



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№3 (196)
2025



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3(196)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ОРЕХОВА Е.Я. Сравнительная педагогика в России: пути
расширения предметного поля 4

ШУБИНА А.С. Развитие надпрофессиональных компетен-
ций студентов педагогического вуза в сетевом смешан-
ном обучении.....12

ЗУБАРЕВА Н.П. Специфика дидактической системы дис-
танционного образования.....22

ТЕДЕЕВА Л.Н., РОГАЧЕВ А.Ф., РУДНЕВА А.А. Интен-
сификация проблемного обучения посредством техноло-
гий на основе больших языковых моделей ИИ.....27

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДАНКОВА В.Б. Структура единого образовательного про-
странства по видам социального партнерства в универси-
тетской подготовке студентов35

ШУБИН М.А. Развитие творческих способностей студенче-
ской молодежи в образовательном пространстве высшей
школы с использованием медиасредств в условиях тур-
булентности45

ДЬЯКОВА Н.И., ДЕМИНА Н.А., ЦЫГАНОВА Е.С.,
КОЗЫРЕВА Д.О. Эмоциональный интеллект студентов
младших курсов медицинского университета в контексте
экзистенциальной перспективы50

ЛАРИНА Н.А., ДУБОВА М.А., МАЛЮТИНА Е.Л. Бизнес-
коммуникация в профессиональной подготовке экономи-
стов и менеджеров.....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. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурешева
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. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

ДМИТРИЕВА О.А., КОНДАУРОВА Т.И., ФЕТИСОВА Н.Е.
Особенности проведения экскурсий в природу с иностран-
ными студентами в инновационном формате69

ЛАВИНА Т.А., МЫТНИКОВА Е.А. Реализация целостного
подхода в формировании профессиональных компетенций
бакалавров программной инженерии на основе проектной
деятельности74

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

НОВИКОВ С.Г., КРИВОШЕЕНКО Г.А. Формирование
исторической памяти советских четвероклассников на
уроках истории (1960–1970-е годы)87

ЯКОВЛЕВ И.М. Педагогический потенциал постановки ги-
потезы в формировании исследовательской деятельности
школьников92

МАТРОСОВА Ю.С. Отношение школьников к педагогиче-
ской профессии в контексте задач развития региональной
системы образования102

БАНЩИКОВА Я.И. Формирование у дошкольников эмоци-
онального опыта иноязычного общения как средства их раз-
вития111

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

ЯН ЛЭСЫ, ЩЕГЛОВА И.В. Культуроцентричность в тео-
рии и практике обучения русскому языку как иностран-
ному: проблематизация термина118

ЖУКОВА М.В., КИСЕЛЕВА А.В. Роль профессиограммы в
формировании иноязычной профессиональной компетен-
ции у студентов МГИМО (на примере Института Между-
народной Торговли и Устойчивого Развития (ИМТУР))123

РЕЗНИК Т.П. Возможности рефлексивного подхода на лек-
циях со студентами – будущими учителями иностран-
ного языка (на примере дисциплины «Социолингвисти-
ческий анализ текста»)128

ЧЖАО И. ИКТ в обучении аудированию РКИ: потребности
и предпочтения китайских студентов (на материале анке-
тирования)136

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
21.04.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 19,4
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №21/04/1

Выход в свет
12.05.2025.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

БАВИЛЕНКОВА Д.В., ЧЕРНЕНКО Л.В. Теневое повторе-
ние (shadowing) как способ улучшить уровень аудирова-
ния в китайском языке 149

ХАО ЛИСЯО. Основные способы элиминирования лакунар-
ной лексики в сфере ландшафтного дизайна на занятиях
РКИ 156

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖАРАВИНА Л.В. Образ-ризомы как фактор самопрезента-
ции в творчестве В.В. Розанова 161

ГУЩИНА А.И., БУХТЕЕВА Е.Е. Синтез классической му-
зыки и современной немецкой литературы (на примере
рассказов Бернхарда Шлинка) 170

ЯН СИЛЯНЬ Прием остранения в повести М.А. Булгакова
«Собачье сердце» 177

Сведения об авторах.....183

Information about authors.....186

Состав редакционной коллегии189

Состав научно-редакционного совета.....190

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.Я. ОРЕХОВА
Москва

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: ПУТИ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ

Сравнительная педагогика позиционируется как эффективный инструмент, движущая сила эволюции гуманитарного знания в контексте междисциплинарности. Обоснована необходимость обновления сравнительной педагогики, обозначены новые векторы развития методологии педагогической компаративистики через расширение ее предметного поля.

К обсуждению представлен комплекс современных исследований зарубежных и отечественных авторов, где роль сравнительной педагогики рассматривается в новом диалоговом ракурсе.



Ключевые слова: педагогическая компаративистика, методологическое обновление, расширение предметного поля, национальные приоритеты.

Социокультурный контекст современной действительности демонстрирует наличие серьезных экзистенциальных рисков. Культурное, политическое, экономическое взаимодействие стран и народов, осуществляемое в ситуациях геополитических усложнений, предполагающих конфликты, стрессы, противодействие [4], диктует необходимость становления новой парадигмы образования, новой модели взаимодействия субъектов образования как системы целевых стратегий и тактических задач, принципов и методологии организации знания. Это непременно должно коснуться научной области педагогической компаративистики, где до сегодняшнего дня сохраняется верность идее глобализирующего единства, постмодернистскому концептуальному «зазеркалью» с его подходами и концепциями, европоцентристскому или англосаксонскому страновому интересу. Научный дискурс современной отечественной сравнительной педагогики нуждается в основательной «инвентаризации», в обогащении ее актуальным в сегодняшней геополитической ситуации фактологическим материалом и актуальными концепциями, подходами и методиками. В результате этого **цель** данной работы заключается в обосновании векторов научного поиска, связанных с расширением предметного поля сравнительной педагогики.

Мы рассматриваем сравнительную педагогику как амбассадора, призванного средствами науки и образования наладить понимание путем диалога, истинного диалога культур (по М.М. Бахтину), преодолевать порой непримиримые противоречия между секулярно-гуманистическими и религиозно-традиционалистскими ценностными ориентациями образования и воспитания в разных странах и на различных континентах.

Данному преодолению препятствуют явления неопределенности, национализма, гибридизации, культуры отмены. Исследователи настаивают на неизбежности поляризации и хаоса мира, основанного на постмодернистской философии [3]. В этой связи трудно рассуждать о межкультурном взаимопонимании, достигаемом через истинную гуманитарную диалогичность путем использования педагогического опыта стран, оказавшихся неспособными и неготовыми к такому диалогу.

В социальной и научной реальности появились новые феномены, процессы, для описания которых необходима другая логика. Это подчеркивается в некоторых исследованиях [13], а также в международных документах [26] и соглашениях, заключенных РФ с зарубежными партнерами в области образования [16; 24]. Безусловно, при сохранении своей специфики российское образование включено в мировой контекст [17]. Однако научный капитал и практический педагогический опыт, направленный на усиление позиций нашей страны в мире образования, используется современными отечественными исследователями не в полной мере.

Анализируя научные труды (диссертации) последнего 10-тилетия, изданные в России и посвященные проблемам зарубежного образования, включающие сравнительный аспект, а также работы, рассматривающие эволюцию научного знания по сравнительной педагогике [7], становятся очевидными следующие тенденции: небольшой количественный состав этих исследований (при этом наблюдается тенденция к их уменьшению); достаточно стабильно узкий, значительно не меняющийся со временем географический / страновой охват и тематическая (предметная) повторяемость, некритичность заимствования, о которой предупреждал Б.Л. Вульфсон, оставаясь верным взвешенному подходу [2]. Методологический застой проявляется в использовании, а точнее, в описании научных подходов, не только не соответствующих запросам современного научного знания, развитие которого обусловлено социокультурными реалиями, но, зачастую, не коррелирующих с предлагаемыми методами исследования. Таким образом, утверждается первенство переноса (заимствования) опыта над теоретическими исследованиями педагогических проблем, явные лингво- и социокультурные несоответствия и терминологические неточности, не позволяющие корректно обновлять понятийно-категориальный аппарат педагогической науки.

Указанные тенденции выводят на первый план комплексную научную проблему, которая включает следующее: поиск новых методологических оснований педагогической компаративистики; выявления новых исследовательских подходов и методов; переосмысление объектно-предметных, временных и пространственных исследовательских рамок; обоснование междисциплинарной стратегии в методологической инновационной рефлексии; введение в научный оборот неизвестных широкой научной общественности аутентичных источников знания; достижения терминологического единства.

Выбранные нами методологические основания настоящего исследования неразрывно связаны с авторской научной позицией о необходимости обновления подходов и методов сравнительного педагогического исследования, их взаимообусловленности и сочетаемости. В результате этого мы обосновываем для педагогических компаративных исследований важность как традиционной, так и инновационной методологии.

Так, традиционный исторический подход позволяет использовать метод диахронно-синхронического анализа для разновременной и комплексной интерпретации предмета в широком педагогическом дискурсе. Диахронический метод позволяет актуализировать явления и процессы прошлого, рассмотрев сегодняшнее через призму исторического наследия, выявить исторические эпохи и ситуации, которые в интересующем нас педагогическом измерении действительно изоморфны современности. Синхронический метод формирует суждения о нелинейности эволюционных процессов в образовании, способствует выявлению в нем альтернатив и противоречий, основных трансформационных механизмов. При синхроническом анализе возможно осуществить горизонтальные сопоставления в отличие от диахронического метода, где главным образом осуществляются сопоставления вертикальные [8; 14].

Аксиологический и культурологический подходы актуальны для исследования мировоззренческого аспекта трансформации ценностей современного общества в контексте культурных и социальных феноменов. При этом метод контекстуализации позволя-

ет поместить предмет исследования в различные временной, языковой, общественно-политический, экономический, социокультурный, образовательный контексты, выявив общее и особенное, избежав искажений путем погружения в другую реальность (контекст), открывающую возможности для сравнения и осмысления «чужого» и переосмысления «своего» [6].

Активы антропологического подхода предлагается использовать для постижения социальной реальности через влияние на нее отдельных исторических личностей, симптоматичных рассматриваемым эпохам и ситуациям. Здесь для нас важен биографический метод как метод жизнеописания [9], часто применяемый в социологии, психологии, философии и в других гуманитарных научных сферах, но сегодня практически забытый в сравнительной педагогике.

Использование дискурсивного подхода в исследованиях зарубежного образования не считаем противоречащим изложенному нами видению о недостаточной продуктивности сегодня постструктуралистского исследовательского направления. Важнейшим исследовательским полем в сравнительной педагогике являются аутентичные тексты. Дискурсивный подход позволяет привлечь нарративный метод. В этом случае аутентичные тексты становятся универсальным проблемным полем, а «нарративы» в исследовании зарубежного опыта, объясняющие повествования, – основной формой употребления знания.

Традиционный компаративный метод (количественное и качественное сравнение) [5] обогащается имплицитным нелинейным, неявным сравнением, которое предполагает не только авторские интерпретации аутентичных текстов в рамках дискурсивного подхода, но и учитывает читательское восприятие и трактование, сравнение и оценивание полученной информации. Эти нарративы, предполагающие субъективную эмоциональную оценку описываемых явлений, логики их развития, еще раз убеждают нас в том, что интерпретация и контекст являются важными инструментами в компаративных исследованиях.

Методологические особенности современной сравнительной педагогики мы видим в том, что ее исследовательский потенциал позволяет на разнообразном дисциплинарном поле рассмотреть национальные и зарубежные реалии; изучить их средствами сравнения с когнитивной прагматической целью для понимания выявленных проблем; использовать полученный опыт для улучшения существующей ситуации в отечественном образовании; объективизировать разнообразие исследовательских направлений, которые необходимо осваивать, расширяя предметное пространство сравнительной педагогики. Это качественное, содержательное расширение предлагаем осуществлять на основе включения в исследовательское поле проблем образования мигрантов, беженцев и подготовки учителей в данном контексте; развития и популяризации национальных языков, образования в интересах укрепления национальной идентичности и социальной сплоченности; эволюции образования в гражданско-идентификационном и геополитическом измерениях; выявления и обоснования специфических путей повышения роли России в мировых образовательных проектах.

Рассматривая возможности количественного, т.е. пространственного расширения исследовательских границ отечественной сравнительной педагогики, назовем в качестве приоритета перевод исследовательского ракурса с Запада на Восток, на страны, опыт развития образования которых в сегодняшней общественно-политической ситуации важен для российской педагогической науки и практики. Так, пришло время оживить некогда угасший интерес к состоянию дел в образовании на африканском континенте, в странах Латинской Америки, Ближнего востока, Юго-Восточной Азии. К сожалению, эти области лакунары и нуждаются в восполнении. Из российской компаративной аналитики практически исключены лингводидактические компаративные исследования.

В анализируемых ниже работах зарубежных авторов представлен материал, который претендует на некоторое восполнение лакунарных областей отечественной педагогической компаративистики. Наряду с традиционными атрибутами сравнительного исследования методологически и фактологически в них уделено внимание языку, культурным кодам, символическим формам образования, коммуникации, посредством которых транслируются идентичность, знания, и ценности.

Чертам образовательной идеологии, образовательным приоритетам и социальным представлениям о школьных успехах и неудачах учащихся на территориях Французской Гвианы посвящено комплексное исследование французских коллег [11]. В работе обоснованы трансформационные тенденции сложившейся образовательной парадигмы, связанные с экосистемой, национальной и межкультурной интеграцией, региональным развитием образования. Безусловно, такой пример пространственного (количественного) и предметного (качественного) расширения проблематики компаративного исследования может явиться импульсом для отечественной научной общественности, которая не ограничивает свой научный интерес лишь географическими рамками Старой Европы и США. Полагаем, что материал данной работы окажется полезен для анализа особенностей государственной образовательной политики в приграничных территориях России и на новых российских территориях.

Обращает на себя внимание исследование, раскрывающее проблему гражданского воспитания студентов в Турции [18]. Представлено авторское видение влияния естественно-научной подготовки студентов на формирование гражданской позиции и становление мировоззрения студентов. Оно раскрывается в динамике столкновения в образовательном пространстве традиционных ценностей с англосаксонской культурной экспансией, религиозно-нравственного воспитания лояльной молодежи, вписывающейся в концепт «Новой Турции», с европейской культурной и образовательной парадигмой, связанной с Болонским процессом, участником которого Турция является до сих пор.

В контексте проблемы столкновения религиозно-традиционалистских ценностей образования с современными его тенденциями весьма впечатляющей по тематике и содержанию считаем работу, где раскрываются чрезвычайно значимые для российского гуманитарного знания и сравнительной педагогики проблемы образования в исламских вузах на примере Исламского государственного университета в Маланге (Индонезия) [10]. В ней затрагиваются очень деликатные темы гендерного фактора, феноменов непрерывности, элементов административного надзора в системе религиозного образования.

Африканский вектор компаративных исследований удачно поддерживается работой, где раскрыты особенности организации неформального образования в негосударственном образовательном секторе на местном континенте [12]. Ценность этого компаративного труда заключается в том, что в нем сравнительный анализ затрагивает области арабоязычной Северной Африки, а также англоязычные, франкоязычные и португалоязычные страны Африки к югу от Сахары. Таким образом, выявляется общее и особенное на территории континента в сравнении африканской / африканских моделей с аналогичными в других регионах мира. Работа содержит обширный материал, где представлены ключевые демографические, экономические, политические, ценностно-культурные факторы, оказавшие и оказывающие влияние на образование в Африке.

Не можем не остановиться на исследованиях, посвященных образованию во Вьетнаме, в стране, рассматривающейся как одна из самых вероятных опор многополярного мира в Юго-Восточной Азии. Обращает на себя внимание, что вьетнамские авторы выбрали исследовательский метод диалектического материализма с опорой на теоретические источники из работ К. Маркса, Ф. Энгельса и Хо Ши Мина [21]. Заметим, что философия марксизма остается парадоксально популярной среди исследователей различных научных областей, демонстрирующих единство мнений в рассмотрении марксизма

не как идеологической догмы, а как гибкого инструмента критического анализа политических, социальных процессов и образования, что не раз подчеркивалось российскими основателями сравнительной педагогики [1].

Исследовательский потенциал стран Большой Евразии и значение его для обогащения предметного поля российской сравнительной педагогики находим в работах, посвященных образованию в Камбодже. С учетом того, что Россия и Камбоджа активно развивают двусторонние отношения в области образования, науки и культуры, интерес у российских компаративистов может вызвать фундаментальное исследование, где представлен развернутый критический анализ развития образования и подготовки учителей в Камбодже со времен Нулевого года (1975 – правления Пол Пота) [19]. В книге удачно воспроизведены макро- и микроконтексты, связанные с институциональными и политическими проблемами, влияющими на развитие образования, с культурно значимой проблемой кхмерского языка и развитием функциональной грамотности населения страны.

Полагаем, что работы, посвященные образованию в Индии, также войдут в отечественную компаративную исследовательскую копилку. В исследованиях, на которые мы обратили внимание, представлен диахронический анализ образования в Индии с позиций культурной идентичности. Сравняется общее и особенное, выявляются противоречия «своего» и «чужого», используется дихотомия «Восток-Запад», «колонизатор-колонируемый», подвергаются критике современные научные компаративные нарративы, обнаруживаются события и личности, повлиявшие на эволюционное развитие индийской школы [22].

В поле сравнительной педагогики остро стоит проблема расширения предметного поля за счет исследований, связанных с распространением и популяризацией русского языка и культуры за рубежом. Отметим, что «господствующие» в той или иной стране языки признаются инструментами успешного влияния государств (носителей данных языков) на политику и экономику стран, где эти языки широко используются [25]. И тут не помешает учитывать французский опыт, опыт настоящей борьбы с тотальным англо-саксонским языковым господством [15].

Рассматривая пути обогащения методологической составляющей сравнительной педагогики, подчеркнем, что мы полностью разделяем выбор немногочисленных отечественных исследователей [20; 23], использующих активы антропологического подхода и биографического метода. Указанные работы представляют великие личности, научный и жизненный путь которых, гуманистическая направленность созданного ими материала предопределяют культурные, духовные искания, политические пристрастия и педагогические ориентиры общества на многие столетия. Эти примеры в форме личностного образца, жизнеописания становятся аналитическим методом в сравнительной педагогике и науках об образовании. Данный подход позволяет позиционировать сравнительную педагогику как полноправную мультидисциплинарную науку о человеке, эпистему особого порядка.

Полагаем, что обозначенные нами векторы научного поиска позволяют надеяться на продолжение дискуссий о наиболее волнующих и будоражащих умы сообщества ученых проблемах современной педагогической компаративистики.

Наблюдается радикальное изменение «пространства мыслей и идей» (по В.И. Вернадскому) уже в привычном нам информационном пространстве, где доступ к любой информации, способы ее нахождения, хранения и распространения сопряжены не только с технологиями, несущими благо и прогресс человечеству, но и с массовыми примерами манипуляций сознанием, некорректной интерпретацией аутентичных источников, понижением научного дискурса в угоду сиюминутным конъюнктурным резонам. Все это наносит огромный вред образованию.

Ответ на указанные вызовы и угрозы предполагает научно-образовательные усилия по разработке моделей и алгоритмов адекватного ориентирования в современной

образовательной ситуации в мире. В данном контексте роль сравнительной педагогики предстает в новом диалоговом ракурсе, требующем использования инновационных технологий, разработки методик, соответствующих современным обстоятельствам нахождения гуманитарной науки в новых социокультурных реалиях.

Приращение научного знания в области современных социально-гуманитарных наук возможно осуществлять через теоретическое осмысление феноменов и процессов в сравнительной педагогике, через оригинальную интерпретацию научных взглядов классических и современных исследователей, раскрытие сущности различных представлений о понятиях, научных категориях с позиций современных научных подходов, проиллюстрированных примерами позитивного зарубежного опыта.

Введение в научный оборот уточненной терминологии, отражающей современное состояние педагогической науки и практики в мире, неизвестных широкому кругу научной общественности комплексных компаративных исследований из зарубежных аутентичных научных публикаций, обладающих высокой научной ценностью, способствуют выведению компаративного исследования на новый уровень обсуждения, построению актуального и корректного научно-исследовательского дискурса.

В заключение отметим, что в отечественной педагогической науке образовались очевидные исследовательские лакуны, касающиеся изучения проблем зарубежного образования. Эти лакуны затрагивают методологическое обновление сравнительной педагогики, расширение ее предметного поля.

В условиях интенсификации процессов интеграции с учетом культурных, языковых, институциональных различий достижение культурно-ценностного единства кажется недостижимой эфемерной целью, однако постоянное изучение и интеграция передового педагогического зарубежного опыта способствует приближению к ней.

В условиях глобальной научной конкуренции сравнительные исследования способствуют выявлению мировоззренческих ориентиров, интеллектуальных практик и связанных с ними научных, культурных моделей и систем, обладающих общим и особым дискурсом. Выявляя общее и особенное, педагогическая компаративистика способствует как эволюции интеграционных процессов, так и пониманию различий, связанных с национально-культурным своеобразием.

Сравнительный исследовательский ракурс открывает широкие возможности для рефлексивной деятельности, восполнения усеченной картины мира за счет выхода в международное пространство образования, где устанавливается научный диалог, связанный не столько с поиском эффективных путей использования положительного зарубежного опыта, сколько с идейно-воспитательным содержанием, пафосом, национальными педагогическими приоритетами, которые рассматриваются как элементы «мягкой силы» на пути к обретению взаимопонимания и международного научного сотрудничества.

Список литературы

1. Вульфсон Б.Л. Марксизм и проблемы нравственного воспитания // Педагогика. 2003. №6. С. 3–15.
2. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. №1. С. 117–131.
3. Демиденко С.Ю., Латов Ю.В., Дамье В.В. Завершение советской эпохи: оценки с дистанции в 30 лет (круглый стол) // Социологические исследования. 2021. №12. С. 3–26.
4. Дугин А.Г. Археомодерн. М., 2022.

5. Иванова С.В., Елкина И.М. Применение метода компаративного анализа в философии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №4(69). С. 25–35.
6. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций в России – эпистемологическая перспектива // Образование и наука. 2019. Т. 21. №4. С. 92–114.
7. Неборский Е.В. Сравнительная педагогика: обзор диссертационных исследований 2011–2020-х гг. // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. №1(45). С. 77–83.
8. Орехова Е.Я., Полунина Л.Н. Времена и смыслы компаративистики (к 100-летию со дня рождения профессора Б.Л. Вульфсона) // Ценности и смыслы. 2020. №4(68). С. 39–49.
9. Поляков К.К., Пономарева С.В., Федотова О.Д. Основы сравнительной педагогики сквозь призму новых социальных измерений: позиция Н.А. Ганца // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2022. №5(6). С. 86–98.
10. Abidin Z. Meta-analysis of postgraduate student thesis for enhancing better research quality management in Islamic higher education // Perspectives of Science and Education. 2023. №63(3). P. 746–759.
11. Ali M., Ailincal R. La ideología educativa de los Wayana-Apalai de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración (The educational ideology of French Guiana Wayana Apalai: a transfiguring autochthonous cultural identity) // Revista Kavilando. 2017. №9(1). P. 145–169.
12. Bray M. Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications. Hong Kong, 2021.
13. Caroli D., Kornetov G., Ivanova S. Utkin A. New Russian Academic Journals and Yearbooks about the History of Pedagogy and Education in Russia (2003–2019) // Espacio, Tiempo y Educación. 2021. №8(1). P. 192–217.
14. Danilova I.S., Orekhova E.Ya., Brazhnik E.I. Today's Education: The Technology Breakthrough and The Preservation of Traditions // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities (Veliky Novgorod, 08–09 October 2020). Veliky Novgorod, 2021. P. 121–129.
15. Ennasiri A. La mise en œuvre de la politique linguistique familiale dans des familles plurilingues d'origine maghrébine en France // Recherches en didactique des langues et des cultures. 2023. №21(3). P. 329–334.
16. International Forum of Ministers of Education «Shaping the Future» will be held in Kazan. [Electronic resource]. URL: <https://thenewsdept.com/trending/275121.html> (date of request: 14.11.2024).
17. Kukulska-Hulme A., Bossu C., Charitonos K. and others. Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10. Milton Keynes: The Open University. [Electronic resource]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/362068821> (date of request: 26.12.2023).
18. Kus Z., Mert H. Does Science Education Contribute to Citizenship Education in Turkey? // Journal of International and Comparative Education. 2023. №12(2). P. 69–86.
19. McNamara V.D., Hayden M. Education in Cambodia: From Year Zero Towards International Standards. Singapore, 2022.
20. Pomelov V.B. The life path and activity of the Russian-Brazilian teacher and psychologist E.V. Antipova // Perspectives of Science and Education. 2023. №1(61). P. 469–481.
21. Quyet N.T. Ho Chi Minh's thoughts on the education of the young Vietnamese generation today // Perspectives of Science and Education. 2023. №2(62). P. 562–577.
22. Rao P.V. Entangled Histories of Reforms: Scottish Radicalism of Joseph and Allen Octavian Hume and Indian Education // Espacio, Tiempo y Educación. 2022. №9(1). P. 188–206.
23. Rogacheva Y. American Makarenko and soviet Dewey: a search for pedagogical renewal // Espacio, Tiempo y Educación. 2021. №8(2). P. 5–17.
24. Russia proposes to expand the range of international educational programs with African countries. [Electronic resource]. URL: <https://edu.gov.ru/en/press/2466/russia-proposes-to-expand-the-range-of-international-educational-programs-with-african-countries/> (date of request: 30.12.2023).
25. Tareva E.G. Language education in the postmodernism era: system crisis or new systematicity? // Language and Culture. 2020. №53. P. 270–282.
26. The Future of Education and Skills, 2030. [Electronic resource]. URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project> (date of request: 14.11.2024).

1. Vul'fson B.L. Marksizm i problemy npravstvennogo vospitaniya // Pedagogika. 2003. №6. S. 3–15.
2. Vul'fson B.L. Sravnitel'naya pedagogika: aktual'nye voprosy teorii i metodologii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. №1. S. 117–131.
3. Demidenko S.Yu., Latov Yu.V., Dam'e V.V. Zavershenie sovetskoj epohi: ocenki s distancii v 30 let (kruglyj stol) // Sociologicheskie issledovaniya. 2021. №12. S. 3–26.
4. Dugin A.G. Arheomodern. M., 2022.
5. Ivanova S.V., Elkina I.M. Primenenie metoda komparativnogo analiza v filosofii obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. №4(69). S. 25–35.
6. Murav'eva A.A., Olejnikova O.N., Aksenova N.M. Nacional'naya sistema kvalifikacij v Rossii – epistemologicheskaya perspektiva // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21. №4. S. 92–114.
7. Neborskiy E.V. Sravnitel'naya pedagogika: obzor dissertacionnyh issledovanij 2011–2020-h gg. // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2021. T. 12. №1(45). S. 77–83.
8. Orekhova E.Ya., Polunina L.N. Vremena i smysly komparativistiki (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya professora B.L. Vul'fsona) // Cennosti i smysly. 2020. №4(68). S. 39–49.
9. Polyakov K.K., Ponomareva S.V., Fedotova O.D. Osnovy sravnitel'noj pedagogiki skvoz' prizmu novyh social'nyh izmerenij: poziciya N.A. Ganca // Innovacionnaya nauka: Psihologiya. Pedagogika. Defektologiya. 2022. №5(6). S. 86–98.



Comparative Pedagogy in Russia: the ways of widening of subject field

The comparative Pedagogy is positioned as the efficient tool and the driving force of evolution of the humanities knowledge in the context of interdisciplinarity. There is substantiated the necessity of the renewal of comparative Pedagogy, there are defined the new vectors of development of methodology of pedagogical comparative studies by widening of its subject field. The complex of modern studies by foreign and Russian authors is discussed where the role of comparative Pedagogy is considered in a new dialogue context.

Key words: *pedagogical comparative studies, methodological renewal, widening of subject field, national priorities.*

**РАЗВИТИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СЕТЕВОМ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ**

Проанализированы результаты исследования сформированности надпрофессиональных компетенций студентов первого и выпускных курсов педагогического вуза. Обнаружены дефициты в развитии таких компетенций, как «Саморазвитие», «Анализ информации», «Ориентация на результат», «Лидерство». Предложен вариант формирования надпрофессиональных компетенций в рамках дисциплины ОПОП, реализуемой в формате сетевого смешанного обучения.



Ключевые слова: *гибкие навыки, надпрофессиональные компетенции, сетевое смешанное обучение, онлайн-курс, образовательное событие.*

Актуальные тенденции развития общества требуют формирования у подрастающего поколения «гибких навыков» в области коммуникации, критического мышления, креативности и в других значимых сферах, позволяющих современному человеку эффективно действовать в самых разных личных и профессиональных ситуациях. Такие тенденции требуют перестройки системы образования, которая призвана теперь не только формировать у обучающихся предметные знания, но и целый комплекс личностных и метапредметных компетенций, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования.

Эти задачи системы образования не могут быть решены без изменений в подготовке будущего учителя, не только владеющего на высоком уровне предметными и методическими знаниями, но и готового к продуктивному взаимодействию со всеми субъектами образовательных отношений – обучающимися, родителями, другими педагогами, администрацией, представителями других ведомств и пр. Педагог будущего поколения становится носителем и транслятором не только предметного знания, но и культурных образцов общения в самых разных профессиональных ситуациях, демонстрирует способы действий в стрессовых ситуациях, в условиях многозадачности, строит взаимодействие со всеми субъектами, опираясь на собственный эмоциональный интеллект. Подготовка будущих педагогов должна быть ориентирована на формирование у них способности гибко реагировать на изменения образовательной ситуации, в короткие сроки адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, уметь действовать в ситуациях неопределенности для того, чтобы реализовать свой профессиональный и личностный потенциал.

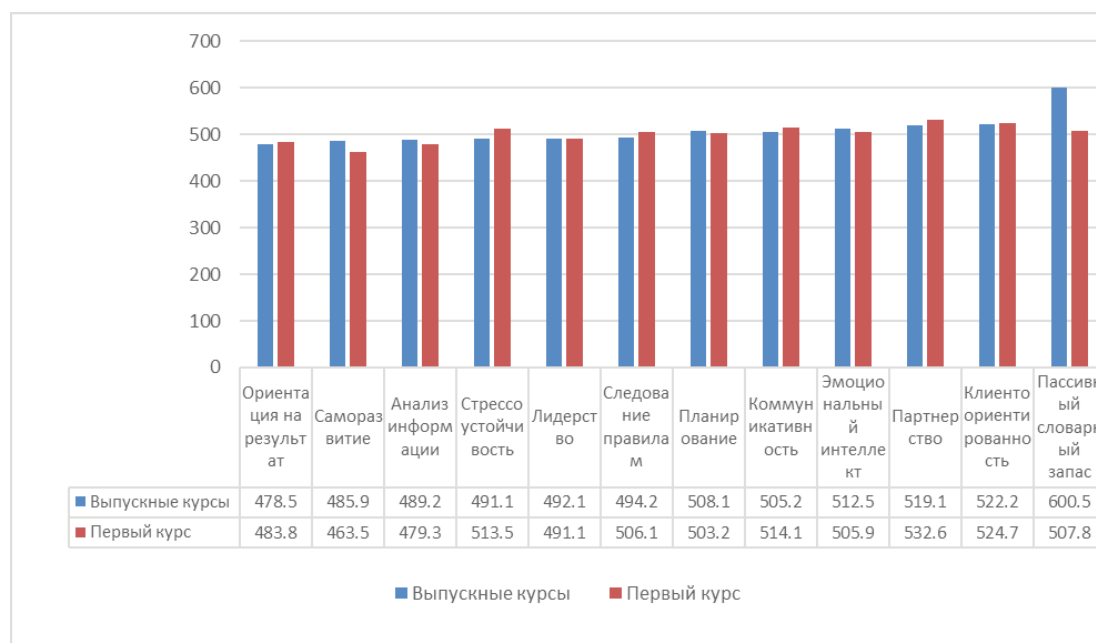
Условием эффективного решения этих педагогических задач является сформированность у учителя надпредметных или надпрофессиональных компетенций. Проблема неоднозначного понимания важных для педагога надпрофессиональных компетенций была проанализирована нами на предыдущем этапе исследования [10]. Надпрофессиональные компетенции, вслед за Е.А. Степашкиной, понимаем как универсальные деловые и управленческие качества индивидуума, позволяющие эффективно выполнять поставленные профессиональные задачи [2].

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- несогласованность в понимании перечня наиболее важных для педагога надпрофессиональных компетенций, которые должны подлежать формированию в период получения профессионального образования;
- недостаточное понимание ожиданий работодателей в сфере образования относительно базового профиля надпрофессиональных компетенций выпускников в связи с реальными задачами, которые возникают перед начинающим педагогом;
- отсутствие системного подхода к формированию надпрофессиональных компетенций будущих педагогов за счет ресурсов содержания основных образовательных программ в вузе [1; 4–8].

В рамках реализации пилотного проекта АНО «Россия – страна возможностей» по оценке универсальных управленческих компетенций обучающихся по образовательным программам высшего образования на предыдущем этапе исследования нами был проведен анализ результатов оценки надпрофессиональных компетенций студентов выпускных курсов ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» в 2024 году [10]. На данном этапе исследования мы проведем сравнительный анализ уровня сформированности надпрофессиональных компетенций студентов первого и выпускного курсов для понимания того, происходит ли у будущих педагогов в результате обучения в вузе повышение уровня сформированности таких компетенций. Результаты исследования позволят ответить на вопрос, используется ли



*Стандартизированная шкала Т-баллов:
200–399: низкий уровень развития компетенции.
400–599: средний уровень развития компетенции.
600–800: высокий уровень развития компетенции.

Рис. Средние значения оценки по надпрофессиональным компетенциям (Т-баллы) студентов первого и выпускного курсов

в полной мере ресурс ОПОП (дисциплин и практик) для формирования гибких навыков педагога, и в случае необходимости предложить пути более эффективного их формирования.

Оценка надпрофессиональных компетенций студентов осуществлена с использованием инструментов оценки и диагностики, которые реализуются Департаментом оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей». Оценка надпрофессиональных компетенций производится с использованием восьми тестов и опросников, подробная характеристика которых была приведена нами в описании предыдущего этапа исследования [Там же].

Перечень компетенций, подлежащих оценке, включает в себя следующее: анализ информации, клиентоориентированность, коммуникативность, лидерство, ориентация на результат, партнерство, планирование, саморазвитие, следование правилам и процедурам, стрессоустойчивость. Подробное описание этих надпредметных компетенций и соотнесение их с компетенциями ФГОС ВО представлено нами на предыдущем этапе исследования [Там же].

В 2024 году в исследовании приняли участие студенты очной формы обучения первого курса бакалавриата (660 человек); выпускных курсов – четвертый и пятый курсы бакалавриата (633 человека). Таким образом, выборка исследования составила 1293 человека. Исследование проведено методом поперечных срезов; сравнению подлежат результаты, полученные на разных выборках (первый и выпускные курсы) в близкое календарное время (период май – октябрь 2024 года).

Проанализируем средние оценки надпрофессиональных компетенций студентов первого и выпускных курсов. Полученные результаты представлены на рисунке (стр.13).

Данные на рисунке указывают на то, что по показателю среднего значения все оцененные компетенции у студентов как первого, так и выпускных курсов находятся на среднем уровне, однако полученные средние баллы различаются. Отметим, что результаты, полученные у студентов первого курса, мы рассматриваем как итог предыдущего этапа школьного обучения и спонтанного формирования под влиянием семейных и других внешних и внутренних условий. Результаты студентов выпускных курсов мы рассматриваем в контексте влияния обучения в вузе, не исключая при этом влияния других факторов, в том числе первого опыта профессиональной деятельности как в педагогической профессии, так и в других областях.

У студентов первого курса в первой тройке наиболее развитых компетенций находятся «Партнерство» (532,6), «Клиентоориентированность» (524,7), «Коммуникативность» (514,1). Все эти компетенции относятся к сфере социального взаимодействия и определяют ресурс будущих педагогов в области отношений сотрудничества, контактов с разными категориями людей, способность учитывать интересы всех сторон общения. К наиболее дефицитарным компетенциям у студентов первого курса можно отнести «Саморазвитие» (463,5), «Анализ информации» (479,3), «Ориентация на результат» (483,8). У студентов выпускного курса в первой тройке наиболее развитых компетенций находятся «Пассивный словарный запас» (600,5), «Клиентоориентированность» (522,2), «Партнерство» (519,1). Две из трех компетенций, лидирующих по показателю средних значений, совпадают с компетенциями первокурсников, однако средние значения по ним у выпускников оказались несколько ниже («Клиентоориентированность»: 1 курс – 524,7, выпускной курс – 522,2; «Партнерство»: 1 курс – 532,6, выпускной курс – 519,1). Эти данные указывают на то, что помимо отведения особого внимания к дефицитарным компетенциям первокурсников необходимо поддерживать целенаправленное развитие и ресурсных компетенций, связанных с социальным взаимодействием. Для этого эффективно использовать ресурс совместной деятельности студентов в процессе работы над общим продуктом. Далее мы более подробно рассмотрим возможности такой деятельности на примере.

К наиболее дефицитным компетенциям у студентов выпускного курса можно отнести следующие: «Ориентация на результат» (478,5), «Саморазвитие» (485,9), «Анализ информации» (489,2). Таким образом, перечень наиболее дефицитных компетенций по показателю среднего значения у студентов первого и выпускного курсов полностью совпадают. При этом относительно компетенции «Ориентация на результат» наблюдается снижение среднего показателя от первого к выпускному курсу (483,8 и 478,5 соответственно).

Выше мы рассмотрели результаты оценки надпрофессиональных компетенций студентов, анализируя показатели средних значений. Однако результаты оценки в выборке распределены неравномерно: рассмотрим распределение респондентов по уровням проявленности конкретных надпрофессиональных компетенций.

Данные показывают, что наибольшее количество участников с начальными показателями развития надпредметных компетенций среди первокурсников обнаружено по таким компетенциям, как «Саморазвитие» (26,1%), «Анализ информации» (24,2%), «Пассивный словарный запас» (21,9%). Среди студентов выпускных курсов наибольшее количество участников исследования показали низкие результаты по следующим компетенциям: «Ориентация на результат» (25,8%), «Анализ информации» (23,4%), «Лидерство» (22,6%). Таким образом, еще раз подтверждается, что к завершению вузовского обучения недостаточно эффективно решается проблема, связанная со способностью будущих педагогов анализировать и корректно работать с различного рода информацией, устанавливать взаимосвязи между разрозненными данными. Кроме этого, возрастает количество студентов, испытывающих трудности с ориентацией на результат и способных брать на себя лидирующую роль в команде, принимать на себя ответственность за результаты работы других, мотивировать людей и координировать их работу по достижению целей.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что содержание и формы подготовки будущих педагогов в вузе содержат в себе ряд дефицитов.

1. В процессе обучения в недостаточной степени создаются условия, позволяющие инициировать личную ответственность студентов за достижение профессионально значимых целей и за продуктивность деятельности, которая приводит к этой цели. Мы предполагаем, что такой результат обусловлен спецификой процесса обучения, когда студенты сталкиваются с необходимостью достижения внешне определенных целей (подготовить ответы на вопросы семинара, написать конспекты, сдать реферат, выучить вопросы к экзамену и пр.), не имеющих прямых связей с созданием профессионально значимого продукта (спроектировать и провести урок, воспитательное мероприятие и пр.). Теоретическое знание существует в частичном отрыве от решения практических задач, а ориентация на результат превращается в ответственность за оценку, а не за качество созданного для нужд реальной практики продукта.

2. В процессе обучения уделяется недостаточное внимание формированию компетенций, связанных с анализом информации. Система заданий зачастую ориентирована на уже сложившийся на этапе школьного обучения уровень этой компетенции, в дальнейшем же ее формирование складывается в большей степени спонтанно, стихийно. Однако практика вузовского обучения подтверждает, что многие студенты имеют серьезный дефицит функциональной грамотности – понимания информации, представленной в разных формах [10].

3. Рефлексивный компонент подготовки будущего педагога в процессе обучения в вузе также нуждается в усилении: студенты не всегда осмысливают связь содержания заданий, тех действий, которые они выполняют в процессе обучения, и формируемых в их результате профессионально значимых умений, способностей и пр. Вероятно, в ряде случаев студенты испытывают дефицит обратной связи от преподавателей относительно результатов собственного обучения, не вполне понимают критерии качества того или

иногое профессионального действия, что осложняет рефлексии собственных достижений и определение актуальных направлений саморазвития.

Полученные результаты показывают, что при проектировании содержания дисциплин, в том числе практической подготовки и практик, необходимо усиливать три направления:

1. Ставить перед студентами задачи аналитического характера, связанные, например, с решением проблемных ситуаций, кейсов для формирования умений целесообразного применения полученного знания, с анализом текстов и информации, представленной в форме таблиц и графиков и пр.
2. Ориентировать студентов на создание в результате прохождения практической подготовки отчуждаемого результата – реально востребованного продукта, подлежащего обязательной апробации и внедрению.
3. Направлять студентов на анализ получаемого неотчуждаемого продукта – формирующихся у них компетенций, включать в задания схемы рефлексии собственных достижений и сложностей, что позволит определять направления собственного саморазвития.

