным для читателей.
2. Определение темы статьи и ее формата. На данном этапе необходимо принять решение о тематике освещаемых в газете событий (например, школьная жизнь, общественные события, литература, искусство, спорт).
3. Разработка структуры: создать план газеты, определить количество разделов, их название, а также формат публикаций (статьи, интервью, репортажи, обзоры, фоторепортажи, юмористические тексты).
4. Сбор материалов: учащиеся должны собрать информацию по своим темам.
5. Редактирование и корректура: тексты нужно проверить на грамматические и стилистические ошибки, а также на соответствие требованиям публицистического стиля.
6. Дизайн и верстка: газету нужно оформить в соответствии с выбранным форматом, использовать яркие заголовки, иллюстрации, фотографии.
7. Печать и распространение: газету можно распечатать на принтере или издать небольшим тиражом.

Примером подобного группового проекта может стать выпуск газеты «Школьные хроники глазами литературных героев». Учащимся предлагается по-новому взглянуть на свою школьную жизнь, используя образы и характеры любимых литературных героев. Задача, стоящая перед учениками, – написать статьи для школьной газеты, описывая реальные события из жизни школы, но с точки зрения вымышленного персонажа.

Предполагаемые этапы работы над проектом включают:

1. Выбор героя: ученики выбирают литературного героя, которого хотели бы «оживить» в контексте школьной жизни. Это может быть герой классической литературы (например, Робинзон Крузо, Д'Артаньян, Онегин, Татьяна Ларина), современной литературы (например, Гарри Поттер, Холмс, Анна Каренина, Катерина Кабанова) или даже герой любимой игры или фильма.
2. Поиск сюжета: ученик ищет в своей школьной жизни событие, которое он хотел бы описать с точки зрения выбранного героя. Это может быть спортивное соревнование, школьный концерт, урок по интересному предмету, экскурсия, встреча с интересным человеком.
3. «Погружение» в образ: ученик должен подумать, как герой отреагировал бы на ситуацию, что бы он сказал, как он оценил бы происходящее, какие мысли бы у него возникли.
4. Написание статьи: ученик пишет статью, используя стиль и лексику, характерные для выбранного героя. Точно передать его мысли, эмоции, отношение к событию.
5. Редактирование и верстка: статьи проверяются на соответствие литературному образу, грамматические и стилистические ошибки. В газету статьи вставляются с яркими заголовками и иллюстрациями.

Примерами тем для статей могут быть: «Онегин о школьном конкурсе чтецов» (Онегин критикует школьный конкурс чтецов); «Холмс о тайне пропавшего словаря» (Холмс расследует таинственное исчезновение словаря из школьной библиотеки); «Катерина Кабанова о школьном конфликте» (Катерина Кабанова рассказывает о конфликте между двумя учениками, который она пытается разрешить) и др.

Таким образом, описанный проект, безусловно, способствует развитию творческих способностей учеников, повышает интерес к литературе, стимулирует мышление и во-

ображение, развивает навыки письменной речи, критического мышления, дает возможность по-новому взглянуть на школьную жизнь.

В нем также реализуется инновационный подход к изучению публицистического стиля, в котором возможно использование популярной культуры в качестве инструмента, что делает процесс обучения более интересным, привлекательным и мотивирующим для современных школьников. Междисциплинарный подход не менее важен, поскольку проект позволяет интегрировать знания из разных дисциплин, таких как литература, история, обществознание, язык, и развивать навыки анализа, интерпретации и аргументации.

В целом, обучение проектной деятельности старших школьников на уроках русского языка – это эффективный способ сделать учебный процесс более интересным, познавательным и практически ориентированным. Проекты позволяют ученикам не только овладеть знаниями и навыками, но и развивать творческие способности, коммуникативные навыки и ключевые компетенции, необходимые для успешной социализации в современном мире.

Список литературы

1. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2010. С. 193–200.
2. Русский язык. 8 класс / под ред. Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, О.В. Загоровской. М., 2022.
3. Русский язык. 9 класс / под ред. Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, О.В. Загоровской. М., 2022.
4. Русский язык: 10–11 классы: базовый уровень: учебник / под ред. Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, А.Г. Нарушевич. М., 2023.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М., 2005.
6. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий // Науковедение. 2013. №6(19). С. 1–10.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 24.07.2024).
8. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под №370). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370> (дата обращения: 24.07.2024).
9. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под №371). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-371> (дата обращения: 24.07.2024).

* * *

1. Polat E.S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa // Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M., 2010. S. 193–200.
2. Russkij yazyk. 8 klass / pod red. L.M. Rybchenkovoj, O.M. Aleksandrovoj, O.V. Zagorovskoj. M., 2022.
3. Russkij yazyk. 9 klass / pod red. L.M. Rybchenkovoj, O.M. Aleksandrovoj, O.V. Zagorovskoj. M., 2022.

4. Russkij yazyk: 10–11 klassy: bazovyy uroven': uchebnik / pod red. L.M. Rybchenkovej, O.M. Aleksandrovoj, A.G. Narushevich. M., 2023.
5. Sergeev I.S. Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchashchihsya: Prakticheskoe posobie dlya rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. M., 2005.
6. Turchen D.N. Proektnaya deyatel'nost' kak odin iz metodicheskikh priyomov formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij // Naukovedenie. 2013. №6(19). С. 1–10.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya: 24.07.2024).
8. Federal'naya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (Utverzhdena prikazom Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 pod №370). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370> (data obrashcheniya: 24.07.2024).
9. Federal'naya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya (Utverzhdena prikazom Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 pod №371). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-371> (data obrashcheniya: 24.07.2024).



Project activity as an efficient technology of mastering the publicistic style at the lessons of the Russian language

The modern approaches to project activity are considered. The potential of use of this technology at the lessons of the Russian language in high school allows the schoolchildren to master the practical skills of the work with the texts of different publicistic genres and to develop the creative abilities and communicative skills. There are characterized the traditional techniques of the work with the texts of publicistic style at school at the lessons of the Russian language.

Key words: *project method, group project, project activity, publicistic style, lessons of the Russian language.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2024)



В.В. ЛОВЯННИКОВА
Владикавказ

**САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В КНИГЕ Г.А. БЮРГЕРА
«DIE ABENTEUER DES FREIHERRN VON MÜNCHHAUSEN»**

Рассматривается самопрезентационная стратегия главного героя в произведении Г.А. Бюргера «Die Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen». Описываются техники и языковые средства, которые использовал известный фантазер, чтобы продемонстрировать свое превосходство над другими людьми и незаурядные умения и навыки охотника, мореплавателя, путешественника и участника военных действий. Выявляется яркая личностная направленность самоописания Мюнхгаузена, ориентированная на собственную уникальность, создание доверия слушателей и их эмоциональную вовлеченность.

Ключевые слова: самописание, самопрезентация, желание очаровать, уникальность, установка на доверие, ориентация на эмоциональное восприятие.

Социальное начало в человеке проявляется в его естественном стремлении к созданию положительного впечатления о себе у других людей и к представлению в выгодном для себя свете собственной личности, своих достижений, качеств и навыков. Умение грамотно преподнести себя окружающим повышает шансы на успех в жизни, а также способствует росту самооценки и самоуверенности. «Самопрезентация – чрезвычайно интересный психологический феномен, старый как мир и всегда актуальный. Каждая культура хранит традиции того, как следует себя вести и как научить(ся) себя вести, любой социум озабочен проблемой, как произвести нужное впечатление» [11, с. 4].

С научной точки зрения процесс позиционирования своей личности окружению впервые стал изучаться в американской социологии. В 1959 г. И. Гоффман ввел понятие «самопрезентация» и описал различные способы контроля за впечатлениями о себе [4].

Позднее этот термин стал междисциплинарным и активно анализировался с различных точек зрения, прежде всего в психологии и лингвистике. При этом спектр теоретических подходов к изучению данного явления отличается многоплановостью и отсутствием единой концепции.

Например, нет единого мнения социальных психологов о мотивационных причинах личностной презентации. В понимании Э. Джонса и Т. Питтмана важнейшим является мотив власти, т.е. потребность расширять и удерживать свой авторитет в социальном окружении [15]. Р. Аркин и А. Шутц рассматривали самопрезентацию как возможность достигнуть успеха или избежать поражения и выделяли соответственно с этим приобретающий и защитный виды самопрезентации [13; 18]. Первый из них характеризуется разумным выбором ролей, задач и социальной среды. Второй выбирается, как правило, людьми с заниженной самооценкой и отличается нецелесообразным выбором партнеров для коммуникации.

А. Фенигштейн, М. Шейер, А. Басс и М. Снайдер рассматривали связь между самосознанием и самопрезентацией. Данные ученые выделяли личное самосознание, публичное самосознание и социальную тревогу и устанавливали, что люди демонстриру-

ют различия в поведении и в способах построения самопрезентации, поскольку в разной степени обладают каждым из этих видов самосознания [15]. М. Снайдеру принадлежит мысль о том, что поведение человека ориентировано либо на внутреннее Я, либо на впечатление, которое он хотел бы произвести на окружающих [20].

М. Лири, Р. Ковальски и Б. Шленкер являются авторами ситуационных теорий самопрезентации. Они изучали влияние публичности, целей и объекта самопрезентации на ее характеристики и пришли к выводу о том, что самопрезентация может быть осознаваемой (в незнакомой ситуации) и неосознаваемой (если ситуация хорошо известна человеку) [17]. Б. Шленкер отмечает также, что большую роль в процессе создания самопрезентации играют нормы и правила взаимодействия, принятые в данной культуре или социальной группе [19].

Таким образом, в психологии самопрезентация рассматривается как многомотивированная деятельность, вызываемая самыми разными желаниями и стремлениями, которые находятся в прямой зависимости от обстоятельств, целей, субъекта и объекта самоподачи.

В лингвистике самопрезентация трактуется как особый речевой жанр, появление которого связано с современными требованиями общества и новыми задачами коммуникации в целом. К основным особенностям самопрезентации как речевого жанра обычно относят «осмысленность, положительный характер представления себя, совпадение субъекта и объекта высказывания, характер общения, коммуникативное воздействие» [8, с. 7].

Отдельное внимание в лингвистике уделяется языковым средствам самопрезентации в различных видах дискурса. В работах Т.А. Ван Дейка [3], Н.Д. Аругионовой [1], О.С. Иссерс [5], Е.В. Ключева [6], А.Ю. Масловой [9], Н.А. Корягиной [7], Н.И. Формановской [12] подчеркивается мысль о том, что поиск и характеристика вербальных особенностей самоподачи в конкретной языковой ситуации требуют обращения к дискурсивному анализу как средству исследования текста в социальном контексте. При этом ведущую роль в процессе вербализации играет коммуникативное намерения. Оно является «центральной компонентой довербального речепорождения, который предшествует выбору нужных тактик и самому осуществлению речевого акта самоподачи» [2, с. 130].

Критерии положительного образа человека, на создание которого направлена любая самопрезентация, а также выбор языковых средств существенно отличаются в различных дискурсах. Информативный и эмоциональные компоненты, правдивость и актуальность сведений, уровень свободы самовыражения, показатели положительных и отрицательных качеств зависят от дискурсивных особенностей коммуникации. «Вербальная составляющая в различных типах самопрезентационного дискурса определяется интенцией субъекта речи, его установками и условиями ситуации» [10, с. 33].

Целью данного исследования стал анализ тактик и языковых средств самопрезентации Мюнхгаузена, имя которого претерпело процесс деонимизации и употребляется в современном языке для обозначения остроумного рассказчика и веселого фантазера.

Удивительные истории о многочисленных путешествиях по морю и суше, забавных случаях на охоте и эпизодах военной карьеры, написанные от имени самого барона, были первоначально обработаны немецким писателем Э. Распе и изданы на английском языке. Немецкий поэт Г.А. Бюргер перевел произведение Э. Распе на немецкий язык и расширил его своими собственными сочинениями.

Анализ произведения Г.А. Бюргера позволяет утверждать, что главный герой на протяжении всего повествования о своих приключениях создает образ уникального и незаурядного человека. При этом чаще всего рассказы Мюнхгаузена изобилуют эпизодами, в которых он подчеркивает свою смекалку, находчивость и фантастическую изобретательность: он удачно охотится ночью, повесив на хвост собаки фонарик; исполь-

зует вместо руля подол своего сюртука, чтобы поднявшие его в воздух утки доставили домой; заряжает ружье вишневыми косточками и затыкает пробину в дне корабля своим собственным телом. «Gegenwart des Geistes ist die Seele mannhafter Taten!» [14, с. 37] – основной жизненный девиз главного героя Г.А. Бюргера, который с легкостью манипулирует событиями в свою пользу и выходит победителем из самых критических ситуаций.

Барон также поднимает свою значимость в глазах слушателей, акцентируя их внимание на необычных качествах своих животных, которые напоминают мифических существ. Например, во время путешествия по России его лошадь, наполовину съеденная волками, спасает своего хозяина от злого хищника быстрым бегом. В походе на турок задняя часть лошади Мюнхгаузена, отрезанная от остального туловища предохранительной решеткой крепости, неистово брыкается и наносит огромный урон неприятельским солдатам. Собака барона умудряется стереть свои лапы, бегая за ним часто и быстро, но продолжает сопровождать хозяина на охоту в качестве таксы-ищейки. Еще одним качеством этой фантастической собаки является способность родить на бегу щенят, которые сразу бросаются вдогонку за зайцами. «Ich bin immer berühmt gewesen sowohl wegen der Vortrefflichkeit meiner Pferde, Hunde und Gewehre als auch wegen der besondern Art, das alles zu handhaben, so daß ich mich wohl rühmen kann, in Forst, Wiese und Feld meines Namens Gedächtnis hinlänglich gestiftet zu haben» [Там же], – рассказывает легендарный охотник и путешественник.

И сам Мюнхгаузен, как боги, обладает огромной физической силой и способностью преодолевать препятствия и расстояния невероятными способами. С гордостью он повествует о том, как вытащил себя из болота за косу силой рук; взвалил себе на плечи телегу со всеми четырьмя колесами и дорожными узлами; смог выйти живым и невредимым из живота огромной рыбы, подняться на Луну и спуститься назад, скакать на лошади под водой и летать на пушечном ядре. Очень часто барон демонстрирует также свое умение выживать в чрезвычайных ситуациях во время опасных стихийных бедствий и катастроф. Например, он пережил столкновение своего корабля с китом; страшную бурю, когда волны подняли судно высоко над водой и долго не опускали его вниз; ураган невероятной силы, вырывающий с корнями деревья огромной высоты и ширины.

Главный герой представляется слушателям также как храбрый воин и настоящий тактик военных действий. Он описывает свою роль в баталиях против турок с таким мастерством, что обычные военные маневры приобретают оттенок эпической саги: «Wir zerstreueten den Feind völlig, richteten eine gewaltige Niederlage an und trieben ihn nicht allein in seine Festung zu Loche, sondern auch durch und durch, ganz über und wider unsere blutigierigsten Erwartungen» [Там же]. Эти моменты не только отражают военные подвиги Мюнхгаузена, но и создают мифический образ лидера, способного на невероятные дела благодаря своему остроумию и решимости. «Ich ging auf verschiedene Expeditionen aus, wo das Verhalten meiner eigenen Klugheit und Tapferkeit überlassen war» [Там же], – сообщает барон своим слушателям.

Вплетая в свои рассказы внутренние диалоги с самим собой в сложные моменты жизни, барон делает акцент на своей способности анализировать ситуацию и подчеркивает свой глубокий интеллект и стратегическое мышление. Часто в его рассказах можно услышать слова «endlich kam ich auf den Gedanken», «das brachte mir auf den Einfall», «da fiel mir ein», «nach diesen Betrachtungen beschloss ich» [Там же], которые показывают его умение сохранять способность быстро соображать и принимать взвешенные решения.