На предыдущем этапе исследования мы обобщенно описали несколько взаимодействующих способов целенаправленного развития дефицитарных надпредметных компетенций, выявленных по результатам оценки:

- саморазвитие в области выявленных дефицитов;
- краткосрочные дополнительные общеобразовательные программы (в формате интерактивных лекций, мастер-классов, тренингов), направленные на развитие в области дефицитарных надпредметных компетенций;
- факультативные или обязательные дисциплины учебного плана, направленные на формирование комплекса надпредметных компетенций у студентов [10].

Рассмотрим подробнее один из примеров использования ресурсов дисциплин ОПОП для формирования надпрофессиональных компетенций. Отметим, что мы считаем именно этот путь основным из трех предложенных, поскольку именно он позволяет формировать надпрофессиональные компетенции системно и включать в этот процесс всех студентов.

Рассматриваемый пример связан с разработкой и апробацией пилотного проекта: учебный план студентов профиля «Педагог-психолог» (направление «Психолого-педагогическое образование», 3 курс) дополнен дисциплиной «Проектирование и реализация образовательных событий». Проект осуществляется в условиях сотрудничества факультета психолого-педагогического и социального образования и межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций ВГСПУ.

Основной особенностью новой дисциплины является ее комплексный, синтезирующий характер: студенты осваивают полный цикл создания образовательного события, развивая при этом профессиональные и гибкие навыки в командной работе.

Отличительной особенностью дисциплины является смешанный сетевой формат ее реализации. Сетевое смешанное обучение, вслед за А.М. Коротковым, понимаем как совместно-распределенную учебную деятельность, построенную по принципам высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности и представляющую собой педагогически целесообразное сочетание онлайн-этапов и очных встреч, содержание которых базируется на основе единого верифицированного образовательного контента [3].

В условиях сетевого смешанного обучения студенты на каждом этапе деятельности сначала самостоятельно, автономно, в условиях онлайн-сопровождения выполняют учебные действия по освоению материала, а затем на верификационной встрече в непосредственном контакте с преподавателем и другими обучающимися в формате «здесь и

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

сейчас» отрабатывают способы действия, навыки и умения, используя содержание онлайн-занятия [Там же].

Необходимым условием эффективности сетевого смешанного обучения является наличие единого верифицированного образовательного контента, содержание и структура которого позволяют интегрировать автономных субъектов образовательного процесса. В случае дисциплины «Проектирование и реализация образовательных событий» таким верифицированным контентом является онлайн-курс с одноименным названием, разработанный преподавателями ВГСПУ и размещенный на образовательном ресурсе ВГСПУ «Мирознай». Изучение занятий онлайн-курса (онлайн-недели) чередуются с очными встречами.

В таблице представлено соотношение тематики занятий онлайн-курса и содержания очных встреч, а также содержание занятий практической подготовки студентов.

Таблица

**Содержание дисциплины «Проектирование и реализация образовательных событий»
(сетевой смешанный формат)**

Темы занятий онлайн-курса	Содержание очных встреч
Теоретический раздел курса	
Онлайн-занятие 1. Признаки образовательного события	Занятие 1. Анализ собственного опыта участия в образовательном событии с точки зрения представленности его признаков
Онлайн-занятие 2. Технология проектирования образовательного события	Занятие 2. Анализ видеозаписи образовательного события с точки зрения приемов и способов достижения его признаков
Онлайн-занятие 3. Замысел образовательного события	Занятие 3. Разработка чек-листа для предварительного анализа условий реализации образовательного события
Онлайн-занятие 4. Сценарий образовательного события	Занятие 4. Анализ видеозаписи образовательного события с точки зрения построения его сценария
Онлайн-занятие 5. Реализация образовательного события	Занятие 5. Разработка дорожной карты подготовки к реализации образовательного события
Практическая подготовка	
Занятие 1–2. Замысел и анализ условий реализации собственного образовательного события	Формулирование замысла образовательного события, изучение возможностей Технопарка ВГСПУ для его реализации
Занятие 3–4. Проектирование образовательного события: разработка сценария	Разработка проекта сценария. Подготовка анонса образовательного события
Занятие 5–6. Проектирование образовательного события: согласование сценария	Доработка и утверждение сценария, распределение ролей для реализации образовательного события
Занятие 7–8. Пробная реализация образовательного события	Репетиция образовательного события и корректировка сценария
Занятие 9. Реализация образовательного события (профориентационная встреча на базе Технопарка ВГСПУ)	
Занятие 10. Анализ итогов реализации образовательного события	Рефлексия итогов реализации образовательного события и изучения курса

Соотнесем содержание и форму реализации учебного курса с задачами формирования надпрофессиональных компетенций студентов.

Напомним, что к числу наиболее дефицитных требующих развития надпрофессиональных компетенций студентов по результатам оценки относятся «Саморазвитие», «Анализ информации», «Ориентация на результат», «Лидерство».

Развитие надпрофессиональной компетенции **«Анализ информации»** при освоении студентами содержания курса и прохождении практической подготовки происходит за счет решения ими следующих задач:

1. *Анализ конкретных примеров профессиональной деятельности (образовательных событий) с точки зрения соответствующего теоретического контекста.* Например, выполняя задания онлайн-курса, студенты должны увидеть в предложенных для анализа видеозаписях (метапредметные уроки, воспитательные мероприятия, образовательные события, представленные студентами на демонстрационных экзаменах) рассмотренные ранее теоретически признаки образовательных событий, приемы их воплощения в реальной деятельности.

2. *Анализ актуальных запросов и ожиданий целевых групп для формирования замысла образовательного события.* Проектирование образовательного события происходит в логике «от общего к частному»: его разработка согласно идее дисциплины начинается не с подготовки сценария, а с формирования общего замысла, основанного на анализе и соотнесении запросов целевых групп и всех заинтересованных сторон.

3. *Анализ условий реализации образовательного события.* Активное развитие новой образовательной инфраструктуры образовательных организаций требует от будущих педагогов умений анализировать ее возможности, соотносить эти возможности с замыслами образовательных событий, формировать их сценарии с учетом пространственных ресурсов, оборудования и пр. В содержании онлайн-курса уделено особое место этапу анализа инфраструктуры проведения образовательного события, подготовки инфраструктурных листов и пр.

Развитие надпрофессиональной компетенции **«Ориентация на результат»** при освоении студентами содержания курса и прохождении практической подготовки происходит за счет решения ими следующих задач:

1. *Создание реально востребованного продукта в результате реализации дисциплины.* В его востребованности студенты убеждены не со слов преподавателя, а в результате собственно проведенного анализа потребностей различных субъектов (государства, образовательной организации, школьников, родителей, самих авторов образовательного события и пр.).

2. *Обязательная апробация проектируемого образовательного события* в завершении изучения дисциплины, которая повышает личную и коллективную ответственность студентов за создаваемый продукт.

3. *Постоянный мониторинг достижения результата на протяжении всего изучения дисциплины.* Процесс создания итогового продукта упорядочен за счет разработки дорожной карты, закрепления за каждым из студентов зон ответственности за отдельные этапы работы. Это позволяет сохранять постоянную ориентацию на запланированный результат, регулярно проводя сверку соблюдения промежуточных сроков подготовки и оценку получаемых промежуточных продуктов.

Развитие надпрофессиональной компетенции **«Лидерство»** при освоении студентами содержания курса и прохождении практической подготовки происходит за счет формирования отдельных умений, входящих в лидерский потенциал:

1. *Навыки анализа преимуществ, аргументации, а также публичных выступлений на этапе презентации продукта.* Освоение дисциплины в формате сетевого смешанного обучения предполагает чередование этапов автономной и совместной работы: создав на этапе автономной работы свой личный продукт (например, проект сценария обра-

зовательного события) каждый студент имеет возможность обосновать преимущества своего варианта решения, важность включения отдельных его элементов в продукт, создаваемый коллективно уже на этапе совместной работы.

2. *Прогнозирование рисков.* В процессе создания образовательного события у каждого студента есть возможность развития такого важного умения лидера, как прогнозирование рисков и поиск путей их минимизации. Содержание дисциплины предполагает анализ вероятных рисков на всех этапах работы над образовательным событием, проектирование альтернативных версий реализации сценария (например, для разного количества потенциальных участников).

3. *Координация групповой работы.* Распределение зон ответственности при проектировании и реализации образовательного события предполагает назначение отдельных студентов для выполнения координирующих, управленческих функций (роль менеджера образовательного проекта). Таким образом, часть студентов получают возможность развивать лидерские качества за счет коммуникации с командой, постановки задач и контроля их выполнения и пр.

Развитие надпрофессиональной компетенции «Самоанализ» при освоении студентами содержания курса и прохождения практической подготовки происходит за счет решения ими следующих задач:

1. *Анализ собственного учебного опыта участия в образовательных событиях.* Начальный этап освоения дисциплины предполагает оценку студентов одного события из опыта школьной или студенческой жизни в соответствии с теоретически освоенными критериями образовательного события. Обсуждение этого опыта на очной встрече позволяет провести самоанализ из роли обучающегося и соотнести внешние эффекты образовательного события и его потенциальное долговременное воздействие.

2. *Анализ собственных индивидуальных решений учебных задач с точки зрения сети.* Освоение дисциплины в формате сетевого смешанного обучения позволяет студентам получать обратную связь о результатах своей учебной работы как на автономном этапе (например, за счет ресурсов взаимного оценивания в онлайн-курсе, совместной работы над продуктом и пр.), так и на этапе совместной работы (верификационные встречи позволяют участникам аргументировать и презентовать собственные решения, увидеть варианты других решений, получить экспертную обратную связь преподавателя). Все это дает возможность студентам формировать и использовать содержательные критерии самоанализа качества собственной учебной работы.

3. *Итоговый анализ полученного опыта смешанного обучения и проектирования и реализации образовательного события.* В завершении изучения дисциплины студентам предложено оценить свой опыт обучения в сетевом смешанном формате и обсудить его на очной встрече с преподавателем. Самоанализу подлежит как отчуждаемый продукт – реализованное образовательное событие, так и сформированный в процессе его создания неотчуждаемый продукт – компетенции будущих педагогов. Студенты анализируют собственные достижения и сложности, вносят предложения по совершенствованию содержания и структуры онлайн-курса. Опыт их обучения подлежит анализу с точки зрения известных им признаков образовательного события.

За счет инвариантности теоретической части дисциплины ее содержание актуально и для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Содержание практической подготовки при этом может варьироваться в зависимости от конкретных запросов образовательных организаций, потребностей факультетов, кафедр и т.п.

Результаты изучения студентами дисциплины и получения ими опыта создания образовательного события связаны с итоговыми продуктами двух типов:

- отчуждаемый продукт – образовательное событие (его сценарий, который может быть использован студентами младших курсов для анализа на занятиях и организации

профориентационных мероприятий факультета);

- неотчуждаемый продукт – формирование у студентов комплекса знаний и умений, связанных с полным циклом проектирования и реализации образовательных событий.

Важной частью неотчуждаемого продукта становится формирование надпрофессиональных компетенций, которое происходит не в отрыве от профессиональной деятельности, а при ее освоении. Таким образом учитывается специфика надпрофессиональных компетенций, необходимых именно при реализации педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ариффулина 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. 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.
3. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б., Земляков Д.В. Психолого-педагогические принципы организации сетевого смешанного обучения // Грани познания. 2023. №6(89). С. 45–54.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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.
10. Черникова Н.А., Шубина А.С. Исследование надпредметных компетенций будущих педагогов в Центрах компетенций // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 32–45.

* * *

1. Arifulina R.U., Belyaeva T.K., Belogorskaya L.V. Formirovanie gibkih navykov u budushchego pedagoga // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psichologo-pedagogicheskie nauki. 2020. №4(54). S. 132–136.

2. Issledovanie profilya nadprofessional'nyh kompetencij, vostrebovannyh vedushchimi rabotodatel'nyami pri prieme na rabotu studentov i vypusknikov universitetov i molodyh specialistov / pod red. E.A. Stepashkinoj, A.K. Suhodoeva, D.Yu. Guzhelya. M., 2022.

3. Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B., Zemlyakov D.V. Psihologo-pedagogicheskie principy organizatsii setevogo smeshannogo obucheniya // Grani poznaniya. 2023. №6(89). S. 45–54.
4. Kochetova E.V., Gucu E.G., Runova T.A. Diagnosticheskie umeniya v sisteme razvitiya «gibkih» navykov samoprezentatsii u budushchih pedagogov // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2021. №3. S. 114–120.
5. Levin N.V., Kutepova O.S. Evolyuciya neobkhodimyh sovremennomu uchitel'yu «gibkih» navykov // Traditsionnoe 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.
6. 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.
7. Rubcova N.N., Rudenko E.A. Vzaimodeystvie prepodavatelej vuza i obrazovatel'nyh organizatsij kak faktor formirovaniya gibkih navykov budushchego pedagoga // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2021. №4(38). S. 35–42.
8. Savchenkov A.V., Uvarina N.V., Shchagina G.V. Realizatsiya v obrazovatel'nom processe vuza sovremennyh interaktivnyh vospitatel'nyh tekhnologij napravlennyh na razvitie gibkih navykov budushchih pedagogov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2023. T. 11. №2(43). S. 71–73.
9. 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.
10. Chernikova N.A., Shubina A.S. Issledovanie nadpredmetnyh kompetencij budushchih pedagogov v Centrah kompetencij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №10(193). S. 32–45.



Development of supra-professional competencies of students of pedagogical university in networking blended learning

The results of studying the development of supra-professional competencies of the first and final-year students in pedagogical university are analyzed. There are discovered the deficiencies in the development of such competencies as “Self-development”, “Analysis of information”, “Result orienting” and “Leadership”. The variant of development of supra-professional competencies in the context of the discipline of the major professional academic program, implemented in the format of networking blended learning, is suggested.

Key words: *soft skills, supra-professional competencies, networking blended learning, online course, educational event.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2025)

СПЕЦИФИКА ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Описана структура дидактической системы дистанционного образования. Выявлена специфика таких основных элементов данной системы, как субъекты, цель, особая учебная среда, содержание, способы реализации и результат. Сделаны выводы о значении специфических особенностей дидактической системы дистанционного образования и перспективах дальнейшего исследования данной темы.



Ключевые слова: дистанционное образование, дидактическая система, учебная среда, субъекты образовательного процесса, информационно-коммуникационные технологии в образовании.

Исторически сложилось, что в сфере дистанционного образования практика значительно опережает теорию. Благодаря возникновению и изменению общественной потребности формируются и стремительно развиваются институты реализации дистанционного образования, характеризующиеся различными организационными формами, способами и средствами организации учебного процесса, способами взаимодействия педагогов и учащихся, методами обучения и воспитания. В результате этого в число задач современной педагогической науки входит установление общей теоретической базы дистанционного образования как педагогического явления, уточнение терминологического аппарата, выявление исторических периодов развития дистанционного образования и определение специфики его дидактической системы. Последней задаче посвящена данная работа.

Тема исследования представляется особенно актуальной в контексте происходящих в настоящее время сущностных и структурных преобразований российского образования. Изучение теоретических аспектов такого сложного и многогранного явления, как дистанционное образование, выявление его специфических черт и особенностей необходимо для совершенствования суверенной образовательной системы современной России, грамотного и своевременного развития ее структуры, органичного включения дистанционного образования как одной из эффективных форм организации образовательного процесса на различных уровнях, способной выступить действенным ответом на разнообразие вызовы современного мира на региональном и национальном уровне.

Основными методами, позволяющими выявить специфические черты дидактической системы дистанционного образования, выступают следующие: структурный анализ дистанционного образования как особого педагогического явления; теоретический анализ, синтез и обобщение имеющихся научных источников по теме исследования; обобщение имеющегося педагогического опыта и историко-педагогический анализ различных форм реализации дистанционного образования. Перечисленные методы реализуются на базе системного и диалектического подходов и опираются на принцип единства теории и практики, что позволяет рассматривать дистанционное образование как комплексный, многосторонний и активно развивающийся педагогический феномен.

Дидактическая система дистанционного образования включает следующие элементы: субъекты, цель, особая учебная среда, содержание, способы реализации и результат. Рассмотрим специфику дидактической системы дистанционного образования в контексте каждого из этих элементов.

1. Субъекты. В дистанционном образовании, как и в образовании традиционного типа, субъектами являются педагог и учащиеся. Кроме того, в качестве субъекта может выступать образовательная организация, выполняющая функции планирования, организации и контроля образовательного процесса.

Специфика педагога как субъекта дистанционного образования состоит в овладении рядом специфических навыков в области методики, психологии, технических знаний и в некоторых других областях, позволяющих ему эффективно организовывать учебный процесс в дистанционном формате, владеть необходимыми техническими и программными средствами, а также поддерживать активность и мотивацию учащихся при отсутствии личного контакта. В качестве наиболее сложных аспектов работы педагога в дистанционном образовании исследователи называют освоение соответствующих цифровых навыков, организацию групповой работы учащихся, оптимальное распределение времени, а также взаимодействие с родителями [4, с. 18].

Специфика обучающихся в дистанционном образовании состоит в нескольких характеристиках:

- более разнообразный социальный, возрастной, профессиональный состав, следовательно, существенные отличия в мотивации [1, с. 61];
- владение необходимыми средствами обучения на расстоянии;
- развитая способность к самостоятельной учебной деятельности.

Специфика образовательной организации как субъекта дистанционного образования состоит в:

- необходимости в организации учебного процесса в соответствии с имеющимися нормативно-правовыми документами, регламентирующими дистанционное образование на национальном уровне;
- создании условий для педагогов и учащихся по эффективному образовательному процессу в дистанционной форме (работа учебного отдела, технических служб, психологической службы, сотрудников библиотеки, кураторов и т.д., при необходимости консультация родителей несовершеннолетних учащихся);
- создании электронно-информационной среды учебного заведения, выступающей базовым пространством обучения и коммуникации между педагогами и учащимися, в том числе обеспечение аппаратных и программных средств хранения, обработки, передачи учебных материалов и оперативный доступ к ним, а также предоставление технических каналов и средств коммуникации педагогов и учащихся;
- сочетании функций административного управления, технической поддержки и организационной поддержки педагогов и учащихся, включая деятельность тьютора по решению текущих проблем и вопросов, возникающих у учащихся в связи с организацией процесса обучения в дистанционном формате.

2. Цель. Целевой компонент дистанционного образования преимущественно совпадает с целями и задачами образования в традиционной аудиторной форме (социализация учащихся и формирование у них определенных компетенций), с поправкой на то, что дистанционное образование позволяет значительно расширить аудиторию учащихся и предоставляет дополнительные возможности для обучения и повышения квалификации тем людям, которым по тем или иным причинам недоступно очное обучение в стенах учебного заведения, что представляется значимой социальной составляющей целевого компонента в дистанционном образовании.

3. Учебная среда. Учебная среда дистанционного образования включает, помимо непосредственно дидактического, также нормативно-правовой, программно-технический, учебно-методический и коммуникативный компоненты. Специфичность учебной среды в дистанционном образовании состоит в следующих аспектах:

- 1) Необходимость адаптации дидактических принципов к условиям обучения на расстоянии. Например, для заочного, корреспондентского обучения и обучения сред-

ствами радио и телевидения становится особо актуальным принцип сознательности и активности, а также необходимости их поддержания в условиях ограниченной обратной связи. Для обучения средствами интернет-технологий актуализируется необходимость организации наглядности в обучении с учетом специфики средств коммуникации. Для всех видов дистанционного образования особо значимым представляется реализация принципа связи теории с практикой, то есть перед педагогами стоит задача организовать дистанционную практическую работу учащихся даже по тем видам деятельности, которые традиционно выполнялись в очном формате. Кроме того, к необходимости учета возрастных особенностей учащихся добавляется потребность в анализе и учете их способностей к самостоятельной работе, а также навыков использования специфических для дистанционного образования средств обучения.

2) Нормативно-правовая специфичность учебной среды дистанционного образования состоит, прежде всего, в отличии законодательных норм, регламентирующих традиционное и дистанционное обучение. Особенности могут быть связаны с доступом к информации (личной, учебной) и защитой персональных данных, соответствием технологий дистанционного образования возрастным особенностям учащихся, имеющимся правилам использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе и т.д. Особые законодательные нормы могут касаться особенностей оформления и регламентации труда педагогов, работающих в дистанционном образовании.

3) Специфичность программно-технической стороны учебной среды дистанционного образования выражается в опосредованном характере образовательного процесса и неизбежной необходимости использования различных технических средств для организации эффективного педагогического взаимодействия (например, А.В. Соловов выделяет семь типов «технологических средств» дистанционного образования [7, с. 119]). Сюда же можно включить и «идентификационно-контрольную подсистему» [2, с. 167], подразумевающую особые приемы, методики и технические инструменты контроля деятельности учащихся не только для объективной оценки сформированности у них тех или иных компетенций, но и для предотвращения фальсификаций в условиях дистанционного обучения. Использование различных технических и программных средств, начиная от радио и телевидения и заканчивая современными технологиями видеоконференц-связи и возможностями оперативной коммуникации через многообразные мессенджеры, является сущностной особенностью современного дистанционного образования.

4) Специфичность учебно-методического компонента учебной среды дистанционного образования состоит в необходимости адаптации имеющихся методов социализации, обучения и воспитания к условиям удаленного взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а также в необходимости разработки новых методов, приемов и технологий обучения по мере научно-технического прогресса и появления новых средств обучения и информационно-коммуникационных технологий, которые могут быть использованы в образовательных целях. Нетрадиционные способы работы с учебным материалом, которые становятся доступными и даже преимущественными в условиях дистанционного образования, закладывают новые перспективы дальнейших исследований и педагогических экспериментов по повышению эффективности обучения.

5) Коммуникативная специфика учебной среды дистанционного образования обусловлена опосредованным взаимодействием между субъектами образовательного процесса. Это, с одной стороны, провоцирует сложности в социализации учащихся и нехватку межличностного общения, что может негативно сказаться на их мотивации и психологическом состоянии в процессе дистанционного образования [5, с. 160]. С другой стороны, многообразие каналов коммуникации, которые могут быть задействованы в дистанционном образовательном процессе, позволяет педагогам поддерживать эф-

фективную обратную связь («постоянное получение отклика на каждое познавательное действие» [3, с. 54]) и находиться в контакте с учащимися вне зависимости от времени и местоположения. В то же время учащимся, имеющим проблемы в области социального взаимодействия (которых в последние годы становится все больше), дистанционный способ общения позволяет в комфортном для себя режиме устанавливать коммуникацию с педагогами и другими учащимися, более свободно проявлять инициативу и высказывать собственное мнение в условиях снижения психологического давления социальной иерархии и ожиданий коллектива, что подтверждено научными исследованиями.

4. Содержание образования. Специфика содержания обучения в дистанционном образовании связана с определенными ограничениями, которые накладывает опосредованный характер образовательного процесса. Содержание образования опирается на социальный опыт, состоящий в свою очередь из четырех основных компонентов: «знания, способы деятельности, результаты творческой деятельности и эмоционально-ценностное отношение к миру» [6, с. 155]. Несмотря на новейшие достижения науки и технологий, некоторые виды практической учебной деятельности по-прежнему недоступны для реализации в дистанционном формате. В качестве примеров можно привести обучение большей части медицинских манипуляций, а также дистанционное обучение по некоторым аспектам военной науки, предполагающим сохранение секретности данных, которая не может быть полностью гарантирована при использовании современных средств хранения и передачи учебной информации.

5. Способы реализации. Средства обучения и способы реализации являются наиболее специфичной характеристикой дидактической системы дистанционного образования. На этапе становления и начальных этапах развития дистанционного образования обмен корреспонденцией, использование радио и телевидения в образовательных целях стали значимой инновацией в средствах обучения и воспитания. На современном этапе развития дистанционного образования многообразие способов достижения образовательных целей в дистанционном формате обусловлено наличием и постоянным развитием и совершенствованием технических и программных средств, позволяющих обеспечивать и даже повышать эффективность решения задач образования в дистанционной форме. Использование онлайн- и офлайн- способов обучения опирается на возможности интернет-технологий, позволяющих учащимся получать доступ к учебному материалу в любое время, в любом месте. Выбор конкретных средств и способов в дистанционном образовании зависит от специфики обучающихся, имеющихся возможностей, особенностей изучаемой дисциплины, навыков педагогов и обучающихся по владению теми или иными программными средствами, а также конкретных задач обучения на том или ином занятии. Так, например, для учащихся дошкольного возраста наиболее оптимальным способом дистанционного обучения может быть просмотр программ образовательного телевидения, адаптированных для детей данной возрастной категории. В то же время студенты технических вузов могут дистанционно использовать сложные современные программы – симуляторы, позволяющие им овладеть первичными навыками работы со специализированным оборудованием.

6. Результат. Результат современного дистанционного образования также имеет свою специфику, поскольку, помимо овладения необходимыми компетенциями, заложенными в целевом компоненте образования того или иного уровня, учащиеся овладевают также целым рядом знаний и навыков, обусловленных необходимостью регулярного использования технических средств взаимодействия в процессе обучения, постоянной работы с электронными документами, ресурсами (в том числе медиаресурсами) и средствами деятельности, хранения и обмена информацией. Эти навыки имеют значительный потенциал использования и могут стать дополнительным преимуществом учащихся в дальнейшей учебной, исследовательской и профессиональной деятельности.

сти. Кроме того, акцент на самостоятельную работу, характерный для дистанционного обучения, способствует развитию волевых качеств обучающихся, навыков самодисциплины, целеполагания, планирования, самоорганизации и иных soft skills, которые высоко ценятся в современном мире.

Специфичность дидактической системы и учебной среды в дистанционном образовании, опосредованная расстоянием между педагогом и учащимися в образовательном процессе, проявляется во всех компонентах данной дидактической системы, что, с одной стороны, провоцирует новые проблемы и сложности в организации образовательного процесса в дистанционном формате, а с другой стороны, предоставляет новые возможности и перспективы совершенствования образования и повышения эффективности в обучении и воспитании. Дальнейшее, более глубокое исследование теоретических вопросов дистанционного образования, конкретизация терминологии, уточнение основополагающих принципов, этапов и структуры дистанционного образования представляется необходимым для того, чтобы заложить научный базис и разработать научно обоснованную систему построения и практической реализации системы дистанционного образования в условиях суверенной образовательной системы современной России.

Список литературы

1. Авилов Г.М. Особенности мотивации дистанционного обучения представителей разных возрастных групп // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №2(50). С. 60–67.
2. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России: монография / под ред. И.И. Гребенюк. М., 2012.
3. Заслуженная А.А., Желуденко М.А. Психологический аспект дистанционного образования // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. №49-3. С. 53–55.
4. Кузьменко М.В. Подготовка будущих педагогов к реализации дистанционного обучения школьников // Открытое образование. 2023. Т. 27. №1. С. 17–24.
5. Леонтьев М.Г. Отношение студентов вуза к дистанционному обучению: социально-психологические аспекты // Современное педагогическое образование. 2022. №9. С. 159–161.
6. Скахина П.Н. Дистанционные образовательные технологии в вузе в контексте культурологической концепции содержания образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. №6(105). С. 154–162.
7. Соловов А.В. Дистанционное обучение: технологии и целевые группы // Высшее образование в России. 2006. №7. С. 119–124.

* * *

1. Avilov G.M. Osobennosti motivacii distancionnogo obucheniya predstavitelej raznyh vozrastnyh grupp // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2023. №2(50). S. 60–67.
2. Analiz innovacionnoj deyatel'nosti vysshih uchebnyh zavedenij Rossii: monografiya / pod red. I.I. Grebenyuk. M., 2012.
3. Zasluzhennaya A.A., Zheludenko M.A. Psihologicheskij aspekt distancionnogo obrazovaniya // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. №49-3. S. 53–55.
4. Kuz'menko M.V. Podgotovka budushchih pedagogov k realizacii distancionnogo obucheniya shkol'nikov // Otkrytoe obrazovanie. 2023. T. 27. №1. S. 17–24.
5. Leont'ev M.G. Otnoshenie studentov vuza k distancionnomu obucheniyu: social'no-psihologicheskie aspekty // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. №9. S. 159–161.
6. Skahina P.N. Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze v kontekste kul'turologicheskoy koncepcii soderzhaniya obrazovaniya // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. №6(105). S. 154–162.
7. Solovov A.V. Distancionnoe obuchenie: tekhnologii i celevye gruppy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. №7. S. 119–124.

The specific features of didactic system of distance education

The structure of the didactic system of distance education is described. There are revealed the specific features of such basic elements of this system as subject, aim, special educational environment, content, ways of implementation and result. It is concluded about the significance of specific peculiarities of the didactic system of distance education and the prospects of further study of this theme.

Key words: *distance education, didactic system, teaching environment, subjects of educational process, information and communication technologies in education.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2025)

**Л.Н. ТЕДЕЕВА,
А.Ф. РОГАЧЕВ,
А.А. РУДНЕВА**
Волгоград

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ
ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ИИ**

Рассмотрены ключевые вопросы совершенствования проблемного обучения посредством искусственного интеллекта. С учетом достижений отечественной педагогики и мировой практики внедрения искусственного интеллекта в социальные связи и коммуникативное пространство определены пути совершенствования проблемного обучения в системе среднего профессионального образования. Обоснованы перспективные тенденции применения технологий на основе больших языковых моделей ИИ. Искусственный интеллект рассматривается как ресурс образовательной системы, обеспечивающий повышение эффективности образовательной деятельности как обучающихся, так и преподавателей.

Ключевые слова: *проблемное обучение, интеллектуальные информационные системы, электронно-обучающая среда, большие языковые модели, среднее профессиональное образование.*

Общественная система устанавливает ценность образовательной деятельности в формировании определенных качеств человека, которые подчеркивают его уникальность, персонализируют выбор жизненных перспектив и нравственных ориентиров. Учитывая тот факт, что внутренняя мировоззренческая суть современного человека

подвержена влиянию всеобщей цифровизации и электронизации, изменяется и содержание социальной роли человека. «ИИ является неотъемлемой частью современного общества, что подразумевает особое внимание к проблемам организации образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации образования» [16, с. 262].

Для осуществления поддержки образовательной деятельности, в том числе в среднем профессиональном образовании (СПО), применение интеллектуальных информационных систем помогает в развитии коммуникативных способностей всех субъектов образовательной деятельности, способствуя решению сложных задач, углублению самообразования и ускорению оперативности принятия решений. Как отмечается в материалах ИИТО ЮНЕСКО, «эффективное использование искусственного интеллекта, данных и аналитики, а также машинного обучения может позволить преподавателям сделать процесс обучения более увлекательным за счет применения технологий погружения в виртуальную среду путем создания индивидуальных учебных программ для каждого обучающегося на основе использования аналитических данных, полученных в результате применения этих технологий и расширенного интеллекта» [1, с. 22].

Педагогическая практика взаимодействия с множеством субъектов обучения не статична, она пребывает в повседневном поиске наиболее эффективных форм и методов преподавания. Разумность планирования педагогической деятельности проявляется в сообразно подобранных методах и средствах организации учебной деятельности студентов. Образовательные стратегии максимального развития интеллекта, способности к самоанализу, осмыслению и переосмыслению предметно-социальных отношений с окружающим миром формируются в определенную технологию и применяются в зависимости от условий протекания учебного процесса.

В настоящих условиях смены парадигмы образования и обновления электронно-обучающей среды (ЭОС) применение образовательных технологий требует пересмотра и обоснованности изменения методов и подходов в обучении. Обучение информатике, компьютерное прогнозирование и конструирование, использование интернета и технологии обучения в цифровой образовательной среде при переходе общества к информационному типу рассматривается в работах А.Н. Сергеева, И.В. Гермашева, Е.В. Данильчук [6; 13]. Эффективность прохождения практики по средствам анализа цифрового следа рассматриваются Т.К. Смыковской [15]. Непосредственный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев [3; 8; 10; 12]. Отметим и подходы М.Н. Скаткина, которые классифицировали методы проблемного обучения [14]. Теория и методика проблемного обучения разработана на основе исследования Л.С. Выготского о связи сознания личности и внешнего мира, на основе теории развивающего обучения В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и др. [5; 7].

Зарубежные исследователи конца XX – начала XXI века в контексте отечественной педагогики обосновали, что отсутствие удовольствия от процесса обучения является одной из главных причин, препятствующих реализации личностного потенциала обучающихся [18]. Правильное построение дидактических процессов стратегически определит эффективные формы и средства обучения для личностного развития обучаемого.

Целью настоящего исследования является обоснование перспектив применения современных средств ИИ, в частности, больших языковых моделей (LLM) в технологии проблемного обучения.

Для достижения цели необходимы выработка педагогического алгоритма эффективного использования цифровых технологий, исследование оптимальных методов и средств применения больших языковых моделей ИИ в технологии проблемного обучения, а также дидактическое обоснование продуктивности проблемного обучения в среднем профессиональном образовании посредством ИИ.

В основу методологии проведения исследования положен системный подход, изучение научной и методической литературы по проблеме исследования, контекстный анализ с использованием элементов нейропоиска РИНЦ, а также монографический метод.

Технология проблемного обучения применима в разных типах, этапах учебного занятия и во всех уровнях образования. Критика давно устоявшейся формы работы со студентами (лекции) имеет смысл и обоснованность. Лекционные занятия монотонны, неинтересны, без какой-либо рефлексии. Появился смысл добавить к лекции проблемность, но тогда организация проблемной лекции потребует от преподавателя не только определения самой проблемы, ее места в науке и в будущей профессиональной деятельности студента, но и подбора возможных вариантов решения. Цель проблемной лекции – побудить к самостоятельному поиску решений, допуская возможные ошибки в процессе поиска и своевременно исправляя их. Только в таких условиях появится желаемая рефлексия, мотивация и самостоятельность в приобретении знаний. Проблемные ситуации в ходе семинаров и практических работ включают методы формирования собственной мысли, а учебная деятельность превращается в самостоятельный поиск.

Ведущим субъектом в использовании ИИ является обучаемый, который становится получателем готовой услуги в автоматическом режиме. Преподаватель осуществляет непосредственное взаимодействие с продуктом информационной модели и контролирует риски неоправданных стратегий, выбранных машиной.

Принимая существование ИИ-систем как данное, нужно понимать, что их количество обширно и постоянно увеличивается. Нейросети хороши тем, что даже с простой архитектурой могут аппроксимировать любую функцию с произвольной заданной точностью, опережая слово или картинку. Паттерны LLM, а также сверточные нейронные сети (CNN) для обработки изображений очень близки к работе мозга человека: они обнаруживают связь входа и выхода. Однако модель может дать сбой в проверке правильности тестовых вопросов или искажения изображения, она даже может объяснить свой выбор, при этом пояснения будут убедительными, но бессмысленными, не связанными с реальной причиной.

Для образовательной системы не столь важно понимание того, что происходит внутри модели, каков алгоритм принятия ее решений. Сама модель обобщает знания (генерализирует), усваивает навык или просто запоминает и симулирует понимание. Интерпретацией процессов, происходящих внутри модели, могут заниматься компании-разработчики. Пользователей-педагогов интересует конечный конкретный продукт, адаптированный к процессу обучения и гарантии достоверности. Важно не ошибиться в подборе модели нейросети для конкретного вида учебной деятельности, не потерять контроль над процессом общения и правильностью полученных знаний.

К языковым моделям класса LLM (Large Language Model) относятся GPT OpenAI (GPT-3.5 и GPT-4 в ChatGPT), PaLM и Gemini от Google (Bard), Copilot от Microsoft и др. Они оперируют частями слов (токенами), получают на входе текстовый запрос (промпт) и предсказывают последующее слово, модели обучены на огромных корпусах данных для понимания и обработки текста по запросу пользователя. Предназначены такие модели для понимания и создания текста, похожего на человеческий. LLM охватывают широкий спектр задач в распознавании связей между словами и генерацией вероятного ответа: от ответов на вопросы и обобщения текста до проведения бесед.

Системы эвристического поиска включают робототехнические, оптического распознавания (CV), геймификационные системы и системы общения (обработки текстов, речевого общения, машинного перевода, генерации музыки и др.). Система виртуальной реальности обеспечивает трехмерную визуализацию и анимацию, занимая все поля зрения, создавая объемное изображение, с возможным реагированием на поворот го-

ловы и движение глаз. «Развитие этих и подобных средств привело к появлению качественно новых эффектов, которые ранее не наблюдались» [11, с. 85]. Речь идет об эффектах присутствия и личного участия в наблюдаемых пользователем событиях и погружения в модель реальности.

Система приемов целенаправленного воздействия на мыслительную деятельность обучаемых при их максимальной самостоятельности в решении проблемных задач или анализе проблемной ситуации в несколько раз становится эффективнее, если мотивация основана на применении ИИ-систем. Однако уместным будет утверждение о том, что модели LLM остаются вспомогательным инструментом в обучении, но не занимают статус единственно верного.

Итак, содержательная сторона технологии проблемного обучения базируется на проблемной ситуации и учебной проблеме. Как средство организации обучения проблемная ситуация создает эндогенные условия для включения мыслительных процессов. Как пишет И.Я. Лернер, «стихийное овладение умственными операциями только благодаря структуре содержания информации в должной мере не обеспечивает усвоения знаний» [9, с. 5]. В данном случае активное усвоение знаний и умений определяется решением неизвестного (неизвестной цели, неизвестного объекта и субъекта, неизвестных условий) или рассогласованностью информации (конфликт, опровержение, несоответствие, неопределенность, коллизия). Методы создания проблемных ситуаций актуализируют умение за отдельным фактом или явлением видеть закон. Побуждающей составляющей к умственному поиску становится учебная проблема. В этом плане учебная проблема понимается как отражение логического и психологического противоречия в процессе усвоения сущности неизвестного. Психологическая основа проблемной ситуации определяет деятельность обучающихся, педагогическая – организацию учебного процесса.

Конструирование дидактического содержания материала в проблемном обучении требует особого вида мотивации, поэтому применение ИИ должно адекватно отвечать требованиям образовательной технологии в моделировании научных коллизий соотносительно учебному материалу. Методическим приемам автоматизированного создания и генерации описания проблемных ситуаций вполне могут быть обучены модели класса LLM. Если же проблемные ситуации создает сам преподаватель, то LLM может помочь расширить поиск научных коллизий в рамках определенной учебной дисциплины. Например, по обществознанию 10–11 кл.: массовая культура и массовое сознание в оценке «политики», «морали» и «этики»; противоречия морали «наемника» (выполняю только то, за что платят политики, и альтернатива – не выполняю того, о чем просят политики); поиск коллизии в принципе отстраненности от всякой политики, что выражает отрицательное к ней отношение, но в полном осознании логики общественного развития – ни одна цивилизация не отрицает политику как таковую [2].

Из курса истории XX века рассматриваются коллизии политических игр и экспериментов, которые не добавили политике авторитета, но ее позиции в общественной жизни наоборот усилились. В контексте указанных противоречий нейросеть ЯндексGPT выдает следующие примеры из мировой и отечественной истории: «1. Тоталитарное господство и практики геноцида. Проявлением этого стала попытка Гитлера построить в Центральной и Восточной Европе колониальную империю, подчиняющую, уничтожающую и порабащивающую народы этих территорий. 2. Российская гражданская война 1918–1921 годов. Она представляла собой целый набор конфликтов: революционная война советского государства с международной коалицией его врагов, классовая война городского пролетариата с промышленной и аристократической элитой, национальная война русских с нерусскими народами и социальная война города с деревней»*.

* View-source. [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/search/?text> (дата обращения: 28.11.2024).

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В данном случае поисковые и исследовательские методы в рамках технологии проблемного обучения подводят обучающихся к самостоятельному поиску и необходимости исследования проблемы через подбор фактов- доказательств, проявляя творчество в овладении и применении новых знаний. Вернемся к примерам исторических коллизий, которые выбрала нейросеть Яндекс. В первом случае студент ищет доказательства гитлеровскому порабощению народов Европы, во втором – доказывают сомнения социальной войны города и деревни в период Гражданской войны в России и корректируют признанное отечественной исторической наукой название войны с уточнением хронологических рамок.

Базовые методические приемы создания проблемных ситуаций представлены в таблице.

Таблица

Систематизация приемов создания проблемных ситуаций с использованием LLM

Методический прием	LLM	Предполагаемый результат	Механизмы устранения противоречий
Решение предложенного противоречия	GPT-4	Самостоятельный поиск решения, устранение ошибок.	Изучение теории может опираться на имеющийся жизненный или бытийный опыт.
Столкновение противоречия теории с практической деятельностью	GPT o1	Поиск несоответствия между новыми фактами и результатами познания.	Устаревшие методы и теории оказываются не в состоянии объяснить новые факты.
Изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос / рассмотрение явления с различных позиций	GPT-4	Расширение области собственных знаний, формирование убеждений.	Позиция субъекта своего обучения.
Сравнение, сопоставление, обобщение фактов	GPT o1	Формирование умения делать выводы. Развитие навыков исследовательской деятельности.	Применение аналитических способностей. Развитие коммуникативных компетенций.

Проблемные задачи с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными направлены на преодоление психологической инерции. Тут наиболее важной функцией проблемного обучения становится мотивация студентов, особенно в разделе изучения нового материала.

Основная задача – помочь человеку обнаружить знание в себе, а не преподнести ему готовое, тогда и степень мотивации увеличивается во много раз. Проблемное обучение не репродуктивная деятельность, а эвристическая, дающая возможность

самореализоваться в процессе обучения. Так как различие проблемных ситуаций определяется содержанием неизвестного, по уровню проблемности и по виду рассогласования информации, то это контролирует преподаватель. Трудности при организации проблемного обучения должна решить соответствующая модель ИИ: применение одного или нескольких алгоритмов для решения разного типа задач, неумение обучаемых выделять главные аспекты в проблемной задаче, несамостоятельность студентов и ожидание помощи, низкая мотивация студентов к обучению, недостаточная их активность [17].

Таким образом, информационно-технологические подходы в образовании изменяют способы передачи знаний, их объем, структуру учебного материала, скорость нахождения информации. Применение искусственного интеллекта в технологии проблемного обучения способствует автоматизации постановки и решению учебных задач, повышению эффективности усвоения знаний и развитию операционных мыслительных умений.

В то же время в условиях цифровизации образования важно не потерять контроль над тем, чтобы проблемность обучения не подменялась видимостью личностного осмысления и самостоятельного нахождения решения. Субъективный поиск, тем более открытие истины, имеет достаточное количество тормозящих факторов. Одним из наиболее распространенных факторов торможения является переложение самостоятельности поиска и принятия решения на специализированную модель ИИ. Все больше современные школьники и студенты теряют смысл в необходимости выработки навыка преодоления препятствий в решении учебных задач, поэтому технология проблемного обучения, подкрепленная цифровой технологией, превращается в мощный инструмент развития навыков креативности, критического мышления, саморегуляции поведения, осведомленности и цифровой грамотности.

Мотивация учения в разы повышается, если обучающийся заинтересован и увлечен процессом, в результате этого и память более продолжительное время сохраняет знания. Отсутствие у студентов инсайта, желания отправиться в поиск, даже при условии усидчивости и настойчивости, приводят к неполноценной реализации личностного потенциала, поэтому применение моделей ИИ в технологии проблемного обучения не усложняет образовательный процесс, а делает его увлекательным и благоприятным.

Список литературы

1. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / под ред. С.Ю. Князева. М., 2020.
2. Брагина Л.И. Парадоксы и противоречия XX века: цивилизация и культура // Культура: теория и практика. 2015. №1(4). С. 3–18.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.
4. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. №4. С. 5–18.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. М., 1996.
6. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Гермашев И.В. Методические особенности формирования готовности будущего учителя информатики к разработке и использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №5(128). С. 42–49.
7. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М., 1968.

8. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
9. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. М., 1982.
10. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
11. Остоух А.В., Суркова Н.Е. Системы искусственного интеллекта: монография. СПб., 2024.
12. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1972.
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. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.
15. Смыковская Т.К., Крючкова К.С. Анализ элементов цифрового следа прохождения педагогической практики как основа оценки ее качества. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2023. №1. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 28.11.2024)
16. Тедеева Л.Н., Рогачев А.Ф., Руднева А.А. Искусственный интеллект как ресурс профессионального становления студентов среднего профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. 2024. №4(69). С. 260–265.
17. Филимонова И.В. Исследование преимуществ и недостатков обучения на основе Генеративного искусственного интеллекта // Человеческий капитал. 2023. №12(180). Ч. 2. С. 170–176.
18. Götz Thomas, Hall Nathan C., Frenzel Anne C., Pekrun Reinhard. A hierarchical conceptualization of enjoyment in students // Science Direct. Erschienen in: Learning and Instruction. Vol. 16. №4. P. 323–338.

* * *

1. Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO / pod red. S.Yu. Knyazeva. M., 2020.
2. Bragina L.I. Paradoksy i protivorechiya XX veka: civilizaciya i kul'tura // Kul'tura: teoriya i praktika. 2015. №1(4). S. 3–18.
3. Brushlinskij A.V. Psihologiya myshleniya i problemnoe obuchenie. M., 1983.
4. Vygotskij L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. T. 1. №4. S. 5–18.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya: monografiya. M., 1996.
6. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Germashev I.V. Metodicheskie osobennosti formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya informatiki k razrabotke i ispol'zovaniyu komp'yuternyh igr v obuchenii algoritmizacii i programmirovaniyu // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №5(128). S. 42–49.
7. Zankov L.V. Didaktika i zhizn'. M., 1968.
8. Kudryavcev V.T. Problemnoe obuchenie: istoki, sushchnost', perspektivy. M., 1991.
9. Lerner I.Ya. Razvitie myshleniya uchashchihsya v processe obucheniya istorii. Posobie dlya uchitelej. M., 1982.
10. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. M., 1975.
11. Ostouh A.V., Surkova N.E. Sistemy iskusstvennogo intellekta: monografiya. SPb., 2024.
12. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii / pod red. A.M. Matyushkina. M., 1972.
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. Skatkin M.N. Problemy sovremennoj didaktiki. M., 1980.
15. Smykovskaya T.K., Kryuchkova K.S. Analiz elementov cifrovogo sleda prohozhdeniya pedagogicheskoy praktiki kak osnova ocenki ee kachestva. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2023. №1. URL: <https://science-education.ru> (data obrashcheniya: 28.11.2024)
16. Tedeeva L.N., Rogachev A.F., Rudneva A.A. Iskusstvennyj intellekt kak resurs professional'nogo stanovleniya studentov srednego professional'nogo obrazovaniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2024. №4(69). S. 260–265.
17. Filimonova I.V. Issledovanie preimushchestv i nedostatkov obucheniya na osnove Generativnogo iskusstvennogo intellekta // Chelovecheskij kapital. 2023. №12(180). Ch. 2. S. 170–176.



***Intensification of problem-based learning by the means of technologies
on the basis of the large language models of artificial intelligence***

The key issues of improvement of problem-based learning by the means of artificial intelligence are considered. In the light of the achievements of Russian Pedagogy and the international practice of introduction of artificial intelligence into the social communications and communicative environment, there are defined the ways of improvement of problem-based learning in the system of secondary professional education. There are substantiated the future-oriented tendencies of use of technologies based on the large language models of artificial intelligence. Artificial intelligence is considered as the resource of the educational system, providing the advance of efficiency of educational activity of students and lecturers.

Key words: *problem-based learning, intelligent information systems, electronic learning environment, large language models, secondary professional education.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2025)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Б. ДАНКОВА

Казань

СТРУКТУРА ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПО ВИДАМ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

В условиях трансформации современного общества социальное партнерство в педагогическом образовании является механизмом регулирования взаимодействия между академическим сообществом, работодателями и государством. Цель публикации – представить структуру единого образовательного пространства по видам социального партнерства в университетской подготовке с определением уровней и их характеристик для активизации молодых кадров, способствующих профессионально-педагогическому развитию и эффективному использованию человеческого потенциала в обществе.



Ключевые слова: единое образовательное пространство, классификация видов социального партнерства, университетская подготовка, будущие педагоги, классическое партнерство, предпринимательское партнерство, инновационное партнерство.

Согласно государственной программе Российской Федерации «Развитие образования до 2030 года» [10], главным принципом в сфере высшего образования является обеспечение *единого образовательного пространства* для реализации программы стратегического лидерства «Приоритет-2030», позволяющей использовать механизмы *социального партнерства*, а именно академического сообщества и рынка труда, в условиях реализации «Трех миссий университета». Решение этих задач требует определения структуры единого образовательного пространства в подготовке по видам социального партнерства [3] для взаимодействия с другими представителями общества (с рынком труда) с целью осуществления обучения, воспитания и социализации личности будущих квалифицированных специалистов.

Целью исследования является обосновать структуру единого образовательного пространства по видам социального партнерства в университетской подготовке в педагогическом образовании с определением уровней и их характеристик для активизации молодых кадров, обеспечивающих профессионально-педагогическое развитие и эффективное использование человеческого потенциала в обществе.

Интерес ученых к исследованию *единого образовательного пространства* в *социальном партнерстве* в педагогическом образовании рассматривался в работах А.И. Рашидовой [15] и др. В нашей работе предлагаем выявить сущностные характеристики *социального партнерства* в университетской подготовке будущих педагогов, выражающие ее специфику, которая определялась нами на основе комплексного анализа данного явления в *едином образовательном пространстве*. В исследовании мы опирались на труды таких ученых, как Г.Н. Скударева [17], А.Ю. Ховрин [18] и др., в которых раскрываются различные теоретико-методологические аспекты педагогического образования в системе *социального партнерства*. Как педагогический феномен *социальное партнерство* рассматривается в качестве социального института, в котором осуществ-

вляется специфическое социальное взаимодействие различных общественных структур от институционального уровня и социальных групп до индивидуальных субъектов [17]. Однако, учитывая специфику нашего исследования, *социальный институт* понимается как университетская подготовка во взаимодействии с другими элементами общества (с наукой, производством), обеспечивающий реализацию целей обучения, воспитания, социализации, рынка труда и распространение культуры, развитие индивидуума и его профессионально-педагогическую подготовку.

При этом Г.Н. Скударева [Там же] и др. отмечают, что *социальное партнерство* является инструментом достижения общественного согласия в межсубъектных отношениях, в частности, в рамках демократизации и гуманизации образования. В результате этого в настоящем исследовании рассмотрены лишь наиболее актуальные и значимые параметры университетской подготовки как социообразовательного феномена, формирующегося в условиях общего социального развития и ориентированного логикой общественных преобразований. В свою очередь, О.Н. Олейникова и А.А. Муравьева [11] подчеркивают, что между уровнями и масштабами партнерства, а также между шириной круга индивидуумов-партнеров существует прямая зависимость. По мнению Е.В. Переславцевой [13], состав партнеров по количеству, широте и статусу не подлежит жесткой регламентации. Он должен быть сфокусирован на определении количественных и качественных характеристик партнеров, что является актуальной социальной проблемой. Утверждается, что чем острее социальная проблема, тем она требует, соответственно, большего по количеству и более высокого по статусу круга партнеров, определенных достаточными полномочиями.

Однако на современном этапе А.Ю. Ховрин [18] и другие ученые отмечают, что многие университеты накопили достаточно большой опыт *социального партнерства*, но говорить о представленной научной основе взаимодействия высшего образования с рынком труда пока рано. В то же время А.Ю. Ховрин [Там же] считает, что мало изучена разработанность имеющегося научного сопровождения партнерского взаимодействия в университетской подготовке. Следует отметить, что в нашем исследовании для решения этой проблемы необходимо рассмотреть университетскую подготовку в системе социального партнерства как важный фактор, способствующий созданию единого образовательного пространства в целях развития и успешной самореализации индивидуума для социально-экономических достижений в обществе. Согласно Н.В. Наливайко и В.И. Паршикову, образовательное пространство является категорией системы, а процесс образования рассматривается как *целостная система* [8, с. 68]. В связи с этим Л.Н. Павленко подчеркивает, что «самопространство возникает в рамках конкретной образовательной системы» [12, с. 25]. В нашем случае общество устанавливает цели, структуру и другие параметры системы высшего образования в университетской подготовке. Указывая на это, Б.С. Гершунский [2] предлагает определение образования как *социального явления*, которому свойственны такие инвариантные качества, как гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, прогностичность, преемственность и, самое главное, его *целостность*, которую в нашем исследовании мы используем для обоснования структуры единого образовательного пространства в *социальном партнерстве* в университетской подготовке будущих педагогов.

Обратим внимание и на работу В.В. Краевского [5], в которой образование рассматривается в двух аспектах. Первый: образование – это *общественное явление*, обеспечивающее передачу социального наследия, культурного, научного и иного опыта новым поколениям. Второй аспект: образование – это *учебный процесс*, включающий взаимодействие партнеров с учетом педагогической цели, направленной на формирование человеческого капитала, в рамках которого человек овладевает профессиональными знаниями, получает практические умения и навыки в социальных отношениях. Это продиктовано тем, что *учебный процесс* является процессом *управления*, а именно способом ор-

ганизации, совокупностью последовательных действий *социальных партнеров* при достижении целей этого явления.

В научно-педагогической литературе наиболее близки к целям нашего исследования работы В.А. Караковского. Они рассматривают структуру *учебного процесса* как цели, выраженные в исходной концепции, деятельность и ее субъекты, отношения субъектов, среда и управление [4]. При этом анализ исследования И.П. Подласого [14] показывает, что структура *учебного процесса* определяется такими подсистемами, как цели, содержание, деятельность, которая включает организацию взаимодействия участников этого функционирования, а также управление и результат. Рассматривая подсистемы *учебного процесса* университетской подготовки будущих педагогов, следует обратить внимание на то, что они оказываются в связях и отношениях [6], что дает возможность представить *учебный процесс* как динамическую систему, в нашем случае обеспечивающую тенденцию к преобразованию в интеграции с *социальными процессами* в *социальном партнерстве*. При этом систематизирующим фактором является *целостность учебного процесса*, обеспечивающая практической педагогике возможность из хаотических переменных структурировать взаимодействие и причинно-следственные связи, в нашем случае в университетской подготовке систематизировать и спроектировать систему единого образовательного пространства социального партнерства для управления *социальными процессами*.

М.В. Морев отмечает, что «*социальные процессы* – это комплекс взаимосвязанных элементов», и предлагает многогранность для организации деятельности *социальных партнеров*, обеспечивающую тенденцию к преобразованию и изменениям [7, с. 4].

В данном исследовании в университетской подготовке обучающихся рассмотрим более детально систематизирующие факторы, определяющие структуру видов *социального партнерства* [3], как параметры социального процесса при организации взаимодействия академического сообщества и рынка труда в условиях реализации «*Трех миссий университета*». Опираясь на представленные идеи и *виды партнерства* вузов, можно рассмотреть особенности взаимодействия с другими представителями общества для того, чтобы осуществлять государственно-общественное регулирование университетской подготовки будущих педагогов через взаимосвязь параметров в едином образовательном пространстве, представленных в таблице как Причины ↔ Цели, Субъекты социальных действий ↔ Содержание, Объекты социальных действий ↔ Содержание, Условия ↔ Организационно-управленческие условия и Результат ↔ Оценка результатов (таб. 1 на стр. 38).

Данные таблицы 1 показали, что компоненты социальных процессов общества отражают элементы структуры учебного процесса будущих педагогов, которые возникают при партнерских отношениях в профессионально-педагогической деятельности. Эта взаимосвязь определяет актуальность и на практике проблем создания целостного единого образовательного пространства в классификации видов социального партнерства (классического, предпринимательского и инновационного) в подготовке будущих педагогов, решение которых будет обеспечивать дуальную систему управления в университете. При этом классификация видов партнерства в подготовке обучающихся свидетельствует о пригодности для осуществления актуальных теоретических и методологических перспектив, которые обеспечивают возможность изучить феномен социального партнерства в целостном едином образовательном пространстве. Более того, многие университеты, реализующие социальное партнерство, могут видеть свои сильные стороны, на которые они могут возлагать надежду, которая в намеченном направлении станет их высококонкурентным преимуществом.

Предложенное единое образовательное пространство по классификации видов социального партнерства в подготовке студентов согласовано как универсальные партнерские отношения, обусловленные общими целями повышения эффективности

Таблица 1

Систематизирующие факторы единого образовательного пространства в социальном партнерстве (СП)
в университетской подготовке будущих педагогов

Исследование М.В. Морева и В.С. Каминского (2016)					
Виды СП	Причины	Объекты социальных действий	Субъекты социальных действий	Условия	Результат
Исследование В.Б. Данковой (2024)	↑↑ Цели	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑ Оценка результатов
Единое образовательное пространство					
Исследование А.Ю. Ховрина (2009)		Исследование О.Н. Олейниковой и А.А. Муравьевой (2006)			
Классическое партнерство	Нормативно предписанные; социально-	Внутрисекторное партнерство	Межиндивидуальное; индивидуальное; групповое;	Локальный, внутрисекторный Личностный	Микро-уровень Нано-уровень
Предпринимательское партнерство	Нормативно предписанные; самоиницированные; внешние; инициированные; социально-конструктивные	Межсекторное партнерство	Межиндивидуальное; индивидуальное; групповое; межгрупповое	Территориальный (муниципальный, региональный) Локальный, внутрисекторный Личностный	Мезо-уровень Микро-уровень Нано-уровень
Инновационное партнерство	Нормативно предписанные; самоиницированные; внешние; инициированные; социально-конструктивные	Межсекторное партнерство	Межиндивидуальное; индивидуальное; групповое; межгрупповое	Геополитический Межгосударственный Государственный, ин-стигционный Территориальный (муниципальный, региональный) Локальный, внутрисекторный Личностный	Мезо-уровень Микро-уровень Нано-уровень
				Повышение качества образования; поддержка одаренной и талантливой молодежи в области науки; взаимодействие социальных субъектов-партнеров направлено на перспективное развитие партнерских отношений	

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

педагогического образования и удовлетворенности профессионально-педагогическими знаниями, умениями и навыками, компетенциями на рынке труда. В нашем исследовании понятие «социальное партнерство в педагогическом образовании университета» определяется как интегрирующий компонент, функцией которого является социально-интегративная, способствующая трансформации образования в рамках открытого взаимодействия для различных взаимоотношений в образовательном пространстве, для создания инноваций во благо личности и социального прогресса общества. Таким образом, происходящие в современном обществе процессы отражаются на педагогическом образовании и рассматриваются в нашем исследовании на основе *интегративно-целостного подхода* [19], в рамках которого предусматривается заданный уровень пространства, обеспечивающий согласование целей и результатов образования, содержания, организационно-педагогических условий (различающихся по масштабности территориальной и региональной). При этом на основе данного подхода на каждом уровне реализуются принципы для самораскрытия и самореализации внутренних ресурсов будущего педагога при становлении в обстоятельствах социоэкономических трансформаций в обществе.

Таблица 2

**Процедуры согласования в едином образовательном пространстве
в университетской подготовке студентов**

№	Процедуры	Примечания
1.	Формирование экспертной группы	Установление численности экспертной группы, компетентности кандидатов в эксперты методами взаимных рекомендаций, самооценки, оценки аргументированности, кандидатов с наиболее высокими значениями коэффициента компетентности.
2.	Определение компонентов социального и учебного процессов	Выявление компонентов университетской подготовки педагогов в учебном процессе на основе анализа научно-педагогической литературы по видам партнерства: классического, предпринимательского и инновационного.
3.	Педагогическая экспертиза содержания единого образовательного пространства по видам социального партнерства в подготовке студентов	Выявление совокупных компонентов университетской подготовки педагогов в учебном процессе, нацеленных на создание и реализацию единого образовательного пространства для определения структуры дуальной системы управления, по видам партнерства: классического, предпринимательского и инновационного.
4.	Определение уровней единого образовательного пространства по видам социального партнерства в подготовке студентов	Выявление структуры уровней единого образовательного пространства и их характеристики в университетской подготовке по видам социального партнерства: классического, предпринимательского и инновационного.
5.	Обобщение результатов педагогической экспертизы	Выявление содержания единого образовательного пространства в университетской подготовке по видам социального партнерства, направленное на развитие человеческого потенциала и рынка труда, а также уровней образовательного пространства с учетом содержания учебного процесса.

Понятие «единое образовательное пространство в социальном партнерстве в подготовке студентов» рассматривается в нашей работе как механизм управления организованным академическим сообществом с рынком труда для интеграционных процессов с учетом содержания видов социального партнерства, в которых осуществляется обучение, воспитание и социализация личности молодых специалистов в условиях реализации «Трех миссий университета» [3].

Приведенное выше определение обуславливает исследование *единого образовательного пространства* с позиции *системно-деятельностного подхода* [5; 16], в рамках которого пространство рассматривается как гибкая система социальных процессов в образовательных отношениях, включая преподавателя и работодателя в подготовку обучающегося по классификации видов социального партнерства, что обеспечивает каждому будущему педагогу возможность обучаться на последующих ступенях образования или осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в дошкольной организации.

С позиции *квалиметрического подхода* [1] используется метод групповых экспертных оценок. Он применялся для более аргументированного описания *единого образовательного пространства* по классификации видов социального партнерства в подготовке обучающихся. Для этого использовались процедуры выявления структуры содержания и определения характеристик уровней единого образовательного пространства в образовательных отношениях с социальными партнерами (таб. 2). Исследование проводилось в 2024 году на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета (КФУ) с участием 20 экспертов: 10 преподавателей кафедры дошкольного образования и 10 работодателей, находящихся на территории Республики Татарстан.

Фрагмент одной из анкет для определения экспертами характеристик уровней единого образовательного пространства по видам социального партнерства в университетской подготовке будущих педагогов представлен в таблице 3 (таб. 3). В колонке №1 приведены уровни единого образовательного пространства и их характеристики в рамках классического, предпринимательского и инновационного партнерства. Экспертам предлагалось выразить свое мнение в таблице, поставив в колонке №2 один из следующих знаков:

- «+», если они согласны с представленными характеристиками;
- «-», если не согласны;
- «?», если они сомневаются в ответе.

Для замечаний, предложений и дополнений предусматривалась графа «Примечание».

Анализ результатов экспертизы позволяет описать единое образовательное пространство по видам социального партнерства в подготовке студентов – будущих педагогов, а также задающие уровни и характеристики процесса и результата педагогического образования для адаптации молодых специалистов, обеспечивающие широкий спектр профессионально-педагогических видов деятельности для эффективного использования человеческого потенциала в условиях трансформации современного общества и рынка труда. Собранные данные демонстрируют следующие уровни единого образовательного пространства по видам социального партнерства университетской подготовки студентов.

1. Классическое пространство обеспечивает регулирование отношений партнеров во внутрисредовом пространстве академического сообщества вуза и работодателей г. Казани и Республики Татарстан. Здесь присутствует дуальная система управления в условиях реализации основной образовательной программы высшего образования в учебном процессе с помощью педагогической поддержки в прохождении практико-ориентированной подготовки. При этом реализуется совокупность целей, содержания, форм, методов и технологий, обеспечивающих освоение знаний, умений, навыков, ком-

Анкета для определения экспертами характеристик уровней единого образовательного пространства по видам социального партнерства в университетской подготовке студентов (фрагмент)

Единое образовательное пространство в социальном партнерстве	Мнение эксперта «+» / «-» / «?»	Примечание
Уровни и содержание ЕОП в СП		
1	2	3
<u>Классическое пространство.</u> Университетская подготовка учитывает внутривидовое единство теоретико-практической подготовки и взаимодействия с партнерами, а также включает распределение полномочий, совершенствование внутренней учебной системы в учебно-методическом сопровождении студентов для укрепления внутренних коммуникаций в аудиторной, внеаудиторной и внеучебной деятельности.		
<u>Предпринимательское пространство.</u> Университетская подготовка перераспределяет полномочия между федеральными и местными органами управления образованием. Взаимодействие с партнерами на основе принципа «трансграничное», обеспечивающего размытие границ между миром образования и труда. Организация педагогической практико-ориентированной деятельности студентов на основе потребностей рынка труда.		
<u>Инновационное пространство.</u> Университетская подготовка организуется с учетом темпа развития экономических потребностей в обществе, состояния институтов, выступающих в качестве регулятора взаимоотношений, для реализации запросов личности на образование, развитие профессиональных компетенций молодых специалистов в процессе профессиональной самореализации личности на рынке труда.		

петенций в учебном процессе, которые отражены в учебных планах, рабочих программах и т.п. Эти идеи в *классическом пространстве* определяют принципы:

- *профессиональной направленности*, обеспечивающий переход образовательно-познавательной деятельности при освоении основной профессиональной программы высшего образования в профессионально-направленную, а именно в практико-ориентированную;
- *опережающей подготовки*, обеспечивающий учет содержания нормы качества подготовки по ФГОС ВО 3++, потребностей дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО.

2. Предпринимательское пространство предусматривает деловое взаимодействие академического сообщества с территориальным и региональным рынком труда, включающим различные секторы общества, а именно профильные и сопряженные ведомства (частный сектор, бизнес-структуры и т.п.). Так, стороны партнерства обеспечивают развитие территориальных и региональных систем образования г. Казани и Респу-

блики Татарстан. При этом важно подчеркнуть, что в *предпринимательском пространстве* реализуются принципы:

- *диверсификации*, обеспечивающий структурирование системы педагогического образования как стратегической трансформации содержания образовательных программ, направленных на разнообразие, разносторонность и вариативность с учетом запроса общества на повышение качества подготовки студентов бакалавриата по профилю «Дошкольное образование»;

- *самоорганизации*, обеспечивающий студенту целенаправленное управление собственными видами педагогической деятельности с учетом личных и профессиональных запросов и интересов, способствующее активизации развития его знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющее ему стремиться к самосовершенствованию.

3. Инновационное пространство направлено на взаимодействие партнеров с помощью социального диалога, способствующего оптимизации и усилению основных профессиональных образовательных программ высшего образования в рамках научно-инновационной деятельности, ориентированных на формирование у студентов потребности учиться в течение всей жизни, а также формирование умения быстро переучиваться и повышать квалификацию в качестве молодого специалиста для системы дошкольного образования. В свою очередь, *инновационное пространство* определяют принципы:

- *фундаментальности*, обеспечивающий интеграцию и усиление теоретическо-практического фундамента педагогического образования для освоения знаний, умений, навыков и компетенций в единстве с формированием у обучающихся активного способа использования этих накопленных знаний в целях самосовершенствования и творческой научно-инновационной реализации в обществе;

- *конкурентности*, предусматривающий самоорганизацию и самоуправление профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающую к моменту окончания вуза востребованность на рынке труда для гарантии трудоустройства по своей специальности, а также гарантии перспективы карьерного роста.

Таким образом, полагаем, что предложенные в работе уровни единого образовательного пространства по видам социального партнерства в университетской подготовке будущих педагогов позволят вузам спроектировать систему дуального управления академического сообщества и рынка труда. Разделение единого образовательного пространства в социальном партнерстве даст возможность структурировать многоплановые взаимоотношения партнеров на территориальном и региональном уровнях, в том числе их взаимовлияние и взаимодействие в условиях реализации «Трех миссий университета». В целом, создание единого образовательного пространства в социальном партнерстве может служить основой для создания инструментов государственной поддержки и выявления точек роста молодых кадров педагогического образования в достижении социальных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей с учетом трансформации современного образования и рынка труда.

Представленная в статье структура единого образовательного пространства по видам социального партнерства в университетской подготовке будущих педагогов может обеспечивать проектирование *концептуальной модели социального партнерства в подготовке студентов в системе «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация»* для активизации профессионально-педагогического развития и результативного использования человеческого потенциала в обществе. Также ее можно учитывать для адаптации молодых кадров по уровням образовательного пространства в системе социального партнерства в условиях реализации «Трех миссий университета» с учетом требований территориального и регионального рынков труда.

Список литературы

1. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15. №4. С. 80–98.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. М., 1998.
3. Данкова В.Б. Социальное партнерство в университетской подготовке будущих педагогов дошкольного образования: монография. М., 2024.
4. Караковский В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Вестник Института образования человека. 2011. №1. С. 4.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М., 2010.
7. Морев М.В., Каминский В.С. Социальные процессы: классическая теория и современная актуальность // Вопросы территориального развития. 2016. №3(33). С. 6.
8. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Философия образования как объект комплексного исследования. Новосибирск, 2002.
9. Новиков Д.А. Управление, деятельность, личность. М., 2020.
10. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развития образования» до 2030 года: Постановление Правительства Российской Федерации №1701 от 7 октября 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://educomm.iro.perm.ru/groups/sovremennoe-vospitanie/docs/gosudarstvennaya-programma-rf-razvitiye-obrazovaniya-> (дата обращения: 15.09.2023).
11. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза // Высшее образование в России. 2006. №6. С. 111–129.
12. Павленко Л.Н. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления (социально-философский анализ). Ростов-на-Дону, 2003.
13. Переславцева Е.В. Развитие государственно-общественного управления образованием в России в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
14. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов. М., 2024.
15. Рашидова А.И. Социальное партнерство в профессиональном образовании // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. №2. С. 31–33.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2019.
17. Скударева Г.Н. Система допрофессионального педагогического образования в условиях социального партнерства: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2023.
18. Ховрин А.Ю. Социальное партнерство: сущность и классификация // Социально-гуманитарные знания. 2009. №5. С. 125–140.
19. Чапаев Н.К., Чошанов М.А. Стратегия создания современной концепции интегративно-целостного образования (на примере опыта горнозаводских школ Урала) // Образование и наука. 2017. Т. 19. №1. С. 25–62.

* * *

1. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Shihov Yu.A. Pedagogicheskaya ekspertiza struktury i soderzhaniya professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov sistemy doshkol'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i samorazvitie. 2020. T. 15. №4. S. 80–98.
2. Gershunskij B.S. Filosofiya obrazovaniya. M., 1998.
3. Dankova V.B. Social'noe partnerstvo v universitetskoj podgotovke budushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya: monografiya. M., 2024.
4. Karakovskij V.A. Vospitatel'naya sistema shkoly kak ob'ekt pedagogicheskogo upravleniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1989.
5. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka. 2011. №1. S. 4.
6. Lihachev B.T. Pedagogika: kurs lekcij. M., 2010.
7. Morev M.V., Kaminskij V.S. Social'nye processy: klassicheskaya teoriya i sovremennaya aktual'nost' // Voprosy territorial'nogo razvitiya. 2016. №3(33). S. 6.
8. Nalivajko N.V., Parshikov V.I. Filosofiya obrazovaniya kak ob'ekt kompleksnogo issledovaniya. Novosibirsk, 2002.

9. Novikov D.A. Upravlenie, deyatel'nost', lichnost'. M., 2020.
10. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitiya obrazovaniya» do 2030 goda: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii №1701 ot 7 oktyabrya 2021 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://educomm.iro.perm.ru/groups/sovremennoe-vospitanie/docs/gosudarstvennaya-programma-rf-razvitie-obrazovaniya-> (data obrashcheniya: 15.09.2023).
11. Olejnikova O., Murav'eva A. Social'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropejskogo Soyuza // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. №6. S. 111–129.
12. Pavlenko L.N. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: sushchnost' i realii stanovleniya (social'no-filosofskij analiz). Rostov-na-Donu, 2003.
13. Pereslavceva E.V. Razvitie gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya obrazovaniem v Rossii v sovremennykh usloviyakh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006.
14. Podlasyj I.P. Pedagogika: uchebnik dlya vuzov. M., 2024.
15. Rashidova A.I. Social'noe partnerstvo v professional'nom obrazovanii // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2012. №2. S. 31–33.
16. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2019.
17. Skudareva G.N. Sistema doprofessional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh social'nogo partnerstva: dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 2023.
18. Hovrin A.Yu. Social'noe partnerstvo: sushchnost' i klassifikaciya // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2009. №5. S. 125–140.
19. Chapaev N.K., Choshanov M.A. Strategiya sozdaniya sovremennoj koncepcii integrativno-celostnogo obrazovaniya (na primere opyta gornozavodskih shkol Urala) // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19. №1. S. 25–62.



The structure of a unified educational space by the types of social partnership in university training of students

In the context of the transformation of modern society, social partnership in pedagogical education is a mechanism for regulating interaction between the academic community, employers and the state. The purpose of the publication is to present the structure of a single educational space by the types of social partnership in university training with the definition of levels and their characteristics for the activation of young personnel, contributing to professional and pedagogical development and the effective use of human potential in society.

Key words: *unified educational space, classification of types of social partnership, university training, future teachers, classical partnership, entrepreneurial partnership, innovative partnership.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2025)

М.А. ШУБИН

Казань

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИАСРЕДСТВ
В УСЛОВИЯХ ТУРБУЛЕНТНОСТИ**

Исследуется влияние медиасредств на развитие творческих способностей студентов вузов в условиях турбулентности. Предлагаются технологии интеграции медиа в образовательный процесс для стимулирования креативности и инновационного мышления. В качестве экспериментальной группы выступают участники студенческого телевидения КИУ имени В.Г. Тимирязова.



Ключевые слова: *творчество, творческие способности, медиасредства, медиaprостранство, студенческая молодежь, турбулентность.*

В условиях актуальных глобальных вызовов мир, в котором мы живем, становится все более хрупким и нестабильным. Современная молодежь оказывается в центре турбулентной обстановки. Данная статья направлена на изучение влияния этих изменений на молодежную среду, а также определение стратегий, способствующих развитию творческих способностей молодежи с использованием медиасредств в условиях турбулентности.

В контексте глобальных изменений на международной арене Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин акцентирует внимание на необходимость формирования многополярного мира [7]. Эта концепция подразумевает существование нескольких центров, которые способны равноправно влиять на политические и экономические процессы в мире. Ключевым аспектом данной геополитической стратегии является утверждение принципа суверенитета. Президент говорит, что сохранение независимости государств и защита национальных интересов должны стать главными условиями для устойчивого развития как отдельной страны, так и международно-го сообщества в целом.

Этот вопрос особенно актуален сейчас, в условиях турбулентности мирового развития. Турбулентность мы рассмотрим как стремление раскачать молодежь, запутать и сбить ценностную фокусировку, сориентировать в определенном направлении. Соответственно, мы будем искать способы противостояния этим тенденциям.

Трансформация медиасредств вызывает необходимость переосмысления роли медиа и адаптации к новым вызовам. Задачи, которые стоят сегодня перед медиаплощадками, следующие: распространение правдивой информации, воспитание критического мышления у аудитории, привитие ценностей и идеалов.

Функции медиаплатформ сегодня выходят за рамки простого информирования. Они становятся инструментом, способствующим формированию активной, ответственной и критически настроенной студенческой молодежи, что служит залогом устойчивого развития в соответствии с Повесткой ООН.

Развитие молодежи тесно связано с ее творческим потенциалом. Творчество – это отличительная способность человека создавать что-то новое на основе предыдущего опыта. В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона находим следующее: «творчество – в прямом смысле – есть созидание нового. В таком значении это слово могло быть применено ко всем процессам органической и неорганической жизни, ибо жизнь –

ряд непрерывных изменений и все обновляющееся, и все зарождающееся в природе есть продукт творческих сил» [2, с. 729].

Творчество неизменно сопряжено с умственной активностью, однако не ограничивается ей. Умственная деятельность, в свою очередь, обусловлена рядом факторов как наследственных, так и проявляющихся в течение жизни. В работе Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина утверждается, что «умственное развитие человека интенсифицируется под влиянием социальной коммуникации и воспитания» [4, с. 188].

Е.А. Ракитина, А.И. Попов приводят следующие творческие компоненты: креативный компонент (реализация новых идей), организаторский компонент (умение принимать управленческие решения, организовывать команду, мотивировать ее участников), педагогический компонент (готовность к саморазвитию, педагогическому сопровождению других), ресурсный компонент (умение привлекать материальные, финансовые и иные ресурсы, оптимизировать их использование) [5, с. 66].

Пиком развития человека, высшей формой проявления его индивидуальности Б.Г. Ананьев считает творческую активность: «современная наука рассматривает творчество не только как высшую, наиболее активную и продуктивную форму деятельности человека, преобразующей действительность, но и как сложную конвергенцию основных ее видов – труда, познания и общения» [1, с. 75].

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что в основе творческого преобразования лежит человеческий опыт. Чем больше опыт, тем шире и богаче будет его воображение. Развитие творческих способностей С.Л. Рубинштейн делит на три этапа, начиная с трех лет и заканчивая старшим возрастом. «Лишь у людей с действительно богатым воображением оно в результате проникновения в него рациональных моментов не гаснет, а преобразуется и становится подлинно творческой силой», – пишет автор [6, с. 375–377].

Е.В. Костюченко отмечает, ссылаясь на исследования различных авторов (Г.С. Абрамова, А.Г. Асмолов, М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Н.П. Добронравов и др.), что студенчество приходится на период юности, для которой характерным является активное развитие восприятия, выделение существенного, упорядочение, интегрирование взглядов на мир [3, с. 102].

Творческая личность «имеет сегодня больше возможностей для достижения профессионального и личностного успеха», – пишет О.Н. Ткаченко [8, с. 93]. Творческая личность – это не просто данные от природы способности, это постоянная работа над собой, анализ собственных качеств и возможностей, оттачивание навыков и освоение новых методов влияния на действительность.

Современная молодежь проводит большую часть времени в медиапространстве. Медиапространство – это совокупность всех ресурсов и площадок медиа, способствующих обмену информацией и диалогу между различными субъектами общества.

В медиамире, включающем интернет, видео, СМИ, различные тексты, блоги, подкасты, кино, игры, существуют свои правила и способы развития творческого потенциала. Тема развития творческого потенциала в медиа раскрыта у таких известных авторов, как С.Б. Цымбаленко, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько, Н.Б. Ковалева, Ю.Н. Усов, А.В. Шариков.

Медиаобразование – это ключ к исследованию творческих и интеллектуальных способностей молодежи в медиапространстве. Приведем цитату из работы исследователя А.В. Федорова «Терминология медиаобразования». Термин «медиаобразование» он формулирует как «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [9, с. 36].

Соответственно, внедрение в высшие учебные заведения инновационных подходов и практик медиаобразования, использование медиасредств стало сегодня абсолютной необходимостью для эффективного и конкурентоспособного обучения творчески активных личностей.

Приведем несколько технологий интеграции медиа в образовательный процесс. VR-технологии для погружения в сложные научные концепции, симуляций различных процессов в бизнесе, производстве, медицине и т.д., интерактивные видео позволяют студентам принимать решения в процессе просмотра, что развивает критическое мышление. Также необходимо отметить подкасты для развития навыков аудирования (студентам-лингвистам), рассмотрения научных вопросов с различных точек зрения, умения аргументированно вести дискуссию. Интеграция социальных сетей в образовательный процесс позволит студентам совместно работать над проектами, формировать медиаграмотность, основы дизайна, видео- и фотосъемки. Технология геймификации позволит получить дополнительные стимулы для обучения благодаря системе достижений и бонусов за успешно усвоенные знания.

Для поиска наиболее эффективных инструментов медиапространства и влияния их на молодежь была опрошена группа студентов КИУ имени В.Г. Тимирязова. Они входят в состав студенческого телевидения КИУ ЛАЙВ.

Проект был создан осенью 2021 года, по состоянию на 2024 год в нем более 90 участников: студентов 17–24 лет (65 человек в основной группе и 30 в группе для первокурсников). Для общения и координации действий участников была создана группа в мессенджере Telegram. В ней также проводились опросы участников с целью дальнейшего исследования творческого потенциала студентов в социальных сетях. Использовался сервис для опросов «Яндекс. Формы». Были заданы следующие вопросы:

1. Какую роль играют медиасредства (социальные сети, мессенджеры, блоги, реклама, СМИ, подкасты, кино) в вашем развитии?
2. Какими медиасредствами вы чаще всего пользуетесь для развития своих творческих навыков?
3. Как часто вы используете медиасредства для освещения своих учебных и творческих достижений?
4. Какие направления медиасредств вам кажутся наиболее эффективными для обмена идеями и творческим опытом?
5. Какие форматы мероприятий с использованием медиасредств вы предпочли бы видеть в вашем вузе?

По итогам исследования наблюдаем, что подавляющая часть студентов считает, что медиасредства играют большую (43,8%) или очень большую роль (50%) в их развитии. Среди медиасредств-лидеров для развития творческих навыков студенты отмечают соцсети и приложения (Вконтакте, Телеграм, Тик ток) (45,8%), а также видеоплатформы (RUTUBE) (33,9%). На вопрос *«Как часто вы используете медиасредства для освещения своих учебных и творческих достижений?»* 48,5% студентов отвечают «часто», имея ввиду то, что делают посты, stories, публикуют фото и видео. 33,3% делают это иногда. Наиболее эффективными для обмена идеями и творческим опытом студентам кажутся коллективные проекты (38%) и индивидуальные блоги и каналы (46%). В своем университете студенты предпочли бы видеть следующие форматы мероприятий с использованием медиасредств: воркшопы и мастер-классы (33,8%), конкурсы и фестивали (27,9%), студенческие объединения (20,6%), открытые лекции и семинары (17,6%).

На основе представленных результатов исследования можно предложить следующие рекомендации по улучшению работы по развитию творческих способностей студентов вуза с использованием медиасредств: активно использовать социальные сети и видеоплатформы; организовывать челленджи, конкурсы и другие активности

в социальных сетях, чтобы стимулировать студентов к созданию и публикации своего творческого контента. Необходима поддержка студенческих медиапроектов, создание условий для развития индивидуальных блогов и творческих каналов обучающихся. Важно организовывать обучающие семинары и мастер-классы по развитию медиакомпетенций студентов, разнообразить формат мероприятий с использованием медиасредств, проводить воркшопы и мастер-классы с привлечением экспертов в различных творческих сферах, организовывать конкурсы, фестивали и другие соревновательные форматы, где студенты могут продемонстрировать свои творческие достижения. Эти рекомендации позволят построить образовательный процесс в соответствии с ценностями, которые помогут молодежи сориентироваться в турбулентном мире и сформировать ценностное ядро личности. Среди таких ценностей можно отметить критическое мышление, адаптивность, гибкость в сочетании с устойчивостью и готовностью преодолевать трудности, любознательность и широта кругозора, эмпатия и социальная ответственность, креативность и инновационность. Отдельно следует выделить патриотическое чувство как системообразующую ценность для построения гармоничной и ответственной личности. Патриотизм в основе ценностного фундамента позволяет человеку оставаться верным своим принципам и идеалам, формирует инклюзивный подход, включающий уважение к разнообразию культур и мнений, стремление к улучшению жизни в своей стране.