Для барона Мюнхгаузена важно также создать у слушателей впечатление о себе как об уважаемом и значимом человеке своего времени. Он гордится своим благородным происхождением, называет себя истинным дворянином и рассказывает о своем прапрадеде, который был знаком с самим Шекспиром. Еще одним достоинством своего

рода Мюнхгаузен считает обладание прославленной пращей, которую использовал еще Давид в битве против Голиафа.

Стараясь придать своему образу дополнительную значимость, барон включает в рассказ о плавании на Цейлон подробности о том, что они «segelten mit wichtigen Aufträgen Ihrer Hochmögenden, der Staaten von Holland, von Amsterdam ab» [Там же]. Рассказывая о путешествии к Большому Каиру, барон упоминает о том, что он «reisete mit großem Pompe in einem sehr zahlreichen Gefolge zu Lande ab» [Там же]. Такие эпизоды подчеркивают в глазах окружающих важную миссию, которую он выполнял, добавляют глубину его образу и делают его загадочным и привлекательным для слушателей.

Собственный статус Мюнхгаузен старается повысить также, рассказывая о своем знакомстве и общении со знатными людьми: с лордами адмиралтейства и казначейства, русской императрицей и султаном из Константинополя. Еще одним достоинством барона была его способность набирать на службу людей, обладающих экстраординарными способностями. Среди слуг барона были быстрый бегун с огромными грузами на ногах; человек, способный слышать рост травы; меткий стрелок, сбивший воробья на страбургской колокольне; человек, сваливший лес одним рывком, словно это была охапка хвороста. Таким образом Мюнхгаузен демонстрирует окружающим силу убеждения и способность управлять командой из людей с необычными талантами.

Важной составляющей образа Мюнхгаузена, которую он транслирует своим собеседникам, является его привлекательность в глазах женщин. Барон позиционирует себя как человека, которому самые достойные из женщин предлагают свое внимание и даже руку и трон. «Ich weiß nicht, was die Damen anmir finden; aber die Kaiserin ist nicht die einzige ihres Geschlechtes, die mir vom Throne ihre Hand anbot» [Там же], – однажды сообщает он своим друзьям. В другой раз Мюнхгаузен хвалится благосклонностью к нему прекрасной Венеры, жены Вулкана; с этой супружеской парой он познакомился в кратере вулканической горы Эрна. В следующем своем рассказе барон вспоминает о турецкой султанше, любимицей которой он был. Эта женщина, по его словам, позднее сообщила ему о страшном намерении тирана и спрятала его в собственных покоях.

Как видим, самопрезентация Мюнхгаузена ориентирована на создание уникального образа человека с подчеркнутой индивидуальностью и признаками превосходства над обычным человеком. Такие его высказывания о самом себе, как «Was Artillerie anbetrifft, habe ich meinen Meister noch nicht gefunden», «Ich habe alle in in jener Nacht Gibraltar gerettet», «Allein ich benutzte diesen Zustand, so gut ich konnte, zu meinem Vorteil» [Там же], становятся ярким доказательством уверенности барона в своей исключительности и неповторимости.

При этом языковыми маркерами в рассказах барона являются:

1. Ярко выраженная личностная направленность самоописания, выражающаяся в интенсивном использовании личного местоимения *ich*.

2. Ориентация на исключительность и необычайные достоинства, что проявляется в использовании лексем с семантикой измерения (wir massen das Krokodill, es war zu unserer Überraschung genau vierzig Fuß sieben Zolllang; der Walfisch mass eine halbe Meile; ein Loch ungefähr einen Fuß im Durch messer), порядковых, количественных и дробных числительных (ich machte mich damals auf den Weg mit einem englischen Kriegs schiffe erster Ordnung, mit hundert Kanonen und vierzehn hundert Mann; den achtzehnten Tag, nach dem wiran der Insel Otahiti vorbei gegangen waren, brachte ein Orkan unser Schiff etwa tausend Meilen von der Oberfläche des Wassers weg; ich verbrachte ungefähr drittelhalb Stunden in dem riesigen Magen dieser Meeres bestie), прилагательных в сравнительной и превосходной степени (einan genehmeres Geschenk wären ir zweifellos nicht leicht zumachen gewesen; die Keiler sind doch weit grausamer und gefährlicher; die wildesten und gefährlichsten Waldun geheuer; die Krebs- und Auster bäume waren die größten).

3. Ориентация на создание доверия слушателей, которая нашла свое отражение в употреблении топонимов (Russland; Polen; die Türkei; Groß kairo; St. Petersburg; Amsterdam; das Mittelländische Meer; Gibraltar; Ceylon; Nordamerika), антропонимов исторических деятелей (Zar Peter; Kaiser-Königin Maria Theresia; Bibliothekar Jagemannin Weimar; britischer Her stelleroptischer und astronomischer Instrumente Dollond; General Elliot), реальных исторических событий (der Feldzug am Pruth; Sturm von Oczakow; Belagerung von Gibraltar).

4. Ориентация на чувственно-эмоциональное восприятие, поэтому в речи барона можно обнаружить огромное количество экспрессивных средств: реальных и нереальных сравнений (diese hatten ein Gesicht wie große Bullen beißen; als wären sie fest an den Boden genagelt gewesen), эпитетов (ein wunderschöner schwarzer Fuchs; ein schreckliches Ungeheuer; die fürchterliche Kälte, ein scheußliches Krokodil; das wütende Raubtier), гипербол (ich habe den Hirsch wohl tausendmal gesehen; ich bekam auf ein mal fünf und zwanzig Hühner; plötzlich stand mein Hund schon vor einer Kette von ein paar hundert Hühnern), метафор (in des Teufels Küche; das große Lichte der Welt; heftiges Feuer der Eifersucht; diese berühmte Feuerpfanne), олицетворений (der Sturm wollte sich nicht legen; bis Nacht und Dunkel mich überfielen; der Berg tobte damals schon drei Wochenlang), фразеологизмов с яркой образностью (der Großsultan war vor den Kopf geschlagen; ich sprang blitz schnell zur Treppe hin ab und rannte Hals über Kopf; Feuer und Funken strömten aus meinen Augen; wenn sie damals nicht Vulkan einen Floh ins Ohr gesetzt hätten), экспрессивного синтаксиса (Das war ein Gadium! O welche Silbertonnen meinen Ohren! Was sollte ich nun unter solchen Umständen tun?).

Итак, исследование выявило такие стратегии самопрезентации Мюнхгаузена, как стремление очаровать публику и самопродвижение, для реализации которых знаменитый барон демонстрирует свои многочисленные достоинства и превосходство над остальными людьми. Стирая в своих рассказах грань между реальностью и вымыслом и используя экспрессивную лексику и синтаксис, знаменитый барон усиливает интерес к своим путешествиям и к своей личности. Самопрезентационные техники Мюнхгаузена позволяют охарактеризовать его как человека самоуверенного, энергичного, решительного, хитрого, оптимистичного, с богатым воображением и способностью внушать слушателям доверие и убеждать их в правдоподобности даже самого невероятного.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.
2. Беседина Н.А. Семантическое содержание высказывания как средство реализации коммуникативного намерения говорящего // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: материалы международной конференции, Белгород, 12–13 октября. 1999. №4. С. 128–133.
3. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
4. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М., 2000.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2003.
6. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия. М., 2002.
7. Корягина Н.А. Самопрезентация и убеждающая коммуникация. М., 2019.
8. Кулинич Е.В. Специфика самопрезентации как коммуникативного намерения // Вестник Томского государственного университета. 2007. №299. С. 7–10.
9. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику. СПб., 2007.
10. Медведева И.А. Языковые средства самопрезентационного дискурса // Челябинский гуманитарий. 2013. №2(23). С. 30–34.
11. Михайлова Е.В. Обучение самопрезентации. М., 2006.
12. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998.

13. Arkin R.M. Self-presentation styles // Impression management theory and social psychological research. 1981. №9. P. 311–333.
14. Bürger G.A. Die Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen. Köln, 2020.
15. Fenigstein A., Scheier M.F., Bass A.N. Public and private self-consciousness: Assessment and theory // Journal of consulting and clinical psychology. 1975. №43. P. 522–527.
16. Jones E. E., Pittman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological perspectives on the self. 1982. №1. P. 231–262.
17. Leary M.R., Kowalski R.M. Impression management: a literature review // Psychological Bulletin. 1990. №107. P. 121–130.
18. Schutz A. Assertive, offensive, protective and defensive styles of self-presentation: a taxonomy // Journal of psychology interdisciplinary and applied. 1998. №132. P. 611–619.
19. Shlenker B. Self-presentation // Handbook of self and identity. 2003. P. 488–518.
20. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior // Journal of personality and social psychology. 1974. №30. P. 526–537.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M., 1998.
2. Besedina N.A. Semanticheskoe sodержanie vyskazyvaniya kaksredstvo realizacii kommunikativnogo namereniya govoryashchego // Edinstvo sistemnogo i funkcional'nogo analiza yazykovykh edinic: materialy mezhdunarodnoj konferencii, Belgorod, 12–13 oktyabrya. 1999. №4. S. 128–133.
3. Van Dejk T.A. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya. M., 1989.
4. Goffman I. Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoj zhizni. M., 2000.
5. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki ruskoj rechi. M., 2003.
6. Klyuev E.V. Rehevaya kommunikaciya: Uspeshnost' rehevogo vzaimodejstviya. M., 2002.
7. Koryagina N.A. Samoprezentaciya i ubezhdayushchaya kommunikaciya. M., 2019.
8. Kulinich E.V. Specifika samoprezentacii kak kommunikativnogo namereniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. №299. S. 7–10.
9. Maslova A.Yu. Vvedenie v pragmalingvistiku. SPb., 2007.
10. Medvedeva I.A. Yazykovye sredstva samoprezentacionnogo diskursa // Chelyabinskij gumanitarij. 2013. №2(23). S. 30–34.
11. Mihajlova E.V. Obuchenie samoprezentacii. M., 2006.
12. Formanovskaya N.I. Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty edinic obshcheniya. M., 1998.



Self-presentation of protagonist in the book “Die Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen” by G.A. Burger

The self-presentation strategy of the protagonist in the work “Die Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen” by G.A. Burger is considered. There are described the techniques and linguistic means that the famous fantast used to demonstrate his superiority over the other people and the extraordinary skills and abilities of hunter, sailor, traveler and the participant of military actions.

The bright personal orientation of self-description of Munchausen, focused on the personal uniqueness, the creation of listeners' confidence and their emotional engagement, is revealed.

Key words: *self-description, self-presentation, desire to fascinate, unique character, setting for confidence, orientation to emotional perception.*

(Статья поступила в редакцию 12.09.2024)

О ЖАНРОВЫХ ГРАНИЦАХ ФЭНТЕЗИ И НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ

Рассматриваются жанровые признаки научной фантастики и фэнтези, позволяющие разграничить произведения данных жанров. Основными критериями для жанровой демаркации являются характер мотивации допущения / условности (рациональное или иррациональное), разница в содержании и теме произведений, установка на достоверность описываемых событий (возможное / заведомо невозможное), а также количество посылок (одна или несколько).



Ключевые слова: *фантастическое, научная фантастика, фэнтези, жанр, жанровая демаркация, фантастиковедение.*

Вопрос о принадлежности того или иного произведения к определенному жанру довольно редко решается однозначно, а значит актуальной остается проблема жанровой демаркации художественных текстов. Одной из самых дискутируемых является, на наш взгляд, дилемма разграничения научной фантастики и фэнтези. Несмотря на множество исследований, касающихся данного вопроса [2–8, 10, 12], выделить дифференциальные черты вышеназванных жанров весьма непросто, особенно если речь идет о произведениях, находящихся не в «ядре», а на «периферии» жанра.

На сложность решения данной проблемы указывает уже сам факт существования диаметрально противоположных мнений по поводу соотношения научной фантастики и фэнтези. Одни исследователи воспринимают их как единый жанр, другие полагают, что «научная фантастика является лишь малой частью фэнтези» [2, с. 85].

Определенную сложность в решение данного вопроса привносит смешение в западном литературоведении понятий «фантастическое» и «фантастика». В 2007 году Джон Клут в попытке их разграничить ввел термин “fantastika”, заявив, что «этот термин призван составить конкуренцию термину «фантастическое», так как в рассуждениях о фантастическом (the fantastic) размывается жанровая перспектива, точнее, ретроспектива. <...> Фантастика, <...> по Клоту, существует в трех основных институализированных формах: fantasy (фэнтези), science fiction (научная фантастика) и horror (хоррор)» [3, с. 35].

О неоднозначности решения проблемы разграничения жанров свидетельствуют и экспериментальные исследования, посвященные изучению читательских установок, связанных с определенными жанровыми ожиданиями. Так, например, рассматривая жанр как ментальную репрезентацию, сочетающую образный и пропозиционный способы кодирования информации, И.А. Тарасова пришла к выводу о том, что принадлежность произведения к тому или иному жанру «определяется его сходством с “наилучшим” жанровым образцом – эталоном, или прототипом» [11, с. 23]. По частоте встречаемости в анкетах читатели указывают следующие актуальные признаки жанра фэнтези: «нереальность или необычность сюжета (17% опрошенных); магия и вымышленные существа (15%); сверхспособности героев (9%); наличие отдельной вселенной (8%)» [Там же, с. 27]. Следует заметить, что, помимо наличия магии и вымышленной вселенной, отмечаемых большинством литературоведов как характерные особенности фэнтези, анкетированные называют критерии, присущие и научной фантастике, что свидетельствует о сложности дифференциации данных жанров в сознании массово-

го читателя. Тем не менее на способность непрофессиональных авторов беречь «память жанра» указывают произведения фанфикшена, написанные по мотивам текстов в жанре фэнтези и предполагающие их варьирование и необычную трактовку при сохранении сюжетно-формульного мифологического каркаса.

Часто цитируемую «формулу» демаркации фантастики и фэнтези озвучил создатель знаменитого телесериала «Сумеречная зона» Род Серлинг: «Фэнтези – это невозможное, ставшее вероятным, а научная фантастика – это невероятное, ставшее возможным» [4, с. 19]. Однако в данной формулировке «кроется коварная многозначность, перерастающая в путаницу понятий. В самом деле, что следует понимать под «не/возможным», а что под «не/вероятным»? [Там же]. Гораздо убедительнее звучит утверждение о том, что научная фантастика «должна обеими ногами стоять на твердой научной почве» (В. Владко), в отличие от фэнтези, вобравшей в себя элементы сказки, рыцарских романов и мифов и «создавшей на их основе единую художественную реальность <...>, в центре которой находятся переработанные мифологические архетипы и авторский миф» [5, с. 26]. Не менее популярно мнение о том, что научная фантастика призвана популяризировать различные технические изобретения, в то время как фэнтези преследует иные цели – эскапизм и развлечение читателя. Однако и эти характеристики не являются достаточными для дифференциации данных фантастических жанров.

Рассуждая об установке на достоверность описываемых событий, следует упомянуть и понятие «фантастическое допущение» (или «фантастическая посылка») – форму художественного вымысла, вступающую в противоречие с законами реальной действительности. По мнению Е.Н. Ковтун, в научной фантастике «рационально-фантастическая посылка непременно обоснована (мотивирована) автором в русле положений современной ему науки об устройстве окружающего мира» [7, с. 82], в фэнтези же фантастические посылки в обосновании не нуждаются.