Внедрение медиасредств в образование позволяет решать широкий спектр образовательных задач. В частности, делать более понятными сложные научные концепции, а также те, которые нельзя увидеть в реальной жизни (на макро- и микроуровне). Интерактивные и игровые технологии позволяют сделать обучение более увлекательным и интересным, создать динамичную студенческую среду, в которой хочется учиться. Внедрение технологий медиа также позволит развить критическое мышление, что положительно скажется на самосознании и формировании индивидуальной позиции и взгляда на мир. В конечном итоге, это вносит вклад в развитие гражданского общества. Кроме того, использование медиасредств позволяет студентам участвовать в онлайн-дискуссиях, самостоятельно создавать медиапроекты, направленные на привлечение внимания к важным социальным вопросам. Это учит самостоятельности, умению работать в команде, создавать и продвигать свое творчество.

Внедрение культуры медиаобразования позволит отсеивать лишнее в потоке информации, не поддаваться фейкам и мошенническим схемам в интернете. Медиаобразование способствует формированию культуры общества и молодого поколения в русле совместного диалога, ответственности за решения. Благодаря этому даже в условиях турбулентности молодежь становится активным субъектом социального творчества, резервом для сильной страны.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 82 т. М., 2001.
3. Костюченко Е.В. Творческие детерминанты формирования перцептивного образа мира у студентов // Перспективы науки и образования. 2014. №4(10). С. 100–105.
4. Подымова Л.С., Сластенин В.А. Педагогика. Академический курс. М., 2013.
5. Ракитина Е.А., Попов А.И. Проблемы и перспективы использования интерактивных форм обучения в технических вузах // Вопросы современной науки и практики. 2014. №1(50). С. 65–69.

6. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. СПб., 2002.
7. ТАСС: информационное агентство России. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/politika/22156013> (дата обращения: 08.12.2024).
8. Ткаченко О.Н. Специфика творчества в медиапространстве // Омский научный вестник. 2015. №1. С. 91–94.
9. Федоров А.В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. №2. С. 33–38.

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001.
2. Brokgauz F.A., Efron I.A. Enciklopedicheskiy slovar' Brokgauza i Efrona v 82 t. M., 2001.
3. Kostyuchenko E.V. Tvorcheskie determinanty formirovaniya perceptivnogo obraza mira u studentov // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2014. №4(10). S. 100–105.
4. Podymova L.S., Slastenin V.A. Pedagogika. Akademicheskij kurs. M., 2013.
5. Rakitina E.A., Popov A.I. Problemy i perspektivy ispol'zovaniya interaktivnykh form obucheniya v tekhnicheskikh vuzah // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. 2014. №1(50). S. 65–69.
6. Rubinshtejn S.L., Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2002.
7. TASS: informacionnoe agentstvo Rossii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/politika/22156013> (data obrashcheniya: 08.12.2024).
8. Tkachenko O.N. Specifika tvorchestva v mediaprostranstve // Omskiy nauchnyj vestnik. 2015. №1. S. 91–94.
9. Fedorov A.V. Terminologiya mediaobrazovaniya // Iskusstvo i obrazovanie. 2000. №2. S. 33–38.



The development of creative abilities of students youth in the educational system of higher school with the use of media tools in the context of turbulence

The influence of media tools on the development of creative abilities of students in universities in the context of turbulence is studied. There are suggested the technologies of media integration in the educational process for the stimulation of creativity and the innovative way of thinking. The participants of the students televiewing in Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov are included in the experimental group.

Key words: *creative work, creative abilities, media tools, media space, students youth, turbulence.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2025)

**Н.И. ДЬЯКОВА,
Н.А. ДЕМИНА,
Е.С. ЦЫГАНОВА**
Красноярск

Д.О. КОЗЫРЕВА
Волгоград

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Представлено исследование, целью которого было изучение эмоционального интеллекта студентов младших курсов медицинского университета с позиции экзистенциальной перспективы. Для проведения статистических анализов полученных эмпирических данных использовались статистические методы программного обеспечения Statistica 12.0.



Ключевые слова: эмоциональный интеллект, экзистенциальная перспектива, студенты медицинского университета.

Изучение эмоционального интеллекта у студентов медицинских вузов представляет собой важную задачу, обусловленную характеристиками их будущей профессии [5; 6; 20; 24; 25]. Врачи должны обладать навыками распознавания эмоций, понимать мотивацию своих пациентов, а также развивать способность управлять как собственными чувствами, так и эмоциями людей вокруг них. С одной стороны, это способствует повышению качества профессиональной коммуникации, а с другой – поддержанию и укреплению как психического, так и физического здоровья [2, с. 74; 5, с. 257].

Существует множество методов для определения основных аспектов эмоционального интеллекта и создания моделей, демонстрирующих их взаимосвязь. Понятие «эмоционального интеллекта» (ЭИ) включает в себя как когнитивные навыки, так и взаимосвязь эмоций с процессами мышления [15, с. 267]. Концепция «эмоционального интеллекта» (ЭИ), которая охватывает когнитивные способности и взаимодействие эмоций с мышлением, была представлена Д. Мэйлером и П. Сэловей (J.D. Mayer, P. Salovey) [26, с. 401]. По мнению S. Arora, H. Ashrafiyan, R. Davis, ЭИ более точно объясняет понятие «интеллекта», чем логическое мышление, включая такие социальные навыки, как саморегуляция и эмпатия [25, с. 751]. Д.В. Люсин рассматривает ЭИ как смешанный конструкт, объединяющий когнитивные способности и личные качества [15, с. 267; 16, с. 32]. Его модель выделяется тем, что она включает только те личностные характеристики, которые непосредственно влияют на эмоциональный интеллект [11, с. 30; 13, с. 276].

Экзистенциализм как важная философская концепция подчеркивает необходимость поиска смысла и самоопределения в условиях самоосознания и активного взаимодействия с реальностью [3; 6; 8; 14; 17; 19]. Оптимистичные идеи этого направления поддерживают формирование экзистенциальных ценностей у студентов-медиков, что важно для их профессионального роста. Экзистенциализм акцентирует внимание на главных фактах человеческого существования и развивает концепции, которые помогают анализировать личную жизнь каждого [24, с. 220]. Такие экзистенциальные аспекты, как смерть, свобода, одиночество и ответственность, требуют лишь осознания, что

подчеркивает И. Ялом [21, с. 562]. Экзистенциальная перспектива представляет собой жизненный проект, который формирует планы на будущее, будь то на предстоящий год, пятилетний срок или на всю жизнь [6, с. 6]. Она расширяет горизонты существования, придавая жизни значимую глубину и многогранность [Там же, с. 9].

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в 2022–2023 учебном году при комплексном опросе студентов – будущих медиков 1 и 2 курсов лечебного и педиатрического факультетов КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого (239 девушек; возрасте от 18 до 21 года, медиана возраста – 19 лет). Выборка по половому признаку была определена из-за большего числа девушек на соответствующих факультетах, а также из-за особенностей эмоционального интеллекта, связанных с гендером. Упор на младшие курсы сделан из-за их восприимчивости к развитию эмоциональных навыков, которые закладывают основу для личностного потенциала в будущем. Поддержание эмоционального интеллекта и экзистенциальной гармонии у будущих медицинских работников в этот период может способствовать их дальнейшему профессиональному развитию и психологическому благополучию.

В качестве инструмента диагностики был применен опросник «ЭмИн» В.Д. Люси-на. Он включает несколько субшкал: МЭИ – способность понимать и управлять эмоциями других; ВЭИ – умение осознавать и контролировать свои эмоции; ПЭ – понимание комплексных эмоций, их взаимосвязей и причин; УЭ – управление эмоциями, что подразумевает контроль над негативными чувствами и решение эмоционально сложных задач без подавления негативных переживаний. Опросник состоит из 46 утверждений, которые участники оценивают по шкале Лайкерта по степени согласия или несогласия. Описание количественных параметров производили с помощью подсчета частот выраженности признака в процентах. Значимость различий между группами для количественных признаков определялась с использованием непараметрического метода ранговой корреляции Ч. Спирмена (r_s) а также U-критерия Манна-Уитни, применяемого для оценки различий между двумя независимыми выборками. Для проведения статистических анализов полученных эмпирических данных использовались статистические методы программного обеспечения Statistica 12.0. Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования по компонентам методики «ЭмИн» представлены в таблице 1 (таб. 1).

На основании проведенного частотного анализа, можно сделать вывод, что 29,3% опрошенных девушек, получающих специальность врача, обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, а 38,9% – средним; т.е. большая часть из них прекрасно справляется с коммуникацией, включая идентификацию эмоций, понимание мотивов и

Таблица 1

**Представленность уровней развития компонентов эмоционального интеллекта (%),
(n=239)**

Уровни ЭИ	ОЭИ	Субшкалы методики «ЭмИн»			
		МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Высокий	29,3	41,8	16,3	20,5	29,7
Средний	38,9	37,2	35,6	36,8	42,3
Низкий	31,8	21,0	48,1	42,7	28,0

желаний других, управление собственными чувствами. Однако следует отметить, что у 31,8% респондентов уровень ЭИ низкий, что указывает на недостаток в коммуникативно-эмпатических навыках, включая понимание и управление эмоциональными состояниями как своими, так и окружающих.

В процессе анализа показателей субшкал методики «ЭМИн» при оценке МЭИ, которая изучает способность к восприятию и управлению эмоциями других, а также к интерпретации их эмоционального состояния через внешние признаки, были получены следующие результаты (таб. 1): у 21,0% опрошенных выявлен низкий уровень МЭИ, у 37,2% участников исследования этот показатель находится на среднем уровне, у 41,8% – на высоком. Анализ данных по субшкале ВЭИ (внутриличностного эмоционального интеллекта) отражает, что 35,6% участников обладают средним, а 16,3% – высоким уровнем умения контролировать и идентифицировать свои эмоции. ВЭИ включает в себя умение осознавать и описывать свои эмоции, поддерживать положительные и контролировать негативные эмоции. Однако у 48,1% уровень ВЭИ низкий. Показатели понимания эмоций (ПЭ) как своих, так и эмоций других, у 20,5% студенток на высоком уровне, у 36,8% – на среднем. В то же время 42,7% респондентов продемонстрировали низкий уровень понимания различных аспектов эмоций, включая их связи, уникальные нюансы и способность вербализировать их.

Согласно методике «ЭМИн», управление эмоциями означает способность контролировать эмоции, снижать проявление негативных эмоций и находить решения в эмоционально сложных ситуациях. Исследование показало, что у 29,7% участников высокий уровень управления эмоциями, у 42,3% – средний, у 28,0% – низкий.

Исключив из выборки результаты испытуемых, показавших средний уровень развития ОЭИ, мы провели детальное исследование экзистенциальной исполненности (ЭкИсп) ее компонентов. Результаты данного анализа представлены в таблице 2. Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни позволяет констатировать различия в значении всех компонентов Шкалы экзистенции у групп «Низкий ЭИ» и «Высокий ЭИ» при $p < 0,01$ (таб. 2).

Из результатов, представленных в таблице 3, можно видеть, что исполненность, а также составляющие ее субшкалы, в группах, определенных через высокий и низкий уровни ОЭИ, имеет существенные различия в частотных характеристиках. Так, 85,7% респондентов с высоким ЭИ (данную выборку составили 70 человек) демонстрируют

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа с использованием критерия U Манна-Уитни, $n_1=76$, $n_2=70$

Шкала / субшкала	U	Z	p*
Самодистанцирование	1565,5	4,29	1,82E-04
Самотрансценденция	846,5	7,10	1,23E-12
Свобода	801,0	7,28	3,34E-13
Ответственность	1120,5	6,03	1,66E-09
Персональность	821,0	7,20	5,96E-13
Экзистенциальность	864,0	7,03	2,02E-12
Исполненность	780,5	7,36	1,84E-13

*все различия значимы

Результаты исследования уровня экзистенциальной исполненности в зависимости от уровня ОЭИ у студентов – будущих врачей (%)

Шкала / субшкала	Группа с низким ОЭИ (n=76)			Группа с высоким ОЭИ (n=70)		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Самодистанцирование	55,3	44,7	0,0	31,4	65,7	2,9
Самотрансценденция	15,8	84,2	0,0	4,3	71,4	24,3
Свобода	38,2	61,8	0,0	8,6	75,7	15,7
Ответственность	43,4	56,6	0,0	20,0	78,6	1,4
Персональность	52,6	47,4	0,0	8,6	85,7	5,7
Экзистенциальность	51,3	48,7	0,0	11,4	82,9	5,7
Исполненность	59,2	40,8	0,0	12,9	85,7	1,4

средний балл по шкале «Исполненность». Средний результат по субшкалам ЭкИсп у данной группы ДБВ лежит в диапазоне от 65,7%, до 85,7% (таб. 2). У 31,4% респондентов данной группы «Самодистанцирование» находится на низком уровне. Высокий уровень «Самотрансценденции» продемонстрировали 24,3%, «Свободы» – 15,7% опрошенных (таб. 3).

Для 76 респондентов из группы с низким ЭИ в противовес группе ВУ ОЭИ обнаружено, что у 59,2% низкий уровень по субшкале «Исполненность». 55,3% из данной группы продемонстрировали низкий уровень по субшкале «Самодистанцирование», 51,3% – по субшкале «Экзистенциальность», 52,6% – по субшкале «Персональность». Средний уровень наблюдается по субшкалам «Ответственность» (56,6%) и «Свобода» (61,8%). В группе НУ ОЭИ частота встречаемости высоких значений по всем субшкалам равна нулю.

В таблице 4 детально представлена связь составляющие обеих диагностических методик. Высокая частота регистрации низких значений самодистанцирования (СД) наблюдается в обеих исследуемых группах (55,3% и 31,5% соответственно таб. 3). Критерий Манна-Уитни указывает на различия в данных группах ($U_{\text{эмп}} (n_1=70, n_2=76) = 846,5$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что при высоком уровне ЭИ респонденты в основном обладают способностью отстраниться от своих желаний, представлений, чувств и намерений, чтобы получить более объективный перспективный взгляд на себя и на ситуацию, в то время как в группе «Низкого ИЭ» данные умения выражены незначительно (таб. 4 на стр. 54).

Из таблицы 4 видим, что самодистанцирование (СД) связано с внутриличностным ЭИ у группы респондентов с низким ЭИ. У них СД оказывает влияние на способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Средний уровень СД, позволяющий увидеть свою субъективную долю и отделить себя как личность от прочих других, у группы с низким ЭИ выявлен у 44,7% студентов. У группы с высоким ЭИ этот показатель выше и равен 65,7% респондентов. В группе с низким ЭИ у 84,2% студентов наблюдается средние значения самотрансценденции (СТ). В группе с высоким ЭИ 71,4% опрошенных имеют средний уровень, 24,3% – высокий (таб. 3). Таким образом, большинство респондентов обладают умением находить соприкосновение (попадать в

Показатели взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и экзистенциальной исполненности (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Уровень ЭИ	Субшкала ЭИ	Самодистанцирование	Самотрансценденция	Свобода	Ответственность	Персональность	Экзистенциальность	Исполненность
Группа с низким ЭИ (n=76)	МЭИ	-0,12	0,25*	0,14	0,04	0,19	0,10	0,14
	ВЭИ	0,24*	0,08	0,13	0,19	0,15	0,17	0,18
	ПЭ	0,08	0,32*	0,14	0,07	0,29*	0,11	0,19
	УЭ	0,07	0,11	0,21*	0,22*	0,15	0,23*	0,22
	ОЭИ	0,08	0,30*	0,25*	0,22*	0,29*	0,25*	0,28
Группа с высоким ЭИ (n=70)	МЭИ	0,06	0,11	0,10	0,02	0,09	0,06	0,08
	ВЭИ	0,16	0,18	0,24*	0,22*	0,18	0,27*	0,25
	ПЭ	0,07	0,18	0,16	0,10	0,11	0,15	0,14
	УЭ	0,14	0,15	0,17	0,15	0,17	0,19	0,19
	ОЭИ	0,14	0,21*	0,22*	0,15	0,17	0,20*	0,21

*примечание: критические значения (rk) при n = 67-70 для p>0.05 равно 0,22; критические значения (rk) при n = 71-80 для p>0.05 равно 0,21.

резонанс) с ценностными основами мира и осознавать свою внутреннюю реакцию на это чувство. Они четко ощущают, что для них является важным и правильным в контексте собственных ценностей. Эта особенность делает их открытыми к разнообразию и непохожему и готовыми к встрече с новым.

Слабо выраженная самотрансценденция проявляется в ограниченной эмоциональной глубине и отсутствии насыщенности в отношениях с внешним миром и другими людьми. Жизнь становится чрезмерно прагматичной и функциональной, лишенной насыщенности эмоциональными переживаниями. Отсутствие эмоционального богатства делает человека уязвимым и неуверенным, неспособным четко определить, что приносит ему удовлетворение, какие цели приоритетны [1, с. 106; 4, с. 55].

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена в обеих подгруппах ЭИ указывает на значимую взаимосвязь самотрансценденции с общим эмоциональным интеллектом (таб. 4). Статистически значимые различия в данных группах по критерию Манна-Уитни ($U_{\text{эмп}} (n_1=70, n_2=76) = 1565,5 (p<,05))$ определяются присутствием среди испытуемых с вы-

соким ЭИ 4,3% респондентов, демонстрирующих низкий уровень СТ, в то время как в группе с низким ЭИ таких студентов 15,8%.

Свобода в экзистенциальном психологическом контексте означает способность индивида осознанно анализировать доступные пути действий, иерархически оценивать их в соответствии с субъективной ценностной системой и на основе этого приходить к выбору, который отражает личные убеждения и предпочтения. При высоком ЭИ частотная встречаемость завышенных значений свободы составляет 15,7%, что предполагает у испытуемых выраженную тенденцию к оценочному, критическому и доминирующему стилю поведения, сопряженному с неприятием любых ограничений и нежеланием поддерживать долговременные связи. Частота средних значений в этой группе – 75,7%. У 61,8% студентов из числа респондентов с низким ЭИ свобода проявляется на среднем уровне. Они обладают решительностью, владеют ясностью и уверенностью при оценке ситуаций и определении последовательности собственных действий.

Несмотря на близость средних показателей в обеих группах опрошенных, критерий Манна-Уитни указывает на наличие статистически значимых различий по субшкале «Свобода» ($U_{\text{эмп}} (n_1=70, n_2=76) = 801,0$ ($p < 0,05$)). Они обеспечиваются присутствием среди испытуемых с высоким ЭИ 15,7% респондентов с высокой степенью свободы и 38,2%, демонстрирующих низкую степень свободы из группы с низким ЭИ.

Недостаточная выраженность экзистенциальной свободы проявляется в слабости принятия решений, колебаниях и неуверенности в собственных выборах. Например, субъект сталкивается с множеством возможностей, но испытывает затруднения в определении собственных желаний, что мешает ему сделать выбор. Это приводит к ощущению внутреннего разрыва и потери направления. Отсутствие уверенности зачастую ведет к убеждению в том, что любые сделанные выборы не имеют значения и не способны принести изменения, это создает ощущение бессмысленности [12, с. 131].

Значимую положительную взаимосвязь с общим ЭИ в обеих подгруппах подтверждает коэффициент ранговой корреляции Спирмена (таб. 4). Однако структура этих взаимосвязей различается: у группы с высоким уровнем ЭИ свобода связана с различными аспектами внутреннего мира, такими как осознание своих эмоций, их идентификация, потребность в управлении ими, способность вызывать и поддерживать желательные эмоции, а также контроль над внешним их выражением. У студентов с низким уровнем ЭИ свобода взаимосвязана с управлением как собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих.

Ответственность выражена средними частотами: у группы с низким ЭИ 56,6%, у группы с высоким ЭИ 78,6% респондентов. Человек с умеренным уровнем ответственности осознает необходимость не только принимать решения, но и доводить их до логического завершения, руководствуясь своими внутренними убеждениями и ценностями, либо исполняя обязательства перед другими. Процесс реализации своих планов и намерений подкрепляется у респондентов со средним уровнем внутренней убежденностью в их правильности и значимости, что придает достаточно силы преодолевать возникающие препятствия и удерживает фокус на достижении цели [Там же].

Из таблицы 4 также видим, что ответственность связана с ВЭИ у группы студентов с высоким ЭИ, при низком ЭИ наблюдается взаимосвязь как с общим эмоциональным интеллектом, так и с субшкалой Управление эмоциями. В группе с высоким ЭИ 20,0% студентов демонстрируют значения ответственности ниже среднего. При низком ЭИ частота распространения пониженных значений ответственности отмечена у 43,4% опрошенных. Сниженная ответственность у индивида часто соответствует недостатку чувства личного участия в событиях жизни. Такая позиция характеризуется восприятием жизни как саморазвивающегося процесса, минимально подлежащего осмысленному контролю, планированию и активному управлению со стороны субъекта. Характерные черты личности могут влиять на восприятие и реализацию ответственности. При

тревожном реагировании преобладает страх перед активным действием и возможными сложностями, а депрессивное реагирование сопровождается чувством вины и боязнью нести ответственность за последствия своих поступков [22, с. 40].

Персональность отражает способность человека взаимодействовать с собственной сущностью («внутренняя реальность»), является суперпозицией самодистанцирования (восприятия по В. Франклу) и самотрансценденции (чувствования). Субшкала «Персональность» в рамках психологической оценки предназначена для изучения и оценки фундаментального атрибута личности – ее когнитивной и эмоциональной открытости. Она сочетает в себе два важных процесса: способность личности к самоотстранению, которое предполагает способность человека временно «отойти» от собственных переживаний для достижения более объективного взгляда на себя; способность выходить за территорию собственного я, отражающую стремление индивида преодолевать ограничения своего эго в поисках более глубоких ценностей и смыслов [18, с. 160].

Распространенность средних показателей персональности в группе с высоким ЭИ составляет 85,7%, в группе с низким ЭИ – 47,4% респондентов. В нашей выборке у всех участвующих уровень СД меньше СТ, что указывает на высокую эмоциональную реактивность респондентов, глубокие личные переживания, а также на способность получать удовольствие от жизни. Это позволяет сделать вывод об их склонности к формированию так называемого эмоционального жизненного стиля. Подобный профиль психологических особенностей часто встречается в контексте повышенной тревожности или предрасположенности к депрессивным расстройствам, что может являться предиктором эмоционального выгорания [9, с. 301].

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена в группе низкого ЭИ показывает статистически значимую взаимосвязь персональности с общим эмоциональным интеллектом (таб. 4) и субшкалой понимания эмоций, т.е. способностью понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях. Также статистически значимы (таб. 2) для субшкалы «Персональность» различия для групп с низким и высоким ЭИ по критерию Манна-Уитни ($U_{\text{эмп}}(n_1=70, n_2=76)=821,0$ ($p < 0,05$)).

Частота встречаемости низких показателей персональности при высоком ЭИ обнаружена у 8,6% респондентов (таб. 3). При низком ЭИ – у 52,6% в доминанте за счет низкого показателя самодистанцирования. Это указывает на тенденцию человека к закрытости, что может быть обусловлено продолжительными психологическими нагрузками, личностными расстройствами или незрелостью. Также закрытость может быть следствием длительного процесса разрушения личности, оказывающего влияние на когнитивные и аффективные аспекты. Низкий показатель персональности может быть связан с повышенной готовностью к психосоматическим реакциям на стресс [10, с. 108].

Экзистенциальность – это концепция, которая отражает отношение к собственному существованию и способности принимать активное участие в жизни [17, с. 6]. Она включает в себя готовность принимать решения, сталкиваться с вызовами и браться за действия, позволяет раскрыть личностный потенциал и ощутить полноту жизни. Субшкала «Экзистенциальность» в рамках психологической оценки предназначена для анализа и оценки индивидуальной способности ориентироваться в окружающем мире. Значения располагаются в промежутке между двумя полюсами: выраженной активной вовлеченностью в реальность и ощущением серьезных трудностей при включении в повседневную жизнь.

У группы студентов с высоким ЭИ экзистенциальность положительно связана как с общим уровнем эмоционального интеллекта, так и с внутриличностным эмоциональным интеллектом (на это указывает показатель коэффициента ранговой корреляции Спирмена ($r_s = 0,27$, $p > 0,05$ при $r_{k(n=70)} = 0,22$)). Анализ результатов в группе студентов с низким ЭИ указывает на взаимосвязь экзистенциальности с умением управлять

эмоциями как своими, так и чужими, и контролем экспрессии ($r_s = 0,23$, $p > 0,05$ при $r_{k(n=76)} = 0,21$) (таб. 4).

В группе с низким ЭИ у 48,7% студентов наблюдаются средние значения экзистенциальности. В группе с высоким ЭИ 82,9% опрошенных имеют средний уровень, 5,7% – высокий (таб. 3). Однако у 51,3% респондентов из группы с низким ЭИ и среди респондентов с высоким уровнем ЭИ у 11,4% экзистенциальность определяется как пониженная. Это указывает на образ жизни, в котором принятие решений вызывает трудности, преобладает бездействие. Такие респонденты неуверены в принятии решений, сомневаются относительно своего места в жизни, у них имеется тенденция к отсроченному реагированию на обязательства, сдержанность, затруднения в определении дальнейших действий. Они часто опираются на внешние стимулы, не интегрируя их с внутренними мотивационными стимулами, что способствует чувствительности к любым помехам и низкой степени стрессоустойчивости.

В обеих категориях эмоционального интеллекта, представленных в таблице 4, наблюдается существенная связь между уровнем исполненности и общим показателем ЭИ, что подтверждено значением коэффициента корреляции Спирмена. Данные группы также демонстрируют статистически важные отличия согласно критерию Манна-Уитни (Уэмп ($n_1=70$, $n_2=76$)=780,5 ($p < 0,05$)). Такие различия могут быть обусловлены тем фактом, что в подгруппе с низким ЭИ лишь 40,8% участников демонстрируют средний уровень исполненности, в то время как среди участников с высоким ЭИ 85,5% показывают средний уровень. Можем утверждать, что у них имеется и успешно реализуется потенциал для активного вступления в диалог с окружающим миром, достижения полного осознания своей сущностной структуры.

Ощущение полноты жизни (Исполненность) формируется из сочетания двух факторов: показателя персональности и показателя экзистенциальности. Общая мера этих аспектов отражает умение управлять своим внутренним миром и взаимодействовать с окружающей реальностью, умение отвечать на внутренние и внешние вызовы в соответствии с личными убеждениями. Это также указывает на способность заниматься собственным развитием и справляться с жизненными обстоятельствами, стремясь к осмысленному существованию, которое можно достоверно, подлинно и содержательно обосновать. Анализ данных показал, что в группе студенток с высоким ЭИ доля низких значений по шкале общей ЭИ составляет 12,9%. Тогда как в группе с низким ЭИ этот показатель достигает 59,2%. Это свидетельствует о невыполненной экзистенциальной функции. Проявляется это в виде склонности к изоляции, фокусировке внимания на собственных переживаниях с игнорированием внешнего мира и эмоциональной закрытости, которая мешает вступать в конструктивный диалог с окружающими. Кроме того, у них отмечается нерешительность в принятии решений и дефицит активного и ответственного участия в различных аспектах жизни. В условиях стресса они более восприимчивы к возникновению психологических и эмоциональных расстройств, что может способствовать развитию психологического дискомфорта и неблагополучия. Подобное состояние может стать причиной ухудшения общего психического здоровья и снижения качества жизни.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта позволяет освободиться от различного вида страхов и сомнений, дает возможность общаться с другими людьми для достижения собственных целей, помогает понимать желания других субъектов и взаимовыгодно взаимодействовать с ними, что достаточно важно для будущей профессиональной деятельности [23; 27].

Полученные в ходе исследования результаты обозначают сферу внимания в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих медиков. На наш взгляд, при подготовке будущих врачей необходимо обратить внимание на развитие у них всех сфер эмоционального интеллекта и особо проблемных, по нашему мнению, сфер: пони-

мание своих и чужих эмоций, управление собственными эмоциями. На основе анализа результатов проведенного эмпирического исследования мы приходим к необходимости не только своевременного исследования эмоционального интеллекта будущих врачей в процессе профессиональной подготовки в университете, но и при необходимости к последующей реализации психологической помощи.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности // Журнал белорусского государственного университета. Серия: Философия. Психология. 2017. №2. С. 104–109.
2. Ачилова Л.И. Эмоциональный интеллект как основа профессиональной успешности // Past and Future of Medicine: International Scientific and Practical Conference. 2023. №2. С. 72–76.
3. Баева Л.В. Экзистенциальные основания религиозности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №2. С. 18–23.
4. Баландина Л.Л., Митрюшина Н.Б. Эмоциональный интеллект как психологический ресурс личности студентов // Вестник ПГПУ. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2021. №1. С. 53–62.
5. Вишнякова Н.Н., Дьякова Н.И., Кононенко И.О. Анализ изменений показателей эмоционального интеллекта у студентов медицинского университета в ходе обучения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. №5А. С. 255–265.
6. Герт В.А. Экзистенциальная перспектива деятельностного подхода в развитии субъектности человека // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №2. С. 4–12.
7. Григорьев С.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у студентов-психологов // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2016. №2. С. 106–118.
8. Гришина Н. Экзистенциальная психология в поисках своего вектора развития // Психологические исследования. 2015. Т. 8. №42. С. 2.
9. Зорина Н.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-1. С. 300–304.
10. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. №2. С. 105–116.
11. Кожухова Ю.А., Люсин Д.В., Сучкова Е.А. Эмоциональная конгруэнтность при восприятии неоднозначных выражений лица // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. №1. С. 27–39.
12. Коломиец О.В., Фуника А. Связь психологического благополучия и компонентов эмоционального интеллекта у студентов // Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет / под ред. С.А. Водяха. Екатеринбург, 2018. С. 129–135.
13. Ларина А.Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №3(16). С. 275–278.
14. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. 2002. №1. С. 56–65.
15. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сборник статей. М., 2009. С. 264–278.
16. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 29–36.
17. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы // Психолого-педагогические исследования. 2011. Т. 3. №3. С. 1–8.
18. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: смешанные модели способностей и методики диагностики // Вопросы психологии. 2020. №1. С. 154–164.

19. Подлиняев О.Л., Аннушкин Ю.В. Перспективы экзистенциального подхода в современном образовании // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2016. №15. С. 72–80.
20. Румянцева А.А., Кудака М.А. Особенности эмоционального интеллекта студентов-психологов // Синергия Наук. 2018. №29. С. 1871–1877.
21. Рыженкова А.А. Специфика психотерапевтического дискурса в произведениях И. Ялома // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. №2. С. 560–566.
22. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Эмоциональный интеллект как важная составляющая обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №1(174). С. 38–41.
23. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2011.
24. Шингаев С.М. Теоретико-методологические основы изучения проблемы эмоционального интеллекта в психологической науке // Методология современной психологии. 2020. №12. С. 216–227.
25. Arora S., Ashrafian H., Davis R. Emotional intelligence in medicine: a systematic review through the context of the ACGME competencies // Medical Education. 2010. №44(8). P. 749–764.
26. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // Handbook of human intelligence. New York, 2000. P. 396–422.
27. Puchkova I., Khakimzyanov R. Emotional And Ethical Intelligence Development To Prevent Burnout Syndrome In Pedagogical Activity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (icCSBs 2017). 2017. P. 673–678.

* * *

1. Andreeva I.N. Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte i ego meste v strukture lichnosti // Zhurnal belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. 2017. №2. S. 104–109.
2. Achilova L.I. Emocional'nyj intellekt kak osnova professional'noj uspešnosti // Past and Future of Medicine: International Scientific and Practical Conference. 2023. №2. S. 72–76.
3. Baeva L.V. Ekzistencial'nye osnovaniya religioznosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. №2. S. 18–23.
4. Balandina L.L., Mitryushina N.B. Emocional'nyj intellekt kak psihologicheskij resurs lichnosti studentov // Vestnik PGGPU. Seriya 1: Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2021. №1. S. 53–62.
5. Vishnyakova N.N., D'yakova N.I., Kononenko I.O. Analiz izmenenij pokazatelej emocional'nogo intellekta u studentov medicinskogo universiteta v hode obucheniya // Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2020. T. 9. №5A. S. 255–265.
6. Gert V.A. Ekzistencial'naya perspektiva deyatelnostnogo podhoda v razvitii sub'ektnosti cheloveka // Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. 2013. №2. S. 4–12.
7. Grigor'ev S.A. Vzaimosvyaz' emocional'nogo intellekta i trevožnosti u studentov-psihologov // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Ural'skij region. 2016. №2. S. 106–118.
8. Grishina N. Ekzistencial'naya psihologiya v poiskah svoego vektora razvitiya // Psihologicheskie issledovaniya. 2015. T. 8. №42. S. 2.
9. Zorina N.N. Vozmožnosti razvitiya emocional'nogo intellekta // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №71-1. S. 300–304.
10. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitie emocional'nogo intellekta: obzor issledovanij // Sovremennaya zarubežnaya psihologiya. 2021. T. 10. №2. S. 105–116.
11. Kozhuhova Yu.A., Lyusin D.V., Suchkova E.A. Emocional'naya kongruentnost' pri vospriyatii neodnoznachnyh vyrazhenij lica // Eksperimental'naya psihologiya. 2019. T. 12. №1. S. 27–39.
12. Kolomic O.V., Funika A. Svyaz' psihologicheskogo blagopoluchiya i komponentov emocional'nogo intellekta u studentov // Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet / pod red. S.A. Vodyaha. Ekaterinburg, 2018. S. 129–135.
13. Larina A.T. Emocional'nyj intellekt // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5. №3(16). S. 275–278.

14. Leont'ev D.A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii // Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. 2002. №1. S. 56–65.
15. Lyusin D.V. Oprosnik na emocional'nyj intellekt EmIn: novye psihometricheskie dannye // Social'nyj i emocional'nyj intellekt: ot processov k izmereniyam: sbornik statej. M., 2009. S. 264–278.
16. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte // Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya. M., 2004. S. 29–36.
17. Niyazbaeva N.N. Ekzistencial'no-psihologicheskij podhod v obrazovanii: problemy i perspektivy // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2011. T. 3. №3. S. 1–8.
18. Pankratova A.A. Emocional'nyj intellekt: smeshannye modeli sposobnostej i metodiki diagnostiki // Voprosy psihologii. 2020. №1. S. 154–164.
19. Podlinyaev O.L., Annushkin Yu.V. Perspektivy ekzistencial'nogo podhoda v sovremennom obrazovanii // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya. 2016. №15. S. 72–80.
20. Romyanceva A.A., Kudaka M.A. Osobennosti emocional'nogo intellekta studentov-psihologov // Sinergiya Nauk. 2018. №29. S. 1871–1877.
21. Ryzhenkova A.A. Specifika psihoterapevticheskogo diskursa v proizvedeniyah I. Yaloma // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2023. T. 16. №2. S. 560–566.
22. Satretdinova A.H., Penskaya Z.P. Emocional'nyj intellekt kak vazhnaya sostavlyayushchaya obucheniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №1(174). S. 38–41.
23. Solodkova T.I. Emocional'nyj intellekt kak lichnostnyj resurs preodoleniya sindroma vygoraniya i ego razvitie u pedagogov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2011.
24. Shingaev S.M. Teoretiko-metodologicheskie osnovy izucheniya problemy emocional'nogo intellekta v psihologicheskoy nauke // Metodologiya sovremennoj psihologii. 2020. №12. S. 216–227.



Emotional intelligence of junior students of medical university in the context of existential prospect

The research, aimed at studying the emotional intelligence of junior students of medical university from the perspective of existential prospect, is presented. The statistical methods of software Statistica 12.0. were used to make the statistical analysis of the acquired empirical data.

Key words: *emotional intelligence, existential prospect, students of medical university.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2025)

Н.А. ЛАРИНА

Москва

М.А. ДУБОВА,

Е.Л. МАЛЮТИНА

Коломна

БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ И МЕНЕДЖЕРОВ

Освещается проблема формирования у бакалавров вуза системного представления об особенностях современных бизнес-коммуникаций, комплексности функционирования коммуникационного пространства. В центре внимания находится разработка и проведение эксперимента по определению уровня сформированности навыков профессиональной коммуникации у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Экономика» и «Менеджмент». Формулируются выводы о современном состоянии профессиональной коммуникации бакалавров с целью оптимизации специальных предметных курсов, научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, а также проектирования индивидуальных образовательных маршрутов по повышению навыков делового общения.



Ключевые слова: педагогическое образование, языковая личность,
бизнес-коммуникации, культурные традиции.

Жизнь современного человека, как справедливо отмечают В.И. Горова и Л.В. Григорова, «протекает в чрезвычайно насыщенной разнообразной информацией окружающей среде» [2, с. 153], сам ее темп в течение последних десятилетий значительно вырос. Кроме того, «на современном этапе развития российское общество снова сталкивается с рядом вызовов и угроз не только социально-экономического, но и социокультурного характера» [6, с. 104]. Эти принципиальные изменения, являющиеся отличительной чертой современной эпохи, ставят перед отечественным образованием задачу подготовки выпускников вузов, обладающих не просто высоким уровнем профессионализма, широкой образовательной культурой, творческим мышлением [7, с. 31], но и умеющих адекватно оценивать стремительно меняющуюся под воздействием разнообразных и разнонаправленных факторов профессиональную, и шире, социальную среду, а значит обладающих высоким уровнем коммуникативной культуры, предполагающей оптимальное соотношение профессиональных и социальных потребностей с нормами и правилами этики и этикета, ориентацию на национальные культурные традиции.

Важной составляющей профессионально-этической культуры бакалавров, выпускаемых вузами сегодня, в области менеджмента и экономики становятся их коммуникативные навыки. Таким образом, актуализируется проблема формирования языковой личности студентов, обучающихся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02 Менеджмент» [8], профиль «Финансовый менеджмент», предполагающая подготовку выпускника, не только свободно владеющего русским языком в различных сферах социокультурной коммуникации, но и обладающего навыками реализации поставленной коммуникативной задачи с учетом происходящих социокультурных изменений, во многом определяемых новыми актуальными средствами коммуникации. Под языковой личностью, вслед за Ю.Н. Карауловым, понимаем «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых

произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [5].

Принимая во внимание, что взаимодействие людей друг с другом в любой сфере человеческой деятельности осуществляется посредством общения, мы акцентируем внимание на уровне речевой культуры бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» (в ГСГУ г. Коломна Московской области) и 38.03.02 «Менеджмент» (в Московском университете им. А.С. Грибоедова), как их важной ценностной профессиональной характеристике. Таким образом, **цель** исследования состоит в определении уровня языковой подготовки и формирования навыков речевой коммуникации студентов и, как следствие, в выявлении проблемных точек в реализации задачи формирования в вузе коммуникативной компетенции бакалавров.

Сформулированная цель определила методологический инструментарий, включающий общенаучные и специальные педагогические методы и приемы.

С целью определения уровня коммуникативной культуры студентов, выявления качества их языковой подготовки и навыков речевой коммуникации нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты 3 курса Московского университета им. А.С. Грибоедова (г. Москва) профиля подготовки «Финансовый менеджмент» и бакалавры 2 курса Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна), обучающиеся на экономическом факультете по направлению подготовки «Экономика».

Была разработана анкета, состоящая из 13 вопросов, на которые респондентам предлагалось ответить:

1. *Что Вы понимаете под «правилами деловой коммуникации»?*
2. *С Вашей точки зрения, уместно ли отправлять человеку сообщения после полуночи? Почему?*
3. *Как Вы думаете, корректно ли писать деловые сообщения ночью? Почему?*
4. *Как Вам кажется, допустимо ли звонить по телефону своему деловому партнеру? Почему?*
5. *С Вашей точки зрения, можно ли писать человеку в мессенджеры по рабочим вопросам в нерабочее время?*
6. *Как Вы полагаете, уместно ли отправлять голосовые сообщения? Почему?*
7. *По Вашему мнению, необходимо ли быть вежливым с «Алисой», «Афиной» и др. «помощниками»? Почему?*
8. *Как Вам кажется, можно ли смотреть видео на громкой связи в общественных местах? Почему?*
9. *С Вашей точки зрения, надо ли подписываться на людей в социальных сетях, если они подписаны на Вас? Почему?*
10. *Как Вы считаете, прилично ли не отвечать на сообщение, если вы его уже прочитали? Почему?*
11. *С Вашей точки зрения, можно ли дробить сообщения? Почему?*
12. *Как Вы полагаете, можно ли постить мемы и стикеры в групповом чате? Почему?*
13. *По Вашему мнению, стоит ли следовать правилам русской орфографии, требующей писать «Вы» с прописной буквы? Почему?*

Нами было обработано 78 анкет. Формулируя вопросы, мы придерживались мнения о необходимости получить на них ответ, составленный самим респондентом: студентам не предлагалось сделать выбор из перечня заранее подготовленных ответов, то есть вопросы были открытыми, что позволяло не только получить ответ на них, но и проанализировать уровень владения письменной речью. Примечательно, что в конце каждого вопроса ставился дополнительный вопрос «Почему?», который позволял сту-

денту сформулировать развернутый ответ, объяснив свою мотивацию, обозначив причины, побудившие его поступить так, а не иначе.

Ответ на первый вопрос «*Что Вы понимаете под «правилами деловой коммуникации»?*» позволил студентам в полной мере проявить свою индивидуальность. Нами были получены весьма разнообразные ответы. Приведем некоторые из них. По мнению респондентов, правила деловых коммуникаций – это правила общения «на работе» (18%); «в официальной сфере» (23%); «при деловых встречах» (24%); «установленные нормы и стандарты, которые используются в процессе общения внутри компании между сотрудниками, а также с партнерами и т.д.»; «нормы, используемые в ходе делового общения в экономической и социально-правовой сфере»; «нормы поведения, общения, коммуникации в рабочей компании или коллективе».

Примечательно, что комментарии значительной части (34%) респондентов дают ответ на не сформулированный прямо вопрос, а на содержащийся в подтексте о необходимости следования данным правилам. Отметим, что степень императивности в полученных ответах варьируется от «желательно руководствоваться» (имеющего рекомендательный характер) до «должны придерживаться» (содержащего прямое побуждение к действию): «свод основных правил делового общения, которыми желательно руководствоваться во время трудового процесса»; «правила, которые нужно соблюдать»; «правила, которым нужно следовать при составлении договоров, во время ведения переговоров и прочей деловой деятельности»; «правила, которых должны придерживаться люди, состоящие в деловых отношениях». Часть респондентов (11%) указывает на причину, побуждающую следовать правилам деловой коммуникации («чтобы каждый уважал партнера, и разговор не уходил от основной темы»), часть подчеркивает, что следование правилам «является показателем высокого уровня общей культуры личности».

Некоторые из ответивших акцентировали внимание на специфике делового общения, в частности, отметив, что деловое общение – это общение регламентированное: «регламент, который необходим для общения между членами коллектива, в деловой среде». Ряд респондентов отметили следующие черты, свойственные, на их взгляд, деловой коммуникации: культурное, вежливое обращение с людьми, без грубости, обращение на «Вы», правильное общение (что бы под этим ни понимал автор), использование соответствующих цели коммуникации слов и конструкций. Некоторые студенты указали на личностные качества, которых требует деловое общение: пунктуальность, ответственность, умение найти компромисс, конфиденциальность, сохранение самообладания. Некоторые из опрошенных подчеркнули формальную сторону делового общения (11%): «формальное рабочее общение между людьми»; «правила формального общения на работе, в сфере бизнеса, в деловой сфере»; «свод правил, которые существуют для того, чтобы деловое общение не становилось дружеским, а оставалось формальным».

Таким образом, полученные ответы продемонстрировали, что большинство респондентов (68%) четко осознает содержание понятия «деловые коммуникации», трактовка которого в целом не расходится с общепринятым словарным определением. Так, в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина предлагается следующее определение: «Деловое общение – это вид общения, целью которого является обмен информацией в профессиональной, коммерческой и некоммерческой сферах деятельности. В ходе Д. о. каждый из участников стремится решить, прежде всего, актуальные для своей профессии задачи» [1, с. 37].

Ответы студентов на второй вопрос «*С Вашей точки зрения, уместно ли отправлять человеку сообщения после полуночи? Почему?*» разделились неравномерно: «да» – 10,3%, «нет» – 38,5%. Часть респондентов, ответивших положительно, полагают, что на решение отправлять или не отправлять после полуночи сообщение могут повлиять до-

полнительные факторы, например, неофициальность общения (3,6%), причем опрошиваемые вполне осознают, что контрагент «вряд ли ответит», «может спать и все равно не ответит», и отмечают, что «лучше дождаться утра».

Студенты, полагающие, что писать сообщения после полуночи неуместно, мотивируют свою позицию тем, что «человек имеет право на отдых» (10,7%), «чаще всего люди ночью не «функционируют» (3,6%). Однако подавляющее большинство респондентов (51,3%) не пришли к однозначному мнению и полагают, что в каждом конкретном случае решение зависит от «степени близости с адресатом» (17,8); «того, кому Вы пишете» (10,7%); «статуса того, кому Вы пишете» (7%); «конкретной ситуации» (7%); «сложившихся взаимоотношений» (3,6%).

Отправлять сообщения после полуночи полагают возможным лишь в случае экстренной ситуации (7%); крайней важности сообщения (7%) и наличия предварительной договоренности (3,6%). Если и писать в такое позднее время, то, по мнению респондентов, можно друзьям, близким людям, с которыми находишься в неформальном общении. Так ответили 25% от общего числа неопределившихся, что свидетельствует о необходимости обратить внимание на этот вопрос в ходе обсуждения соответствующих тем на аудиторных занятиях.

Примечательно, что у ряда ответивших сам вопрос вызвал весьма эмоциональную реакцию: с точки зрения респондентов, отправлять сообщения ночью «нечестно» и «крайне неуместно», что снова актуализирует значимость обсуждаемой темы.

Третий вопрос «*Как Вы думаете, корректно ли писать деловые сообщения ночью? Почему?*» конкретизировал предыдущий, семантически сужая его за счет акцента на специфике именно деловой коммуникации. Мнения снова разделились, причем схожим образом с предыдущим вопросом: «да» – 10,4%, «нет» – 44,8%, «зависит от ситуации» – 44,8%. Студенты отвечали, что писать ночью деловому партнеру допустимо в следующих случаях: «если только что общались и разговор не закончен»; «если собеседник не против»; «если собеседник онлайн»; «если обоим собеседникам комфортно вести позднюю переписку», хотя подавляющее большинство участников опроса осознает, что человек может спать и все равно не ответит (7%), но, если человек спит, он будет осведомлен или ответит утром (10,3%), а 14% опрошенных полагают, что лучше отложить до утра. Ответившие на вопрос отрицательно убеждены, что «рабочие вопросы надо решать в рабочее время», поскольку «человек не может быть вовлечен в работу постоянно»; «ночь – время для отдыха»; «человек может спать, и звонок негативно скажется на последующем сне»; «это не уважительно».

На четвертый вопрос «*Как Вам кажется, допустимо ли звонить по телефону своему деловому партнеру? Почему?*» подавляющее большинство респондентов (43,6%) ответили положительно, уточнив при этом, что «лучше общаться с деловыми партнерами вживую, а не в формате переписки» (10,7%), поскольку «это удобно: получаешь ответ сразу», «проще решить вопрос, прояснить ситуацию» (7%), «общие дела – весомый повод для звонка».

Отрицательно ответили 19,2% респондентов, поскольку «звонок может отвлек от важного дела (7%), но допустили возможность: «в критических случаях» или «в экстренной ситуации», когда ответ необходим незамедлительно (14,3%). Примерно одна треть опрошенных (37,2%) не определилась, что видится нам тревожным сигналом.

Подавляющее большинство респондентов на пятый вопрос «*С Вашей точки зрения, можно ли писать человеку в мессенджеры по рабочим вопросам в нерабочее время?*» ответили отрицательно (44,85%), поясняя, что «все рабочие вопросы надо решать в рабочее время» (17,8%); «собеседник может быть занят и не готов к общению» (7%); «надо ценить чужое свободное время»; «люди имеют право на отдых».

Исключением видится лишь «экстренная, срочная ситуация» (28,6%). Надо порадоваться чуткости и хорошему знанию этикета будущих менеджеров и экономистов.

36% опрошенных не имеет определенного мнения относительно того, уместно ли писать или не писать «по работе» в нерабочее время (39,7%). На «сложившуюся ситуацию» и существующую «предварительную договоренность» ссылаются 17,9%. «Да, можно» ответила лишь пятая часть респондентов (19,2%), хотя некоторые из них, комментируя ответ, подчеркивают, что «можно, но не следует», «нужно быть готовым к тому, что ответят нескоро», «в нерабочее время все равно могут не ответить».

Следующая группа вопросов несколько дистанцирована от обсуждения проблем собственно деловой коммуникации, хотя голосовые сообщения, голосовые помощники, видеосообщения и видеосвязь, групповые чаты и соцсети являются неотъемлемой приметой современного коммуникативного процесса. Шестой вопрос об уместности голосовых сообщений также разделил аудиторию. Значительная часть респондентов не имеет определенного мнения (39,7%), что свидетельствует о нерешенности этого вопроса для студентов.

Треть опрошенных (36%) полагает, что голосовые сообщения – «эффективный способ передачи информации», они были созданы «для удобства»; тем не менее, признают, что использовать данный инструмент коммуникации можно лишь «при взаимной договоренности» (21,4%), «в общении с друзьями или родственниками» (28,6%), но даже в этом случае лучше «сначала спросить, будет ли удобно» (7%); а также «надо быть готовым к тому, что голосовое сообщение не смогут прослушать сразу» (7%). Однако отметим, даже среди ответивших положительно, примерно треть (32,1%) резко отрицательно относится к использованию голосовых сообщений в деловой коммуникации.

На вопрос о необходимости быть вежливым с «Алисой», «Афиной» и др. «помощниками» более половины студентов (65,4%) ответили положительно, что свидетельствует о мобильности коммуникантов и их хорошей осведомленности в достижениях современных цифровых и ИКТ-технологий. Вежливость – сложный социокультурный феномен, связанный и с речевым поведением. Мотивация респондентов весьма неоднородна (от рациональной до эмоциональной): «голосовые помощники учатся, опираясь на слова людей»; «восстание роботов никто не отменял!»; «это мило»; «мне было бы жалко, если бы «Алису» обижали».

На наш взгляд, весьма примечательны комментарии студентов, свидетельствующие не только о знании, но и владении формулами речевого этикета: «вежливым нужно быть со всеми и всегда» (17,8%); «лично я всегда вежлив, остальные – как хотят» (10,7%); «даже в общении с «Алисой» ты демонстрируешь уровень своего воспитания» (10,7%); «по тому, как человек относится к «Алисе», можно понять, что он из себя представляет» (10,7%).

9% опрошенных не определились в своем решении и полагают, что «вежливость желательна, но не строго обязательна», а четверть опрошенных (25,6%) не считают, что вежливость в данном случае необходима, поскольку «искусственному интеллекту не важна манера общения» (14,3%).

При ответе на восьмой вопрос о возможности смотреть видеоролики на громкой связи в общественных местах все студенты проявили исключительное единодушие. 96,1% респондентов ответили просмотру видео на громкой связи в общественных местах категорическим «нет», поскольку «такое поведение может мешать другим людям» (17,9%), «создает дискомфорт для окружающих» (10,7%), «люди могут быть уставшими и хотеть побыть в тишине» (3,6%), «скорее всего, потревожит окружающих» (3,6%), «очень некультурно» (3,6%). Все студенты подчеркивают необходимость «быть уважительными» (21,4%); «уважать личное пространство окружающих и не нарушать его границы» (10,7%).

На следующий вопрос анкеты *«С Вашей точки зрения, надо ли подписываться на людей в социальных сетях, если они подписаны на Вас? Почему?»* более половины респондентов (56,4%) ответили, что «не надо», 37,2% – «не обязательно», подчеркнув, что

«это личное дело каждого» (17,95%), поэтому «не нужно принуждать себя» (7%), пояснив, что «незнакомцам вы ничем не обязаны», «если мне человек неинтересен, я этого делать не буду», «не обязательно: фанаты есть фанаты, им интересна моя жизнь, а мне их – нет».

Десятый вопрос звучал так: *«Как Вы считаете, корректно ли не отвечать на сообщение, если вы его уже прочитали? Почему?»*. Подавляющее большинство студентов (66,7%) уверены, что отвечать необходимо, поскольку написавший «может нуждаться в ответе», а единственное что Вас оправдывает, – это важные дела и отсутствие возможности ответить сразу; но, безусловно, следует «объяснить причину задержки ответа». Если не знаете, как ответить, то, по мнению опрошенных, «следует написать, что ответ будет позднее, чем просто игнорировать» (17,86%), а «если занят, так и написать, чтобы партнер не ждал твоего ответа» (7%). Вопрос вызвал весьма эмоциональную реакцию у части респондентов, что убедительно демонстрирует важность для опрашиваемых данного аспекта коммуникации. Приведем наиболее эмоциональные ответы: «Либо читайте и отвечайте, либо вообще не читайте!»; «Игнор мы не признаем»; «Тех, кто не отвечает, блокирую»; «Это неправильно! Зачем тогда читать, чтобы потом не отвечать?».

При ответе на одиннадцатый вопрос о возможности дробить сообщения мнения респондентов резко разделились. Около половины опрошенных (47,45%) отвечают «Нет, нельзя», поясняя, что видят в дроблении «проявление неуважения», мотивируя свою позицию также тем, что «дробление затрудняет понимание информации, которую хотел донести собеседник» (14,3%), «раздробленные сообщения трудно собрать в единую мысль», их «можно потерять», подчеркивая при этом, что «в деловом чате надо писать кратко и по существу».

27% респондентов, напротив, «не видят в этом ничего плохого», полагают, что «так удобнее вести диалог», «мысль доходит постепенно», «так легче уловить важные моменты, не потерять их при составлении объемного текста», а причина дробления в том, что «мысль не сразу формулируется». Однако соглашались с тем, что, возможно, такой подход «не всем понравится», «лучше написать сразу, дать развернутую картину», «лучше сразу полно изложить свои мысли».

Почти четверть (25,6%) опрошенных считает, что дробление сообщений – «личное дело каждого», многое «зависит от диалога», некоторым свойствен «стиль телеграфной переписки», оговаривая при этом ряд условий: наличие «разных не связанных друг с другом мыслей» и возможность дробления информации на «абзацы и предложения, но не на отдельные слова». Студенты отмечают допустимость подобного подхода к передаче информации лишь для «неформального диалога», настаивая на «полных завершённых предложениях, со знаками препинания в официальном общении».

Двенадцатый вопрос *«Как Вы полагаете, можно ли постить мемы и стикеры в групповом чате? Почему?»* также вызвал заочную дискуссию. Около половины опрошенных (52,6%) уверены, что многое «зависит от чата»: «в деловом чате – нет, в личном – можно», но даже в личном чате следует «уточнить у собеседника» и постить «в небольшом количестве, чтобы не закрывать основную важную информацию». Часть респондентов мемы и стикеры не одобряют (21,8%), поскольку они «отвлекают, важная информация может потеряться», «засоряют чат», однако они готовы проявить терпимость, что нельзя не одобрить: «Я уже смирилась, тут дело привычки», «От мемов не убежишь, от «группачей» – тоже». Часть опрошенных (5%) категорична: «Можно создать отдельный чат и там веселиться». Предполагаем, что подобные вопросы, вызывающие неоднозначное восприятие респондентов, могут стать оптимальными темами для аудиторных дискуссий со студентами, которые также будут органично вписываться в системную работу по формированию навыков профессиональной речевой коммуникации.

Четверть опрошенных (25,4%), напротив, уверены, что постить мемы и стикеры «можно и нужно», так как они «заставляют людей улыбнуться» и «помогают разрядить обстановку», «украсить диалог и, возможно, даже лучше друг друга понять». С утверждением о том, что «Смех продлевает жизнь», трудно не согласиться. Но, безусловно, «все должно быть уместно» (25%) и «в пределах разумного» (7%).

При ответе на последний вопрос студенты продемонстрировали верность отечественной традиции правописания, отметив, что стоит следовать правилам русской орфографии, поскольку видят в этом проявление «уважения» к языку, «профессионализма» и уверены, что «Вы» как «уважительная форма обращения к человеку» «выглядит эстетичнее». Сформулированные студентами и приведенные нами пояснения причин, побуждающих следовать национальной языковой традиции, еще раз подтверждают неоднократно высказываемую исследователями мысль о том, что языковая культура общества – «исторически складывающаяся и являющаяся средством его национальной самоидентификации, напрямую связана с его общей культурой, так как вносит вклад в его развитие, устанавливает место человека в обществе, помогает его социализации путем приобретения навыков коммуникативного опыта» [4, с. 33]. Однако жизнь не стоит на месте, часть респондентов, убежденные в том, что «Вы» в официальном общении с незнакомыми и старшими по возрасту людьми – строго обязательно, признались, что в письменной коммуникации с друзьями и близкими данному правилу следуют далеко не всегда, к сожалению, «это правило постепенно забывается» (7%).

Примечательно, что наш эксперимент по сопоставительному анализу уровня коммуникативных навыков бакалавров, обучающихся в Московском университете им. А.С. Грибоедова и Государственном социально-гуманитарном университете г. Коломна Московской области, показал, что принципиальной или существенной разницы в ответах на вопросы анкеты студентов двух университетов отмечено не было. Это является объективным свидетельством общности подходов и единства требований в образовательных программах различных вузов, отвечающих за формирование коммуникативной компетентности будущих экономистов и управленцев.

Однако ответы ряда студентов продемонстрировали то, что новые социально-экономические условия, технические возможности и средства социальной коммуникации актуализируют развитие коммуникативной компетентности и, как следствие, корректировку соответствующих вузовских образовательных программ.

Таким образом, очевидно, что «одна из центральных проблем современности – неумение строить речевую коммуникацию, вступать в общение, достигать, благодаря правильному его построению, запланированных целей и задач» [3, с. 98]. Она затрагивает все сферы профессиональной деятельности. В этой связи развитие коммуникативной компетентности студентов сегодня становится важной составляющей учебного процесса в системе высшего профессионального образования. Коммуникативная компетентность является для менеджеров профессионально значимой [9], поэтому очевидно, что она не может усваиваться стихийно, так как следствием этого неконтролируемого процесса может стать искажение ценностных ориентиров. В результате этого развитие коммуникативной компетентности будущих экономистов и менеджеров должно осуществляться в ходе специально организованного обучения и представлять собой системную работу в рамках соответствующих учебных дисциплин. Полученные в ходе эксперимента результаты могут быть положены в основу построения специальных предметных курсов, научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, а также проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о значимой роли и высокой социальной ответственности педагога, реализующего задачу повышения коммуникативной компетентности будущих экономистов и менеджеров.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Горовая В.И., Григорова Л.В. Культура речи как компонент коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности языковой личности // Наука и школа. 2016. №5. С. 153–157.
3. Дубова М.А. Эффективная коммуникация как проблема современности // Язык и актуальные проблемы образования: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 98–101.
4. Дубова М.А. Языковая культура в современном российском обществе // Экология языка и речи: сборник материалов IX Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, доктора филологических наук, профессора Нины Георгиевны Блохиной. Тамбов, 2021. С. 31–34.
5. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. [Электронный ресурс] // Русский язык и языковая личность. URL: http://destruction.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm (дата обращения: 12.12.2024).
6. Ларина Н.А., Малюткина Е.Л., Войтенко Д.А. Социальная коммуникация как инструмент управления: к вопросу о взаимодействии с местным сообществом // Экономика и управление: проблемы и решения. 2022. Т. 4. №9(129). С. 104–109.
7. Ларина Н.А. Формирование языковой личности студента-лингвиста // Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания: сборник материалов VIII Всероссийской научно-методической конференции. М., 2023. С. 31–37.
8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №970 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент» (с изм. и доп.). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 12.12.2024).
9. Цифровизация и инновационное развитие экономики: коллективная монография / под ред. Т.В. Новиковой, Н.В. Автеновой, Ю.А. Бабарыкина, Р.М. Байгулова, Т.А. Борисовской, Н.А. Лариной и др. М., 2023.

* * *

1. Azimov E.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.
2. Gorovaya V.I., Grigorova L.V. Kul'tura rechi kak komponent kommunikativnoj kul'tury i kommunikativnoj kompetentnosti yazykovoj lichnosti // Nauka i shkola. 2016. №5. S. 153–157.
3. Dubova M.A. Effektivnaya kommunikaciya kak problema sovremennosti // Yazyk i aktual'nye problemy obrazovaniya: sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2020. S. 98–101.
4. Dubova M.A. Yazykovaya kul'tura v sovremennom rossijskom obshchestve // Ekologiya yazyka i rechi: sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya zaslužennogo rabotnika vysshej shkoly RF, doktora filologicheskikh nauk, professora Niny Georgievny Blohinoj. Tambov, 2021. S. 31–34.
5. Karaulov Yu.N. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. [Elektronnyj resurs] // Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. URL: http://destruction.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm (data obrashcheniya: 12.12.2024).
6. Larina N.A., Malyutina E.L., Vojtenko D.A. Social'naya kommunikaciya kak instrument upravleniya: k voprosu o vzaimodejstvii s mestnym soobshchestvom // Ekonomika i upravlenie: problemy i resheniya. 2022. T. 4. №9(129). S. 104–109.
7. Larina N.A. Formirovanie yazykovoj lichnosti studenta-lingvista // Russkij yazyk i literatura: aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavaniya: sbornik materialov VIII Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. M., 2023. S. 31–37.
8. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. №970 «Ob utverzhdenii FGOS VO – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment» (s izm. i dop.). [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2024).
9. Cifrovizaciya i innovacionnoe razvitie ekonomiki: kollektivnaya monografiya / pod red. T.V. Novikovej, N.V. Avtjenovej, Yu.A. Babarykina, R.M. Bajgulova, T.A. Borisovskoj, N.A. Larinoj i dr. M., 2023.



***Business-communication in the professional training of economists
and managers***

The issue of development of system view of peculiarities of modern business-communications and the complexity of communication space functioning is described. It is drawn attention to the development and realization of the experiment aimed at defining the level of formation of skills of students' professional communication, studying at the training programs "Economics" and "Management". It is concluded about the modern state of professional communication of bachelors with the purpose of optimization of special subject courses, scientific-research and project activities of students and the designing of the individual educational routes to improve the skills of business communication.

Key words: *pedagogical education, linguistic identity, business-communication, cultural traditions.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2025)

**О.А. ДМИТРИЕВА,
Т.И. КОНДАУРОВА,
Н.Е. ФЕТИСОВА**
Волгоград

**ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИЙ В ПРИРОДУ
С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ИННОВАЦИОННОМ ФОРМАТЕ**

Рассмотрены возможности экскурсий в обучении иностранных студентов русскому языку. Описаны этапы в проведении экскурсий, организуемых в виртуальном и реальном формате.



Ключевые слова: *обучение иностранных студентов, виртуальные экскурсии, изучение русского языка иностранными студентами, разработка экскурсии, формирование вторичной языковой личности.*

В образовании одним из ключевых вопросов является проблема поиска эффективных форм и средств обучения. Для обучения иностранных студентов в отечественных вузах данная проблема является также актуальной, поскольку в учебно-воспитательном процессе формируются не только профессиональные компетенции, необходимые для выполнения будущей профессиональной деятельности, но и вторичная языковая

личность, для которой русский язык и русская культура выступают ценностным ориентиром.

Познание иностранными студентами ценностей чужого языка и чужой культуры будет успешным, если обучающийся входит в пространство иноязычной культуры, являясь носителем родного языка и родной культуры, что наиболее успешно при построении обучения на основе сравнительно-сопоставительного анализа родной и иноязычной культуры как диалога культур [6; 10]. В этом случае происходит гармоничное взаимодействие родной и иноязычной культуры, которое способствует углубленному пониманию собственного опыта, своей культуры, ценностей и освоению иноязычной культуры через сопоставление студентами образов родной культуры с особенностями иноязычной культуры. Под иноязычной культурой в нашем исследовании понимается часть общей культуры человечества, которой студент может овладеть в процессе обучения, воспитания и развития через познание ее культурологического, педагогического, психологического и социального содержания [6; 12].

Важную черту современного подхода к обучению иностранных студентов русскому языку составляет рефлексия обучающимися профессиональной деятельности. Подготовка будущих учителей русского языка осуществляется с позиций системно-деятельностного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, сравнительно-сопоставительного, личностно-ориентированного подходов [11; 13]. Как отмечают А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, уяснение человеком смысла своего отношения к миру не происходит автоматически, для этого требуется внутренняя деятельность оценивания себя и окружающего мира [5; 8]. В данном контексте актуальным методическим инструментом в обучении иностранных студентов русскому языку стала экскурсия.

Основными функциями экскурсий являются следующие:

- формирование научного мировоззрения студентов;
- включение культуроведческой информации в учебно-воспитательный процесс;
- создание ситуаций, направленных на формирование коммуникативных компетенций.

Экскурсии входят как в систему учебных аудиторных занятий, так и во внеаудиторные деятельности. В последние годы в лингводидактике сформировался терминологический блок, который объединен понятием «виртуальный» [1–3]. Понятийное содержание термина «виртуальная экскурсия» включает отображение возможной реальности, ее часто называют воображаемой реальностью [3]. Как отмечает Ю.А. Рыжикова, виртуальная экскурсия отличается от реальной в виртуальном отображении, которое происходит с целью получения безопасного самостоятельного опыта при наблюдении и сборе необходимой информации [9]. Одной из основных задач виртуальных экскурсий является возможность включения в них содержательного наполнения, направленного на формирование ценностных отношений личности, а также создание ситуаций, ориентированных на активизацию языковых и речевых навыков.

Создание виртуальной экскурсии, а также реальное проведение экскурсии в природу целесообразно после изучения лексических тем «Природа», «Экологические проблемы», которые являются актуальными для любой страны мира. Тема «Экологический кризис нашей планеты» актуальна для иностранных студентов из любого государства, вне зависимости от профиля получаемой ими специальности [7].

В данном исследовании описан опыт, полученный нами при реализации проекта «Школа межкультурной коммуникации», интегрирующего на межпредметной основе научные, образовательные, просветительские и воспитательные мероприятия, при проведении экскурсии в природу. Особенностью экскурсии в природу с иностранными студентами является возможность активного познания ими живых объектов, входящих в природную систему Волгоградской области, и их сравнение с природной системой род-

ной страны [10]. Экскурсия является важным средством в формировании ценностного отношения к русскому языку и русской культуре.

Экскурсия на тему «Природа и человек» организуется на основе сравнительно-сопоставительного анализа природы родной и иноязычной страны на примере природного парка «Донской». Данный подход в условиях межкультурного образовательного процесса воплощает идею гармоничного взаимодействия разных культур. При этом каждая является своеобразным катализатором для более глубокого понимания природы родной страны и освоения особенностей природы России – страны изучаемого языка.

Экскурсия проводится в два этапа: первый этап в форме виртуальной экскурсии, второй – реальная экскурсия с иностранными студентами в природный парк «Донской».

Первый этап - подготовка и проведение виртуальной экскурсии о природе родной страны. В данном проекте принимали участие 26 студентов третьего курса, обучающихся по программе «Русский язык как иностранный», из четырех стран (Китай, Египет, Туркмени и Узбекистан). Подготовка к виртуальной экскурсии включает отбор лексического минимума, актуализацию грамматических конструкций, сосредоточение на конкретных навыках слушания и наблюдения, готовность к речевой деятельности. В процессе создания виртуальной экскурсии появляется возможность виртуального присутствия в родных для студента местах (в соответствии с темой экскурсии), что предполагает использование различных способов передачи информации (использование видео- и аудиоматериалов, возможностей сети Интернет). Разработка виртуальной экскурсии требует от студента технических навыков (владение компьютерными технологиями, обращение к интернету, использование цифровой образовательной среды университета), формированию которых уделяется внимание с первого курса обучения в университете с учетом возрастных особенностей современного поколения студентов – Z и Y (поколение Сети и поколение Миллениум) [4]. Содержание виртуальной экскурсии во многом зависит от интенций обучающихся. Студенты, демонстрируя экскурсию, выступают в роли экскурсовода, преподаватель – в роли консультанта. При демонстрации виртуальной экскурсии, помимо монологической речи условного экскурсовода, преподаватель через создание ситуаций по ходу экскурсии активизирует формирование умений спонтанной иноязычной диалогической речи путем участия остальных студентов в беседе, используя вопросы: «Знаете ли вы?», «Что особенно привлекло ваше внимание?», «Почему надо беречь природу?», «Как вы относитесь к родной природе?» и др.

Обучающиеся интегрируют знания о родной природе, выявляют ее особенности, сравнивают природу своей родины с природой России. Самостоятельная деятельность студентов в подготовке виртуальной экскурсии не только мотивирует их на самостоятельное описание родной природы, но и повышает активность в осознании многообразия и ценности природы в стране изучаемого языка.

Виртуальные экскурсии, предшествующие реальной экскурсии, проводятся во внеучебное время в помещениях Технопарка, оснащенных необходимым цифровым оборудованием.

Второй этап - реальная экскурсия в природный парк «Донской». Природный парк «Донской», созданный в 2001 году и расположенный в Иловлинском районе Волгоградской области на территории малой излучины реки Дон, представлен значительным биоразнообразием, что делает его природу уникальной и неповторимой. Здесь встречаются биоценозы нагорных дубрав и степей, пойменных лесов и лугов. Особенностью экскурсии в парк является возможность активного познания студентами различных видов растений, входящих в природную систему парка. Во время экскурсии они являются не только слушателями. Знакомство с многообразием растений происходит во время активной деятельности при выполнении самостоятельной работы. В этих целях студенты объединяются в пять групп, каждая группа выполняет задания, размещенные

на инструктивной карточке. Участники погружаются в речевую среду, так как от них требуется речевая активность на русском языке, обсуждение в группах деталей морфологических особенностей растений (познают термины и их значение: корень, стебель, побег, листья, цветок). С участием преподавателя определяют по 5–6 видов растений и осваивают понятия: «растение», «вид», «семейство», «биоразнообразие». В ходе беседы особое внимание уделяется редким и охраняемым видам растений, занесенных в Красную книгу. Студенты в виде кратких рассказов дополняют информация о мерах по охране растений в родной стране. Преподаватель, продумывая методику экскурсии, ориентирует ее на развитие всех видов речевой деятельности в зависимости от уровня владения русским языком.

Знакомство с красотой природы России стимулирует развитие интереса к русскому языку и русской культуре, что в конечном итоге формирует положительное отношение к культуре страны изучаемого языка. У студентов осуществляется интеграция знаний о родной природе и природе России, формируется представление об общности культур мира, о взаимосвязи между данными культурами. Такое построение экскурсии стимулирует активизацию всех видов восприятия, что способствует формированию у студентов умений устанавливать причинно-следственные связи в логике экскурсионных виртуальных и реальных маршрутов.

Инновационный формат современной экскурсии (сочетание виртуальной и реальной форм проведения) обладает мощным познавательным, речевым и воспитательным потенциалом, отличается направленностью на организацию активной познавательной и речевой деятельности иностранных студентов в обучении русскому языку, развивает их самостоятельность, формирует важнейшие компетенции.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2018.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
3. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н., Рязова О.Ю. Виртуальная экскурсия в инновационном формате коммуникативного обучения русскому языку // НИР. Современная коммуникативистика. 2023. №5. С. 36–44.
4. Дмитриева О.А., Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е. Формирование ценностного отношения к природе у иностранных студентов // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. 2023. №3(176). С. 80–86.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур 5–11 классы. М., 2000.
7. Петрова Н.Э. Обсуждение экологических проблем при обучении иностранных студентов в системе преподавания русского языка как иностранного // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. №4(33). С. 53–55.
8. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
9. Рыжикова Ю.А. Технологии организации образовательной экскурсии // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №2. С. 82–86.
10. Ткачук Т.Н. Формирование ценностного отношения студентов к иноязычной культуре // Образование и наука. 2008. №4(52). С. 106–116.
11. Тумалев А.В., Головкин А.А. Влияние цифровых технологий на качество профессиональной подготовки будущих учителей // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2023. №207. С. 28–36.
12. Шайхутдинова Т.Н. Закономерности формирования ценностного отношения студентов к иноязычной культуре // Вестник ТГПУ (TSPU) Bulletin. 2016. №12(177). С. 130–134.
13. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. 2001. №4. С. 8–19.

1. Azimov E.G. Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam. M., 2018.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.
3. Dejkina A.D., Levushkina O.N., Ryauzova O.Yu. Virtual'naya ekskursiya v innovacionnom formate kommunikativnogo obucheniya russkomu yazyku // NIR. Sovremennaya kommunikativistika. 2023. №5. S. 36–44.
4. Dmitrieva O.A., Kondaurova T.I., Fetisova N.E. Formirovanie cennostnogo otnosheniya k prirode u inostrannykh studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta. 2023. №3(176). S. 80–86.
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
6. Passov E.I. Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur 5–11 klassy. M., 2000.
7. Petrova N.E. Obsuzhdenie ekologicheskikh problem pri obuchenii inostrannykh studentov v sisteme prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Karel'skiy nauchnyy zhurnal. 2020. T. 9. №4(33). S. 53–55.
8. Rubinshtejn S.L. Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy: osnovy ontologii, logiki i psikhologii. M., 1997.
9. Ryzhikova Yu.A. Tekhnologii organizatsii obrazovatel'noj ekskursii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №2. S. 82–86.
10. Tkachuk T.N. Formirovanie cennostnogo otnosheniya studentov k inoyazychnoj kul'ture // Obrazovanie i nauka. 2008. №4(52). S. 106–116.
11. Tumalev A.V., Golovko A.A. Vliyanie cifrovyykh tekhnologiy na kachestvo professional'noj podgotovki budushchikh uchitelej // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2023. №207. S. 28–36.
12. Shajhutdinova T.N. Zakonomernosti formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k inoyazychnoj kul'ture // Vestnik TGPU (TSPU) Bulletin. 2016. №12(177). S. 130–134.
13. Shishov S.E., Agapov I.G. Kompetentnostnyy podhod k obrazovaniyu kak neobhodimost' // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2001. №4. S. 8–19.



The specific features of arrangement of excursions in nature with foreign students in an innovative format

The potential of excursions in teaching Russian of foreign students is considered. There are described the stages of excursions that are organized in virtual and real formats.

Key words: *teaching of foreign students, virtual excursions, learning Russian by foreign students, development of excursion, formation of secondary linguistic identity.*

(Статья поступила в редакцию 28.12.2024)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОГРАММНОЙ ИНЖЕНЕРИИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается проблема подготовки конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии. Предлагается использовать проектную деятельность как неотъемлемый элемент реализации целостного подхода в формировании профессиональных компетенций бакалавров. Разработаны и представлены таблицы, характеризующие деятельностный, когнитивный и мотивационный компоненты профессиональной компетентности на различных этапах разработки ИТ-проекта, с описанием уровней сформированности для каждой трудовой функции.



Ключевые слова: *программная инженерия, профессиональные компетенции, проектная деятельность, целостный подход, CDIO.*

Программная инженерия является одним из центральных направлений в современной ИТ-индустрии, играя значимую роль в разработке и эксплуатации программного обеспечения (ПО) [2]. Данная область деятельности решает комплексные задачи проектирования, создания, тестирования и сопровождения программных систем, востребованных во всех сферах человеческой деятельности. Программная инженерия опирается на методологии, технологии и инструменты, позволяющие повысить эффективность, качество и надежность разрабатываемого ПО в условиях растущей сложности программных систем, необходимости обеспечения их безопасности и производительности [7]. В этой связи подготовка конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии, компетенции которых соответствуют современному уровню развития ИТ-технологий, становится важной проблемой профессионального образования.

Объектом исследования является процесс формирования профессиональных компетенций бакалавров программной инженерии в условиях проектной деятельности. Предмет исследования – организация проектной деятельности студентов на основе разработки ИТ-проектов как средство реализации целостного подхода к формированию профессиональных компетенций бакалавров программной инженерии.

Цель статьи заключается в обосновании реализации целостного подхода к формированию профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки «Программная инженерия» на основе применения проектной деятельности студентов.

Гипотеза исследования состоит в том, что если организация проектной деятельности бакалавров программной инженерии будет основана на принципах концепции CDIO и обеспечивать комплексное прохождение всех этапов разработки ИТ-проекта, то это будет способствовать целостному развитию их профессиональных компетенций.

Задачи исследования:

- обосновать потенциал проектной деятельности как механизма реализации целостного подхода в профессиональной подготовке;
- описать механизмы интеграции проектной деятельности в образовательный процесс на основе концепции CDIO;

- раскрыть сущность целостного подхода в формировании профессиональных компетенций бакалавров программной инженерии;
- раскрыть содержательные характеристики уровней сформированности компонентов профессиональных компетенций (деятельностного, когнитивного и мотивационного) через анализ этапов разработки.

Работа программных инженеров охватывает все этапы жизненного цикла программного продукта, от анализа требований до его внедрения и сопровождения. Выделим основные виды деятельности при разработке ИТ-проекта:

1. Анализ требований и проектирование – глубокое исследование потребностей заказчика, создание архитектуры системы и формализация требований;
2. Программная реализация – написание кода с использованием современных языков программирования и гибких методологий разработки;
3. Тестирование и верификация – создание надежности и качества программного обеспечения через тестирование различных уровней: от модульного до системного;
4. Поддержка и модернизация – установка ПО, обучение пользователей, обновления и адаптация системы под новые требования;
5. Управление проектами – планирование и организация работы команды, контроль сроков и ресурсов для успешной реализации проекта.

В нашем исследовании разработка ИТ-проекта рассматривается не только как узкотехническая задача, но и как средство самореализации и профессионального становления студента. При работе над созданием ИТ-проекта происходит постоянная рефлексия и переосмысление проектного опыта, полученного ранее, тем самым обеспечивается преемственность между учебными проектами, накопление и трансформация профессионального опыта.

В работе мы опираемся на фундаментальные исследования В.С. Ильина [2], В.В. Серикова [14], в которых показано, что при целостном подходе образовательный процесс должен акцентировать внимание на целостности личности, формируя у обучающегося опыт самовыражения. Образование качеств и усвоение содержания обучения должны происходить в контексте развития личности, что требует проектирования педагогических процессов с учетом целостного образа. Студент развивается как личность в различных видах деятельности, подчеркивая важность метапредметного опыта, независимого от конкретного материала или задачи.

Целостный подход к формированию профессиональных компетенций бакалавров программной инженерии через разработку ИТ-проектов реализует системную стратегию развития личности специалиста, которая выходит за рамки простого освоения технических навыков. В этой связи профессиональная компетентность рассматривается как многомерная система, включающая взаимосвязанные компоненты: мотивационный (профессиональные установки и ценности), когнитивный (теоретические знания), деятельностный (практические умения и навыки). Обеспечивается непрерывность и преемственность между теоретическим обучением и практической профессиональной деятельностью через интеграцию академических знаний с реальными производственными задачами, моделируется полный жизненный цикл разработки программного обеспечения в образовательном процессе, происходит последовательное усложнение проектной деятельности от учебных до профессионально-ориентированных проектов. Создается целостное профессиональное пространство развития, где каждый этап проектной деятельности является системообразующим элементом формирования компетенций, происходит синхронное развитие профессиональных знаний, умений и личностных качеств, студент последовательно осваивает различные профессиональные роли (аналитик, проектировщик, разработчик и т.д.).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Программная инженерия» [9] не содержит пе-

речень профессиональных компетенций, которыми должны овладеть выпускники данного направления, а рекомендует определить их исходя из трудовых функций на основе таких профессиональных стандартов, как «Программист» [10], «Системный аналитик» [11], «Специалист по тестированию в области информационных технологий» [12], «Системный программист» [13].

Концепция CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) – это международная модель инженерного образования, основанная на обучении через проектную деятельность [1; 15–17]. Основные ее принципы направлены на обеспечение целостного образовательного процесса и включают:

- интеграцию теоретических и практических аспектов обучения с акцентом на жизненный цикл разработки инженерных продуктов;
- практико-ориентированное обучение через участие студентов в реальных инженерных проектах;
- формирование междисциплинарных навыков через проектную деятельность;
- непрерывное совершенствование образовательных программ на основе обратной связи от студентов и работодателей.

Данная концепция положена нами в основу подготовки бакалавров по направлению «Программная инженерия», поскольку она предполагает реализацию проектной деятельности. ИТ-проекты являются мощным инструментом для формирования профессиональных компетенций. Работая над реальными задачами, студенты могут:

- применять полученные теоретические знания в практической деятельности;
- развивать умения анализа требований, проектирования архитектуры, программной реализации и тестирования;
- приобретать навыки командной работы, распределения обязанностей и управления проектами;
- накапливать практический опыт в разработке программных систем;
- формировать профессиональное мышление и осознание роли программного инженера.

Таким образом, проектная деятельность, основанная на принципах CDIO, создает условия для комплексного и целостного формирования профессиональных компетенций бакалавров программной инженерии, так как выступает в качестве связующего звена между академическими знаниями и их практическим применением.

Проанализируем этапы разработки ИТ-проекта:

1. Планирование. Назначаются роли в команде, определяются цели проекта и анализируются требования заказчика, разрабатывается план реализации с четкими сроками и распределением задач.