«Прагматика научной фантастики в идеале состоит в том, чтобы в итоге привести читателя в состояние “отсутствия изумления”, не снимая при этом эффект присутствия “чудесного” (the marvelous). “Чудесное”, оставаясь таковым, получает <...> “научное” (научообразное или паранаучное), но в любом случае рациональное объяснение» [3, с. 37], в то время как фэнтези крайне редко пытается истолковать проявление сверхъестественного, полагая, что любые попытки детально регламентировать «механизм» его действия «вредны для ореола загадочности и тайны, окутывающего подобные сюжеты» [8, с. 101]. В произведениях данного жанра «мотивация посылки становится интертекстуальной, выносится за пределы текста и нередко представляется не существующей вообще» [7, с. 102]. Впрочем, отсутствие рационального обоснования не всегда является признаком иррациональности самой посылки. Конечно, первоначально выдвинутая рационально-фантастическая идея всегда требует развернутой мотивировки. Так, например, А.Н. Толстой в романе «Аэлита» подробнейшим образом описал устройство ракеты, но, когда со временем полеты в космос стали обыденностью, привычной для сознания читателя, подобные пояснения утратили свою необходимость. Несомненно, такие развитые фантастические идеи следует отличать от нерациональных допущений в жанре фэнтези, авторы которого в принципе и не стремились обосновывать описываемые ими чудеса.

Первоначальная попытка отделить *fantasy* и *science fiction* основывалась на разнице в содержании: космические корабли и технические изобретения безоговорочно относились к научной фантастике, а мечи и заклинания – к фэнтези. В конце XIX – начале XX столетия события большинства классических научно-фантастических романов происходили в рамках хорошо знакомой нам «нулевой» реальности: подводная лодка капитана Немо покоряла земные океаны, а человек-амфибия Ихтиандр обитал вблизи реально существующего Буэнос-Айреса. Однако, с позиции современного фантастиковедения, разделение по содержательному критерию не может отличаться прежней точно-

стью: в последнее время научно-фантастические элементы все чаще проникают в фэнтези, а волшебство и магия приобретают вполне научное обоснование.

Известный фантаст Г. Уэллс считал, что в фантастическом произведении следует сделать лишь одно фантастическое допущение, направляя все дальнейшие усилия на его доказательство и оправдание. Действительно, во многих классических научно-фантастических романах главенствовало одно допущение – изобретение, способное сделать человека невидимым или доставить его до Луны, – а само действие разворачивалось в знакомом читателю реальном пространстве, не требовавшем дополнительного описания. В фэнтези же, унаследовавшем специфику жанра литературной сказки, возникло множество посылок, появились различные немотивированные чудеса и особая условная среда со своими законами, которые, с позиции детерминизма, «казались полнейшим беззаконием» (Т.А. Чернышева). Неслучайно еще в начале XX столетия исследователи разделили фантастические романы на научно-фантастические, как у Жюль Верна, и социально-утопические, как у Герберта Уэллса, отдельно вычленив жанр «волшебных историй», близкий к литературной сказке. Со временем первые стали определять как «твердую научную фантастику» (*hard science fiction*), вторые – как «мягкую научную фантастику» (*soft science fiction*), и третьи – как «фэнтези».

Если в научно-фантастических произведениях большинство авторов опираются на научные закономерности, то создатели фэнтези конструируют свой «вторичный мир», развивающийся по собственным законам, «исходя из положений объективного идеализма» [8, с. 109]. Наличие «вымышленной вселенной», являющейся одним из жанрообразующих признаков фэнтези, предполагает существование магии, богов, различных мифических и хтонических существ и т.п., причем принципиальное отличие этих «чудес» от их сказочных аналогов заключается в том, что они являются нормой для описываемой вселенной. Все элементы вымышленного мира должны быть логически соотнесены между собой, однако авторы фэнтези произвольно могут варьировать сюжеты своих произведений, изменяя их самым причудливым образом, в отличие от создателей научной фантастики, описывающих перемены, возможные в будущем.

С течением времени создание «авторского» мира стало актуальным и для научной фантастики. Особенности конструирования «вымышленной вселенной» во многом зависят от специфики конкретной художественной условности: «Fantasy, мифологическая и сказочная условность чаще творят целостные и замкнутые миры, <...> а вот в рациональной фантастике посылка тщательно “вписывается” в действительность, совмещается с нею, не теряя при этом <...> своей необычности, неожиданности, новизны» [7, с. 88]. Однако верно и обратное предположение о том, что специфика хронотопа позволяет определить выбранный жанр: рыцарские замки чаще встречаются в фэнтези, ориентирующемся на средневековую действительность, а космические корабли и дома из стекла и бетона – в научной фантастике, для которой привычно и естественно создание картины будущего. Впрочем, бывают и исключения: так, в научно-фантастическом романе С. Лукьяненко «Рыцари сорока островов» главным топосом становится пространство замка, при описании которого автор широко использует не только фольклорные и мифологические источники, но и «клише» рыцарских романов. Однако в конце произведения с розового замка сходит позолота, исчезает мраморная облицовка, и в итоге перед взором изумленного читателя предстает здание, похожее «не на средневековую крепость, а на неоконченную стройку, заброшенную пару лет назад» [9, с. 169]. Замок оказывается низкопробной декорацией, созданной для бесчеловечного эксперимента, проводимого пришельцами на протяжении десятков лет.

Демаркация по одному признаку не позволяет с убедительной точностью определять принадлежность современного произведения к конкретному жанру, особенно, если речь идет о признаке содержательном. Так, магия и вымышленные народы орков и эльфов встречаются не только в фэнтезийной литературе: и то, и другое мы можем увидеть

в научно-фантастической вселенной «Warhammer 40к», где эльфы и орки – инопланетные расы, а магия – следствие псионического обращения к потусторонней реальности, то есть все вышеперечисленные допущения имеют вполне рациональное обоснование.

Нельзя безоговорочно доверять и авторскому самоопределению жанра. Например, Е. Лукин назвал свою пародию на славянское фэнтези «Катали мы ваше солнце» научно-фантастическим романом. Действительно, в книге представлена достаточно рациональная репрезентация регрессирующего вымышленного мира, где в соответствии с «научным» подходом описывается процесс ежедневного запуска искусственного солнца. Традиционное для славянского фэнтези разделение на три мира (Навь, Явь и Правь) иронически переосмысливается: Навь оказывается обширным подземельем, через которое металлическое солнышко возвращается на стартовую позицию. Единственным по-настоящему чудесным миротворческим допущением является случайно увиденный одним из героев хвост огромного кита – одного из трех, что держат на себе земную твердь.

Осложняет вопрос жанровой демаркации и синкретизм жанров, наблюдаемый в последние десятилетия в художественной литературе: неслучайно Т.И. Хоруженко указывала на поливалентность фэнтези, обуславливающую ее «метажанровые амбиции» и способность «адаптировать иные жанры массовой литературы – дамский роман, научную фантастику, детектив» [12, с. 7]. Фантастика как таковая тоже неоднородна, свидетельством чего является актуализация в конце 80-х годов XX века «альтернативной истории», «киберпанка», «фантастического детектива», «фантастического боевика», сопрягающих научную составляющую с элементами других жанров. Но если говорить о «чистоте» жанра, то в большей степени научной фантастике соответствует так называемая «интеллектуальная фантастика», именуемая Дм. Володихиным, «литературой эстетов и эрудитов» и адресованная квалифицированному читателю, подготовленному интеллектуально к экспериментам с языком и стилем и полному отсутствию «экшена» [1].

Осложняет проблему дифференциации и существование таких синтетических пограничных явлений, как технофэнтези, стимпанк-фэнтези и т.п., аккумулирующих признаки нескольких жанров. В таких случаях в равной степени могут быть представлены элементы как *science fiction*, так и *fantasy*: в подобных текстах «техника функционирует благодаря магии (например, гоблины толкают ракету, а демоны ведут самолет)» [12, с. 19]. Появлению произведений, совмещающих признаки разных жанров, способствует и влияние постмодернистской эстетики. Так, роман К. Еськова «Последний кольценосец» может трактоваться не только как эпигонское фэнтези, переосмысливающее вселенную Д.Р.Р. Толкиена, но и как криптоистория с элементами шпионского боевика. Наглядной иллюстрацией интеграции фэнтезийных и научно-фантастических атрибутов служат персонажи «Баклужинского цикла» Е. Лукина, свидетельствующие о тесной взаимосвязи техники и магии: рыжий наглый гремлин, поселившийся в бардачке «мерседеса», и управляющая моторной лодкой моторыжка.

Таким образом, говоря о дифференциации научной фантастики и фэнтези, можно сделать вывод, что демаркация данных жанров должна проводиться по нескольким признакам, главными из которых являются характер мотивации допущения / условности (рациональное или иррациональное), разница в содержании и теме произведений, установка на достоверность описываемых событий (возможное / заведомо невозможное), а также количество посылок (одна или несколько).

Список литературы

1. Володихин Дм. Интеллектуальная фантастика: монография и статьи. М., 2007.
2. Гоголева С.А. Другие миры: традиции и типология жанра фэнтези // Наука и образование. 2006. №3. С. 85–88.
3. Головачёва И.В. О соотношении фантастики и фантастического // Вестник СПбГУ. Серия 9. 2014. №1. С. 33–42.

4. Головачёва И.В. Размышления о теориях научной фантастики 2000-х годов // Вестник СПбГУ. Серия 9. 2013. №2. С. 18–27.
5. Дворак Е.Ю. Русское детское фэнтези: жанровая специфика и особенности мифопоэтики: дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.
6. Епанчинцев Р.В., Фролова А.А. К вопросу о жанре фэнтези в современной литературе // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2016. №26. С. 22–24.
7. Ковтун Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы первой половины XX века). М., 1999.
8. Логинов С. Русское фэнтези – новая Золушка // Империя. 1998. №1. С. 105–113.
9. Лукьяненко С.В. Рыцари Сорока Островов. Мальчик и Тьма. М., 2011.
10. Любимцева-Наталуха А.А., Пыхтина А.А. Фэнтези: к вопросу о жанре // Восточнославянская филология. Литературоведение: Донецкий государственный педагогический университет. 2020. №10(34). С. 61–68.
11. Тарасова И.А. Литературный жанр в сознании читателя: эмпирический подход // Жанры речи: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2024. Т. 19. №1(41). С. 23–28.
12. Хоруженко Т.И. Русское фэнтези: на пути к метажанру: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2015.

* * *

1. Volodihin Dm. Intellektual'naya fantastika: monografiya i stat'i. M., 2007.
2. Gogoleva S.A. Drugie miry: tradicii i tipologiya zhanra fentezi // Nauka i obrazovanie. 2006. №3. S. 85–88.
3. Golovachyova I.V. O sootnoshenii fantastiki i fantasticheskogo // Vestnik SPbGU. Seriya 9. 2014. №1. S. 33–42.
4. Golovachyova I.V. Razmyshleniya o teoriyah nauchnoj fantastiki 2000-h godov // Vestnik SPbGU. Seriya 9. 2013. №2. S. 18–27.
5. Dvorak E.Yu. Russkoe detskoe fentezi: zhanrovaya specifika i osobennosti mifopoetiki: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2015.
6. Epanchinev R.V., Frolova A.A. K voprosu o zhanre fentezi v sovremennoj literature // Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №26. S. 22–24.
7. Kovtun E.N. Poetika neobychajnogo: Hudozhestvennyye miry fantastiki, volshebnoj skazki, utopii, pritchi i mifa (Na materiale evropejskoj literatury pervoj poloviny XX veka). M., 1999.
8. Loginov S. Russkoe fentezi – novaya Zolushka // Imperiya. 1998. №1. S. 105–113.
9. Luk'yanenko S.V. Rycari Soroka Ostrovov. Mal'chik i T'ma. M., 2011.
10. Lyubimceva-Nataluha A.A., Pyhtina A.A. Fentezi: k voprosu o zhanre // Vostochnoslavjanskaya filologiya. Literaturovedenie: Doneckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2020. №10(34). S. 61–68.
11. Tarasova I.A. Literaturnyj zhanr v soznanii chitatelja: empiricheskij podhod // Zhanry rechi: Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet imeni N.G. Chernyshevskogo. 2024. T. 19. №1(41). S. 23–28.
12. Horuzhenko T.I. Russkoe fentezi: na puti k metazhanru: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2015.



Considering the issue of genre boundaries of fantasy and science fiction

The genre features of science fiction and fantasy, allowing to distinguish the works of these genres, are considered. The basic criteria for genre demarcation are the nature of motivation of admission/convention (rational and irrational), the difference in the content and theme of works, the setting for veracity of described events (possible/ certainly impossible) and the quantity of sendings (one or several).

Key words: *fantastic, science fiction, fantasy, genre, genre demarcation, science fiction studies.*

(Статья поступила в редакцию 11.09.2024)

**К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В ЖАНРЕ
КЛАССИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА (на материале произведений
А. Кристи и А. Конан Дойла)**

Рассматривается создание образов главных героев писателями-авторами детективного жанра А. Кристи и А. Конан Дойлем. В центре внимания языковые средства, использованные автором при создании персонажа, а также те направления категоризации, из которых складывается образ главного героя-сыщика. Образы Мисс Марпл, Э. Пуаро и Ш. Холмса изучаются как индивидуально, так и в сопоставительном аспекте.



Ключевые слова: классический детектив, образ главного героя, лингвостилистический анализ, направления категоризации, стилистические приемы.

Жанр классического детектива предполагает главного героя, распутывающего хитроумные головоломки. Он интересен захватывающим сюжетом с неожиданными поворотами, бросающими вызов читателю – сможет ли он оказаться на высоте и разрешить загадку также мастерски, как это делает созданный писателем персонаж. Этот персонаж должен обязательно полюбить. Если читатель останется к нему равнодушным, то задача писателя не выполнена.

История литературы знает примеры героев, которые остаются с читателем не то что не одно поколение, а не одно столетие. И хотя жанр детектива считается легким и развлекательным, не предусматривающим ни философских изысканий на смысловом уровне, ни особенно ярких, неповторимых красок на уровне стилистики текста, тем не менее интересно проследить, с одной стороны, из чего складывается образ, с которым читатель не захочет расставаться, и с другой – какие выразительные средства и стилистические приемы будут использованы автором при создании этого образа, как поведут себя языковые средства при реализации идеи автора.

В центре нашего внимания прошедшие проверку временем и завораживающие читателей всех стран герои английских писателей Агаты Кристи и ее великого предшественника, сэра Артура Конан Дойла. Мы выделили несколько направлений категоризации, из которых складывается образ главного героя-сыщика в произведениях этих авторов.

На что обращает внимание читателя королева детектива при создании таких непохожих образов Эркюля Пуаро и Мисс Марпл? Безусловно, знакомство с персонажем начинается с описания внешности. Оно обязательно связывается с характером. У Эркюля Пуаро – через оппозицию маленького роста и большого чувства собственного достоинства: *“Poirot was an extraordinary looking little man. He was hardly more than five feet, four inches, but carried himself with great dignity”* [6, с. 40].

В случае Мисс Марпл – через противопоставление внешней хрупкости, которую в русском переводе мы находим в метафоре «одуванчик: дунь, и нет его» и отточенно-го, четкого работающего ума, который все замечает и никогда не дает себя провести.

Также еще через оппозицию той истинной сущности персонажей – пользы, которую они приносят в осуществлении правосудия и защиты невинных, и первого обманчивого впечатления, которое они неизменно производят на окружающих: их не воспринимают всерьез.

Отмечается важность и описания традиционной для них обстановки, их жилища. Агата Кристи дает очень четкую параллель: образ напрямую отражается в обстановке и характеризуется ею.

Категоризация происходит и через речь. У Мисс Марпл она полна обиняков, отвлечений, она всегда извиняется за то, как излагает мысли. А также наблюдаются, когда нужно, краткие и очень точные ремарки, которые подобно Парфянской стреле попадают точно в цель. У Пуаро как иностранца эта составляющая более сложная и выстроена с особой тщательностью. Также как и следующая черта – вкусы и привычки в повседневной жизни, которые непременно отражаются на страницах романов и рассказов. Как садоводство для Мисс Марпл, которое служит «дымовой завесой» для наблюдения за окружающим миром, как значится в первом романе с ее участием «Убийстве в доме викария», так и необычные пристрастия в еде и напитках у Пуаро, его нелюбовь к английскому чаепитию и сельской жизни.