2. Проектирование. Разрабатывается дизайн системы (как она будет работать, как будут взаимодействовать ее компоненты), определяются основные интерфейсы и принципы работы ключевых модулей, моделируются возможные сценарии использования системы.

3. Программная реализация. Работа происходит в рамках выбранной методологии разработки, используются современные языки программирования, отдельные модули интегрируются в общую систему.

4. Тестирование и отладка. Для проверки разных аспектов системы создаются тестовые сценарии и данные; проводится тестирование, включая проверку отдельных модулей и всей системы в целом; исправляются найденные ошибки и улучшается качество кода.

5. Внедрение и сопровождение. Разворачивается ПО на реальных серверах или в облачной среде, пользователи обучаются работе с системой, предоставляется техническая поддержка и внесение изменений при необходимости.

Характеристика деятельностного компонента профессиональной компетентности
бакалавров программной инженерии

Этап разработки ИТ-проекта	Трудовая функция	Уровень сформированности деятельностного компонента
Планирование проекта / Conceive	Выявление требований к Системе и проектных решений по Системе (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> самостоятельно и эффективно выявляет и анализирует требования, формирует проектные решения с учетом всех аспектов проекта. <i>Средний:</i> способен выявлять основные требования и формировать проектные решения под руководством более опытных специалистов. <i>Низкий:</i> имеет базовое понимание процесса выявления требований, но нуждается в постоянном руководстве.
	Поддержка выбора концепции Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> предоставляет экспертную поддержку при выборе концепции системы, учитывая все аспекты проекта и долгосрочные перспективы. <i>Средний:</i> способен участвовать в процессе выбора концепции системы, предоставляя базовую аналитическую поддержку. <i>Низкий:</i> понимает важность выбора концепции системы, но не может самостоятельно предоставить существенную поддержку в этом процессе.
	Разработка технического задания на Систему (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> самостоятельно разрабатывает полное и детальное техническое задание, учитывая все аспекты проекта и требования заказчика. <i>Средний:</i> способен разрабатывать базовое техническое задание, может нуждаться в помощи при описании сложных аспектов системы. <i>Низкий:</i> понимает структуру технического задания, но не может самостоятельно разработать полноценный документ.
Проектирование / Design	Концептуально-логическое проектирование Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> самостоятельно разрабатывает сложные концептуальные и логические модели системы, учитывая все требования и ограничения. <i>Средний:</i> способен разрабатывать базовые концептуальные и логические модели, может нуждаться в помощи при работе со сложными системами. <i>Низкий:</i> понимает основы концептуально-логического проектирования, но не может самостоятельно разрабатывать полноценные модели.
	Проектирование компьютерного программного обеспечения (Программист)	<i>Высокий:</i> самостоятельно разрабатывает архитектуру сложных программных систем, учитывая все технические и бизнес-требования. <i>Средний:</i> способен проектировать компоненты программного обеспечения средней сложности, может нуждаться в руководстве при работе над крупными системами. <i>Низкий:</i> понимает основы проектирования ПО, но не может самостоятельно разрабатывать полноценную архитектуру.

Характеристика деятельностного компонента профессиональной компетентности бакалавров программной инженерии

Этап разработки ИТ-проекта	Трудовая функция	Уровень сформированности деятельностного компонента
Программная реализация / Implement	Разработка технических спецификаций на программные компоненты и их взаимодействие (Программист)	<i>Высокий:</i> самостоятельно разрабатывает детальные технические спецификации для сложных программных систем, включая все аспекты взаимодействия компонентов. <i>Средний:</i> способен разрабатывать технические спецификации для отдельных компонентов и их взаимодействия, может нуждаться в помощи при работе над сложными системами. <i>Низкий:</i> понимает структуру технических спецификаций, но не может самостоятельно разрабатывать полноценные документы.
	Анализ возможностей реализации требований к компьютерному программному обеспечению (Программист)	<i>Высокий:</i> проводит глубокий анализ требований, оценивает возможности реализации с учетом всех технических и ресурсных ограничений, предлагает оптимальные решения. <i>Средний:</i> способен анализировать базовые требования и оценивать возможности их реализации, может нуждаться в помощи при работе со сложными или противоречивыми требованиями. <i>Низкий:</i> понимает процесс анализа требований, но не может самостоятельно провести полноценную оценку возможностей реализации.
Тестирование и отладка / Implement	Методическое сопровождение испытаний Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> разрабатывает комплексные методики испытаний, координирует процесс тестирования, анализирует результаты и предлагает эффективные решения по устранению проблем. <i>Средний:</i> способен разрабатывать базовые методики испытаний и участвовать в процессе тестирования, может нуждаться в помощи при анализе сложных проблем. <i>Низкий:</i> понимает основы процесса испытаний, но не может самостоятельно разрабатывать методики или проводить анализ результатов.
Внедрение и сопровождение / Operate	Выполнение обследования текущей ситуации (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> проводит комплексное обследование, выявляет все ключевые аспекты текущей ситуации, формирует детальный отчет с рекомендациями по внедрению и сопровождению. <i>Средний:</i> способен провести базовое обследование и выявить основные аспекты ситуации, может нуждаться в помощи при анализе сложных случаев или формулировке рекомендаций. <i>Низкий:</i> понимает основы проведения обследования, но не может самостоятельно выполнить полноценный анализ или предложить эффективные решения по внедрению и сопровождению.

Характеристика когнитивного компонента профессиональной компетентности
бакалавров программной инженерии

Этап разработки ИТ-проекта	Трудовая функция	Уровень сформированности когнитивного компонента
Планирование проекта / Conceive	Выявление требований к Системе и проектных решений по Системе (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание методологий выявления требований, знание современных подходов к проектированию систем, осведомленность о лучших практиках в области управления требованиями. <i>Средний:</i> базовые знания методов выявления требований, понимание основных принципов проектирования систем. <i>Низкий:</i> общее представление о процессе выявления требований, начальные знания о проектировании систем.
	Поддержка выбора концепции Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание различных системных архитектур и их применимости, знание современных технологических трендов и их влияния на выбор концепции системы. <i>Средний:</i> базовые знания о типах системных архитектур, понимание основных факторов, влияющих на выбор концепции системы. <i>Низкий:</i> общее представление о концепциях систем, базовые знания о факторах, влияющих на выбор архитектуры.
	Разработка технического задания на Систему (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> глубокое знание стандартов и методологий разработки технических заданий, понимание всех аспектов системы и их отражения в техническом задании. <i>Средний:</i> знание основных разделов технического задания, понимание ключевых аспектов, которые должны быть отражены в документе. <i>Низкий:</i> базовое представление о структуре технического задания, общее понимание его роли в процессе разработки.
Проектирование / Design	Концептуально-логическое проектирование Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание принципов системного анализа и проектирования, знание различных нотаций моделирования (UML, BPMN и др.), осведомленность о паттернах проектирования. <i>Средний:</i> знание основных методов концептуального и логического проектирования, базовое понимание нотаций моделирования. <i>Низкий:</i> общее представление о процессе проектирования систем, знакомство с базовыми понятиями моделирования.
	Проектирование компьютерного программного обеспечения (Программист)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание принципов объектно-ориентированного проектирования, знание архитектурных паттернов, осведомленность о современных подходах к разработке ПО. <i>Средний:</i> знание основных принципов проектирования ПО, понимание базовых архитектурных паттернов. <i>Низкий:</i> общее представление о процессе проектирования ПО, знакомство с базовыми концепциями архитектуры программного обеспечения.

Характеристика когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров программной инженерии

Этап разработки ИТ-проекта	Трудовая функция	Уровень сформированности когнитивного компонента
Программная реализация / Implement	Разработка технических спецификаций на программные компоненты и их взаимодействие (Программист)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание принципов разработки технических спецификаций, знание стандартов документирования ПО, осведомленность о методах описания интерфейсов и протоколов взаимодействия компонентов. <i>Средний:</i> знание основных элементов технических спецификаций, понимание принципов описания взаимодействия компонентов. <i>Низкий:</i> общее представление о технических спецификациях, базовое понимание описания программных компонентов.
	Анализ возможностей реализации требований к компьютерному программному обеспечению (Программист)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание различных технологий и платформ разработки, знание ограничений и возможностей различных языков программирования и фреймворков. <i>Средний:</i> знание основных технологий разработки, понимание базовых возможностей и ограничений популярных языков программирования. <i>Низкий:</i> общее представление о технологиях разработки ПО, базовое понимание возможностей языков программирования.
Тестирование и отладка / Implement	Методическое сопровождение испытаний Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание методологий тестирования, знание различных видов тестирования (функциональное, нагрузочное и т.д.), осведомленность о современных инструментах автоматизации тестирования. <i>Средний:</i> знание основных методов тестирования, понимание процесса разработки тестовых сценариев. <i>Низкий:</i> общее представление о процессе тестирования, базовое понимание роли тестирования в жизненном цикле разработки ПО.
Внедрение и сопровождение / Operate	Выполнение обследования текущей ситуации (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> глубокое понимание методологий обследования информационных систем, знание техник сбора и анализа данных, осведомленность о лучших практиках в области внедрения и сопровождения систем. <i>Средний:</i> знание основных методов обследования, понимание ключевых аспектов внедрения и сопровождения систем. <i>Низкий:</i> общее представление о процессе обследования, базовое понимание задач внедрения и сопровождения информационных систем.

Характеристика мотивационного компонента профессиональной компетентности бакалавров программной инженерии

Этап разработки ИТ-проекта	Трудовая функция	Уровень сформированности мотивационного компонента
Планирование проекта / Conceive	Выявление требований к Системе и проектных решений по Системе (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> проявляет энтузиазм к изучению новых методологий выявления требований, стремится к глубокому пониманию бизнес-процессов заказчика, инициативен в поиске оптимальных проектных решений. <i>Средний:</i> заинтересован в качественном выполнении работы по выявлению требований, готов к обучению новым методам анализа. <i>Низкий:</i> выполняет работу по выявлению требований в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к углублению знаний в этой области.
	Поддержка выбора концепции Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> проявляет интерес к новым технологиям и архитектурным решениям, стремится к участию в инновационных проектах, инициативен в предложении различных концепций системы. <i>Средний:</i> заинтересован в выборе оптимальной концепции системы, готов изучать новые подходы к проектированию. <i>Низкий:</i> участвует в выборе концепции системы в рамках поставленных задач, не проявляет особой инициативы в изучении новых подходов.
	Разработка технического задания на Систему (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> стремится к созданию максимально полных и качественных технических заданий, проявляет интерес к совершенствованию процесса разработки ТЗ, инициативен в предложении инновационных подходов. <i>Средний:</i> заинтересован в качественном выполнении работы по разработке ТЗ, готов к обучению новым методам документирования требований. <i>Низкий:</i> разрабатывает ТЗ в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к совершенствованию процесса.
Проектирование / Design	Концептуально-логическое проектирование Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> проявляет энтузиазм к созданию инновационных проектных решений, стремится к изучению передовых методологий проектирования, инициативен в применении новых подходов. <i>Средний:</i> заинтересован в создании качественных проектных решений, готов к освоению новых инструментов и методов проектирования. <i>Низкий:</i> выполняет проектирование в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к инновациям в области проектирования.
	Проектирование компьютерного программного обеспечения (Программист)	<i>Высокий:</i> проявляет энтузиазм к созданию эффективных и элегантных архитектурных решений, стремится к изучению новых паттернов проектирования, инициативен в оптимизации архитектуры ПО. <i>Средний:</i> заинтересован в создании качественной архитектуры ПО, готов к изучению новых подходов к проектированию. <i>Низкий:</i> выполняет проектирование ПО в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к совершенствованию архитектурных решений.

Характеристика мотивационного компонента профессиональной компетентности бакалавров программной инженерии

Этап разработки ИТ-проекта	Трудовая функция	Уровень сформированности мотивационного компонента
Программная реализация / Implement	Разработка технических спецификаций на программные компоненты и их взаимодействие (Программист)	<i>Высокий:</i> стремится к созданию подробных и точных технических спецификаций, проявляет интерес к совершенствованию процесса документирования, инициативен в предложении новых форматов спецификаций. <i>Средний:</i> заинтересован в создании качественных технических спецификаций, готов к освоению новых инструментов документирования. <i>Низкий:</i> разрабатывает технические спецификации в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к улучшению процесса документирования.
	Анализ возможностей реализации требований к компьютерному программному обеспечению (Программист)	<i>Высокий:</i> проявляет энтузиазм к изучению новых технологий и их возможностей, стремится к нахождению оптимальных решений для реализации требований, инициативен в предложении инновационных подходов. <i>Средний:</i> заинтересован в качественном анализе возможностей реализации требований, готов к изучению новых технологий. <i>Низкий:</i> выполняет анализ возможностей реализации в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к изучению новых технологий.
Тестирование и отладка / Implement	Методическое сопровождение испытаний Системы (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> проявляет энтузиазм к разработке эффективных методик тестирования, стремится к изучению новых подходов к обеспечению качества ПО, инициативен в оптимизации процесса тестирования. <i>Средний:</i> Заинтересован в качественном проведении испытаний системы, готов к освоению новых инструментов и методов тестирования. <i>Низкий:</i> выполняет сопровождение испытаний в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к совершенствованию процесса тестирования.
Внедрение и сопровождение / Operate	Выполнение обследования текущей ситуации (Системный аналитик)	<i>Высокий:</i> проявляет живой интерес к изучению бизнес-процессов заказчика, стремится к проведению глубокого и всестороннего обследования, инициативен в предложении решений по оптимизации. <i>Средний:</i> заинтересован в качественном проведении обследования, готов к изучению новых методик анализа текущей ситуации. <i>Низкий:</i> выполняет обследование в рамках поставленных задач, не проявляет особого интереса к углублению анализа или оптимизации процессов.

На кафедре компьютерных технологий Чувашского государственного университета, опираясь на профессиональные стандарты «Программист», «Системный аналитик», а также требования работодателей, нами были определены профессиональные компетенции бакалавров по направлению 09.03.04 «Программная инженерия», включающие в себя когнитивный, деятельностный и мотивационный компоненты [5; 6].

Рассмотрим, как деятельность студентов на различных этапах разработки ИТ-проекта способствует формированию их профессиональной компетентности. Для наглядности мы сопоставили каждый этап с трудовыми функциями, которые расписали по уровням сформированности (высокий, средний, низкий) (таб. 1–3 на стр. 77–82).

Вместе с тем исследования [3; 8; 18], а также многолетний опыт обучения бакалавров по направлению подготовки «Программная инженерия» позволяют определить ряд проблем, которые приходится решать в процессе организации проектной деятельности студентов на основе разработки ИТ-проектов:

1. Организационные проблемы:

- высокая нагрузка на преподавателей при сопровождении проектной деятельности из-за необходимости постоянного мониторинга и поддержки множества параллельных проектов;
- сложность синхронизации учебного плана с этапами проектной деятельности, так как теоретические курсы должны быть согласованы с практическими потребностями проектов;
- необходимость регулярного обновления технической инфраструктуры и программного обеспечения для соответствия современным требованиям индустрии;
- сложность привлечения реальных заказчиков для студенческих проектов.

2. Методические проблемы:

- трудности в объективной оценке индивидуального вклада каждого студента при командной работе над проектом;
- разный уровень начальной подготовки студентов, что осложняет формирование сбалансированных проектных команд;
- сложность подбора проектных заданий, которые были бы одновременно реалистичными и соответствовали образовательным целям, из-за разрыва между академическими требованиями и реальными потребностями индустрии.

3. Ресурсные проблемы:

- потребность в современном техническом оснащении для реализации проектов, быстрое устаревание технологий и инструментов, что требует регулярного обновления содержания проектов;
- необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей в области новых технологий и методологий разработки;
- затраты на лицензионное программное обеспечение и облачные сервисы для разработки.

Для решения вышеописанных проблем возможно внедрить систему наставничества со стороны опытных разработчиков, организовать регулярные стажировки преподавателей в ИТ-компаниях, создать гибкую систему оценивания, учитывающую как индивидуальные, так и командные достижения, а также использовать открытое программное обеспечение для снижения затрат.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы уровневой оценки сформированности профессиональных компетенций через анализ этапов разработки ИТ-проектов. Предложенный подход позволяет не только оценивать, но и целенаправленно развивать профессиональные компетенции будущих специалистов в области программной инженерии в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и современного рынка труда.

Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ подготовки бакалавров программной инженерии, а также для совершенствования методик оценки профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности.

Список литературы

1. Долженко Р.А. Концепция CDIO как основа инженерного образования: промежуточные итоги и направления дальнейшего использования в России // Известия Уральского государственного горного университета. 2017. №2(46). С. 104–108.
2. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сборник научных трудов. Волгоград, 1984. С. 3–27.
3. Касьянова Е.В., Сафонов К.В. Современные требования к подготовке ИТ-бакалавров // Информатика и образование. 2023. Т. 38. №2. С. 84–95.
4. Лавина Т.А., Мытникова Е.А. Анализ методов обучения программированию бакалавров по направлению «Программная инженерия» // Новые компетенции цифровой реальности: теория и практика их развития у обучающихся: сборник докладов и научных статей IV Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 6 апреля 2023 года. Чебоксары, 2023. С. 222–230.
5. Лавина Т.А., Мытникова Е.А., Давыдова О.В. Профессиональные компетенции бакалавров по направлению «Программная инженерия» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. №5(110). С. 218–226.
6. Лавина Т.А., Мытникова Е.А., Яруськина Е.Т. Подготовка по программированию бакалавров направления «Программная инженерия» с учетом концепции комплексного подхода к инженерному образованию // Современные наукоемкие технологии. 2023. №7. С. 160–166.
7. Лаврищева Е.М. Программная инженерия. Парадигмы, технологии и CASE-средства: учебник для вузов. М., 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/537884> (дата обращения: 08.10.2024).
8. Организация взаимодействия вуза с работодателями при обучении студентов разработке и реализации ИТ-проектов / под ред. С.Д. Каракозова, М.В. Худжиной, С.Б. Борисова, Е.Ю. Бутко // Информатика и образование. 2019. №9(308). С. 20–28.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. №920 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.04 “Программная инженерия”». [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/71787608/paragraph/1:1> (дата обращения: 08.10.2024).
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 20 июля 2022 г. №424н «Об утверждении профессионального стандарта “Программист”». [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/405183219/paragraph/1:2> (дата обращения: 08.10.2024).
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 27 апреля 2023 г. №367н «Об утверждении профессионального стандарта “Системный аналитик”». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448246/ (дата обращения: 08.10.2024).
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 2 августа 2021 г. №531н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист по тестированию в области информационных технологий”». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.004.pdf> (дата обращения: 08.10.2024).
13. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2020 г. №678н «Об утверждении профессионального стандарта “Системный программист”». [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/74822921/paragraph/1:1> (дата обращения: 08.10.2024).
14. 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(165). С. 4–10.
15. Чучалин А.И. Адаптация the Core CDIO Standards 3.0 к высшему STEM-образованию // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. №2. С. 9–21.
16. Чучалин А.И. Модернизация трехуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №4. С. 22–32.

17. Crawley E.F., Malmqvist J., Östlund S. Rethinking engineering education: The CDIO approach. Moscow, 2014.

18. Zmeev D.O., Zmeev O.A. Project-Oriented Course of Software Engineering Based on Essence // 2020 IEEE 32nd Conference on Software Engineering Education and Training, CSEE and T 2020. Munich, 2020. P. 296–298.

* * *

1. Dolzhenko R.A. Konceptiya CDIO kak osnova inzhenernogo obrazovaniya: promezhutochnye itogi i napravleniya dal'nejshego ispol'zovaniya v Rossii // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo gornogo universiteta. 2017. №2(46). S. 104–108.

2. Il'in V.S. Celostnyj process formirovaniya vsestoronne razvitoj garmonichnoj lichnosti, ego stroenie // Celostnyj podhod k uchebno-vospitatel'nomu processu: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 1984. S. 3–27.

3. Kas'yanova E.V., Safonov K.V. Sovremennye trebovaniya k podgotovke IT-bakalavrov // Informatika i obrazovanie. 2023. T. 38. №2. S. 84–95.

4. Lavina T.A., Mytnikova E.A. Analiz metodov obucheniya programmirovaniyu bakalavrov po napravleniyu «Programmnaya inzheneriya» // Novye kompetencii cifrovoj real'nosti: teoriya i praktika ih razvitiya u obuchayushchihsya: sbornik dokladov i nauchnyh statej IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 6 aprelya 2023 goda. Cheboksary, 2023. S. 222–230.

5. Lavina T.A., Mytnikova E.A., Davydova O.V. Professional'nye kompetencii bakalavrov po napravleniyu «Programmnaya inzheneriya» // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. №5(110). S. 218–226.

6. Lavina T.A., Mytnikova E.A., Yarus'kina E.T. Podgotovka po programmirovaniyu bakalavrov napravleniya «Programmnaya inzheneriya» s uchetom koncepcii kompleksnogo podhoda k inzhenernomu obrazovaniyu // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2023. №7. S. 160–166.

7. Lavrishcheva E.M. Programmnaya inzheneriya. Paradigmy, tekhnologii i CASE-sredstva: uchebnik dlya vuzov. M., 2024. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/537884> (data obrashcheniya: 08.10.2024).

8. Organizaciya vzaimodejstviya vuza s rabotodatel'nyami pri obuchenii studentov razrabotke i realizacii IT-proektov / pod red. S.D. Karakozova, M.V. Hudzhinoy, S.B. Borisova, E.Yu. Butko // Informatika i obrazovanie. 2019. №9(308). S. 20–28.

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 sentyabrya 2017 g. №920 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.04 “Programmnaya inzheneriya”». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/71787608/paragraph/1:1> (data obrashcheniya: 08.10.2024).

10. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 20 iyulya 2022 g. №424n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Programmist”». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/405183219/paragraph/1:2> (data obrashcheniya: 08.10.2024).

11. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 27 aprelya 2023 g. №367n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Sistemnyj analitik”». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448246/ (data obrashcheniya: 08.10.2024).

12. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 2 avgusta 2021 g. №531n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Specialist po testirovaniyu v oblasti informacionnyh tekhnologij”». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.004.pdf> (data obrashcheniya: 08.10.2024).

13. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 29 sentyabrya 2020 g. №678n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Sistemnyj programmist”». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/74822921/paragraph/1:1> (data obrashcheniya: 08.10.2024).

14. 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(165). S. 4–10.

15. Chuchalin A.I. Adaptaciya the Core CDIO Standards 3.0 k vysshemu STEM-obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. №2. S. 9–21.

16. Chuchalin A.I. Modernizaciya trekhurovnevnogo inzhenernogo obrazovaniya na osnove FGOS 3++ i CDIO++ // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. №4. S. 22–32.



The implementation of holistic approach in the development of professional competencies of the bachelors of software engineering on the basis of project activity

The issue of training of competitive specialists in the sphere of software engineering is considered. It is suggested to use the project activity as an essential element of the implementation of holistic approach in the development of bachelors professional competencies. There are developed and introduced the tables characterizing the activity, cognitive and motivation components of professional competencies at the different stages of development of IT-project with the description of formation levels for each labour function.

Key words: *software engineering, professional competencies, project activity, holistic approach, CDIO.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2025)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

С.Г. НОВИКОВ
Г.А. КРИВОШЕЕНКО
Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ СОВЕТСКИХ ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ (1960–1970-е годы)

Утверждается, что формирование исторической памяти школьников крайне важно начинать с инсталляции в их сознание эмоционально окрашенных образов минувшего, знаковых фигур и событий отечественного прошлого. «Воспоминания», закладывавшиеся в память четвероклассников 1960–1970-х гг., способствовали их самоидентификации как советских людей, бывших наследниками поколений, веками боровшихся с иноземными захватчиками и угнетателями.



Ключевые слова: *историческая память, рассказы по истории СССР, советский школьный учебник, образы прошлого, социокультурная идентичность, политика памяти.*

В современном высококонкурентном мире идет острое соперничество глобальных акторов (государств, транснациональных корпораций, надгосударственных структур и др.) за ведущие позиции в мир-системе XXI в. Во многом место России в ней зависит от уровня образованности новых поколений россиян, осознания ими себя как потомков создателей уникальной социокультурной структуры, имеющей тысячелетнюю историю. Иными словами, будущее страны в значительной степени определяется тем, сохраняют ли вступающие в жизнь граждане России свою социокультурную идентичность. Последняя же формируется в результате инсталлирования в их сознание *исторической памяти*. Вышеназванный феномен мы определяем как «репрезентацию событий минувшего, выполняющую три важнейшие функции: обоснования социокультурной инаковости, воспроизводства общности как уникального и неповторимого феномена, вынесения оценок степени соответствия позиции индивида нормативным для общности взглядам на прошлое, настоящее и будущее» [4, с. 3–4]. В отечественной историографии имеется достаточно широкий корпус работ, анализирующих сущность исторической памяти, пути и средства ее формирования (Е.Д. Бочкарева, И.Е. Кознова, С.Г. Новиков, И.С. Огоновская, Л.П. Репина, Ю.С. Репинецкая, Т.Э. Рогозина и др.). Так, в работах Л.П. Репиной содержится важное методологическое указание на различия между «исторической памятью» и «историей»: первая формирует идентичности, а задача второй – «объективно анализировать и обобщать» (что «диктует необходимость <...> дистанцироваться от политических, общественных и личностных пристрастий, которые скрываются за понятием “долг памяти”» [8, с. 66–67]. О нетождественности понятий «историческая память» и «историческое сознание» пишет Ю.С. Репинецкая [9]. На важную функцию «исторической памяти» указывает И.С. Огоновская (она отмечает, что названный феномен выступает инструментом формирования гражданской жизненной стратегии) [7].

Проблему диагностики процесса воспитания исторической памяти у учащихся в учреждениях культуры поднимает Е.Д. Бочкарева [1]. Однако за рамками исследований

по-прежнему остается процесс формирования исторической памяти в *школьном* образовательном процессе. Имеющиеся работы не охватывают всего периода советского образования. К примеру, С.Г. Новиков рассматривает интересующий нас процесс в межвоенный отрезок советской истории (1921–1941 гг.) [5; 6]. Отсутствуют специальные исследования формирования исторической памяти учащихся средней школы в период советского «просперити» – 60–70-х гг. XX в., когда отечественный социум переживал стабильные и благополучные времена. В том числе, предметом историко-педагогического анализа не стал процесс закладывания основ исторической памяти у школьников-четвероклассников – детей, только приступающих к изучению прошлого страны и мира.

Анализ научной литературы позволяет нам сделать вывод о том, что историческая память формируется не отдельными индивидами, а большими массами людей, взаимодействующими друг с другом. Более того, историческая память не может быть продуктом личного наблюдения и всегда носит, в конечном итоге, коллективный характер [10, с. 321].

В советской школе 1960–1970-х гг. историческую память детей начинали формировать систематически и целенаправленно с четвертого класса. Именно тогда школьники приступали к изучению истории Родины. Учебник по данной дисциплине под названием «Рассказы по истории СССР» был подготовлен Т.С. Голубевой и Л.С. Геллерштейном. Выйдя в свет впервые в 1962 г., он выдержал множество изданий, вплоть до 1990 г. И лишь крушение СССР в 1991 г. сделало эту книгу неактуальной. Учебник был разделен на семь больших разделов, которые охватывали период, начиная с VIII–IX вв. н.э. («Древние славяне») и до эпохи «развитого социализма» («Коммунистическая партия Советского Союза ведет нас к коммунизму») [3]. Нельзя не заметить, что изложение содержания исторического процесса в учебнике в полной мере соответствовало вульгаризированному и догматизированному в СССР марксистскому формационному подходу («пятичленке»). В шести из семи разделов явно доминировал «классовый подход» к истории. Жизнь трудящихся в дооктябрьский период отечественной истории представлялась в достаточно мрачных тонах («Половину недели надрывался крестьянин на барской работе», «А не отдашь оброка вовремя – будут бить – плати!», «Долги помещику и кулаку, налоги царю совсем разорили бедняцкое крестьянское хозяйство» и т.п. [Там же, с. 40, 41, 90].

Таким образом, в историческую память детей закладывались «воспоминания» о тяжелой жизни трудящихся в дореволюционной России, угнетении, жестокости, произволе со стороны властей предреволюционных и частных собственников и, как следствие, представления о справедливости классовой борьбы рабочих и крестьян. Например, с темой эксплуатации народных масс были связаны все параграфы третьего раздела учебника «Рассказы о нашей Родине при капиталистических порядках» («Падение крепостного права», «Россия становится капиталистической страной», «Положение народов в царской России», «Первая революция в России», «Народ свергает царя» и др.). Предваряющий их раздел («Рассказы о нашей Родине при крепостнических порядках») закономерно подводил школьников к выводу о неизбежности выступления народных масс против гнета правящих классов. Особо ярко это было представлено в параграфах: «Крепостные крестьяне», «Крестьянская война», «Таланты в крепостной неволе», «Восстание декабристов», «Первые железные дороги». Для закрепления подобной концепции в исторической памяти школьников активно использовались иллюстрации. Например, в параграфе «Падение крепостного права» был представлен рисунок, изображавший царских солдат под командой офицера. Последний отдавал приказ о расстреле голодных, нищих крепостных крестьян, возмущившихся «царской волей» 1861 г. Характерно, что в помещенной в учебнике хронологической таблице из 16 дат хронологического отрезка с XI в. («Расцвет Киевского государства») до Октябрьской революции 1917 г. 7 дат были связаны с борьбой трудящихся против эксплуатации и самодержавия. По сути,

содержание учебника закладывало в память школьников следующее «воспоминание»: история страны – это длительный путь борьбы народов, ее населявших, с иноземными захватчиками и местными эксплуататорами. Кульминацией этой борьбы стал 1917 год, когда восставший народ уничтожил власть правящих классов и вместе с Коммунистической партией начал строить светлое социалистическое (коммунистическое) будущее.

Образ страны рисовался авторами учебника также при помощи характеристики свершений крупных деятелей русской культуры и науки, путешественников и изобретателей. Среди них были С.И. Дежнёв, Е.Ф. Хабаров, М.В. Ломоносов, И.И. Ползунов, В.А. Тропинин, А.С. Пушкин, Н.А. Некрасов, Н.Г. Чернышевский.

Важное место при формировании на уроках истории в 4-м классе исторической памяти школьников занимало описание жизни и деятельности вождей большевизма. Так, В.И. Ленину в учебнике было уделено несколько параграфов. Они освещали как его первые годы жизни, участие в деятельности рабочего кружка в Петербурге, так и его роль в основании Коммунистической партии [3, с. 102–107]. Отдельную группу образов, инсталлировавшуюся в историческую память советских четвероклассников, составляли герои Октябрьской революции 1917 г. и Гражданской войны. В учебнике упоминались «пламенные революционеры», такие как Ф.Э. Дзержинский, С.М. Киров, В.В. Куйбышев, И.В. Сталин, Г.К. Орджоникидзе [3, с. 128]. Наряду с ними в ткань «воспоминаний» четвероклассников включались образы «красных командиров», сыгравших ключевую роль в разгроме войск «белогвардейцев и интервентов»: Н.А. Щорс, М.В. Фрунзе, К.Е. Ворошилов, В.К. Блюхер и В.И. Чапаев. Последний также был удостоен изображения на странице учебника; ему была уделена значительная часть параграфа «Разгром белогвардейской армии Колчака» [3, с. 131–132].

Важнейшим структурным элементом процесса формирования исторической памяти четвероклассников было освоение ими материалов, посвященных Великой Отечественной войне. В учебнике ей отводился целый раздел (47–55 параграфы). Детям представлялись яркие, героические образы бойцов и командиров РККА, давались исторические оценки ключевым сражениям войны, таким как битва за Москву, оборона Севастополя, блокада Ленинграда, Сталинградская битва, Курская дуга, Берлинская операция [3, с. 165–191]. В историческую память четвероклассников закладывались и образы юных героев: семнадцатилетней комсомолки Веры Щекиной, спасавшей детей в блокадном Ленинграде; комсомолок-партизанок Зои Космодемьянской, Лизы Чайкиной, Тони Петровой; пионеров-героев Лени Голикова, Зины Портновой, Марата Казея, Вали Котика [Там же, с. 174, 178, 182, 185–187]. А заключительной фразой параграфа 53 прокладывался уже «исторический мостик» к советским ученикам 1960–1970-х гг.: «Помни, пионер, о тех ребятах, которые погибли, защищая Родину, защищая тебя, твое счастье» [Там же, с. 187]. Обсуждение «связи времен», необходимости быть достойными героических предков неизменно было важным моментом уроков истории в четвертом классе советской школы.

Формирование исторической памяти четвероклассников производилось не только путем обсуждения материала учебника, но и посредством выполнения специальных заданий и упражнений. Учащиеся либо анализировали исторический источник (документы, статью, фрагменты из мемуаров), либо занимались просмотром специальных учебных фильмов. Как показывает наш анализ методической литературы, на уроках истории недостаточно использовался метод персонализации, который повышает эмоциональную связь с историческим прошлым, деяниями предков. Судя по всему, крайне редко применялись и приемы мнемотехники, облегчающие запоминание исторической информации. Наиболее часто учителя в советских школах прибегали к помощи так называемого «визуального метода». Его суть заключалась в том, чтобы при помощи описания картины, изображения, просмотров художественных фильмов создавать *образ* прошлого [11, с. 44–45].

Важно подчеркнуть, что освоение исторического материала неизменно сопровождалось выводами морального характера. На это прямо нацеливало содержание учебника. Так, параграф 60 непосредственно начинался тезисом, как бы подытоживавшим исторический путь Родины: «Советские люди бескорыстно помогают друг другу. Многие из них живут так, как учит Коммунистическая партия: “Человек человеку – друг, товарищ и брат!”» [3, с. 209].

Факты и события, закладывавшиеся в историческую память четвероклассников при изучении ими школьного курса, пробужденные эмоции, вызывавшиеся у них рассказами о борьбе народов СССР с иноземными агрессорами и угнетателями, превращали «воспоминания о прошлом» в аргумент в пользу единодушной поддержки рабочими и передовыми людьми всего мира политики СССР и его союзников [3, с. 211]. Историческая память четвероклассников убеждала их также в правоте тезиса, согласно которому на одной шестой части суши сформировалась «новая историческая общность – советский народ».

Оговоримся, что в содержание учебного материала, транслировавшегося на уроках истории в 4 классе, вносили коррективы политические обстоятельства. Так, в издании учебника 1965 г. содержался параграф «Коммунистическая партия Советского Союза ведет нас к коммунизму», в котором рассказывалось о только что принятой на XXII съезде КПСС Программе «строительства коммунизма» [2, с. 199–201]. И это неудивительно: в момент выхода в свет этого издания учебника прошло только четыре года со времени проведения «исторического» съезда. В позднейших изданиях в параграфе под тем же названием акцент делался уже на планах и свершениях 1970-х гг. (в том числе на решениях XXIV и XXV съездов КПСС) [3, с. 217–220]. Но эти частности не отменяли главного: историческая память, формировавшаяся у четвероклассников, вызывала у них чувство восхищения свершениями соотечественников, принадлежности к социокультурной общности с великим, сложным и героическим прошлым.

Резюмируем сказанное. *Первое:* формирование исторической памяти школьников крайне важно начинать с инсталляции в их сознание эмоционально окрашенных образов дней минувших, знаковых фигур и событий отечественного прошлого. *Второе:* «воспоминания», закладывавшиеся в память четвероклассников 1960–1970-х гг., становились основой для их социокультурной самоидентификации, отделения «своих» от «чужих». *Третье:* роль исторической памяти как ключевого фактора социокультурной идентификации вполне осознавалась акторами советского образования 1960–1970-х гг. (его руководителями, учителями, авторами учебной литературы). Благодаря их усилиям в общественном сознании граждан Советского Союза постепенно укреплялась идея о превращении народов СССР в «симфонию народов и культур». Этот процесс был остановлен уже во второй половине 1980-х гг., во многом вследствие непродуманной «политики памяти» властной элиты, интерпретировавшей советский отрезок отечественной истории как цепь ошибок и преступлений.

Список литературы

1. Бочкарева Е.Д. Диагностика процесса воспитания исторической памяти учащейся молодежи в учреждениях культуры // Гуманитарное пространство. 2017. №3. С. 368–376.
2. Голубева Т.С., Геллерштейн Л.С. Рассказы по истории СССР: Для 4 классов: учебная книга. М., 1965.
3. Голубева Т.С., Геллерштейн Л.С. Рассказы по истории СССР: Для 4 классов: учебная книга. М., 1976.
4. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти россиян: непрерывный процесс воспроизводства социокультурной инаковости // Непрерывное образование: XXI век. 2024. №2(46). С. 2–11.
5. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №4(187). С. 36–45.

6. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.). Окончание // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №5(188). С. 4–11.
7. Огоновская И.С. Историческая память как инструмент формирования гражданской жизненной стратегии // Формирование общероссийской идентичности в поликультурном социуме: научно-теоретические подходы и образовательные практики: Материалы XXVI Всероссийских с международным участием историко-педагогических чтений. Екатеринбург, 2022. С. 120–131.
8. Репина Л.П. Национальная история, историческая память и «история историков» // Вестник Российской нации. 2010. №3. С. 65–77.
9. Репинецкая Ю.С. К вопросу о содержании понятий «историческое сознание» и «историческая память» // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. №1(18). С. 147–151.
10. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М., 2007.
11. Хаменок В.Л. Формирование исторической памяти через воссоздание образов прошлого // Современное образование Витебщины. 2018. №4. С. 41–52.

* * *

1. Bochkareva E.D. Diagnostika processa vospitaniya istoricheskoy pamyati uchashchejsya molodezhi v uchrezhdeniyah kul'tury // Gumanitarnoe prostranstvo. 2017. №3. S. 368–376.
2. Golubeva T.S., Gellershtejn L.S. Rasskazy po istorii SSSR: Dlya 4 klassov: uchebnaya kniga. M., 1965.
3. Golubeva T.S., Gellershtejn L.S. Rasskazy po istorii SSSR: Dlya 4 klassov: uchebnaya kniga. M., 1976.
4. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati rossiyan: nepreryvnyj process vosproizvodstva sociokul'turnoj inakovosti // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2024. №2(46). S. 2–11.
5. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati uchashchihsya v obrazovatel'nom processe sovetskoy shkoly (1921–1941 gg.) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №4(187). S. 36–45.
6. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati uchashchihsya v obrazovatel'nom processe sovetskoy shkoly (1921–1941 gg.). Okonchanie // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №5(188). S. 4–11.
7. Ogonovskaya I.S. Istoricheskaya pamyat' kak instrument formirovaniya grazhdanskoj zhiznenoj strategii // Formirovanie obshcherossijskoj identichnosti v polikul'turnom sociume: nauchno-teoreticheskie podhody i obrazovatel'nye praktiki: Materialy XXVI Vserossijskih s mezhdunarodnym uchastiem istoriko-pedagogicheskikh chtenij. Ekaterinburg, 2022. S. 120–131.
8. Repina L.P. Nacional'naya istoriya, istoricheskaya pamyat' i «istoriya istorikov» // Vestnik Rossijskoj natsii. 2010. №3. S. 65–77.
9. Repineckaya Yu.S. K voprosu o sodержanii ponyatij «istoricheskoe soznanie» i «istoricheskaya pamyat'» // Samarskij nauchnyj vestnik. 2017. T. 6. №1(18). S. 147–151.
10. Hal'bvaks M. Social'nye ramki pamyati. M., 2007.
11. Hamenok V.L. Formirovanie istoricheskoy pamyati cherez vossozdanie obrazov proshlogo // Sovremennoe obrazovanie Vitebshchiny. 2018. №4. S. 41–52.



The development of the historical memory of the Soviet schoolchildren of the fourth form at the lessons of History (the 1960-1970s)

It is stated that the development of historical memory of schoolchildren is important to begin with the implementation of emotionally coloured images of the past, the symbolic figures and the events of the native past in their consciousness. "The recollections" in the memory of the schoolchildren of the fourth form of the 1960-1970s supported their self-identity as the Soviet people, the heritors of generations, who had been fighting with the foreign occupiers and depressors for centuries.

Key words: *historical memory, stories of the history of the USSR, Soviet school textbook, images of past, sociocultural identity, policy of memory.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2025)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСТАНОВКИ ГИПОТЕЗЫ
В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Раскрываются сущность, эффективность и преимущества применения исследовательского метода обучения в педагогическом процессе основной школы. Анализируются ограничения исследовательского метода обучения и возможные пути их преодоления в связи с тенденцией на рынке труда к повышению важности владения базовыми исследовательскими компетенциями. Рассматривается потенциал применения в образовательной практике междисциплинарного метода гипотез.



Ключевые слова: гипотеза, гипотезирование, метод гипотез, исследовательский метод обучения, исследовательские навыки, основная школа.