Рассмотрим создание каждого образа детально.

Как преподносится читателю образ Мисс Марпл? В предисловии к сборнику рассказов с участием этой героини писательница говорит о том, как привязана к этому образу, называя ее *my fluffy old lady*. Созвучное описание она дает и в романе «В 16.45 из Паддингтона»: “*Miss Marple was looking particularly wooly and fluffy – a picture of a sweet old lady*” [1, с. 249].

Миролюбивая, совершенно безоружная внешность героини передается эпитетами в авторской речи: “*Her faded blue eyes, benignant and kindly, surveyed her nephew and her nephew’s guests with gentle pleasure*” [8, с. 7]. Мы находим три эмотива положительной окраски в этом простом предложении с использованием обособленной конструкции для эпитетов.

Жилище Мисс Марпл также во многом служит ее характеристике: “*He looked round him with satisfaction. The room was an old one with broad black beams across the ceiling and it was furnished with good old furniture that belonged to it. His Aunt Jane’s house always pleased him as the right setting for her personality*” [9, с. 6]. С первых строк рассказа читатель погружается именно в обстановку, от нее плавно переходя к самой героине. Она сидит очень прямо на особом стуле с высокой спинкой, в старомодных кружевах и с вязанием в руках: что-то очень мягкое, светлое, пушистое выходит из под ее рук. Помимо эпитетов и возможной аллюзии образа в черном к портретам королевы Виктории, автор в описании использует полисиндетон: “*She had on black lace mittens, and a black lace cap surmounted the piled-up masses of her snowy hair. She was knitting – something white and soft and fleecy*” [Там же]. Эту отсылку к ушедшей эпохе в другом рассказе озвучит и сама героиня: “*I don’t want to seem vain in any way – of course I know that in comparison with you young people I’m not clever at all <...> but as Raymond always says (only quite kindly, because he is the kindest of nephews) I am hopelessly Victorian*” [7, с. 167].

Ее старомодность обнаруживается наиболее явно в противопоставлении ультрасовременному племяннику, но всегда с мягкой иронией – характерной чертой авторского стиля А. Кристи. С такой же мягкой иронией, например, Гастингс, обращаясь к Пуаро, говорит: “*I see, Holmes*” [9, с. 202].

Мисс Марпл настолько деликатно держится в тени, что незнакомому человеку очень легко не принять ее всерьез. Так поступает и ее гостя, предлагающая рассказывать истории нераскрытых преступлений, каким-то естественным путем исключая из участников «Клуба вторника» хозяйку дома. Каждый раз это оборачивается обезоруживающей пронизательностью, знанием жизни и человеческой природы старой леди.

О том, что Джейн Марпл – истинная леди, всегда говорят сталкивающиеся с ней полицейские чины или сама Агата Кристи, комментируя ее воспитание, внешний вид, обстановку ее дома. Даже рассуждая о большом количестве нераскрытых преступлений, леди говорит «тоном абсолютного спокойствия»: “*The charming old lady, with her*

old-world unruffled air, made her statement in a tone of the utmost placidity” [Там же, с. 9]. Как мы видим, для создания подобного контраста автор использует большое количество эпитетов, выделительную конструкцию, превосходную степень прилагательного.

Сама деревушка Сент-Мэри-Мид описывается через гиперболу устами представителя Скотланд-Ярда, друга Мисс Марпл: “*I always understood from our friend here that St Mary Mead is a positive hotbed of crime and vice*” [7, с. 160]. Безусловно, такой зловещей характеристикой применительно к мирной маленькой деревне, особенно в устах отставного полицейского чина, автор опять обнажает ироничный подход. Однако мысль выражена очень четко, и подобная гиперболизация звучит в нескольких произведениях, весьма оживляя описание.

Племянник вторит этой мысли, делая это через эмоциональное восклицание *God forbid*, противопоставление эпитетов “*horrible*” – “*mild and peaceful*” и гротескное художественное сравнение: “*God forbid that I should ever regard village life as peaceful and uneventful,*” said Raymond with fervour. “*Not after the horrible revelations we have heard from you! The cosmopolitan world seems amild and peaceful place compared with St. Mary Mead*” [Там же].

Возвращаясь к образу героини, отметим, что в жанре романа «Убийство в доме викария» знакомство с Джейн Марпл начинается с метафоры и краткого, красочного, мастерски использованного приема anticlimax: “*Miss Marple is a white-haired old lady with a gentle, appealing manner – Miss Wetherby is a mixture of vinegar and gush. Of the two Miss Marple is much more dangerous*” [4, с. 15].

Так мы узнаем о склонности героини всегда предполагать худшее. Эта черта ее характера происходит не от пессимизма, а от знания человеческой натуры:

“– *Miss Marple may be mistaken.*

– *She never is. That kind of old cat is always right*” [Там же, с. 27].

Такое нелестное высказывание о героине, молодой жене викария, окупится с лихвой той помощью, которую окажет Мисс Марпл, став единственной, кто изобличит хитроумного убийцу: “*Again we stared at her. Miss Marple arranged her lace fichu, pushed back the fleecy shawl that draped her shoulders, and began to deliver a gentle old-maidish lecture comprising the most astounding statements in the most natural way in the world*” [Там же, с. 336]. Парадоксальный эффект, который производит мягкая, выдержанная манера изложения героини и те немислимые вещи, которые она открывает начальнику полиции в своей «лекции», собран в одном предложении сочетанием несочетаемого, можно сказать, приближающимся к полуотмеченным структурам: “*gentle old-maidish lecture*” – “*most astounding statements*” – “*most natural way*”.

Роман закончится самым теплым высказыванием о героине, сопряженным с многозначием, как будто мы читаем мысли самой Агаты Кристи: “*Really Miss Marple is rather a dear ...*” [Там же, с. 379]. Таким образом, мы открываем одну из характерных черт произведений писательницы – они всегда о людях, а не о преступлениях как таковых.

Это подтверждается и откровенным признанием Джейн Марпл о мотивах, которые ею движут. Агата Кристи доверяет героине самой объяснить их: “*You see,*” she began at last, “*living alone, as I do, in a rather out-of-the-way part of the world one has to have a hobby <...> my hobby is – and always has been – Human Nature. So varied – and so very fascinating. And, of course, in a small village, with nothing to distract one, one has such ample opportunity for becoming what I might call proficient in one’s study*” [Там же, с. 300]. Интересно графическое выделение концепта человеческой природы – написание его с большой буквы. Номинативное предложение с использованием приема нарастания, которое следует за ним, – яркое, неординарное продолжение этой мысли. Употребление времен «настоящее простое» – «настоящее совершенное» в сочетании с тире как сильным интенсификатором в английском письменном тексте придает вес признанию героини.

Таким образом, как в романах, так и в коротких рассказах, помимо таланта к решению головоломок, основными чертами героини Агаты Кристи выступают спокойствие, доброжелательность, невозмутимость.

Переходя к образу Эркуюля Пуаро, отметим, что он выступает умным, думающим, единственным противником, которого боится «большая четверка» в одноименном романе – те четверо, которые устанавливают мировое господство. Сама Агата Кристи писала, что масштаб личности Пуаро требует именно жанра романа для раскрытия всех его талантов. В «Приливе» герой сравнивает себя со своим «великим предшественником», создавая аллюзию к Шерлоку Холмсу [8].

Появившись впервые в книге «Таинственное происшествие в Стайлз», Пуаро двигается к финальному роману «Занавес», к сильнейшей и, наверное, самой глубокой драме с его участием. Агата Кристи делает своего героя иностранцем, а означает, что в Англии к нему не будут относиться как к соплеменнику. Наделяя его очень неординарной внешностью вместе с большим самомнением и самоуверенностью, она обрекает его на своеобразное, иногда даже комичное первое впечатление, которое он производит на окружающих. Как и Мисс Марпл, его часто недооценивают, что всегда грозит расплатой.

Какие приемы использует писательница, создавая образ?

Во-первых, категоризация через речь. Будучи бельгийцем, герой использует в речи слова литературного слоя английского словаря. Мы не найдем в высказываниях Пуаро лексических элементов сниженного тона. Это очень ярко видно в оппозиции с его коллегой, инспектором Джепом, речь которого отрывиста, порой состоит из неполных предложений ради экономии времени, а также характеризуется жаргонизмами и профессионализмами: *“Looks a bit fishy to me,” said Japp. «He actually had a blow-pipe, and look at his manner. All to pieces”.* *“That is the severity of your official demeanor, my good Japp”* [2, с. 65].

Мы видим противопоставление эллиптической речи инспектора и литературной речи сыщика в одной и той же ситуации.

Книжный язык Пуаро также отмечен идиомами, которые не всегда им верно употребляются. В том же романе он в критической ситуации допроса убийцы совершает ошибку в устойчивом сочетании: *“Ah. You wore gloves? I think, monsieur, that little admission cooks your gander”* [Там же, с. 261].

Из уст великого сыщика вылетает *cooks your gander*, в то время как *cook your goose* является идиомой английского языка.

Еще один пример находим в романе «Смерть лорда Эджвера»: *“He – what do you say? – cuts the ground before our feet”.* *“From under” – I corrected* [3, с. 197].

Как человек, для которого родным является французский язык, Пуаро, безусловно, часто использует его в речи: это вводные обороты, эмоциональные восклицания. Они не затрудняют общего понимания повествования, не перегружают его, а иногда даже служат иронии.

Во-вторых, категоризации Пуаро служит аллюзия к мифическому герою. Сборник рассказов «Труды Геракла» открывается мыслью о современном Геракле и его подвигах. Агата Кристи, на наш взгляд, подошла к зачину сборника этих рассказов очень тщательно. Презрение героя к мифическому персонажу после ознакомления с греческой мифологией вполне объяснимо, но вступает в силу нечто большее – миссия: *“There was between this “hero” and himself one point of resemblance. Both of them specialized in ridding the world of pests. Each could be described as a benefactor to society”* [5, с. 3].

“A modern Hercules – it was quite an idea after all. Why, it was not only amusing, it was artistic.

It was, in fact, spiritual” [Там же].

Графическое выделение сопровождается приемом эмоционального нарастания. Выделение последнего предложения в отдельный абзац усиливает эмоциогенный эффект.

В-третьих, как и в случае с Мисс Марпл, жилище Пуаро полностью соответствует его личности, прекрасно характеризует его. Как в расследовании преступлений герой полагается на «порядок и метод», так и в окружающей обстановке предпочитает ровные прямоугольные линии, от архитектуры дома и до расстановки книг на полках: “*Hercule Poirot’s flat was essentially modern in its furnishings. It gleamed with chromium. Its easy chairs, though comfortably padded, were square and uncompromising in outline*” [3, с. 6].

Это отличает героя и от Мисс Марпл, и от его «великого предшественника». Порядок, метод, предельная аккуратность, повышенное внимание к своей внешности, «роскошные» усы, неанглийские вкусы во всем – вот его отличительные черты. Сельская местность, традиционные камины вместо центрального отопления не для него. Даже к английскому чаепитию он относится скептически.

Представляется интересным, что Агата Кристи следует за Артуром Конан Дойлом в представлении основных персонажей. Очевидное сходство присутствует в зачине первых романов о Шерлоке Холмсе и Эркюле Пуаро: оба они открываются описанием трудностей, которые встречаются на жизненном пути Доктора Ватсона и Артура Гастингса соответственно. Их глазами мы очень скоро увидим великих сыщиков.

Каким предстает Шерлок Холмс? Эмотив *delighted* является доминирующим, повторяясь несколько раз в процессе первой встречи с персонажем: “*Had he discovered a gold mine, greater delight could not have shone upon his features*” [10, с. 16]; “*Ha! ha!*” he cried clapping his hands, and looking as delighted as a child with a new toy” [Там же]; “*Sherlock Holmes seemed delighted at the idea of sharing his rooms with me*” [Там же, с. 17].

Таким образом, через лексические элементы положительной окраски, художественные сравнения, как стершиеся, так и оригинальные, синтаксическую инверсию создается образ человека восторженного, страстного, открытого новому, радующегося достижению цели. Недаром он сразу «очаровывает» Доктора Ватсона, которого сердечно приветствует, поражая и заражая своим энтузиазмом: “*His eyes fairly glittered as he spoke, and he put his hand over his heart as if to some applauding crowd <...> “You are to be congratulated”, I remarked, considerably surprised at his enthusiasm*” [Там же].

Внешность великого сыщика неординарна, под стать его характеру. Очень высокий рост и худоба, выдающиеся нос и подбородок. Автор использует три-четыре предложения, как широкие мазки на портрете, устанавливая связь внешнего вида с чертами характера: “*His very person and appearance were such as to strike the attention of the most casual observer. In height he was rather over six feet, and so excessively lean that he seemed to be considerably taller. His eyes were sharp and piercing <...> and his thin, hawklike nose gave his whole expression of alertness and decision. His chin, too, had the prominence and squareness which mark the man of determination*” [Там же, с. 19].

Мы видим, что о неординарности героя автор заявляет сразу, в заглавном предложении этого сверхфразового единства, и в дальнейшем детализирует описание, используя схожие синтаксические конструкции в предложениях о росте, глазах, подбородке, руках, подытоживая отличительной чертой характера героя – решительностью. Необходимо отметить широкую вариативность словаря писателя, мастерское использование синонимии, отчего язык произведений и на лексическом, и на синтаксическом уровне действительно впечатляет и читателя, и исследователя. Тем интереснее такой способ непосредственного описания героя: он своего рода алгоритмизированный, что видно, если выстроить схему данного абзаца. Возможно, это служит четкости картины.

Речь Шерлока Холмса также четкая, яркая, даже метафоричная, хоть и используются порой стершиеся метафоры или гиперболы, которые яснее долгих объяснений отражают суть дела. Наглядным примером послужит его лаконичная характеристика сыщиков из Скотланд Ярда, которая содержит эпитеты, меткие художественные сравнения и устойчивые выражения сниженного тона: “*They are both quick and energetic, but*

conventional – shockingly so. They have their knives into one another, too. They are as jealous as a pair of professional beauties” [Там же, с. 27].

Отметим, что Артур Конан Дойл часто отдает предпочтение конструкциям, которые в отечественной стилистике обозначены как двухступенчатые (two-step epithet) – мы видим их в описании и Лестрейда, и Грегсона: *“There was one little sallow, rat-faced, dark-eyed fellow, who was introduced to me as MrLestrade”* [Там же, с. 21]; *“At the door of the house we were met by a tall, white-faced, flaxen-haired man”* [Там же, с. 28].

Совершенно разные по внешности и первому впечатлению на обывателя оба героя – и Пуаро, и Холмс, – но очень высокого мнения о себе: *“No man lives or has ever lived who has brought the same amount of study and of natural talent to the detection of crime which I have done”* [Там же, с. 24].

Ставя себя выше любого другого в этой профессии, герой Конан Дойла сетует на отсутствие серьезных преступлений. И тут же, получая приглашение от Скотланд Ярда, не спешит ехать на место, также как и приехав, приступать к его изучению, продолжая тем самым удивлять своей логикой Ватсона, а вслед за ним и читателя. Это очень созвучно с тем, что Гастингс не мог предсказать действия Пуаро, и их взгляды на необходимые действия всегда расходились. В случае с Шерлоком Холмсом дело и в тщеславии: *“Supposing I unravel the whole matter, you may be sure that Gregson, Lestrade and Co. will pocket all the credit <...> He knows I am his superior, and acknowledges it to me; but he would cut his tongue out before he would own it to any third person”* [Там же, с. 26]. Герой использует обороты сниженного стиля, прежде всего, *cut his tongue out*, тем самым разительно отличаясь в речевой характеристике от персонажа Агаты Кристи.