В современном мире, где повсеместно внедряются цифровые технологии и автоматизация процессов, усиливается тенденция к междисциплинарности, а роль инноваций и научных исследований становится все более значимой для развития бизнеса; возрастает спрос на специалистов, обладающих не только высоким уровнем профессиональных компетенций, но и базовыми навыками исследователя. Важность развития исследовательских навыков для будущих работников подтверждают и международные неправительственные организации. В докладе по проекту Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Образование 2030», нацеленного на определение знаний, умений, отношений и ценностей, необходимых современным учащимся, среди ключевых навыков выделяются когнитивные и метакогнитивные, к которым в том числе относятся критическое мышление, креативность, умение учиться и саморегуляция. ОЭСР отмечает, что эти навыки становятся все более востребованными в условиях глобализации и развития искусственного интеллекта, что трансформирует требования на рынке труда [31].

Поскольку в российской системе образования этап основного общего образования служит отправной точкой для процесса профориентации учащихся и периодом их первых исследовательских опытов, возникает необходимость проанализировать будущее поколение тех, кто в ближайшее десятилетие выйдет на рынок труда, осваивает те самые исследовательские навыки, а также выявить, насколько помогают им в этом применяемые сейчас в образовательной практике основной школы методы обучения. Безусловно, первоочередным объектом для поиска участков корректировки является профессиональное образование. Однако очевидно, что больший охват основного общего образования, а также его изначальная монолитность (единая федеральная образовательная программа с ограниченным немногочисленным набором предметов против множества программ по сотням специальностей) делают, по нашему мнению, возможную «донастройку» применяемых на этапе школьного образования методов обучения исследовательским компетенциям более простым и естественным путем к требуемым изменениям. Мы считаем, что именно этот этап имеет потенциал стать мощным импульсом к увеличению числа молодых людей, готовых к освоению выбранной профессии в высших и средних профессиональных учебных заведениях и способных строить свою карьерную траекторию в соответствии с актуальными тенденциями на рынке труда в будущем.

Необходимость формирования у учащихся основной школы исследовательских навыков и умений отражена в основных нормативных правовых актах России в сфере образования: федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в целом закрепляет ключевые аспекты их развития, определяя исследовательскую деятельность как академическое право обучающихся и педагогов (ст. 34, п. 1.23; ст. 47, п. 1.6); Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) устанавливает овладение базовыми исследовательскими действиями как метапредметный результат освоения обучающимися программ данной ступени образования (с подробным методическим руководством в Федеральной образовательной программе основного общего образования) [16; 24; 25]. Оценку уровня владения исследовательскими компетенциями российских школьников (в возрасте 15 лет) с 2019 года проводит Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО), ежегодно организуя мониторинг по международной модели PISA. Выводы, сделанные авторами по результатам оценки за 2023 год, однозначны: изменения подходов к формированию данной группы навыков давно назрели. Исследователи отмечают, что наблюдается прирост среднего балла по естественнонаучной грамотности по сравнению с 2022 г., но произошел он не за счет увеличения доли учащихся, демонстрирующих самые высокие результаты, а за счет снижения доли учеников, не преодолевших пороговые уровни. Было выявлено, что большинство обучающихся не обладает умением пользоваться межпредметными знаниями, научными теориями, абстрактным мышлением, строить гипотезы, анализировать устройство и результаты экспериментальных моделей. Многим с трудом дается перенос умений, формируемых на одном предмете, в другие контекстные ситуации, поскольку при смене области применения навыки, которые должны быть универсальными, ослабевают [18].

Анализ других исследований показал, что основными причинами, препятствующими качественному развитию исследовательских навыков, являются следующие: традиционное преобладание транслирования теоретических знаний, недостаточная подготовка педагогов (учителя не всегда обладают методическими компетенциями для осуществления сложных исследовательских проектов), ограничения материально-технической базы школ, низкая мотивация учащихся, недостаток интеграции с вузами и научными учреждениями [11; 12; 21; 22]. Решение экономических и административных проблем остается профильным специалистам. Но каким образом можно изменить наметившийся тренд инструментами методики? Чтобы найти ответ, нужно обратиться к сути понятия «исследование» и проанализировать, как учащиеся осваивают исследовательские компетенции.

С точки зрения теории и методологии научного познания исследование – процесс выработки новых научных знаний, так как результатом научного исследования всегда является теоретический или практический продукт с научно-практической ценностью, дети в силу возрастных и когнитивных особенностей не могут получить его напрямую. Для них исследовательская деятельность трансформируется в учебно-исследовательскую, фокус в которой смещен с приобретения объективного знания на открытие субъективного (нового для учащихся) и формирование личностных структур (научного мышления и мировоззрения, опыта исследовательской деятельности) [4]. Одним из основных подходов к реализации данной деятельности считается применение исследовательского метода обучения, предусматривающего, что учащиеся самостоятельно после постановки проблемы, задач, анализа материала и краткого устного или письменного инструктажа со стороны педагога выдвигают гипотезу, изучают источники, ведут наблюдения, измерения и выполняют другие действия, направленные на поиск решения. К характерным особенностям метода можно отнести высокую степень интенсивности учебного процесса, вовлечения и самостоятельной работы обучаемых, творческий поиск, постепенный переход от имитации научного поиска к действительному научному

или научно-практическому поиску. Однако метод имеет и ряд ограничений: узкий диапазон тем, к которым он может быть применен; необходимость наличия у учащихся базовых знаний и умений по темам, связанным с проблемой исследования, хорошо развитых навыков анализа и обобщения информации; высокая времязатратность (например, из-за необходимости проведения опытно-экспериментальных работ по некоторым темам); зависимость эффективности применения метода от развития у педагога творческого потенциала и опыта организации исследовательской деятельности [6; 15]. На практике данные ограничения вынуждают педагогов применять метод точно, преимущественно выносить его во внеурочную деятельность.

Несмотря на доказанную психологическую и возрастную предрасположенность учащихся основной школы к исследовательской деятельности [1; 17], практика показывает, что ее эффективность немало зависит от подходов к ее организации. Выявлено, что в школах, где не применяются эффективные механизмы и организационно-педагогические методы вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность, число детей, на достаточном уровне владеющих базовыми исследовательскими компетенциями, заметно ниже, чем там, где созданы условия, которые делают эту деятельность интересной и значимой (когда учащиеся воспринимают ее как способ раскрытия собственного креативного потенциала, а не просто как часть учебного процесса). В школах, где это есть, наблюдается преобладание доли учащихся с устойчивым интересом к исследовательской деятельности и высокой академической успеваемостью [7; 9].

Отталкиваясь от обозначенных имеющихся ограничений применения исследовательского метода, таких как преобладание на предметах естественно-научного цикла, времязатратность, высокие требования к подготовке учителя, сильная зависимость эффективности от мотивации учащихся, стоит рассмотреть вопрос: каким образом можно расширить охват обучающихся исследовательской деятельностью? Для начала изучим обобщенный перечень этапов проведения теоретического и эмпирического исследования. Согласно И.Я. Лернеру, в него входят: сбор и анализ фактов и явлений, постановка проблем, выдвижение гипотез, разработка плана исследования, поиск связей изучаемого объекта с другими явлениями, формулирование выводов, проверка и выработка практических рекомендаций по применению полученных результатов [10]. Одним из подходов к решению обозначенной проблемы может стать выбор из обобщенного алгоритма проведения исследований ключевого этапа, одного из исследовательских умений, обучение которому будет преодолевать существующие ограничения: быть одинаково легко применимым при обучении по программам учебных предметов из разных предметных областей, обозначенных во ФГОС ООО; не быть по умолчанию времязатратным (т.е. легко интегрироваться в то содержание обучения, которое выдается по программе в первую очередь); быть простым для выстраивания собственной методики учителями с разным уровнем профессиональной подготовки; формировать мотивацию к учебно-исследовательской деятельности. На наш взгляд, в качестве такого универсального этапа заслуживает рассмотрения процесс выдвижения гипотез.

Согласно определению из философского словаря, гипотеза (от греч. “*hypothesis*” – основание, предположение) – положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления, а также о причинах его возникновения, его свойств и связей, его прошлого и будущего [26]. Также общепринятым взглядом в методологии науки является то, что именно гипотеза позволяет организовать исследовательский процесс, объединяя факты в систему и направляя поиск закономерностей, что придает ей уникальное значение «промежуточной» формы знания между догадкой и достоверной теорией. Емко положение гипотезы охарактеризовал Ф. Энгельс, отмечая, что она является формой развития естествознания и науки в целом [27]. Обладая такими свойства-

ми, задающими ход всему процессу исследования, гипотеза, по нашему мнению, несет в себе большой дидактический потенциал для отделения от прочно укоренившегося в педагогической практике исследовательского метода в независимый метод гипотез. Опираясь на обозначенные свойства гипотезы, можно предположить, что его применение, в ходе которого будет происходить формирование навыка продуктивного гипотезирования, может качественно улучшить исследовательские умения учащихся и положительно повлиять на их способность быть субъектами исследовательской деятельности. Кроме того, обоснованным выглядит предположение, что меньшая, по сравнению с исследовательским методом, времязатратность, а также наличие компонентов, предполагающих выдвижение гипотез, в содержании обучения математике, информатике, предметам естественно-научного и гуманитарного цикла позволят широко использовать метод гипотез в образовательной практике. Это, в свою очередь, может способствовать улучшению результатов учащихся в междисциплинарном применении исследовательских навыков, отслеживаемых мониторингом ФИОКО. Но в то же время при организации исследовательской деятельности школьников следует помнить, что гипотезирование по умолчанию не может полностью заменить исследовательский метод как инструмент обучения исследовательским навыкам и в полной мере они могут формироваться только при прохождении всех классических этапов учебно-исследовательской работы. Проверке данных выдвинутых предположений (гипотез о «гипотезе») будет посвящено проводимое нами исследование.

Феномен гипотезы в научном познании на протяжении веков остается предметом изучения философов разных эпох. Прообраз определения и описания роли гипотезы встречается еще во «Второй аналитике» Аристотеля [14]. В период Нового времени роль гипотезы в научном методе познания и связь гипотезы с индукцией и дедукцией рассматривали Фрэнсис Бэкон, Рене Декарт, Дэвид Юм, Джон Стюарт Милль, Уильям Уэвелл, Чарльз Сандерс Пирс. В контексте современной философии науки открытию новых граней гипотезы, изучению абдукции как альтернативной дедуктивной и индуктивной процедуре выдвижения гипотез свои работы посвятили Карл Поппер, Томас Кун, Имре Лакатос, Пол Фейерабенд, Ганс Райхенбах, Норберт Винер.

Среди отечественных исследователей изучению гипотезы как одного из ключевых инструментов научного познания были посвящены работы таких философов, логиков, ученых-педагогов и методологов образования, как И.Д. Андреев, И.Г. Герасимов, Г.И. Рузавин, А.П. Хилькевич, В.А. Штофф и др. В исследованиях В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.Ф. Закировой, В.В. Серикова, А.М. Новикова, А.А. Орлова для гипотезы представлен широкий многоконтекстуальный анализ, обобщающий ее в разных аспектах исследовательской деятельности. Еще более обширное представительство у отечественных педагогов-исследователей имеет изучение аспектов учебно-исследовательской деятельности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Е.А. Шашенков, В.И. Андреев, А.В. Леонтович, А.В. Хуторской, А.М. Матюшкин, Г.И. Селевко и др.) Работы этих авторов преимущественно посвящены способам организации исследовательской деятельности учащихся и студентов; гипотезирование в них рассматривается только как составная часть этапов исследовательских и проектных работ. К исследованиям методики обучения непосредственно навыку выдвижения гипотез можно отнести работы Д.В. Вилькеева, В.И. Гриценко, Б.А. Комарова, однако их узкая предметная направленность (учебная гипотеза рассматривается как средство формирования исследовательских компетенций на уроках физики [5; 8]; Вилькеев также привел описания педагогических экспериментов по ее применению на уроках геометрии, истории и литературы [2]) предопределяет недостаточную теоретическую и практическую разработанность темы использования гипотезирования в качестве отдельной формы обуче-

ния, направленной на развитие исследовательских компетенций учащихся. Таким образом, несмотря на значительный вклад отечественных исследователей, потенциал гипотезирования как самостоятельного метода обучения остается недостаточно раскрытым и требует дальнейших разработок.

Далее рассмотрим отдельные дидактические приемы, которые могут стать элементами проектируемого метода, найденные в ходе анализа работ о процессе формирования навыка гипотезирования у учащихся основной школы (детей в возрасте от 10 до 16 лет). Среди трудов на русском языке выделяются исследования А.С. Обухова, А.И. Савенкова, результатом которых стали разработка и обобщение приемов развития умения генерировать предположения и вопросы исследовательского характера у детей дошкольного, младшего и старшего школьного возраста. А.С. Обухов, в частности, приводит большой набор игр, в ходе которых дети без ограничений продуцируют собственные предположения, постепенно переходя от свободного выдвижения версий к их обоснованию [13]. А.И. Савенков в качестве наиболее эффективных приемов выделяет мысленные эксперименты, задания на построение предположений о причинах явлений, прогнозирование последствий, предварительную оценку гипотез, нахождение противоположных свойств объектов и многие другие [19; 20]. Опираясь на исследования о полезности применения игровых методов (геймификации) не только при обучении в младшей школе, но и в старших звеньях [3; 23], созданная педагогами коллекция приемов может быть адаптирована и задействована нами при проектировании метода гипотезы.

Среди работ зарубежных ученых существует значительное число исследований, посвященных анализу различных подходов к формированию навыков гипотезирования у детей. Основным объектом анализа в них является влияние различных подходов и условий обучения на способность формулировать гипотезы, а также на связанные с этим когнитивные и нейронные изменения. Рассмотрим некоторые работы, акцентируя внимание на методиках проведения педагогических экспериментов и аспектах, которые могут способствовать разработке новых дидактических решений в обучении гипотезированию.

Обратимся к аспекту влияния возрастных особенностей учащихся на формирование навыка гипотезирования. В исследовании Жанетт Пекни и Клаудии Малер изучалось развитие навыков научного мышления (трех его компонентов) среди детей в возрасте от 4 до 13 лет [33]. Умение выдвигать гипотезы оценивалось с помощью задачи на выдвижение версий о принадлежности животных к одной из групп по различным признакам. Результаты показали, что навык генерации гипотез (в виде способности находить концептуально определяющие признаки и на их основе формулировать версии) начинает формироваться в возрасте около 7 лет и достигает зрелости к 11–13 годам. Этот вывод подтверждает корректность выбранной нами возрастной категории учащихся для обучения гипотезированию, а также позволяет выбрать использованные авторами задачи, предполагающие анализ данных с различным уровнем неопределенности, в которых от учащихся требуется не только формулирование гипотез, но и умение изменять их на основе последовательно предоставляемых доказательств как один из основных типов заданий в рамках проектируемого метода. Мы считаем, что данная особенность задач, обеспечивающая развитие гибкости мышления, может способствовать и формированию у учащихся умения применять универсальные исследовательские навыки в разных предметных областях, что также отвечает цели нашего исследования.

Понимание возрастных особенностей формирования навыков научного мышления дополняется исследованием Пак Ын Ми и Кан Сун Хи (Eun-Mi Park, Soon-Hee Kang) о взаимосвязи научного отношения (в русском языке, на наш взгляд, наиболее близким к данному понятию является термин «научное мышление») и способ-

ности к генерации научных гипотез у учащихся 8–11 классов [32]. Для оценки научного отношения использовалась анкета, включающая 21 утверждение по семи основным характеристикам научного отношения: открытость, любопытство, критичность, сотрудничество, инициативность, настойчивость, креативность. В качестве ответа учащимся предлагалось выбрать вариант из шкалы Ликерта (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). Для оценки способности к генерации научных гипотез использовались три задания на знакомые и незнакомые для учащихся явления, чтобы проверить еще и то, насколько при формулировании гипотез помогает предыдущий опыт. Участникам требовалось проанализировать каждое явление и записать все возможные гипотезы об их причинах. Задания оценивались по двум критериям: беглость (количество предложенных гипотез, независимо от их правильности) и гибкость (разнообразие категорий гипотез). В ходе эксперимента было зафиксировано, что учащиеся значительно лучше справлялись с гипотезированием в заданиях на знакомые темы, а высокие показатели по заданиям были у учащихся с позитивным отношением к аспектам критичности, креативности и инициативности (инициативы в выполнении исследовательских задач без внешнего принуждения). На этом основании исследователи отмечают, что для развития навыка гипотезирования важно использовать подходы, стимулирующие критическое осмысление информации и творческое мышление. Мы считаем, что в рамках нашего исследования наиболее соответствующими этим образовательным целям являются задания на анализ противоречивых данных или упражнения на поиск альтернативных объяснений явлений.

Продолжая изучение когнитивных аспектов гипотезирования, обратим внимание на нейрофизиологические изменения, которые происходят при обучении гипотезированию. Этот аспект подробно изучен в эксперименте Чжун Ки Ли и Йонджу Квона (Jun-Ki Lee, Yongju Kwon) [30]. Участники (учащиеся 16–17 лет) были разделены на две группы: в рамках уроков биологии одна обучалась гипотезированию, другая – пониманию гипотез. Перед началом обучения и после его завершения для оценки изменений в компетенциях участников проводилось сканирование их мозга с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии. Группа генерации гипотез проходила обучение на основе применения метода абдукции (направлен на поиск правдоподобных объяснительных гипотез в процессе рассуждения) и «активного исследования» (методология, в которой участники исследования сами являются исследователями). Учащимся из группы понимания гипотез демонстрировались те же биологические феномены, что и группе генерации, но вместо построения гипотез им предлагались готовые объяснения явлений. Проверка понимания происходила с помощью вопросов о согласии или несогласии учащихся с той или иной версией. Анализ результатов показал, что у группы «генерации» наблюдались значительные улучшения в способности объяснять гипотезы, а также изменения в функциональной связи мозга, относящейся к процессу генерации гипотез. У группы «понимания» усилились функциональные связи, характерные только для понимания гипотез, на основе чего было доказано, что для процессов гипотезообразования и понимания гипотез в мозге человека существуют две специализированные системы. Тем самым также была подтверждена эффективность выбранных авторами для обучения гипотезированию методов и приемов, направленных на активное участие в генерации гипотез вместо пассивного восприятия информации. Опираясь на эти выводы, мы можем предположить, что потенциал применения абдуктивного подхода в рамках разрабатываемого метода гипотез может быть в полной мере реализован нами через задания, требующие от учащихся самостоятельной формулировки причинно-следственных связей на основе наблюдений или анализа данных.

Далее рассмотрим применение методов, направленных на упрощение процесса генерации гипотез, в частности, исследование Сюлинь Куан и ее коллег (Xiulin Kuang,

Tessa H.S. Eysink, Tonde Jong) о влиянии предоставления учащимся частичных гипотез на процесс исследовательского обучения по физике [29]. Под термином «частичная гипотеза» авторы подразумевали начало предложения-гипотезы, продолжение которого учащимся было необходимо сформулировать самостоятельно. Например, если гипотеза формулировалась с помощью конструкции «Если..., то...», то учащимся давалась часть «если» (описывающая условие независимой переменной), а их задачей было предсказать результат, связанный с зависимой переменной, т.е. частью гипотезы после союза «то». В эксперименте приняли участие учащиеся 13–14 лет, разделенные на две группы: одной для решения физических задач предоставлялись только термины (совокупность предварительных знаний по теме, включая переменные, взаимосвязи между ними и иные условия); другой, помимо терминов, давалась также частичная гипотеза. Было выявлено, что получившие частичные гипотезы формулировали более сложные и информативные гипотезы по сравнению с гипотезами тех, кто работал только с набором терминов. На наш взгляд, предоставление учащимся первой части гипотезы, ситуации или вопроса, особенно полезно на начальном этапе обучения гипотезированию, т.к. может облегчить процесс генерации для учащихся с низким уровнем подготовки и повысить их уверенность в выполнении заданий.

Та же группа ученых исследовала и то, как может способствовать улучшению навыка гипотезирования адаптивное предоставление информации о предметной области (т.е. в различных объемах, в зависимости от уровня предварительных знаний учащихся) [28]. Результаты показали, что участники, получавшие во время решения физических задач адаптивную информацию по теме, могли формулировать более тестируемые и информативные гипотезы о переменных, условиях и их взаимосвязях, однако различий в качестве выполнения других этапов исследовательского задания (сбор данных, формулирование выводов и др.) между группами выявлено не было. Таким образом, было доказано, что предоставление адаптивной информации положительно влияет на процесс гипотезирования – помогает учащимся формулировать более сложные гипотезы, что позволяет, на наш взгляд, сделать обучение генерации гипотез более индивидуализированным.

Таким образом, изучение теории и анализ отечественных и зарубежных исследований подтверждает эвристический потенциал метода гипотез для формирования исследовательских компетенций учащихся. Выявлено, что развитие навыка гипотезирования напрямую влияет на повышение интереса к учебе, способствует развитию критического и системного мышления, поисковой активности, творческих способностей учащихся. В то же время, несмотря на подтвержденную возможность использования гипотезирования как междисциплинарного инструмента, его применение в гуманитарных дисциплинах пока остается недостаточно разработанным, из-за чего остаются открытыми вопросы его адаптации и интеграции в образовательные программы основного общего образования. Дальнейшие шаги проводимого нами исследования будут направлены на разработку дидактических приемов обучения гипотезированию, учитывающих специфику разных предметных областей, уровни подготовки, мотивации и возрастные особенности учащихся основной школы, что позволит создать комплексные решения для развития их исследовательских навыков.

Список литературы

1. Астахова Л.Г., Буслаева Е.Н. Особенности развития личности современных подростков // *Europeanresearch*. 2015. №10(11). С. 107–112.
2. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении. Казань, 1975.
3. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // *Ярославский педагогический вестник*. 2022. №5(128). С. 26–33.

4. Галишева М.С., Зуев П.В. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия // Педагогическое образование в России. 2019. №6. С. 6–18.
5. Гриценко В.И. Система заданий для обучения школьников выдвижению и экспериментальной проверке гипотез при изучении курса физики средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2001.
7. Кокорин А.Н., Александрова О.В., Гудовский И.В. О проблеме формирования исследовательских компетенций школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-4. С. 161–164.
8. Комаров Б.А. Учебная гипотеза как средство комплексного формирования программных знаний и основ экспериментального метода при обучении учащихся физике в 6–7 классах: дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1982.
9. Кравцова Е.Ю. Исследовательская деятельность учащихся как средство повышения учебной мотивации при изучении химии // Фундаментальные исследования. 2013. №6-3. С. 740–743.
10. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
11. Малинин В.А., Повshedная Ф.В. Интеграция школы и вуза как фактор развития новой образовательной системы // Вестник ННГУ. 2014. №1-1(1). С. 32–35.
12. Новикова О.А. Развитие исследовательских компетенций учащихся в процессе изучения курса алгебры и начал анализа // Омский научный вестник. 2011. №5(101). С. 233–236.
13. Обухов А.С., Комарова Н.М., Кондратьева Н.Л. Развитие исследовательских способностей в игре: умение продуцировать гипотезы // Исследователь / Researcher. 2020. №4(32). С. 276–285.
14. Орлов Е.В. Аналитика Аристотеля // Schole, СХОЛЭ. 2008. №1. С. 21–49.
15. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Книга 1. М., 2000.
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 №370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 08.12.2024).
17. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007.
18. Результаты общероссийской оценки по модели международных исследований качества образования – 2023. Ч. I. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf> (дата обращения: 29.11.2024).
19. Савенков А.И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 5–8. М., 2007.
20. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников: учебное пособие. Самара, 2010.
21. Снижение и потеря мотивации к обучению. Основные факторы и причины. [Электронный ресурс]. URL: <https://le-astana.kz/psihologicheskaya-sluzhba/586-snizhenie-i-poterja-motivacii-k-obucheniju-osnovnye-factory-i-prichiny.html> (дата обращения: 19.12.2024).
22. Строительова О.Ю., Слабкий Е.С. Развитие компетенции юного исследователя: от дошкольника до обучающегося основной школы // Современные наукоемкие технологии. 2024. №5-1. С. 243–247.
23. Трухина О.Т. Использование игровых ситуаций в учебном процессе в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №3. С. 20–22.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.11.2024).
25. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 09.12.2024).
26. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М., 2004.
27. Хилькевич А.П. Гносеологическая природа гипотезы. Минск, 1974.

28. Kuang X., Eysink T.H.S., de Jong T. Effects of providing domain information on facilitating hypothesis generation in inquiry learning // *The Journal of Educational Research*. 2022. T. 115. №5. C. 285–297.
29. Kuang X., Eysink T.H.S., de Jong T. Effects of providing partial hypotheses as a support for simulation-based inquiry learning // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2020. T. 36. №4. C. 487–501.
30. Lee J.K., Kwon Y. Learning-related changes in adolescents' neural networks during hypothesis-generating and hypothesis-understanding training // *Science & Education*. 2012. T. 21. C. 1–31.
31. OECD Learning Compass 2030: Concept Note Series / OECD. [Electronic resource]. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (date of request: 15.12.2024).
32. Park E. M. et al. Analysis of the Relationship Between the Scientific Attitude and the Scientific Hypothesis-Generating Ability // *Journal of Curriculum Evaluation*. 2006. T. 9. №2. C. 357–371.
33. Piekny J., Maehler C. Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills // *British Journal of Developmental Psychology*. 2013. T. 31. №2. C. 153–179.

* * *

1. Astahova L.G., Buslaeva E.N. Osobennosti razvitiya lichnosti sovremennykh podrostkov // *Europeanresearch*. 2015. №10(11). S. 107–112.
2. Vil'keev D.V. Metody nauchnogo poznaniya v shkol'nom obuchenii. Kazan', 1975.
3. Volkova T.G., Talanova I.O. Gejmifikatsiya v obrazovanii: problemy i tendentsii // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. №5(128). S. 26–33.
4. Galisheva M.S., Zuev P.V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nika: strukturnaya model' i formulirovka ponyatiya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2019. №6. S. 6–18.
5. Gricenko V.I. Sistema zadaniy dlya obucheniya shkol'nikov vydvizheniyu i eksperimental'noj proverke gipotez pri izuchenii kursa fiziki srednej shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001.
6. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. M., 2001.
7. Kokorin A.N., Aleksandrova O.V., Gudovskij I.V. O probleme formirovaniya issledovatel'skikh kompetencij shkol'nikov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. №76-4. S. 161–164.
8. Komarov B.A. Uchebnaya gipoteza kak sredstvo kompleksnogo formirovaniya programnykh znaniy i osnov eksperimental'nogo metoda pri obuchenii uchashchihsya fizike v 6–7 klassah: dis. ... kand. ped. nauk. Leningrad, 1982.
9. Kravcova E.Yu. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya kak sredstvo povysheniya uchebnoj motivatsii pri izuchenii himii // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013. №6-3. S. 740–743.
10. Lerner I.Ya. Process obucheniya i ego zakonomernosti. M., 1980.
11. Malinin V.A., Povshednaya F.V. Integratsiya shkoly i vuza kak faktor razvitiya novoj obrazovatel'noj sistemy // *Vestnik NNGU*. 2014. №1-1(1). S. 32–35.
12. Novikova O.A. Razvitie issledovatel'skikh kompetencij uchashchihsya v processe izucheniya kursa algebry i nachal analiza // *Omskij nauchnyj vestnik*. 2011. №5(101). S. 233–236.
13. Obuhov A.S., Komarova N.M., Kondrat'eva N.L. Razvitie issledovatel'skikh sposobnostej v igre: umenie producirivat' gipotezy // *Issledovatel' / Researcher*. 2020. №4(32). S. 276–285.
14. Orlov E.V. Analitika Aristotelya // *Schole, SHOLE*. 2008. №1. S. 21–49.
15. Podlasyj I.P. Pedagogika. Novyj kurs. Kniga 1. M., 2000.
16. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii ot 18.05.2023 №370 «Ob utverzhenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (data obrashcheniya: 08.12.2024).

17. Prihozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detej podrostkovogo vozrasta. M., 2007.
18. Rezul'taty obshcherossijskoj ocenki po modeli mezhdunarodnyh issledovanij kachestva obrazovaniya – 2023. Ch. I. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf> (data obrashcheniya: 29.11.2024).
19. Savenkov A.I. Materialy kursa «Detskoe issledovanie kak metod obucheniya starshih doskol'nikov»: Lekcii 5–8. M., 2007.
20. Savenkov A.I. Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshih shkol'nikov: uchebnoe posobie. Samara, 2010.
21. Snizhenie i poterya motivacii k obucheniyu. Osnovnye faktory i prichiny. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://le-astana.kz/psihologicheskaya-sluzhba/586-snizhenie-i-poterja-motivacii-k-obucheniju-osnovnye-faktory-i-prichiny.html> (data obrashcheniya: 19.12.2024).
22. Stroiteleva O.Yu., Slabkij E.S. Razvitie kompetencii yunogo issledovatelya: ot doskol'nika do obuchayushchegosya osnovnoj shkoly // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2024. №5-1. S. 243–247.
23. Truhina O.T. Ispol'zovanie igrovyyh situacij v uchebnom processe v podrostkovom vozraste // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2012. №3. S. 20–22.
24. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 17.11.2024).
25. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (data obrashcheniya: 09.12.2024).
26. Filosofiya: Enciklopedicheskij slovar' / pod red. A.A. Ivina. M., 2004.
27. Hil'kevich A.P. Gnoseologicheskaya priroda gipotezy. Minsk, 1974.



The pedagogical potential of hypothesis in the development of research activity of schoolchildren

The essence, efficiency and advantages of the use of research teaching methods in the pedagogical process of comprehensive school are revealed. The limitations of the research teaching method and the possible ways of their overcoming in connection with the tendency in the labour market for the rise of the importance of mastering the basic research competencies are analyzed. The potential of using the interdisciplinary method of hypothesis in educational practice is considered.

Key words: *hypothesis, hypothesizing, method of hypothesis, research method of teaching, research skills, comprehensive school.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2025)

ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*

Представлены результаты исследования, проведенного в рамках внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена. Дан анализ результатов опроса учащихся психолого-педагогических классов в сравнении с генеральной совокупностью учащихся, посвященной отношению к педагогической профессии. Сформулировано предложение о внесении изменений в модель организации профильных психолого-педагогических классов, которые будут способствовать решению региональных задач развития образования.



Ключевые слова: психолого-педагогические классы, отношение к профессии, педагогическая профессия, ориентация на профессию.

В настоящее время популяризация педагогической профессии и выявление педагогически одаренной молодежи становятся актуальными задачами государственной образовательной политики. Очевидно, что от качества подготовки педагогических кадров в значительной степени зависят возможность достижения национальных целей и задач развития страны, способность подрастающего поколения к саморазвитию, а также уровень научно-технического развития страны в целом. В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года учитель рассматривается как ключевая фигура, определяющая качество образования [1].

В то же время бесспорным сегодня становится тот факт, что педагогические знания и навыки приобретают ценность далеко за пределами сферы образования. Наиболее востребованные в современном мире такие способности и качества человека, как умение работать в команде и готовность к сотрудничеству, умение работать с информацией; развитие мягких навыков и лидерских качеств напрямую связаны с педагогическими знаниями.

Из всего вышесказанного получается, что значимость педагогической профессии и педагогических знаний сегодня не вызывает сомнений. Однако по-прежнему актуальной для педагогической профессии остается проблема двойного негативного отбора [3], вызванная неуверенностью молодежи в престижности профессии. Ежегодно в педагогические вузы поступают не самые успешные абитуриенты, а после окончания вуза педагогами становятся не лучшие выпускники. При этом школы продолжают испытывать «кадровый голод». Нехватка педагогических кадров превращается сегодня в действительную угрозу для системы образования.

В результате этого поиск современных и эффективных способов выявления педагогически одаренной молодежи становится особенно актуальным. В числе региональных задач развития образования сегодня находятся создание условий для качественной ранней профориентации школьников, помощь в профессиональном самоопределении через систему социальных проектов и волонтерского движения, сопровождение педагогически одаренной молодежи и обеспечение непрерывного педагогического образования.

* Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект №33ВГ).

Особая роль в решении этих задач принадлежит педагогическим вузам. На них возлагается серьезная миссия в решении задач развития регионов. Взаимосвязь школы и вуза может обеспечить не просто выявление школьников, ориентированных на педагогическую профессию, но позволит создать условия для их адресного сопровождения, что будет способствовать повышению качества подготовки педагогических кадров.

Анализ регионального опыта Санкт-Петербурга по ориентации школьников на педагогическую профессию показывает, что для решения обозначенных задач используются разнообразные возможности. Богатым опытом их создания обладает Герценовский университет, находящийся в тесном сотрудничестве со школами и предоставляющий широкие возможности для знакомства с педагогической профессией и ранней профессиональной ориентации школьников. В частности, на базе РГПУ им. А.И. Герцена создан Герценовский образовательный округ, в рамках которого осуществляется взаимодействие образовательных организаций различных типов, направленное на поддержку осознанного профессионального самоопределения обучающихся и непрерывную подготовку педагогических кадров. Ежегодно в РГПУ им. А.И. Герцена для школьников и студентов проводятся интеллектуальные состязания, крупнейшим из которых является Межвузовская олимпиада школьников «Первый успех» по педагогическому профилю – единственная олимпиада, входящая в Перечень Российского совета олимпиад школьников. Герценовским университетом инициированы научные и методические мероприятия, а также такие проекты, как «Продленка с Герценовским университетом», «Педагогические сезоны», «МегаГерц», которые способствуют популяризации педагогических знаний, поиску ответов на актуальные вопросы современного образования в профессиональном сообществе.

Одним из способов системного и комплексного решения региональных задач, связанных с привлечением талантливой молодежи в педагогическую профессию и реализацией непрерывного педагогического образования, стало создание сети профильных психолого-педагогических классов.

Стратегической целью формирования сети профильных психолого-педагогических классов является создание условий для самореализации и ранней профориентации в целях самоопределения и дальнейшего выбора профессионального пути педагогически одаренных школьников в контексте выстраивания непрерывной системы сопровождения профессионального развития педагогических работников [2].

Предполагается, что психолого-педагогические классы смогут удовлетворить потребности старшеклассников в приобретении востребованных сегодня навыков самопознания и самоопределения, сотрудничества и командной работы, осуществления эффективной коммуникации и самопрезентации и др. В то же время погружение в современный контекст педагогической деятельности на основе междисциплинарного подхода вызовет интерес и мотивацию к получению педагогической профессии, что позволит решать задачу ранней профессиональной ориентации педагогически ориентированной молодежи.

В исследовании РГПУ им. А.И. Герцена «Включение будущих педагогов в решение образовательных задач региона по организации деятельности классов психолого-педагогической направленности» в рамках внутреннего гранта одной из задач было выявление отношения школьников к педагогической профессии. Решение этой задачи позволило определить, действительно ли обучение в классах психолого-педагогической направленности оказывает положительное влияние на мотивацию школьников к получению педагогической профессии, повышает престиж профессии педагога и способствует реализации идеи непрерывного педагогического образования.

В исследовании приняли участие 530 школьников, из них 236 учащихся 10 и 11 психолого-педагогических классов и 294 учащихся непсихологических классов различных школ Санкт-Петербурга. Такая выборка позволяет изучить мнение учащихся пси-

холого-педагогических классов в сравнении с генеральной совокупностью старшеклассников.

Достоверность данных обеспечивается также выбором образовательных организаций: в исследовании участвовали школы разных районов города с различными статусами – общеобразовательные, с углубленным изучением отдельных предметов, лицей и гимназии.

Для проведения исследования был выбран метод анкетирования, обеспечивший большой охват респондентов.

Вопросы анкеты можно разделить на несколько блоков. В первом блоке участникам были предложены вопросы, связанные со значимыми видами профессиональной деятельности, а также с характеристиками профессиональной деятельности педагога. Школьникам было предложено оценить качественные характеристики профессии педагога, определить, является ли данная профессия общественно и лично значимой.

Во втором блоке анкеты участникам предлагалось указать предпочтительные для них сферы профессиональной деятельности и оценить степень уверенности в своем профессиональном выборе. Также в этом блоке анкеты школьникам нужно было задуматься о том, хотели бы они обучаться в психолого-педагогическом классе.

Последний блок вопросов был предложен только учащимся психолого-педагогических классов. Здесь школьникам было необходимо оценить удовлетворенность своим обучением в профильном классе, указать, помогло ли им обучение в психолого-педагогическом классе более точно определиться с выбором будущей профессии, а также обозначить, удалось ли им за время обучения лучше понять особенности профессии педагога, психолога и узнать себя самого.

Такая структура анкеты была обусловлена задачей сравнить мнения о роли педагогической профессии учащихся психолого-педагогических классов и учащихся непрофильных классов. Предполагалось, что у учащихся профильных психолого-педагогических классов будет наблюдаться более выраженное ценностное отношение к профессии педагога и мотивация в получении профессионального педагогического образования.

Остановимся на характеристике результатов, важных для понимания отношения учащихся психолого-педагогических классов к педагогической профессии.

Ответы на вопросы первого блока позволяют сделать вывод о том, что большинство школьников уверены в значимости педагогической профессии.

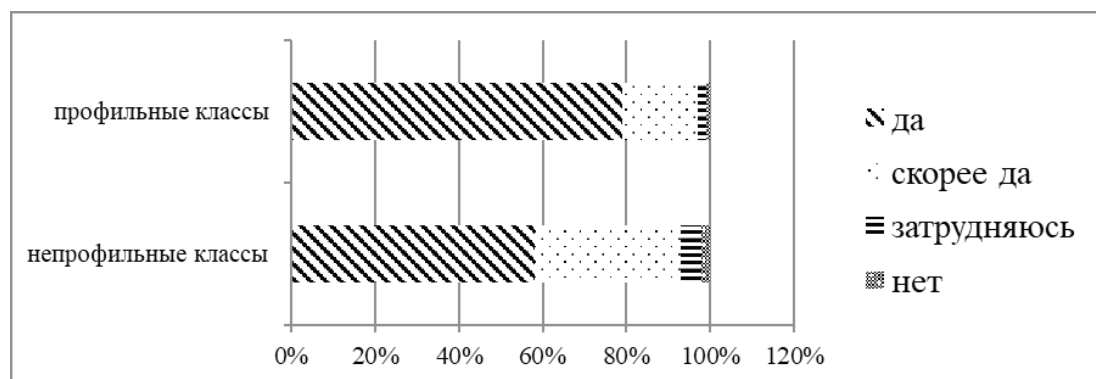


Рис. 1. Оценка социальной значимости педагогической профессии

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

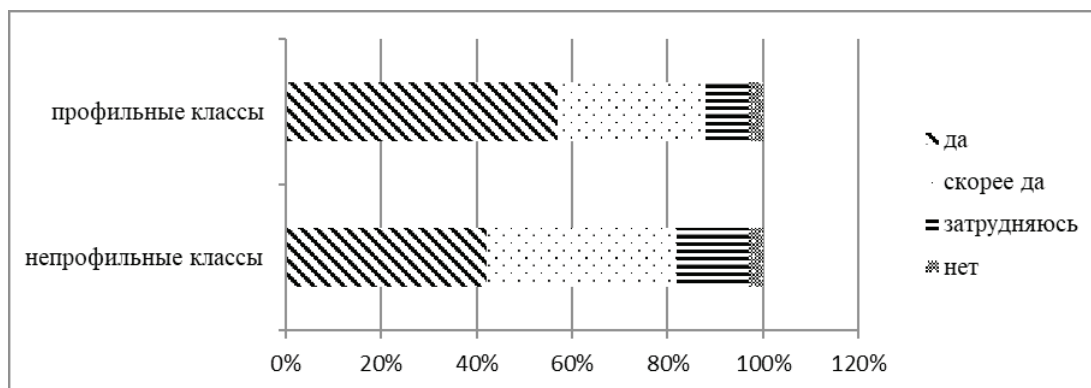


Рис. 2. Оценка духовной составляющей педагогической профессии

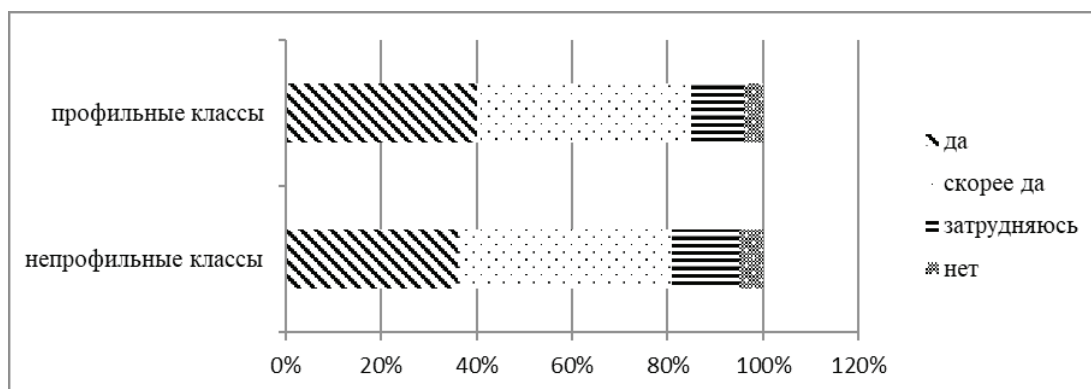


Рис. 3. Позволяет ли человеку профессия педагога использовать все способности

Из рисунка 1 видно, что 79% учащихся психолого-педагогических классов уверены, что профессия педагога позволяет приносить пользу обществу. 18% испытывают некоторые сомнения, но все-таки оценивают социальную значимость профессии скорее положительно. Ответы учащихся непрофильных классов имеют отличия в степени уверенности ребят в данном утверждении: 58% убеждены, что педагогическая профессия является общественно значимой, 35% уверены в этом не в полной мере и ответили «скорее да». Некоторые участники опроса затруднились с ответом (2% в профильных классах и 5% в непрофильных). Лишь 3% от общего количества участников опроса ответили, что профессия педагога не позволяет приносить пользу обществу (рис. 1).