Метод – главная характеристика сыщика, и у каждого персонажа он свой. У Шерлока Холмса и Эркюля Пуаро подходы диаметрально противоположные. То, как Доктор Ватсон поражен профессионализмом своего друга при осмотре потерпевшего и места преступления, видно уже в первом романе. Молниеносность действий сыщика поддерживает синтаксическая организация предложений – краткие лаконичные перечисления: *“As he spoke, his nimble figures were flying here, there and everywhere, feeling, pressing, unbuttoning, examining <...>. So swiftly was the examination madethat one would hardly have guessed the minuteness with witch it was conducted”* [Там же, с. 29]. Автор даже прибегает к инверсии для создания эмоциогенного эффекта, сочетая ее с частичным параллелизмом пассивных конструкций на синтаксическом уровне. Подобное использование инверсии мы видим и в следующем фрагменте, передающем дотошность в осмотре окружающей обстановки с лупой и рулеткой: *“With these two implements he trotted noiselessly about the room, sometimes stopping, occasionally kneeling, and once lying flat upon his face. So engrossed was he with his occupation that he appeared to have forgotten our presence”* [Там же, с. 31].

Герой Агаты Кристи совершенно другого склада, и перечисляя то, что от него ожидается и чего он делать не будет, автор, на наш взгляд, закладывает аллюзию к действиям его «великого предшественника», поскольку многое повторяет только что описанное нами выше: *“... you are always urging me on to physical action, Hastings. You wish me to measure footprints, to analyze cigarette ash, to prostrate myself on my stomach for the examination of the detail. You never realize that by lying back in an armchair, with the eyes closed, one can come nearer to the solution of any problem. One sees with the eyes of the mind”* [3, с. 9].

Необходимость напряженной умственной деятельности – общая черта великих сыщиков. Пуаро эмфатичен, когда рассказывает о методе: *“The mental activity – it is so interesting, so stimulating! The employment of the little grey sells is a mental pleasure. They and they only can be trusted to lead one through fog to the truth”* [Там же, с. 10]. Памятуя об иностранном происхождении своего героя, Агата Кристи использует конструкцию с двойным подлежащим, характерную для французского языка. Мы видим и восклица-

тельные предложения, и выделительные конструкции. Важность умственной деятельности для главного героя закладывает еще Артур Конан Дойл, посвящая дедуктивному методу Шерлока Холмса отдельную главу – вторую по счету, сразу после знакомства с персонажем.

И с Мисс Марпл, может быть, весьма неожиданно, но метод Шерлока Холмса тоже имеет параллели. Старая леди строит выводы на сходстве людей: *“Everybody is very much alike, really. But fortunately, perhaps, they don’t realize it”* [7, с. 221]. Но и ее великий предшественник в беседах с Доктором Ватсоном говорит о чем-то очень похожем – повторяемости преступлений и о своем многолетнем опыте в их раскрытии.

Суммируя вышесказанное, отметим, что выделенные направления категоризации очень помогают в детальном рассмотрении образов, созданных Агатой Кристи и Артуром Конан Дойлом. Через четыре обозначенные сферы особенно четко раскрываются образы Мисс Марпл и Эркюля Пуаро. Шерлока Холмса читатель видит через призму восхищения Доктора Ватсона, и именно неординарность во всем, присущая сыщику и так удивляющая его друга, становится залогом успеха.

Мастерское использование выразительных средств и стилистических приемов, та мягкая ирония, которая сквозит в работах Агаты Кристи, как и очень богатая языковая палитра – отличительная черта стиля Артура Конан Дойла. Все это раскрывается при внимательной работе с текстом в рамках лингвостилистического анализа.

Великие сыщики-герои классического детектива, разные по характеру и методу, порой диаметрально противоположные в подходах к делу и, тем более, ежедневных привычках, продолжают свой путь к новым поколениям читателей. Благодаря таланту и мастерству их создателей, авторов детективного жанра, герои выглядят очень «живыми», и мы не видим, в частности, кропотливой лингвистической работы, которая стоит за созданием произведений. А она, безусловно, значительная и заслуживает самого внимательного изучения.

Список литературы

1. Christie A. 4.50 from Paddington. New York, 2012.
2. Christie A. Death in the Clouds. New York, 2015.
3. Christie A. Labours of Hercules. New York, 2014.
4. Christie A. Lord Edgware Dies. New York, 2016.
5. Christie A. Murder at the Vicarage. New York, 2014.
6. Christie A. Mysterious Affair at Styles. New York, 2017.
7. Christie A. The Thumbmark of St. Peter. New York, 2011.
8. Christie A. There Is a Tide. New York, 1970.
9. Christie A. Tuesday Night Club. New York, 2011.
10. Doyle A.C. Complete Stories of Sherlock Holmes. Hertfordshire, 2008.



Considering the issue of the creation of the image of protagonist in the genre of classical detective (based on the works of A. Christie and A. Conan Doyle)

The creation of images of protagonists by the writers - the authors of the detective genre A. Christie and A. Conan Doyle is considered. There are the linguistic means used by the author in the process of creating the figure and the directions of the categorization forming the image of the main detective hero in the center of attention. The images of Miss Marple, H. Poirot and Sh. Holmes are studied both in the individual and comparative aspects.

Key words: *classical detective, image of protagonist, linguostylistic analysis, directions of categorization, stylistic techniques.*

(Статья поступила в редакцию 03.10.2024)

ДОНСКОЙ ФОЛЬКЛОР И НАРОДНАЯ РЕЧЬ В ПРОЗЕ Р.П. КУМОВА*

Анализируется роль донского фольклора и народной речи в поэтике прозы Р.П. Кумова 1917–1918 гг. Выявляются причины обращения писателя к фольклорной традиции, ее жанровое своеобразие, принципы использования в послереволюционных рассказах писателя. Исследуются художественные функции диалектизмов в авторском повествовании и в речевых портретах героев рассказов. Показана нерасторжимая связь народной речи с фольклорно-мифологической основой характеров персонажей писателя. Определяется удельный вес донского фольклора в творческой биографии Р.П. Кумова.



Ключевые слова: Кумов, донской фольклор, народная демонология, религиозная легенда, функции диалектизмов.

В творческой биографии Р.П. Кумова (1883–1919), одного из крупнейших донских писателей первых десятилетий XX века есть некоторый парадокс. В прижизненной критической литературе его именовали донским Чеховым, а после ранней, в 35 лет, смерти – донским национальным писателем. Парадокс же заключается в том, что до 1917 года на донском материале он создал только один рассказ – «Игумен Иосаф. Из донских преданий». Действие подавляющего большинства его дореволюционных произведений, посвященных жизни православного духовенства и провинциальной интеллигенции, происходит в глухих селах и маленьких степных городках, не имеющих определенной географической привязки. Герои нескольких рассказов и самой знаменитой его драмы «Конец рода Коростомысловых», победившей на Всероссийском конкурсе драматургов имени А.Н. Островского 1916 года, живут на Каме, куда Кумов, юрист по образованию, приезжал из родной станицы Усть-Медведицкой Области Войска Донского раз в год, исполняя обязанности присяжного поверенного в г. Сарапуле.

Революция и Гражданская война отрезали родной писателю Дон от остальной России. И с этого момента донская тема становится центральной в его творчестве. Рассказы, очерки, стихотворение в прозе «Памяти павших» стали свидетельством исторических и духовных перемен в жизни донского казачества. Для их описания он находит в донском фольклоре новый для себя художественный язык. По словам биографа, Кумов «усиленно собирал бытовые материалы, казачьи песни и легенды, остатки старины, впечатления на местах, для чего предпринимал специальные поездки в глухие уголки северных округов Дона» [4, с. 364]. Был он и великолепным знатоком народной речи, однако до революции не использовал ее в своих произведениях, поскольку она была чужеродной их лирическому строю.

В 1918 году судьба свела Кумова со своим земляком, знаменитым донским прозаиком и публицистом Ф.Д. Крюковым. Они создали в станице Усть-Медведицкий литературный кружок, членами которого стали представители местной творческой интеллигенции. Плоды его работы нашли отражение на страницах донских журналов и газет. В

* Исследование подготовлено за счет гранта Российского научного фонда и Администрации Волгоградской области, проект №24-28-20015 «Творческое наследие Р.П. Кумова», <https://rscf.ru/project/24-28-20015/>

ноябре 1918 года был издан литературный сборник «Родимый край», составленный Кумовым. Он был посвящен 25-летию творческой деятельности Ф.Д. Крюкова [9].

Сопоставляя их творчество, эмигрантский критик Д. Воротынский утверждал, что «Кумов не был певцом Казачества, он не знал быта казаков так, как его знал Ф.Д. Крюков. Слог у Кумова блещет такой нежностью, что, кажется, в уста его героев нельзя вложить ту самобытность и яркость казачьего говора, каковыми щеголял знаток быта казаков Федор Крюков» [3, с. 14].

Столь категоричный вывод критика объясняется тем, что ему была мало известна проза Кумова 1917–1918 гг. В своих поздних рассказах писатель напрямую обращается к донскому фольклору и народной мифологии. В рассказе «Малаша с Перекопских гор» (1917) автор создает колоритные портреты своих героев, наделяя их архетипическими фольклорными чертами знахаря и ведьмы [7]. Образ Ивана Забазнова, станичного целителя, отражает народные представления о знахарях, использующих в лечении лекарственные травы и заговоры. Ими он спасает внучку, отравленную свекровью, которая ненавидит невестку, «присушившую» ее сына. Источником священного тайного знания для него является родная природа. Забазнов получил свой дар, узнав личные имена стихий, почитаемых в народе – воды и земли. Как замечает С.В. Максимов, «то, что наколдуют чародеи, – знахари и знахарки снимут и поправят» [6, с. 153]. При этом главным инструментом знахарского лечения считался заговор, основанный на обращении к Богу, святым и добрым силам природы. Так, целитель Забазнов обращается в своих молитвах к почитаемым в народе стихиям – воде и земле: «Мать сыра земля Алена, святая вода Настасея, ты омываешь горы и доли, желтые пески и каменья, мелкие травы и коренья, омой от лютых огненных глаз рабу Божию Маланью!..» [5, с. 382]. Почитание стихий восходит к древнейшим мифологическим корням. Мать – сыра земля – олицетворение стихии земли, почиталась матерью и кормилицей всего живого, необыкновенно доброй и милостивой к своим детям. Мать – сыру землю призывали в заговорах, прося у нее избавления от болезней и защиты от нечистой силы. С почитанием земли тесно связано обожествление питающей ее стихии – воды. Вода почиталась в народе как святая, чистая стихия, неиссякаемый источник жизни [6, с. 188]. По наблюдению исследователей, в формулах-обращениях, адресованных воде, представлен ее персонифицированный женский образ, наделенный личными именами [1, с. 386]. Характерно, что станичный целитель Забазнов, призывая в своих молитвах стихии воды и земли, называет их женскими именами: «Мать сыра земля Алена, святая вода Настасея» [5, с. 382].

Согласно народным верованиям, знахарям приписывалась связь с нечистой силой. В этом уверена свекровь Малаши, которая считает Забазнова колдуном. По ходу рассказа свекровь героини наделяется чертами ведьмы. Она готовит для Малаши страшное зелье, подкрепленное заклинаниями. От неминуемой гибели Малашу спасают молитвы деда-знахаря, обращенные к стихиям воды и земли. История превращения свекрови в ведьму соотносится с поэтикой быличек. Сюжет былички о противоборстве ведьмы и колдуна характерен для восточнославянского фольклора [2]. Нашел он свое отражение и в донском фольклоре, из которого черпал вдохновение Кумов.

Заговоры, молитвы, донские народные речения, антропоморфные образы природных стихий гармонично включены в художественный язык рассказа. Используя традиционные образы народной демонологии, Кумов не только обогащает сюжет, но и создает выразительные речевые портреты персонажей, опираясь на фольклорные представления и народную речь.

Основой сюжета рассказа «Старохоперский поход» (1918) служит донская народная религиозная легенда о чудесном обретении иконы. Жители Старого Хопра узнают от слепого певца Марки Чуляя о явлении нерукотворной иконы Иоанна Предтечи среди «турецких народов» в «Константинограде»: «А и в том да том ли великом городе Кон-

стантиновграде да поставилась рукотворенная часовенка, а и в той часовенке да нерукотворный лик Иоанны Предтечи, Христова честного воина <...>. А и вот да дивуются тамотко турецкие народы, турецкие народы некрещеные: стоит Иоанна Предтеча, честной Христов воин, и вид у него да не ихненский, не ихненский да не поганый, а вид у него казачий, казачий вид у него с долгой пикой!» [5, с. 405].

Отметим, что святой издавна считался покровителем донских казаков. Так, в «Повести об азовском осадном сидении донских казаков» (1642) особое место занимают описания многочисленных чудес, совершавшихся перед образом Иоанна Предтечи во время осады. Следуя фольклорной традиции, Кумов рисует антропоморфный образ иконы: Иоанн Предтеча не только отказывается от золотой мечети, предложенной турками, но и утверждает свое казачье происхождение, заявляя, что ждет казаков, чтобы вернуться вместе с ними на «Тихий Дон».

Во главе с Маркой Чуляем казаки отправляются в поход на поиски иконы. Ключевым моментом истории становится явление святого в пустыне в образе донского казака-воина. Явление иконы не проходит для казаков бесследно: *«И оттоль потекла всем известная военная слава старохоперцев, – заканчивает свое повествование старая память»* [Там же, с. 410]. Концовка рассказа нетипична для религиозных легенд об иконах: образ Иоанна Предтечи не «обретается», а пишется на кипарисовой доске уже после возвращения казаков «по явленным небесным признакам».

По замечанию Ю.М. Шеваренковой, фольклорные легенды об иконах обычно незамысловаты в событийном и художественном отношениях [12, с. 47]. Однако Кумов кульминационный момент легенды – явление Иоанна Предтечи казакам в пустыне – рисует яркими художественными красками: *«И тогда горячий воздух пустыни вдруг начал влажнеть и яснеть, и увидели полуослепшими от неистового блеска пустыни очами хуторяне свои синие донские прохладные края и зеленые луга, и могучие вербы над родным Старо-Хопром по хуторской полугоре. И будто над тем местом, в огненно-красных ризах стоит сам великий Спасов Предтеча, с казацкой вострой пикой за спиной, и святое око горит, как пылающая молонья – великим бесстрашием и великою правдою»* [5, с. 409].

Таким образом, сохранив основные жанровые признаки религиозной легенды об иконах, Кумов обогащает фольклорный первоисточник. Песенный строй его повествования привносит в легенду лирическое начало, во многом определявшее художественное своеобразие прозы писателя.

Рисуя характеры своих героев, писатель мастерски использует живую речь донских казаков. Диалектная лексика в этих рассказах играет существенную роль, поскольку позволяет воссоздать не только образ жизни казачьего субэтноса, индивидуализировать речь и характеры героев, но и выразить особенности их фольклорно-мифологического мироощущения.

Нельзя не отметить, что значительная часть донской диалектной лексики в рассказе «Малаша с Перекопских гор» относится к тематической группе «Наименования растений»: «К запаху лебеды присоединили свои запахи огуречная *огудина*», «беложемчужная от осевшей росы *гусиная трава*» [Там же, с. 370], «дала свой скромный запах *копеечка-трава*», «степь дымится складками дыма и розовых *чаборов*» [Там же, с. 371]. Это связано с тем, что один из центральных героев рассказа – знахарь. По замечанию С.В. Максимова, широкое разнообразие знахарских методов лечения болезней основывается на использовании трав [6, с. 151]. Диалектные наименования растений, таким образом, помогают созданию образа донского знахаря.

В.Н. Прохорова выделяет следующие группы диалектных слов в художественных произведениях: фонетические, лексические, семантические, морфологические, синтаксические, этнографические, фразеологические. По мнению исследовательницы, наиболее

лее часто в художественных текстах встречаются собственно лексические и этнографические диалектизмы [8, с. 6–8]. Справедливость этого вывода подтверждают донские рассказы Кумова «Малаша с Перекопских гор» и «Старохоперский поход». Народные слова в них принадлежат к лексическим (*молонья, касатка, молодайка*) и этнографическим (*прясло, майдан, плетень*) группам.

Каковы же художественные функции донской народной речи в фольклорной поэтике рассказов Кумова? Современная исследовательница выделяет несколько основных функций диалектизмов в художественном тексте [10, с. 53–55]. Рассмотрим их применительно к рассказам Кумова.

Моделирующая функция – главная функция диалектизмов, при помощи которой в художественном тексте воссоздается образ региональной речевой среды. Так, изображая пространство природы, Кумов наряду с общеупотребительными наименованиями растений использует диалектные в их моделирующей функции: «Где-то в провале под горами великая зеленая степь дымится складками дыма и розовых *чаборов*, бело-зеленых полыней, ржавых зверобоев, золотооких ромашек, медовых кашек, цветущих полевых лип» [5, с. 371].

Характерологическая функция – использование диалектизмов в речи героя для его характеристики. Это наиболее ярко реализуется в рассказе «Малаша с Перекопских гор» через речь станичного целителя Забазнова: «коли выйдешь к вечеру на горы и сядешь около тропки, которая к святому подвижнику ведет, то будет по тропке, по заходе солнца Малаша с белым ведерочком идти к святому подвижнику за *непитой водой* для *свекры*, больна у ней *свекры* грудями» [Там же]. В данном случае диалектизмы в речи героя характеризуют его не только как представителя казачьего субэтноса, но и как носителя народного мироощущения.

Номинативная функция реализуется через этнографизмы – слова, которые обозначают специфические для культуры региона предметы и явления, не переводимые на литературный язык. Художественное пространство хутора в рассказе «Старохоперский поход» создается с помощью диалектизмов, используемых именно в этой функции: «Хопер был хутор малодворный, *саманный*, бездорожный, с небольшой стоячей водой по заросшей белоствольным пахучим тальником *балке*» [Там же, с. 407] (*балка* – «пологий или крутой овраг, поросший травой, кустарником и деревьями, сухой или с ручьем; *саманный дом* – тип жилого строения: дом из самана [11, с. 93, 146]). В номинативной функции употребляются также диалектизмы, характеризующие быт донских казаков, такие как *рогач, клеть, кудель*.

Эмотивная функция – это передача через диалектизмы субъективного отношения к сообщаемому как героем, так и автором произведения. Характеристика персонажа дается Кумовым как прямо (например, «*покорливый* сын Иосиф»), так и с помощью прозвища. Так, прозвище слепого певца из рассказа «Старохоперский поход», данное ему казаками, – *Чуляй*, по-видимому, образовано от диалектного глагола *чулюкать* (чулюкать – щебетать [10, с. 644]). Используя эмотивную функцию диалектной лексики, автор формирует отношение читателя к героям своих рассказов.

Кульминативная функция – функция привлечения к слову внимания читателя. Осуществляется, во-первых, через отступление от правил орфографии и грамматики; во-вторых, через введение в текст слов, чужеродных системе литературного языка, то есть лексических диалектизмов. Живая речь донских казаков включает не только диалектную, но и просторечную лексику. «Языковые особенности местных говоров и просторечия в большинстве случаев используются писателями одновременно, без различения языковых пластов» [8, с. 9]. Кумов широко использует просторечную лексику в диалогах своих героев: «*Не можется*, маменька!.. – шепчет белыми губами Малаша» [5, с. 375]; «*Пойди, невестушка, по домашности!*» [Там же, с. 377]; «Дело такое вышло. Сказали, что ты будто *помер*» [Там же, с. 370].

Фатическая (индикативная, опознавательная) функция диалектизмов связана прежде всего с особым образом автора – человека из народа, близкого своим героям и читателю, в речи которого присутствуют диалектные слова. В рассказах Кумова диалектизмы встречаются как в речи персонажей, так и в авторской речи, выступая в фатической функции: «*Молодайка* с любопытством ждет, что скажет старый кавалер» [Там же, с. 369]; «Когда-то на *майдане* давно сошедшего с лица донской степи хутора Старохоперского сидел слепо Лучка Петровичев или, по усть-медведицкой памяти, Марка *Чуляй*, и рассказывал на голос от всего своего старого казачьего благочестивого усердия» [Там же, с. 404].

Эстетическая функция – важнейшая в художественном тексте. Используя донскую народную речь, Кумов стремился не только к этнографической точности. Она становится неотъемлемым элементом его словесной живописи в картинах природы, быта и нравов донских казаков, средством создания их полнокровных самобытных характеров.

Подчеркнем, что писатель не злоупотребляет диалектной лексикой, органически вписывая ее в канву своего повествования. Примечательно, что в своем раннем рассказе «Игумен Иосаф» (1907), основанном на донском предании, Кумов вовсе не использует диалектизмы. Рассказы 1917–1918 годов «Малаша с Перекопских гор» и «Старохоперский поход» свидетельствуют о новых тенденциях в послереволюционном творчестве писателя. На первый план в нем выходит казачья тема, художественное наполнение которой было бы невозможно без донского фольклора и живой народной речи.

Список литературы

1. Виноградова Л.Н. Вода // Славянские древности. Этнолингвистический словарь / под ред. Н.И. Толстого. Т. 1. М., 1993. С. 386–390.
2. Виноградова Л.Н. Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян. М., 2000.
3. Воротынский Д. Р.П. Кумов // Вольное казачество. 1931. №75. С. 14.
4. Запевалов В.Н. Кумов Р.П. // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги: био-библ. словарь. М., 2005. С. 364–366.
5. Кумов Р.П. Избранное / сост. В.И. Супрун. Волгоград, 2008.
6. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. СПб., 1994.
7. Медведева М.А. Образы народной демонологии в прозе Р.П. Кумова // Восток-Запад: пространство русской литературы и фольклора: сборник статей по итогам VII Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Д.Н. Медриша. Волгоград, 2017. С. 101–106.
8. Прохорова В.Н. Диалектизмы в языке художественной литературы. М., 1957.
9. Родимый край. Сборник, посвященный двадцатипятилетию литературной деятельности Ф.Д. Крюкова (1893–1918 гг.). Усть-Медведицкая, 1918.
10. Самотик Л.Г. Народность языка произведений В.П. Астафьева // Творчество В.П. Астафьева: филологический, исторический, философский аспекты. Материал научно-методической конференции, посвященной творчеству В.П. Астафьева. Красноярск–Ачинск, 1998. С. 46–56.
11. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Р.И. Кудряшова, Е.В. Брыкина, В.И. Супрун; под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. Волгоград, 2011.
12. Шеваренкова Ю.М. Легенды об иконах в русском религиозном фольклоре // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. 2005. №1. С. 47–51.

* * *

1. Vinogradova L.N. Voda // Slavyanskije drevnosti. Etnolinvisticheskij slovar' / pod red. N.I. Tolstogo. T. 1. M., 1993. S. 386–390.
2. Vinogradova L.N. Narodnaya demonologiya i mifo-ritual'naya tradiciya slavyan. M., 2000.

3. Vorotynskij D. R.P. Kumov // Vol'noe kazachestvo. 1931. №75. S. 14.
4. Zapevalov V.N. Kumov R.P. // Russkaya literatura XX veka. Prozaiki, poety, dramaturgi: bio-bibl. slovar'. M., 2005. S. 364–366.
5. Kumov R.P. Izbrannoe / sost. V.I. Suprun. Volgograd, 2008.
6. Maksimov S.V. Nechistaya, nevedomaya i krestnaya sila. SPb., 1994.
7. Medvedeva M.A. Obrazy narodnoj demonologii v proze R.P. Kumova // Vostok-Zapad: prostranstvo russkoj literatury i fol'klora: sbornik statej po itogam VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya D.N. Medrisha. Volgograd, 2017. S. 101–106.
8. Prohorova V.N. Dialektizmy v yazyke hudozhestvennoj literatury. M., 1957.
9. Rodimyj kraj. Sbornik, posvyashchennyj dvadcatipyatiletiju literaturnoj deyatel'nosti F.D. Kryukova (1893–1918 gg.). Ust'-Medvedickaya, 1918.
10. Samotik L.G. Narodnost' yazyka proizvedenij V.P. Astaf'eva // Tvorchestvo V.P. Astaf'eva: filologicheskij, istoricheskij, filosofskij aspekty. Material nauchno-metodicheskoy konferencii, posvyashchennoj tvorchestvu V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk–Achinsk, 1998. S. 46–56.
11. Slovar' donskih govorov Volgogradskoj oblasti / avt.-sost. R.I. Kudryashova, E.V. Brysina, V.I. Suprun; pod red. prof. R.I. Kudryashovoj. Volgograd, 2011.
12. Shevarenkova Yu.M. Legendy ob ikonah v russkom religioznom fol'klоре // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Filologiya. 2005. №1. S. 47–51.



Don folklore and folk speech in the prose by R.P. Kumov

The role of Don folklore and folk speech in the poetics of the prose by R.P. Kumov 1917–1918 is analyzed. The reasons for the writer's appeal to the folklore traditions, its genre originality and the principles of use in the post-revolutionary stories of the writer are discovered. The fictional functions of dialectisms in the author's narration and speech portraits of the stories' characters are studied.

There is demonstrated the unbreakable connection of the folk speech with the folklore and mythological basis of the characters of the writer's figures. The specific weight of the Don folklore in the creative biography of R.P. Kumov is defined.

Key words: *Kumov, Don folklore, folk demonology, religious legend, functions of dialectisms.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2024)

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЛАБИРИНТ
АЛЕКСЕЯ ВАРЛАМОВА («Одсун. Роман без границ»)**

Осуществлен анализ произведения А.Н. Варламова «Одсун. Роман без границ» в свете современных представлений о феномене измененных состояний сознания (ИСС), горизонтальных и вертикальных типах личности как категориях литературной антропологии. Художественная характерология рассмотрена в проекции на архитектуру лабиринта в концептуально-психологическом (надличностном) измерении. Обосновано введение понятия «герой-ризомы» с опорой на русскую религиозную философию (В.В. Розанов).



Ключевые слова: *архитектоника, гиперреальность, литературный герой, ризома, симулякр, художественная типология.*

Предложенное Л. Толстым определение «сущности искусства» как «бесконечного лабиринта сцеплений» [8, с. 785] не было спонтанным. Протестуя против упрощенного истолкования природы творчества, писатель обратился к данной философско-эстетической аналогии, не утратившей своей актуальности и в наши дни.

Так, У. Эко, помимо классического лабиринта с четко обозначенными центром и выходом, выделил «лабиринт-ризому», где «нет центра, нет периферии, нет выхода». В этом случае блуждание по сети разветвлений и пересечений бесконечно, а читатель художественного текста, воспроизводящего структуру «концентрического универсума», попадает в «пространство догадки» [11, с. 63]. И еще: «входить в роман – все равно, что участвовать в восхождении. Надо выработать дыхание, наладить шаг» [Там же, с. 47].

Сказанное непосредственно относится к новому произведению Алексея Варламова «Одсун. Роман без границ» (2024), озадачивающему уже одним словом *одсун*, вынесенным в заглавие. Между тем это малоизвестное и неблагозвучное звуко сочетание – географически и исторически локализованный термин. Его смысл (в переводе с чешского языка «перемещение, выселение, вывод») проецируется на события 1945 года, когда по итогам Постдамской конференции было принято решение о выселении этнических немцев из Судет – пограничного района Чехии. Принудительная экспатриация обернулась геноцидом двухмиллионного коренного населения, подвергшегося немислимым унижениям и жестоким репрессиям.

Произведение охватывает временной промежуток от последних десятилетий прошлого столетия до конца 2018 года. «В силезскую глухомань» в родовой дом трагически погибшей немецкой семьи волей судьбы заброшен сорокадевятилетний московский интеллектуал Вячеслав. По его признанию, он измерял свою жизнь семерками, и если первые семь лет (детство в благословенной подмосковной Купавне) были чудесными, вторая семерка (английская спецшкола среди московских заводов) – «несколько хуже», а следующая уже «так себе», то, начиная с четвертой, «жизнь взметнулась» [2, с. 18]. На его долю выпало многое: от перестройки до происходящего на «ошалевшей Украине». Сейчас же «неубедительно, но с достоинством» герой представляется «экстраординарным профессором» Оломоуцкого университета [Там же, с. 9]. У него в кармане приглашение на работу, незаконно организованное другом детства, и просроченная виза, за продление которой предстоит упорно бороться, чтобы получить «повольные на побывт» (вид на жительство). Бесправный нелегал, немолодой «облезлый мужик» с одышкой и «отвратительным привкусом во рту» [Там же, с. 15] – таким персонаж ви-

дит себя со стороны. «Должно быть, я достиг того возраста, когда душа уже не просит ничего нового, а больше всего хочет вернуться в прошлое и делать то, что любила тогда» [Там же, с. 131].

Вернуться, конечно, невозможно, тем не менее «бездомнику» повезло. Он нашел приют у отца Иржи, православного священника, бывшего советского военнослужащего, и материальную поддержку со стороны «хитроумного» грека Одиссея, хозяина трактира «Зеленая жаба». А многочасовые пешие прогулки по холмистой местности, дающие возможность стать «частью» пейзажа, приносили ощущение независимости и свободы: «Иду, не понимая, где нахожусь <...> и не ведаю, в какую страну попал, в какую эпоху, сколько границ успел пересечь и к какому морю выйду» [Там же, с. 76].

В сюжетно-композиционном плане структура романа достаточно прозрачна. Текст четко делится на две большие части («Купавна» и «Судетский судья»), которые в свою очередь состоят из множества небольших главков, что помогает читателю, несмотря на их прерывистость, установить точную хронологию происходящего, логически точно совместить причины и следствия описанных событий.

И все же «Одсун» – роман-лабиринт, т.к. писатель перенес древнейшую архетипическую конструкцию в сферу характерологии, которая не сводится к причудливому нарративу. Последний представляет собой самопрезентацию главного героя. По форме это «грустный травелог» [Там же, с. 12], а, по сути, монолог-исповедь, монолог-рефлексия, исполненный древнейшего смысла: *познать самого себя*. И хорошо известно, что лабиринты души тернисты и коварны.

В классическом романе герой проходит испытание любовью. Автор современно «романа без границ» применяет аналогичный прием. В одном из интервью Варламов подчеркнул, что «судетская тема – скорее рамка, контекст», а основная сюжетная линия – «это любовь русского и украинки» [3].

Воспроизведем наиболее значимые сюжетные звенья. Летом восемьдесят шестого года, будучи студентом МГУ, Вячеслав попадает в Артек в качестве переводчика с испанского. Герой вовсе не думал о превратностях возложенной на него обязанности, однако случилось так, что вынесенную с нудных занятий по фонетике смешную скороговорку – “*Perito come los perinos*” («Пепито ест огурцы») – ему, выступившему в роли утешителя, пришлось без конца повторять плачущей пионерке «даже не старшего, а среднего отряда». В ответ услышал: «Я из Припяти» [2, с. 95].

Клеймо «заразная» преследовало подростка, а воспоминание о «недетских» глазах и «тихом сдавленном» плаче той, «чьего имени не знал», оживало в памяти Вячеслава всякий раз, когда упоминался Чернобыль. Более того, испанская фраза оказалась судьбоносной и через несколько лет прозвучала на московской улице из уст девушки с «очень живым, полным прелести открытым лицом». Это была Катя (Катерина), артековская девочка, жившая все прошедшие годы «яростной мечтой» о встрече. «Я еще не знал, как окажется переплетена с ней моя жизнь, но знал, что ничего более прекрасного и значительного в этой жизни уже не будет» [Там же, с. 98].

Подавая документы в Литературный институт, героиня была готова разделить неустроенность безденежного и бездомного быта. Но на предложение поступить в группу художественного перевода с украинского языка она отреагировала отрицательно: «Я не люблю украинский язык <...> Да и какая я украинка? Я – Катя Фуфаева. У меня папа русский, мама русская, они приехали на станцию работать и здесь поженились. В школе нас заставляли мову учить, но кому она нужна?» [Там же, с. 115].

Конечно, сказано сгоряча и чересчур резко. На самом же деле Катя достаточно владела мовой, чтобы стать московской студенткой. Но это было лишь начало, за которым последовали фантастически ошеломляющие повороты судьбы. Прочувшись четыре года в Литинституте, девушка чудесным образом получила грант американского информационного агентства и отбыла в тихий штат Ойоху для участия в международ-

ной переводческой программе. Более того, стажировка полностью перечеркнула любовную историю и впоследствии заставила героиню сменить русскую фамилию на украинскую, примкнуть к антироссийской истерии. Катя Фуфаева стала Катэрыной Франчук, чей жизненный путь, согласно искусно придуманной биографии, никогда не пересекался с Россией. Как будто не было «никакого Чернобыля, никакого Литературного института, никакой Москвы» и, конечно, «никчемного москаля» Вячеслава. В качестве фоторепортера эта хрупкая, но «страшно выносливая» женщина стала «не только душой Майдана, но и его лицом и голосом» [Там же, с. 438]. Такой увидел ее Вячеслав в очередных телевизионных новостях через двадцать с лишним лет.

Подобную непостижимую метаморфозу притягательностью американского образа жизни не объяснишь. Двум московским студентам Америка казалась «даже не обетованной землей, но обратной стороной Луны» [Там же, с. 341], и главным для них было возобновление отношений все равно на какой земле.

Началось же все с того, что Катерину, не желавшую читать на мове Цветаеву и Бродского, убедил «последний аргумент» Вячеслава: если упустить возможность стать переводчиком с украинского языка, то «придется уехать домой» [Там же, с. 116], что было абсолютно неприемлемо. Отсутствовало чудо и в получении престижного гранта: тот же Вячеслав исподтишка, всеми правдами и неправдами подготовил Катин отъезд. Им руководила благая цель: «вытолкнуть» девушку из страны, «где обманывали, грабили, гнобили, унижали» и, главное, отказали в получении российского паспорта (речь шла о начале 1990-х гг.). Но соединиться с Катей не удалось, поскольку герою, никогда не державшему в руках доллар и не имевшему банковского счета, было отказано в визе. «Жил как в бреду» [Там же, с. 331] – таков горестный итог напрасных потуг. Получается, что персонаж Варламова, выступив в роли манипулятора, стал жертвой собственных хитросплетений.

А между тем он по натуре вовсе не хитроумный манипулятор. Если согласиться, что возведение литературного героя к определенному прототипу – необходимое условие для его идентификации, то следует признать, что Вячеславу не повезло. Женский образ в романе выписан графически контурно, но мужской размыт и нечеток, что создает предпосылки для его негативного восприятия.

Алексея Варламова никак не отнесешь к авторам постмодернистского склада. Тем не менее писатель воссоздал личность, формировавшуюся в эпоху *пост-*, т.е. в *постсоветское, посттоталитарное, постваучерное, постдефолтное, постимперское, посткоммунистическое, постчернобыльское* и т.п. время. Префиксу *пост-*, считавшемуся некогда малопродуктивным, выпала знаковая роль в процессе формирования новой идеологии. В 1990-е годы постмодернизм стал исходным понятием в спорах о мировоззренческих основах нетрадиционной онтологии и антропологии в целом [4]. Более того, наряду со словоэлементом *пост-*, который практически получил статус близкий к корневому, активизировались словообразовательные единицы *гипер-*, *квази-*, *псевдо-* и т.п.

Закономерно, что гиперреальность формирует личностный тип, не укладывающийся в классическую характерологическую парадигму. Герой романа «Одсун» часто имеет дело с *квази-* и *псевдообъектами* (симулякрами), что порождает искажение и деформацию хронотопа, извращение связей между означающим и означаемым. «Никакая сила не оторвет меня от компьютера <...>, меня окружают лишь шкуры убитых зверей, темные зеркала, старинные шкафы, пивные бочонки, кружки, полки с отсвечивающими бутылками и пустые экраны телевизоров». В этом мире «перепутались границы и времена» [2, с. 310].

Действительно, Вячеслава обступают «тени» давно ушедших обитателей Судет, он слышит их смех, «чужую грубую речь», общается с призраком судьи Фолькера, существующем в его «воспаленном мозгу» [Там же, с. 447]. Герой признается в «дурацкой зависимости от луны»: «я задыхаюсь, ворочаюсь без сна, меня мутит, гнетет изну-

три тревога ...» [Там же, с. 417–418]. Поистине: «Жизнь – без начала и конца» (А. Блок). Но начала и конца нет и у звездного неба, и у феномена измененных состояний сознания (ИСС).

Психология разграничивает вертикальный и горизонтальный личностные типы. Вертикальный человек – как правило, лидер и максималист, ориентирующийся на четко структурированную иерархию ценностей. Человек горизонтали – конформист с развитой чувственно-душевной организацией. Он более снисходителен к своим и чужим слабостям, но его «я» аморфно, трансформативно, обтекаемо. Плывучее естество заполняет собой и магистральное русло, и многочисленные притоки.

Симптоматично, что сам герой осознает свою принадлежность к горизонтально-плоскостному типу. Удивляясь священнику, который совершает литургию в пустом храме, ибо надо служить «не для людей – для Бога», Вячеслав признается: «Мне это трудно понять. Мое сознание не до такой степени вертикально устроено» [Там же, с. 49]. Описывая свое пристанище на московской окраине, он замечает, что оно располагалось в низовье Москва-реки, «куда стекала вся столичная грязь»: «но ничего другого я, видимо, не заслужил и справедливо сам скатился вниз по течению» [Там же, с. 428]. Символично, что глава книги, в которой отражена расплывчатость жизненных установок Вячеслава, названа соответствующе: «Горячо – холодно». Персонаж не примыкает ни к одному из этих полюсов, что побуждает думать о его *теплохладности*: «о, если бы ты был холоден, или горяч!» (Откр.: гл. 3, ст. 15).

О хладнодушии свидетельствуют и другие факты. Евангелие, прочитанное Вячеславом в студенческие годы с сигаретой во рту (о чем впоследствии он сожалел), воспринималось им как «триллер, драма, психологический детектив» [2, с. 106]. А увлекшись библейскими притчами, герой сводил их метафизический смысл к житейским коллизиям. Признаваясь, например, в неспособности понять притчу о мудрых и неразумных девах, он рассуждал: «Так ли уж велик проступок пятерых девушек, у которых не оказалось масла, чтобы навсегда оставить их за дверью брачного пира? И разве их боголюбивые сестры не могли с ними поделиться?» [Там же, с. 108]. Перед нами явный пример горизонтально-плоскостного мышления как основы лабиринтной формы существования.

Лабиринтом герой называл внушительное здание издательства, где без особой радости убивал время [Там же, с. 197]. В лабиринт «пересечения людских судеб» погружала его работа с архивными папками. Феномен «обыкновенного бессмертия», скрытый в них, несколько примирял со службой, однако это был обманный выход в инобытие, поэтому свою жизненную роль персонаж определял как «роль прихлебателя при богатом человеке» [Там же, с. 23].

Разумеется, не могут быть поставлены под сомнение интеллект Вячеслава, его интеллигентность, внутренняя культура, порядочность, способность не поддаваться соблазнам «мира сего» и т.п. Более того, герою доступно упоение высотой, правда, на телесно-физическом уровне: «В горах я, вероятно, чувствую то же, что чувствует отец Иржи в храме. Вертикаль» [Там же, с. 75]. В студенческие годы именно на шкале *Север-Юг* открылись герою трагическая величественность северных деревень и благолепие украинской земли. Путешествуя по стране, герой «с болью, с обидой, горечью замечал, насколько беднее обыденная русская жизнь» [Там же, с. 152]. Тем не менее обида не породила ни зависти, ни агрессии.

И все же горизонтальное начало в житейских устремлениях персонажа, превалировало. В романе У. Эко «Имя розы» символом зловещего сооружения, лишённого выхода, является монастырская библиотека. Это самый сложный вид лабиринтной конструкции – лабиринт-*ризомы*, воспроизводящий структуру древесного *корневища*. Он опутывает пленника сетью нитевидных побегов, прочно привязывает его к топологической горизонтали. Если в данном аспекте говорить о лабиринтах души и сознания, то следу-

ет признать и существование человека-*ризомы*. «Семь в тебе душ, да ни в одной пути нет», – гласит пословица.

На наш взгляд, именно по принципу ризоморфной модели выстроен в произведении Варламова характер главного персонажа, раздерганный, расщепленный, децентрализованный. И такая ризоморфность – тоже порождение эпохи-*пост*-. В 2016 г. в Оксфорде «словом года» было провозглашено слово *post-truth* (*пост-правда*), что означает не отказ от истины, а утверждение «множественности не только истин, но и субъектов, претендующих на право эти истины провозглашать» [10, с. 9].

Отсутствие определенности и многовариативность ведут, в свою очередь, к недоговоренности, недосказанности, незавершенности. «У тебя болезнь века – недорослизм», «Недоросль, инфант!» [2, с. 101, 474] – так отзываются о нем женщины, называющие его по-детски уменьшительно «Вячик», «Славик».

Как и префикс *пост*-, приставка *недо*- в данном случае больше, чем морфемная единица. Это инструментальная черта характера персонажа. Символично, что он, испытывая интерес к церковной службе («Эти вещи меня волнуют, я верую в них, как умею ...»), не отваживается зайти в храм и выстоять службу до конца, а стоит в преддверии, «когда в храме никого нет и только зеленая лягушка прискакивает из ручья, садится на пороге, но не решается его пересечь» [Там же, с. 109]. Сравнение с лягушкой несет отпечаток не столько комизма, сколько горькой самоиронии. Герой большей частью оказывается на полпути к чему-то: недосказал, недоделал, не додумался, недоглядел, недооценил и т.п.

Конечно, терминологическое обозначение «герой-*ризома*» плохо вписывается в общепринятую систему литературоведческих дефиниций. Тем не менее считать этот тип новоявленной характерологической моделью несправедливо, поскольку в некоторых своих ипостасях он освоен литературной традицией. В частности, его можно идентифицировать как тип «*рыцаря на час*»: «Суждены вам благие порывы, / Но свершить ничего не дано ...» [5, с. 286]. Улавливаются в герое романа «Одсун» и черты тургеневского Рудина («Накануне»). «Мне недостает ... я сам не могу сказать, чего именно недостает мне <...>, я останусь тем же неоконченным существом, каким был до сих пор ... Первое препятствие – и я весь рассыпался ...», – признается Рудин женщине «с душою совершенно честной и прямой» [9, с. 293–294]. «Свершить не дано», «мне недостает, неоконченное существо», «весь рассыпался» – подобные самоопределения звучат в стиле варламовского персонажа.

Ризоморфность, порожденная поведенческим инфантилизмом, дает возможность расширить сравнительно-сопоставительный контекст образа в философско-религиозном ключе.

Как известно, феномен ситуации ожидания *на пороге*, стояния в *преддверии* архетипичны и апокалиптически. Они ассоциируются с пророчествами на тему «близ есть, при дверях ...», а также с названиями книг В.В. Розанова «Около церковных стен» и «Около народной души». *Около* – т.е. рядом, близко, подле, но никак не внутри, не среди, не в средоточии. Окольный путь, окольные речи, околичность – все это не прямое, обходное, уводящее в сторону от сути, притворное и лукавое. Вячеслав стоял не только у церковных врат, но и около событий, способных изменить удобный имидж «либерального ватника с неизжитыми имперскими комплексами» [2, с. 470].

Труды В.В. Розанова вспомнились не случайно. Биографии философа посвящены книги А.Н. Варламова, вышедшие в 2022 году: «Розанов» (серия ЖЗЛ) и «Имя Розанова» (изд-во «Молодая гвардия»). Без упоминания о нем не обошлись и другие жизнеописания деятелей русской культуры Серебряного века, прежде всего М.М. Пришвина. Кроме того, Розанов в качестве персонажа выведен в романе писателя «Мысленный волк». Его присутствие ощущается и в «Одсуне».

Соглашаясь с тезисом о Розанове как предтече постмодернизма, осмелимся утверждать, что он был человеком-*ризомой*. Выявлять внутреннюю противоречивость этой уникальной личности вряд ли целесообразно, поскольку противоречие формируется внутри целостной структуры, даже если не завершается разрешением *pro* и *contra*. Здесь же имеется в виду расщепленность сознания как основа вариативности характерологических проявлений. «В.В. – как часто называли его современники – настолько широк, всеобъемлющ и безразмерен, что, говоря о нем, невозможно промахнуться» [1, с. 6].

В подобных случаях более адекватен термин *эквивокация*, т.е. двусмысленность, а точнее равноосмысленность двух или нескольких составляющих с исключением их конфронтации. Это условие паранепротиворечивой логики, на которой, на наш взгляд, зиждется розановский феномен. Следует отметить, что данное терминологическое обозначение также получило поддержку в философии постмодернизма, хотя и в контексте, очищенном от изначального теологизма [6].

У Розанова эквивокативным интегратором разноуровневых и разнопорядковых связей является мотивно-образный комплекс *бабочки* (*мотылька*), наделенный космологическим содержанием. «В фазах насекомого, – утверждал философ, – даны фазы мировой жизни. Гусеница: – “мы ползаем, жрем, тусклы и недвижимы”. – “Куколка” – это гроб и смерть, гроб и прозябание, гроб и обещание. – Мотылек – это “душа”, погруженная в мировой эфир, летающая, знающая только солнце ...» [7, с. 432].

Можно сказать, что розановская бабочка в прямом и переносном смысле порхает по страницам «Одсуна». Прежде всего имеется в виду *закон* (*эффект*) *бабочки*, приверженцем которого является герой. Размышляя о том, «из каких мелочей складываются большие события», Вячеслав уверен, что ставшая украинкой Катя Фуфаева явилась «той соломинкой, которая сломала хребет верблюду, или, если угодно, той бабочкой, чей взмах крыла вызвал цунами». «Ведь если бы она не пошла учиться и не выучила этот ласковый, трогательный язык <...>, то, быть может, и не было бы никакого Майдана ...» [2, с. 116–117]. Разумеется, серьезно воспринять подобные откровения, идущие от лица «недоросля» и «инфанта», невозможно. Тем не менее аналогия *Катя – бабочка* вполне правомерна.

Ее образ выстроен по принципу вертикальной векторальности. Вертикаль же всегда перпендикулярна к горизонтальной плоскости. «Перпендикулярностью», т.е. склонностью к предельным формам бунтарства, и объясняется метаморфоза, произошедшая с московской студенткой.

Для Розанова принципиально важным было понятие *энтелехия*. Выстраивая цепочку *гусеница – куколка – бабочка*, философ задался вопросом: «которое же я их?» – и получил ответ от своего собеседника, П.А. Флоренского: «Конечно, бабочка есть энтелехия гусеницы и куколки» [7, с. 461]. Получается, что даже самые непрезентабельные формы бытия заключают в зародыше высший результативный смысл. Это и есть пример эквивокативного (двусмысленного) образа, развивающегося по принципу равнозначности и непротиворечивости профанного и сакрального.

К своей *энтелехии*, т.е. завершенной и полной самоосуществленности, недоступной Вячеславу, героиня романа идет целенаправленно и последовательно. Желание юной девушки «спасти землю» «не понарошку, а на самом деле» [2, с. 112], хотя и лишённое реального содержания, коренилось в «твердости ее возражения», перфекционизме, азарте, даже хищности, что не мешало Кате быть «славным, добрым человеком» [Там же, с. 129]. Без какой-либо дискредитации скажем, что это стадия «гусеницы», первоначального приспособления к среде и «ползания» по поверхности в поисках своего места. В период Майдана происходит «окукливание» незаурядной натуры; безраздельно погружаясь в «невероятную украинскую мистерию, бучу, смуту, зраду, перемогу» [Там же, с. 438], Катерина решается на самоидентификацию путем самоотчуждения. В коконе ложной самости ее «неистовство» и «невероятная» гордость окостене-

вают. Но вскоре пробуждается истинное, великодушное и благородное «я», под давлением которого кокон взрывается, и прекрасная бабочка начинает свой по-настоящему свободный полет.

«Удивительная, вольная, стремительная», «такая же юная, яростная, как тридцать лет назад» – такой воспринимает ее Вячеслав, добравшийся до Киева для последнего рокового свидания. Мгновенно все окружающее исчезло: «осталось только она и небо, которое сверху на нас двоих смотрело» [Там же, с. 475].

Катя Фуфаева, даже став Катэрыной Франчук, не сделала политическую карьеру. Оставшись наивной школьницей из Чернобыля, она с обостренным чувством справедливости бросилась разоблачать преступления «киевской знати»: публиковала скандальные фотографии незаконно построенных особняков, раскрывала жульнические схемы, коррупционные злоупотребления и т.п. Журналистка «прищемила хвост влиятельным людям, влезла в их взрослые дела», и те задумали уничтожить ее, доказав, что она никакая не украинская патриотка, а «больная на голову промосковская сепарина, фуфайка, русская консерва ...» [Там же, с. 496]. Уничтожить хотели с помощью того же Вячеслава, которому посчастливилось расстроить грязные планы и с надеждой на будущее воссоединение очутиться в чешском Есенике.

Однако исход этой потрясающей любовной истории в высшей степени трагичен. Вячеслав получает в результате чудовищного недоразумения смертельное ранение, и в его агонизирующем сознании всплывают Андреевский спуск, женская фигура в легком синем платье и «смешной лопухий паренек» в черной футболке. Под возглас «Слава Украине» он «радостно» выливает содержимое бутылки Кате на голову. Ядовитая жидкость течет по «сияющей» коже, и волосы «расплавляются под потоком серной кислоты» [Там же, с. 531]. С огромной долей вероятности виртуальный фантом станет (если уже не стал) реальностью.

Герой неоднократно задавал себе вопрос: могло ли все сложиться иначе. На его взгляд, могло, если бы зимой четырнадцатого года он бы приехал на Майдан и встал рядом с Катей, «потому что от присутствия или отсутствия одного человека ...» [Там же, с. 487]. Недосказанность в данном случае не показатель «недорослизма». Предположение Вячеслава о возможности духовной силой одного человека возродить порядок из хаоса соотносится с заповедью преп. Серафима Саровского: «Стяжи дух мирен, и тогда тысяча душ спасется около тебя». Это намного глубже закона (*эффекта*) бабочки, которого придерживался герой ранее.

И все же Вячеслав не понял, вернее, недопонял суть ключевой формулы вселенского бытия – формулы *любви*. «Братья не бывают бывшими! – орал я в экран ноутбука» [Там же, с. 443]. Эффективность вразумления была, разумеется, нулевой. Тем не менее объективная невозможность оказаться в Киеве во времена Майдана могла бы компенсироваться попытками установить элементарную связь со своей «вечной возлюбленной» и в данный момент, и ранее – в американский период ее жизни. Однако ситуация была пущена на самотек, и вот как лукаво реагирует герой на обвинение Катерины в хладнокровной покорности: «– Я там с ума сходила, я не знала, что думать. А ты пил и блудил, как последнее ничтожество». Вместо того, чтобы признать правоту женщины, Вячеслав ищет «достойное» оправдание: «– Я не хотел ехать в страну, которая разбомбила Сербию!». А в ответ на разоблачающую реплику: «– <...> При чем тут Сербия? Это в каком году было?» – приводит еще более ошеломляющий аргумент: «– Я предчувствовал» [Там же, с. 484].

Между тем персонаж прекрасно понимает главную причину произошедшей метаморфозы: «тоска, обида. Горечь, любовь. Все ее несбывшиеся мечты и неверные надежды. Все неосуществленное в жизни ...» [Там же, с. 438]. Герою памятен московский эпизод: семнадцатилетняя девушка – «юная, строгая, торжественная», глядя на большую церковь, «истово перекрестилась», повернулась и сказала: «Я никогда не была и обе-

щаю тебе, что никогда не буду с другим мужчиной» [Там же, с. 128]. И слово свое, в отличие от возлюбленного, сдержала.

Раскрывая хрупкость, беззащитность и скрытую прелесть образа, писатель вводит поразительную художественную деталь: при первых признаках опасности Катя, как и всякая женщина, прежде всего, стремилась уберечь лицо, машинально закрывая его руками [Там же, с. 264, 475]. Этот, чисто женский, жест спасал дважды; в третий же раз (перед «потоком» серной кислоты) он оказался бессильным [Там же, с. 485].

Но самому Вячеславу все же предстояло преодолеть и инфантилизм, и духовную аморфность. В его фантазмагорических видениях, заполняющих последние страницы романа, находит завершение (*энтелехию*) многое из того, о чем грезилось, мечталось и думалось ранее. Более того, на фоне ризоморфности четко видится вертикаль, которая, пересекаясь с горизонталью уходящей жизни, образует *крест*, символизирующий триединство веры, надежды, любви.

«Я работник последнего часа» [Там же, с. 512], – так, облекая в приземленно понятные слова евангельской притчи, некогда Вячеслав маскировал нежелание принять святое крещение. Но последний час пробил, и ему видится, как священник совершает великое таинство, окропляя новокрещенного его же кровью [Там же, с. 534].

Еще более символичен сновидческий финал произведения. В благословенной Купавне толстый мальчик Петя под издевательские насмешки заливал из пластмассового ведра земельное углубление, «тушил подземный пожар», «спасая» человечество от инопланетян, несущих планете гибель [Там же, с. 42–43]. Как и остальные мальчишки, маленький Славик отказывался участвовать в выполнении «секретного» задания. Но в последнем видении Вячеслав исправил детское прегрешение: уже вместе с Петей и Катей он льет полные ведра воды «прямо в трещину, в глубине которой гудит черный огонь». «Куда поступает эта вода? В госпиталь к морячкам? В Крым? В Сахару? На Донбасс? К изгнанным немцам, чехам, евреям, русским, украинцам, татарам, корейцам, арабам, инопланетянам? Этого я не знаю <...>, носить придется долго ...» [Там же, с. 537].

Поневоле приходит на память «зеленая палочка» Л.Н. Толстого, в которую он играл с братьями в Ясной Поляне, желая найти секрет всеобщего счастья. И, конечно же, вспоминается евангельская истина: «что вы свяжете на земле, то будет связано на небе; и что разрешите на земле, то будет разрешено на небе» (Мф.: гл. 18, ст. 18). Герой Варламова ценой жизни развязал узел Мойры и нашел спасительную нить Ариадны. Это был его личный выход из психологического лабиринта.

Однако надличностный и, более того, транснациональный смысл придает сокровенным переживаниям персонажа звучащая в произведении высокочастотная «славянская нота». Экскурсы в прошлое русских и украинцев, чехов и немцев в контексте их настоящего претворяются автором в крупномасштабные сюжеты, образующие единое метанарративное пространство. Большая история, как утверждает писатель, «ломает человеческие судьбы и в то же время из этих судеб складывается» [3]. К сожалению, нередко общество, не распознав «хитрости мирового разума» (Гегель), оказывается в ловушке экзистенциального лабиринта, выход из которого сопряжен с изживанием «постправд» и симулякров, активизирующихся в периоды кризиса и перелома. Роман А.Н. Варламова «Одсун» повествует о непреложности и многотрудности этого процесса, по истине не знающего границ.

Список литературы

1. Варламов А.Н. Имя Розанова. М., 2022.
2. Варламов А.Н. Одсун. Роман без границ. М., 2024.
3. Варламов А.Н. Свобода и любовь к своей стране не исключают друг друга. [Электронный ресурс]. URL: <https://godliterature.ru/articles/2024/03/31> (дата обращения: 30.09.2024).

4. Кутырев В.А. Пост-пред-гипер-контр-модернизм: концы и начала // Вопросы философии. 1998. №5. С. 135–143.
5. Некрасов Н.А. Стихотворения. Т. 1. Л., 1956.
6. Неретина С.С. Эквивокация // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4. М., 2010. С. 417–419.
7. Розанов В.В. Собрание сочинений. Мимолетное. М., 1994.
8. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. Т. 17. М., 1984.
9. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 5. М., 1980.
10. Шевченко А.А. Постправда как новый режим истины // Гуманитарный вектор. 2019. Т. 14. №4. С. 8–13.
11. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». СПб., 2007.

* * *

1. Varlamov A.N. Imya Rozanova. M., 2022.
2. Varlamov A.N. Odsun. Roman bez granic. M., 2024.
3. Varlamov A.N. Svoboda i lyubov' k svoej strane ne isklyuchayut drug druga. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://godliterary.ru/articles/2024/03/31> (data obrashcheniya: 30.09.2024).
4. Kutyrev V.A. Post-pred-giper-kontr-modernizm: koncy i nachala // Voprosy filosofii. 1998. №5. S. 135–143.
5. Nekrasov N.A. Stihotvoreniya. T. 1. L., 1956.
6. Neretina S.S. Ekvivokaciya // Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t. T. 4. M., 2010. S. 417–419.
7. Rozanov V.V. Sbranie sochinenij. Mimoletnoe. M., 1994.
8. Tolstoj L.N. Sbranie sochinenij: v 22 t. T. 17. M., 1984.
9. Turgenev I.S. Polnoe sbranie sochinenij i pisem: v 30 t. T. 5. M., 1980.
10. Shevchenko A.A. Postpravda kak novyj rezhim istiny // Gumanitarnyj vektor. 2019. T. 14. №4. S. 8–13.
11. Eko U. Zаметki na polyah «Imeni rozy». SPb., 2007.



***The conceptual and psychological labyrinth of Aleksey Varlamov
("Odsun. Novel without borders")***

The analysis of the work "Odsun. Novel without borders" by A.N. Varlamov in the context of the modern concepts of the phenomenon of altered state of mind, the horizontal and vertical types of personality as the categories of literary anthropology is conducted. The fictional characterology is considered in the projection to the architectonics of the labyrinth in the contextual and psychological (sub-personal) dimension. There is substantiated the introduction of the concept "hero-rhizome" on the basis of the Russian religious philosophy (V.V. Rozanov).

Key words: *architectonics, hyperreality, literary character, rhizome, simulacrum, fictional typology.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2024)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Агеев
Евгений Анатольевич* – кандидат теологии, старший преподаватель Института дополнительного образования, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. E-mail: evageev@yandex.ru
- Анисимова
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского союза А.К. Серова. E-mail: elena-anisimova@mail.ru
- Арановская
Ирина Владленовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики музыкального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Афанасьева
Виктория Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации. E-mail: afanaseva_victoria@mail.ru
- Байкина
Елена Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: baykinaea@mail.ru
- Бурмистрова
Елена Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: e_burmistrova@list.ru
- Воробец
Лариса Викторовна* – кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского союза А.К. Серова. E-mail: larisa-13@inbox.ru
- Гольденберг
Аркадий Хаимович* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Данильчук
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: daniev@yandex.ru
- Жадаева
Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Жадаев
Юрий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: jadaev@vspu.ru

- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Журавлева
Анастасия Ивановна* – аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: malova.a.i@mail.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvz@vspu.ru
- Зелинский
Константин Владленович* – кандидат педагогических наук, руководитель лаборатории при ВНОЦ РАО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: zmvk@yandex.ru
- Зотова
Наталья Георгиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Куликова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: notia7@mail.ru
- Ловянникова
Виктория Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романогерманских языков, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. E-mail: lovyannikova@yandex.ru
- Медведева
Мария Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: mary-medved.medvedeva@yandex.ru
- Никитин
Александр Владимирович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nik@vspu.ru
- Ободова
Жанна Исинбулатовна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Janna_ch_@mail.ru
- Орлова
Татьяна Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и теории музыки, Волгоградская государственная консерватория имени П.А. Серебрякова. E-mail: orloav.tanya@yandex.ru
- Пешкова
Дарья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. E-mail: Daryanewreality@yandex.ru
- Пиджоян
Лариса Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. E-mail: pidjoyan08@mail.ru

- Путило
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Савина
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Садовникова
Жанна Витальевна* – кандидат педагогических наук, заместитель президента, Российская академия образования. E-mail: SadovnikovaZV1@edu.mos.ru
- Сахарчук
Елена Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: profsah@yandex.ru
- Селезнев
Валерий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Сергеев
Николай Константинович* – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. E-mail: nks@vspsu.ru
- Спирина
Юлия Петровна* – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков, Севастопольский государственный университет. E-mail: youlia.spirina@yandex.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Черникова
Нина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: niji@rambler.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Shubina-as@yandex.ru
- Ян Шу* – старший преподаватель, Университет Циндао. E-mail: yspoplar0724@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Nikitin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nik@vspu.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Anastasiya Zhuravleva* – Post Graduate Student, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: malova.a.i@mail.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
- Anna Zhadaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Arkadiy Goldenberg* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Darya Peshkova* – Senior Lecturer, Department of Oriental and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University, E-mail: Daryanewreality@yandex.ru
- Elena Anisimova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: elena-anisimova@mail.ru
- Elena Baykina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: baykinaea@mail.ru
- Elena Burmistrova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: e_burmistrova@list.ru
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: daniev@yandex.ru
- Elena Sakharchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: profsah@yandex.ru
- Evgeniy Ageev* – PhD (Theology), Senior Lecturer, Institute of Additional Education, Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities, E-mail: evageev@yandex.ru

- Irina Aranovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Music Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Konstantin Zelinskiy* – PhD (Pedagogy), Head of Laboratory of Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zmvk@yandex.ru
- Larisa Pidjoyan* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Music Education, Bunin Yelets State University, E-mail: pidjoyan08@mail.ru
- Larisa Savina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Larisa Vorobets* – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: larisa-13@inbox.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Mariya Medvedeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: mary-medved.medvedeva@yandex.ru
- Natalya Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: notia7@mail.ru
- Natalya Zotova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Nikolay Sergeev* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nks@vspu.ru
- Nina Chernikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: niji@rambler.ru
- Oleg Putilo* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dolennor@rambler.ru
- Tatyana Orlova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of History and Theory of Music, Volgograd Serebryakov Conservatory, E-mail: orloav.tanya@yandex.ru

- Valeriy Seleznev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Victoriya Afanasyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: afanaseva_victoria@mail.ru
- Victoriya Lovyannikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Languages, North Ossetian State University of named after Kosta Levanovich Khetagurov, E-mail: lovyannikova@yandex.ru
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vvz@vspu.ru
- Yang Shu* – Senior Lecturer, Qingdao University, E-mail: yspoplar0724@163.com
- Yuliya Spirina* – Post Graduate Student, Assistant, Department of Foreign Languages, Sevastopol State University, E-mail: youlia.spirina@yandex.ru
- Yuriy Zhadaev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: jadaev@vspu.ru
- Zhanna Obodova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Janna_ch@mail.ru
- Zhanna Sadovnikova* – PhD (Pedagogy), Deputy President, Russian Academy of Education, E-mail: SadovnikovaZV1@edu.mos.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