Интересна оценка духовной составляющей профессии и ее влияния на внутренний мир человека (рис. 2). Так, 57% учащихся педагогических классов уверены, что педагогическая профессия позволяет педагогу совершенствовать свой духовный мир; 31% считают, что «скорее да»; 9% старшеклассников затруднились с ответом; 3% опрошенных ответили, что данная профессия не дает такой возможности. Мнение учащихся непрофильных классов снова отличается степенью уверенности: большее количество

школьников имеют некоторые сомнения (39%), но все же считают, что профессия педагога дает возможность человеку совершенствовать свой духовный мир. В целом же можно утверждать, что большинство опрошенных убеждены в способности профессии влиять на внутренний мир человека.

Особый интерес представляет мнение школьников о том, позволяет ли человеку педагогическая профессия использовать все свои способности. Анализ ответов старшеклассников показывает, что учащиеся профильных и непрофильных классов оценивают это свойство педагогической профессии практически одинаково: около 40% школьников считают, что педагог получает возможность развивать и использовать все свои способности, поскольку профессия педагога обязывает человека к постоянному обновлению знаний и необходимости не прекращать обучение в течение жизни; 45% уверены в этом не в полной мере и ответили «скорее да» (рис. 3 на стр. 105).

Также интересна оценка школьниками творческой составляющей педагогической профессии. Известно, что творческие способности и навыки крайне востребованы сегодня; молодежь выбирает профессию, ориентируясь в том числе на то, предполагает ли она возможность творческого самовыражения, допускает ли оригинальные идеи и пр. Педагогическая профессия всегда считалась творческой, и анализ ответов респондентов показывает, что и сегодня школьники видят в ней творческий потенциал. Большая часть опрошенных уверены полностью, что профессия педагога дает большие возможности для творчества, или отвечают на этот вопрос «скорее да» (84% учащихся профильных классов и 77% в непрофильных). Минимальное количество ответили, что профессия не является творческой (5% учащихся профильных классов и 7% в непрофильных). Некоторые школьники затруднились с ответом (11% в профильных классах и 16% в непрофильных).

Известно, что на отношение школьников к какой-либо профессии, на мотивацию к ее освоению наряду с личным интересом в значительной степени оказывают влияние имидж профессии, ее социальный статус. Молодые люди ориентированы на получение престижных и востребованных профессий, которые в то же время могут обеспечить материальное благополучие. При этом молодежь волнуют комфортные условия труда. В глазах современных школьников педагогическая профессия скорее ценится в обществе, а также среди родных и знакомых. Однако значительная часть опрошенных затрудни-

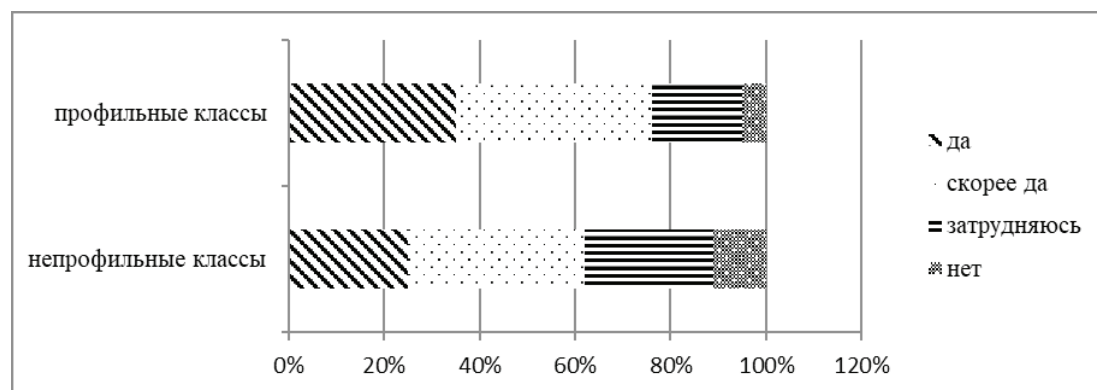


Рис. 4. Ценится ли профессия в обществе

лась ответить на этот вопрос (19% в профильных классах и 27% в непрофильных). При этом здесь наблюдается некоторая разница в ответах учащихся профильных и непрофильных классов, что в данном случае вполне предсказуемо. Так, из рисунка 4 видно, что учащиеся непрофильных классов в меньшей степени уверены в высоком социальном статусе профессии педагога (25%), большее количество школьников считают, что педагогическая профессия не является общественно значимой (11% вместо 5% в профильных классах) (рис. 4).

Возможность педагогической профессии обеспечить материальное благополучие оценивается школьниками не очень высоко. Большинство учащихся сомневаются (37% в профильных классах и 32% в непрофильных классах) или затрудняются ответить (по 30% опрошенных в классах всех типов). При этом значительное количество школьников отметили уверенность в том, что профессия педагога оплачивается плохо (15% в профильных классах и 19% в непрофильных). Процент тех, кто считает, что профессия хорошо оплачивается, практически совпадает с теми, кто уверен в обратном (18% в профильных классах и 19% в непрофильных). Как видим, мнения школьников профильных и непрофильных классов относительно этой характеристики педагогической профессии имеют лишь незначительные отличия.

Учитывая оценку школьниками отдельных характеристик педагогической профессии, интересно проанализировать ответы участников анкетирования на вопросы второго блока анкеты, где учащимся предлагалось определить предпочтительные для себя сферы профессиональной деятельности, выбрав не более трех возможных вариантов ответа.

Сравним ответы учащихся профильных психолого-педагогических классов и других классов (рис. 5).

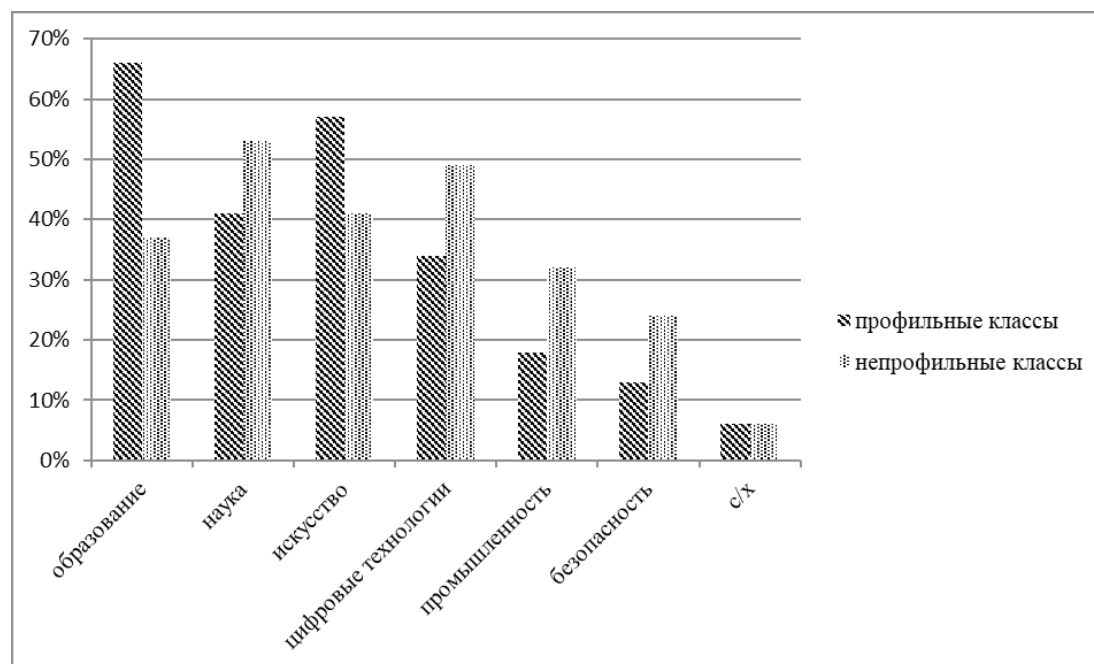


Рис. 5. Предпочтительные сферы профессиональной деятельности

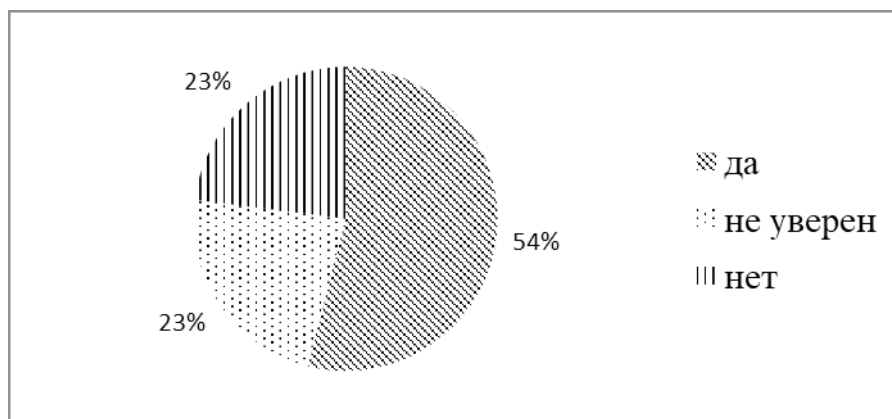


Рис. 6. Помогло ли обучение в профильном классе определиться с профессией

Первое место в ряду предпочтительных сфер деятельности для учащихся психолого-педагогических классов занимает сфера образования, ее выбрали 66% опрошенных. Искусство как сфера профессиональной деятельности оказывается на втором месте (57%), что подтверждает предположение о том, что многие учащиеся выбирают обучение в профильном психолого-педагогическом классе как вариант углубленной гуманитарной подготовки с элементами творческой деятельности. Наука для учащихся профильных классов оказалась на третьем месте (41%), далее следуют цифровые технологии (34%). Сферы промышленности, безопасности и другие выбрали как предпочтительные небольшое количество учащихся.

Для учеников других классов желаемыми являются две сферы деятельности: наука (53%) и цифровые технологии (49%). При этом искусство и образование оказываются на втором месте (41% и 37% соответственно). В отличие от учащихся профильных психолого-педагогических классов значительное количество учащихся иных классов (33%) выбрали сферу промышленности как предпочтительную для себя.

При том что сфера образования оказалась наиболее предпочтительной для учащихся психолого-педагогических классов, лишь 34% учащихся этих классов указали, что выбрали для себя профессию педагога или психолога. Большее количество школьников (40%) ответили, что не рассматривают для себя эту профессию. Остальные 26% не уверены в своем выборе.

Примечательно, что среди учащихся иных классов оказалось 17% тех, кто выбрал для себя педагогическую профессию. В этом контексте представляют интерес ответы учащихся непрофильных классов на вопрос о том, хотели бы они обучаться в психолого-педагогическом классе. Так, среди этих школьников оказалось 13% тех, кто желает обучаться в профильном психолого-педагогическом классе, еще 22% задумываются об этом, но не уверены.

В то же время, отвечая на вопросы третьего блока анкеты, 70% учащихся указали, что полностью удовлетворены своим обучением по выбранному профилю; 25% довольны не в полной мере и 5% совсем не удовлетворены обучением. Понять, что именно не устраивает школьников, чем они не довольны, позволяют их ответы на несколько следующих вопросов третьего блока анкеты.

Так, 71% считают, что обучение в психолого-педагогическом классе позволило им лучше понять особенности профессиональной педагогической деятельности. Однако

около 30% опрошенных либо не уверены в этом (19%), либо считают, что обучение в профильном классе не способствовало лучшему пониманию особенностей деятельности педагога или психолога (10%).

Также интересно мнение учащихся психолого-педагогических классов о том, позволило ли обучение в профильном классе лучше понять и узнать себя самого. Здесь еще меньше школьников дали утвердительные ответы: 62% указали, что обучение по выбранному профилю действительно помогло им в процессах самоопределения и самопознания; 20% высказали неуверенность по этому вопросу, а 18% ответили отрицательно.

Из 236 учащихся профильных психолого-педагогических классов лишь половина обучающихся (56%) считают, что обучение в профильном классе помогло им определиться с будущей профессией (рис. 6).

Итак, полученные в ходе исследования данные позволяют сделать ряд выводов и предположений. Вывод первый связан с общим отношением школьников к педагогической профессии. Из анализа мнений школьников видно, что педагогическая профессия оценивается ими как общественно значимая, обладающая важными характеристиками и потенциалом для личного совершенствования.

В то же время вывод следующий касается мнения учащихся психолого-педагогических классов относительно процесса и результатов обучения по выбранному профилю. Ответы школьников демонстрируют недостаточную их удовлетворенность. Это связано в значительной степени с тем, что психолого-педагогический профиль не всегда выбирают ученики, ориентированные на профессии педагога или психолога. В результате возникают два нежелательных эффекта. *Эффект неоправданных ожиданий* появляется, когда школьники рассчитывают на приобретение знаний, способствующих самоопределению и самопознанию, на обучение с использованием интерактивных методов, а получают общепедагогическую подготовку, изучая в первую очередь теоретические основы педагогики. *Эффект отсутствия ожиданий* возникает, когда школьники делают выбор психолого-педагогического класса при отсутствии ориентации на педагогическую профессию, т.е. не с целью овладеть профессией педагога, а как вариант гуманитарного профиля. В то же время было отмечено, что большое количество учащихся непрофильных классов рассматривают сферу образования как предпочтительную и даже допускают мысль о том, что станут педагогами.

Что можно предложить, опираясь на полученные данные? Психолого-педагогические классы могут стать средством решения задач региональной системы образования, будут способствовать привлечению молодежи в педагогическую профессию и осуществлять идею непрерывного педагогического образования, если в традиционное представление о модели функционирования психолого-педагогических классов будут внесены определенные коррективы. До сих пор психолого-педагогические классы создавались как самостоятельный профиль [4]. Представляется, что значительный ресурс для решения обозначенных задач может быть обнаружен, если психолого-педагогические классы будут создаваться в школах внутри имеющихся предметных профилей. Это позволит совершенствовать образовательный процесс, сделать его современным и отвечающим потребностям школьников. В таком случае школьники, ориентированные на педагогическую профессию, смогут осваивать ее во взаимосвязи с предметом, который они хотели бы преподавать, погружаясь в контекст будущей профессиональной деятельности. Включение в образовательный процесс современных технологий позволит развивать у учащихся важные профессиональные и личностные навыки: например, проектная деятельность по предмету, ролевые и ситуационные игры будут способствовать развитию социальных компетенций, навыков сотрудничества и работы в команде. Это в свою очередь поможет создать новое поколение педагогов, способных эффективно взаимодействовать с учениками и решать профессиональные задачи, опираясь на интеграцию предметных и психолого-педагогических знаний.

Список литературы

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (дата обращения: 12.09.2024).
2. Концепция профильных психолого-педагогических классов. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/5cc/iz187gfdjfevelq4dtsvfg66jmolr1f1/Kontsepsiya.pdf> (дата обращения: 12.09.2024).
3. Любимов Л.Л. Эффективно ли педагогическое образование в России // Экономика образования. 2008. №3. С. 131–142.
4. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М., 2021.

* * *

1. Konceptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (data obrashcheniya: 12.09.2024).
2. Konceptsiya profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/5cc/iz187gfdjfevelq4dtsvfg66jmolr1f1/Kontsepsiya.pdf> (data obrashcheniya: 12.09.2024).
3. Lyubimov L.L. Effektivno li pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii // Ekonomika obrazovaniya. 2008. №3. S. 131–142.
4. Organizaciya deyatel'nosti psihologo-pedagogicheskikh klassov: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2021.



The attitude of schoolchildren towards the pedagogical profession in the context of tasks of developing the regional educational system

The results of the study, conducted in the context of the local grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia, are given. There is presented the analysis of the survey's results of the school students of the psychological and pedagogical classes in comparison with the general sample of students, devoted to the attitude towards the pedagogical profession. There is formulated the suggestion about the introduction of the changes in the model of organization of the profile psychological and pedagogical classes, that will support the solution of regional tasks of the education's development.

Key words: *psychological and pedagogical classes, attitude towards profession, pedagogical profession, focus on profession.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2024)

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ИХ РАЗВИТИЯ**

Рассматривается эмоциональный опыт иноязычного общения как средство, способствующее эмоциональному развитию дошкольников. Выделены группы упражнений и приемы, обеспечивающие овладение детьми дошкольного возраста таким опытом общения. Представлены примеры методической работы в дошкольных учреждениях, демонстрирующие возможности использования иностранного языка как средства эмоционального развития дошкольников.



Ключевые слова: эмоции, эмотивная языковая способность, эмотивная речевая способность, эмоциональный опыт иноязычного общения, речевые навыки и умения эмоционального плана.

Исследование эмоциональной сферы детей дошкольного возраста представляет собой одну из ключевых задач для многих областей науки: психологии, психолингвистики, лингвистики, лингводидактики и педагогики. Это обусловлено тем, что дошкольный возраст характеризуется как наиболее сенситивный период развития эмоциональной сферы ребенка, что предполагает трансформацию аффективного (непроизвольного) эмоционального реагирования в произвольное (сознательное) выражение эмоций [2, с. 87]. По мнению Е.А. Сергиенко, главным средством осознания переживаний дошкольниками служит развитие языка эмоций, понимаемого как «совокупность вербальных средств обозначения эмоциональных состояний» [5, с. 164]. При этом психологи отмечают, что закономерное развитие языка эмоций у дошкольников обусловлено включением «словаря эмоций в общий контекст речевого развития ребенка и структуру общения его со взрослыми и сверстниками» [Там же, с. 166]. «Речь помогает закреплению эмоционального опыта дошкольника и является одним из путей воспитания чувств у детей», что способствует развитию их эмоциональной сферы [11, с. 48]. В данной связи представляется возможным включение словаря эмоций в процесс речевого развития детей в дошкольном иноязычном образовании и формулирование соответствующей проблемы – как обеспечить эмоциональное развитие дошкольников средствами иностранного языка?

Институт измерения показателей и оценки состояния здоровья приводит данные о росте тревожности и депрессивных состояний дошкольников, увеличении случаев их девиантного поведения, постановки таких диагнозов, как синдром дефицита внимания и гиперактивности, алекситимия и др., что позволяет сделать вывод о наличии проблем у дошкольников в развитии их эмоциональной сферы [12]. Научно-психологические решения данных проблем предложены в исследованиях В.М. Астапова, А.М. Прихожан, Е.А. Сергиенко, где ученые уделяют большое внимание развитию эмоциональной сферы дошкольников и внедрению здоровьесберегающих приемов, методов, технологий и средств в процесс дошкольного образования [1; 3; 5].

Е.И. Изотова отмечает, что вербализация эмоций – это закономерная стадия эмоционального развития ребенка в дошкольном возрасте [2, с. 90]. В.И. Шаховский же утверждает, что вербализация эмоций возможна только в одном случае – через прямой и собственный эмоциональный опыт [9, с. 45]. С.В. Чернышов, разделяя идеи С.В. Шахов-

ского, замечает, что способствовать развитию эмоциональной сферы школьников также возможно при систематическом формировании у них эмоционального опыта иноязычного общения, который трактуется ученым как «единство знаний, речевых навыков и умений эмотивного плана, особых способов мышления, норм и стереотипов эмоционального поведения в родной и иноязычной эмоциональной картинах мира, интeриоризированных ценностных установок, убеждений, имеющих чувственную природу, запечатленных эмоций и чувств по отношению к различным сторонам родной и иной действительности, обеспечивающее индивиду познание внутреннего и внешнего эмоционального мира» [7, с. 57]. В исследованиях С.В. Чернышова представлены различные аспекты эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в школе и вузе [6–8].

Эмоциональный опыт иноязычного общения дошкольника складывается в процессе постоянной вербализации эмоций средствами иностранного языка. Несмотря на наличие методологической базы в методической науке, работы, предлагающие инструменты формирования рассматриваемого опыта у дошкольников, отсутствуют. Отсюда на основании обозначенной выше проблемы нами была поставлена следующая **цель исследования**: рассмотреть эффективные приемы и упражнения для овладения дошкольниками эмоциональным аспектом иноязычной речи, обеспечивающие формирование у них эмоционального опыта иноязычного общения.

Теоретическую основу данного исследования составили: идеи о целевых ориентирах современного дошкольного иноязычного образования (З.Н. Никитенко); теории способностей (С.Л. Рубинштейн, И.М. Румянцева, В.Д. Шадриков); теории эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Д.В. Люсин, Дж. Мэйер, П. Сэловей); теория эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам (С.В. Чернышов).

В процессе проведения исследования использовались следующие методы научного познания: обзор и анализ научных исследований о связи эмоций и языка, методических работ, раскрывающих закономерности овладения языком эмоций учащимися в иноязычном образовании; наблюдение за образовательным процессом по иностранному языку в дошкольных учреждениях.

Для достижения поставленной цели исследования первоначально необходимо разобрать механизм овладения дошкольниками иноязычной речью. Овладение ребенком иноязычной речью обеспечивается посредством учета взаимосвязи психических процессов, в частности, по мнению И.М. Румянцевой, через развитие и коррекцию психических функций – языковую и речевую способности [4, с. 25]. Языковая способность выступает как «функция, обеспечивающая возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка» [Там же, с. 26]. Языковая способность человека не может функционировать в отрыве от речи, поэтому И.М. Румянцевой вводится понятие *речевой способности*, где уже внешние речевые явления переходят в особые внутренние речевые коды, которые имеют «психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность <...>, приводящие систему языка со всеми ее элементами в действие» [Там же].

С.В. Чернышов, анализируя фонетический, морфологический, лексический, фразеологический и синтаксический ярусы языка, указывает на наличие в них эмотивных единиц (языковые средства выражения эмоций). Распознавание и использование дошкольниками эмотивных единиц в своей речи способствует развитию таких психосоциальных функций, как *эмотивные языковые способности*, «обеспечивающие анализ и обобщение эмотивного языкового материала с целью оперирования эмоциями» [7, с. 55]. Также в вышеупомянутом определении речевых способностей И.М. Румянцева указывает на их эмоциональную сущность, что позволяет С.В. Чернышову выделить в отдельную группу *эмотивные речевые способности* и определить их как «психосоци-

**Речевые навыки и умения эмоционального плана, составляющие эмоциональный опыт
иноязычного общения у дошкольников**

Речевые навыки эмоционального плана	Речевые умения эмоционального плана
Распознавание в устной речи просодических и лексико-грамматических единиц языка, а также мимики, жестов и телодвижений, выражающих базовые эмоции в типичных ситуациях иноязычного общения.	Декодирование эксплицитно выраженных эмотивных смыслов в учебном адаптированном тексте для аудирования.
	Декодирование эксплицитно выраженных эмотивных смыслов в содержании изобразительной наглядности.
Использование в устной речи просодических и лексико-грамматических единиц языка, выражающих базовые эмоции, а также навыки, сопутствующие своей иноязычную речь мимикой, жестами, телодвижениями в типичных ситуациях иноязычного общения.	Создание разных видов диалога (этикетный диалог, диалог-расспрос) с целью выражения базовых эмоций в типичной ситуации иноязычного общения с вербальными и зрительными опорами.
	Создание связанного монологического высказывания с выражением базовой эмоции в типичной ситуации иноязычного общения.
Номинирование базовых эмоций в устной речи в типичных ситуациях иноязычного общения.	Описание своих базовых эмоций с помощью зрительных и вербальных опор в типичных ситуациях иноязычного общения.
Использование в устной речи лексико-грамматических единиц языка для описания базовых эмоций в типичных ситуациях иноязычного общения.	Описание базовых эмоций куклы, сказочного персонажа с помощью зрительных и вербальных опор в типичных ситуациях иноязычного общения.
Использование в устной речи иноязычной просодических и лексико-грамматических единиц языка для выражения сочувствия, сопереживания, содействия, комплимента в типичных ситуациях иноязычного общения.	Создание диалога-расспроса с выражением сочувствия, сопереживания, содействия, комплимента в типичной ситуации иноязычного общения.
	Создание монологического высказывания с целью выражения сочувствия, сопереживания, содействия, комплимента в типичной ситуации иноязычного общения.

альную функцию, обеспечивающую отображение, обобщение и использование внешних речевых явлений, направленных на эмоциональное взаимодействие и обмен эмоциями с целью достижения взаимопонимания в процессе общения или выполнения любой иной деятельности» [Там же]. Из определений эмотивной языковой и речевой способностей следует, что эмоции «вшиты» в саму материю речи, и чтобы ребенок через общение научился передавать свое эмоциональное отношение к собеседнику или событию, факту, предмету, явлению окружающего мира эмотивную речевую способность и в ее составе эмотивную языковую способность можно и нужно развивать.

Были выделены следующие эмотивные языковые и речевые способности у дошкольников с основой на теоретическое обоснование таких способностей, представленных в исследованиях С.В. Чернышова, и опорой на психологические работы, раскрывающие особенности эмоциональной сферы детей данного возраста [2; 5; 6]:

- способность распознавать и понимать эмоцию в устной речи;
- способность выражать эмоции в устной речи;
- способность описывать свои и чужие эмоции в устной речи;
- способность проявлять эмпатию в устной речи.

Способствовать развитию выделенных эмотивных языковых и речевых способностей у дошкольников на занятии иностранным языком возможно посредством формирования у них эмоционального опыта иноязычного общения.

Выделяем следующие компоненты эмоционального опыта иноязычного общения у дошкольников: 1) знание базовых эмоций, выраженное в их вербальном и невербальном номинировании на иностранном языке; 2) речевые навыки и умения эмоционального плана, отвечающие за распознавание, выражение и описание базовых эмоций; 3) познавательные-коммуникативные мотивы, выраженные в постановке речемыслительной задачи, в основе которой лежат эмоция интереса, потребность в общении, игровой деятельности и физической активности дошкольника; 4) эмоциональные явления различной модальности, переживаемые дошкольниками в различных эмоциональных ситуациях иноязычного общения, проявляющиеся вербально и невербально; 5) эмоциональные образы, хранящиеся в эмоциональной памяти дошкольника в виде невербального выражения эмоций сказочного персонажа посредством изобразительной наглядности.

Значимым компонентом эмоционального опыта иноязычного общения у дошкольников выступают речевые навыки и умения эмоционального плана (таб. на стр. 113).

Для формирования и развития приведенных речевых навыков и умений эмоционального плана мы рассматриваем *четыре группы упражнений*:

1. Упражнения на распознавание базовых эмоций в устной иноязычной речи;
2. Упражнения на воспроизведение базовых эмоций в устной иноязычной речи;
3. Упражнения на описание базовых эмоций в устной иноязычной речи;
4. Упражнения на выражение эмпатии в устной иноязычной речи.

Рассмотрим подробно группу упражнений на распознавание эмоций в устной иноязычной речи. Данная группа упражнений направлена на развитие у дошкольников способности распознавать и понимать эмоцию в устной речи и включает в себя:

1) упражнения на распознавание в устной речи просодических и лексико-грамматических единиц языка, а также мимики, жестов и телодвижений, выражающих базовые эмоции в типичных ситуациях иноязычного общения (в данных упражнениях используются следующие приемы: идентификация базовой эмоции (радости, грусти, гнева, страха и удивления) при помощи интонации; идентификация базовой эмоции на основе лексических единиц языка; идентификация базовой эмоции на основе грамматических единиц языка; идентификация базовой эмоции при помощи мимики; идентификация базовой эмоции при помощи жестов и телодвижений);

2) упражнения на декодирование эксплицитно выраженных эмотивных смыслов в учебном адаптированном тексте для аудирования (в данных упражнениях используют-

ся следующие приемы: слушание и понимание выраженной базовой эмоции в речевых сообщениях, исходящих от куклы; слушание и понимание выраженной базовой эмоции в речевых сообщениях, исходящих от педагога; слушание и понимание выраженной базовой эмоции в звуковом письме; слушание и понимание выраженной базовой эмоции в загадке; слушание и понимание выраженной базовой эмоции в четверостишье; слушание и понимание выраженной базовой эмоции в песне; слушание и понимание выраженной базовой эмоции в рифмовке);

3) упражнения на декодирование эксплицитно выраженных эмотивных смыслов в содержании изобразительной наглядности; в данных упражнениях выделим следующие приемы: восприятие и понимание изображенной базовой эмоции в виде пиктограммы; восприятие и понимание выраженной сказочным персонажем базовой эмоции на картинке; восприятие и понимание выраженной базовой эмоции ребенком на фотографии; восприятие и понимание выраженных сказочными персонажами базовых эмоций на серии картинок.

Приведем примеры упражнений данной группы:

1. Педагог клеит кукле Джону стикер со счастливым смайликом.

Джон (прыгая от радости): «Wow! Thank you! I am happy!»

Педагог: «Ребята, что только что почувствовал Джон?»

Дети: «Радость!»

Педагог: «Верно! Джон прыгал от радости. А как прыгаете от радости вы? Let's jump!»

Дети встают и прыгают.

Педагог: «А еще Джон выразил радость так: (педагог берет три кубика, на каждое слово по кубику разного цвета: Красный – «I», синий – «am», зеленый – «happy»): «I am / happy!» (далее педагог произносит данную фразу целиком с восходящим тоном и громко).

Педагог: «Сколько слов, ребята?»

Дети: «Три!»

Педагог: «А теперь каждый из вас скажет, что он счастлив. Anya, come here, please!»

Дети по очереди, показывая на кубиках, произносят «I am / happy!»

Педагог: «Сейчас Джон каждому из вас будет клеить смайлик, и чтобы он понял, что вы рады, нужно об этом ему сказать, начнем с Венди».

Кукла Джон клеит стикер кукле Венди.

Венди: «Thank you! I am happy!»

Маша: ...

Коля: ...

Аня: ...

2. Педагог, клея на доску карточки с испуганным и удивленным лицом Джона: «Джон пойдет в невидимый зоопарк и расскажет нам, кого видит, а вы слушайте внимательно и попробуйте догадаться, злится Джон или радуется. Сначала попытается Венди».

Джон говорит, прячась за доску: «Woohoo! It is my favorite monkey!»

Венди: «John is happy!»

Питер Пэн: «Yes! I am happy!»

Педагог: «Kolya, It's your turn!»

Джон: «Hey! Where is an animal? I don't like it!»

Коля: «John is angry!» и т.д.

3. Педагог: «Ребята, Венди приготовила для каждого из вас по загадке, посмотрите на картинки и скажите, что чувствует Питер Пэн. Я начну».

Кукла Венди показывает педагогу и детям картинку №1: Питер Пэн улыбается, руки и ноги его вытянуты в стороны.

Педагог: «Peter Pen is happy!»

Кукла Венди: «Yes! Very good!»

Далее Кукла Венди предлагает каждому ребенку по карточке (Питер Пэн грустит, удивлен, испуган, рад и злится), хваля ребенка за правильный ответ.

Формирование речевых навыков и умений эмоционального плана, составляющих содержание эмоционального опыта иноязычного общения у дошкольников, следует

осуществлять на дополнительных занятиях в детском саду с небольшой группой детей 5–6 лет (до 15 человек) в игровом формате.

Игра как ведущая деятельность дошкольников [10] является основным способом освоения эмоционального аспекта иноязычной речи. В игре со сказочными персонажами и куклами дети учатся вербальному и невербальному распознаванию, описанию и выражению базовых эмоций в таких привычных ситуациях общения, как грусть из-за сломанной игрушки или радость от исполнения песен. Одновременно игра вызывает у дошкольников чувство радости и удовольствия, что обеспечивает их комфортное эмоциональное состояние на занятиях иностранным языком.

В заключение отметим, что обеспечение гармоничного эмоционального развития детей является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования, овладение иностранным языком может способствовать ее успешной реализации. В процессе формирования эмоционального опыта иноязычного общения посредством распознавания, описания и выражения эмоций на иностранном языке у дошкольников развивается более глубокое понимание как собственных, так и чужих эмоциональных состояний, а также их способности к эмпатии. Таким образом, интеграция эмоционального содержания в процесс овладения иностранным языком в дошкольном возрасте обеспечивает значимый вклад в становление эмоционально устойчивой и социально адаптированной личности.

Список литературы

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. М., 2010.
2. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2004.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб., 2007.
4. Румянцева И.М. Психолингвистические механизмы и методы формирования речи: дис. ... доктора филол. наук. М., 2000.
5. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы. М., 2019.
6. Чернышов С.В. Формирование эмоционального опыта младших школьников средствами иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2019. №11. С. 2–9.
7. Чернышов С.В. Школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. №6(96). Т. 1. С. 49–64.
8. Чернышов С.В. Эмоции в обучении иностранным языкам // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: Материалы международной школы-конференции, Санкт-Петербург, 27–30 марта 2017 года. СПб., 2017. С. 408–410.
9. Шаховский В.И. Эмоции. Долингвистика. Лингвистика. Лингвокультурология. М., 2016.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
11. Яшина В.И., Ставцева Е.А. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками: монография. М., 2016.
12. Institute of Health Metrics and Evaluation. Global Health Data Exchange (GHDx). [Electronic resource]. URL: <https://vizhub.healthdata.org/gbd-results?params=gbd-api-2021-permalink/21e0fcff72db4eaa5e2a61182cbea4f2> (date of request: 26.12.2024).

* * *

1. Astapov V.M. Trevozhnost' u detej. M., 2010.
2. Izotova E.I., Nikiforova E.V. Emocional'naya sfera rebenka. Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2004.

3. Prihozhan A.M. Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyĭ i shkol'nyĭ vozrast. SPb., 2007.
4. Rumyantseva I.M. Psiholingvisticheskie mekhanizmy i metody formirovaniya rechi: dis. ... doktora filol. nauk. M., 2000.
5. Sergienko E.A., Marcinkovskaya T.D., Izotova E.I. Social'no-emocional'noe razvitie detej. Teoreticheskie osnovy. M., 2019.
6. Chernyshov S.V. Formirovanie emocional'nogo opyta mladshih shkol'nikov sredstvami inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2019. №11. S. 2–9.
7. Chernyshov S.V. Shkol'noe inoyazychnoe obrazovanie v emocional'nom izmerenii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. №6(96). T. 1. S. 49–64.
8. Chernyshov S.V. Emocii v obuchenii inostrannym yazykam // Innovacionnye idei i podhody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam v sisteme vysshego obrazovaniya: Materialy mezhdunarodnoj shkoly-konferencii, Sankt-Peterburg, 27–30 marta 2017 goda. SPb., 2017. S. 408–410.
9. Shahovskij V.I. Emocii. Dolingvitika. Lingvistika. Lingvokul'turologiya. M., 2016.
10. El'konin D.B. Psihologiya igry. M., 1978.
11. Yashina V.I., Stavceva E.A. Ovladenie emocional'no-ocenochnoj leksikoj starshimi doshkol'nikami: monografiya. M., 2016.



The formation of preschool children emotional experience of foreign language communication as the means of their development

The emotional experience of foreign language communication as the means, supporting the emotional development of preschool children, is considered. There are revealed the groups of exercises and techniques that provide the mastering such experience of communication by the preschool children. The examples of the methodological work in the preschool institutions, demonstrating the potential of the use of the foreign language as the means of the emotional development of preschool children, are given.

Key words: *emotions, emotive linguistic competence, emotive verbal ability, emotional experience of foreign language communication, speech skills and abilities of emotional context.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2025)



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

ЯН ЛЭСЫ
Сиань, Китай
И.В. ЩЕГЛОВА
Москва

КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ТЕРМИНА

Устанавливаются понятийные характеристики культуроцентричности в теории и практике обучения РКИ. Обозначаются интегративные дисциплины (кинопедагогика, театральная педагогика, музейная педагогика, песенная педагогика, литературная педагогика) в качестве трансляторов культуроцентричности образовательного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, культуроцентричность в теории и практике обучения РКИ, кинопедагогика, театральная педагогика, музейная педагогика, песенная педагогика, литературная педагогика.*

В условиях современного общества актуальным становится положение о гуманитаризации образования: гуманитарных основах модернизации образования. Меняется парадигма образования, которую характеризуют не только высокое качество, но и философия образовательной подготовки специалистов. Указанная парадигма созвучна с идеей о том, что человек является эпицентром культуры [1; 11].

В настоящее время, когда транслируется мысль о духовной безопасности общества, полагаем, назрела необходимость взглянуть на образовательный процесс под другим углом зрения, поставив на первое место комплекс воспитательных задач. Так, в контексте преподавания и изучения РКИ среди актуальных направлений воспитательной работы логично выделить следующие: воспитание духовно-нравственных качеств, патриотизма, любви и уважения к истории и культуре страны изучаемого языка (данному языку, в частности), эстетическое воспитание, воспитание экологической культуры иностранных граждан. По нашему мнению, эффективная организация воспитательного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному возможна благодаря апеллированию к культуроцентричности образовательного процесса. Вместе с тем на данный момент существует противоречие между потребностью в воспитании иностранных граждан в парадигме культуроцентричности образовательного процесса и недостаточной разработанностью содержательного и операционного аспектов данной педагогической деятельности.

Теоретическую основу исследования составляют труды, посвященные актуальным проблемам интегративных научных дисциплин, которые возникли на стыке культуры (искусства) и педагогики: музейной педагогики [5; 7]; театральной педагогики [4; 10]; кинопедагогики [9; 13]; литературной педагогики [14]; песенной педагогики [12]. Рассматриваются работы, в которых актуализируется понятие «культуроцентричность об-

разования» [2; 3; 6; 8]. Анализ последних показал немногочисленность исследований вопросов культуроцентричности образования. Термин «культуроцентричность в теории и практике обучения РКИ» (или синонимичный ему) не был обнаружен нами.

Изучение словосочетания «культуроцентричность образовательного процесса (образования)» в научной литературе позволил выделить его ключевые дифференциальные признаки:

- основа духовной безопасности современного общества [8, с. 25];
- основа модернизации современного образования [2, с. 116];
- тренд в российском высшем образовании [3, с. 73].

Установим и другие признаки культуроцентричности образования. Нам близка позиция Л.Г. Гусяковой, М.Б. Лига, согласно которой *культуроцентричность* выступает как обращенность к изучению культурных оснований жизнедеятельности личности (норм, ценностей, смыслов, типов поведения, традиций, идеалов), определяющих ее развитие в рамках существующей социокультурной действительности [2, с. 120]. Таким образом, культуроцентричность образовательного процесса предполагает апеллирование к изучению культурных основ функционирования коммуникативной личности в современном поликультурном социуме. Отметим, что Е.А. Костина дает идентичное определение изучаемому понятию [6, с. 62].

Следующая дефиниция позволит уточнить понятийные признаки анализируемого термина. По мнению И.В. Кучерук, И.С. Медведик, О.Б. Росляковой, культуроцентричность – механизм воспроизводства общественного интеллекта и таких его основных составляющих, как наука, культура и образование, а также способ трансляции социокультурного опыта из поколения в поколение в общественно организованных формах [8, с. 25]. Из определения следует, что благодаря культуроцентричности образовательного процесса происходит транслирование общественного интеллекта в общественно организованных формах. При этом сами формы не конкретизируются.

В широком значении рассматривает культуроцентричность С.А. Дианов. Автор полагает, что «культуроцентричность – это состояние человека, для которого характерно повседневное раскрытие своего потенциала посредством культуротворческой деятельности. Последняя может претендовать на признание специфическим видом повседневной активности россиян, генератором которой выступает их мотивация к выработке собственных культурных ориентиров и развитию творческих умений, объектом которой является природно-культурный потенциал территории, а ее продукты используются для презентации позитивных достижений социума в реальном времени и пространстве» [3, с. 76].

Адаптируя определение к реалиям обучения РКИ, под человеком, который раскрывает и свой потенциал, и потенциал обучающихся, а также ресурс читаемого курса, логично признать преподавателя РКИ. Что касается достижений, то считаем, что в контексте образовательного процесса логично говорить о формировании гармоничной коммуникативной личности обучающегося, владеющей нормами и ценностями существования в поликультурном обществе и апеллирующей к ним, а также стремящейся к самопознанию, саморазвитию посредством, как было отмечено в определении И.В. Кучерук, И.С. Медведик, О.Б. Росляковой [8, с. 25], социокультурного опыта поколений, закрепленного в общественно организованных формах.

На основе анализа представленных определений, их критического рассмотрения сформулируем авторское. Под *культуроцентричностью в теории и методике обучения русскому языку как иностранному* понимаем обращенность образовательного процесса к культурным основам (нормам, ценностям) функционирования коммуникативной личности в социуме, зафиксированным в общественно организованных формах и нацеленным на воспитание обучающихся.

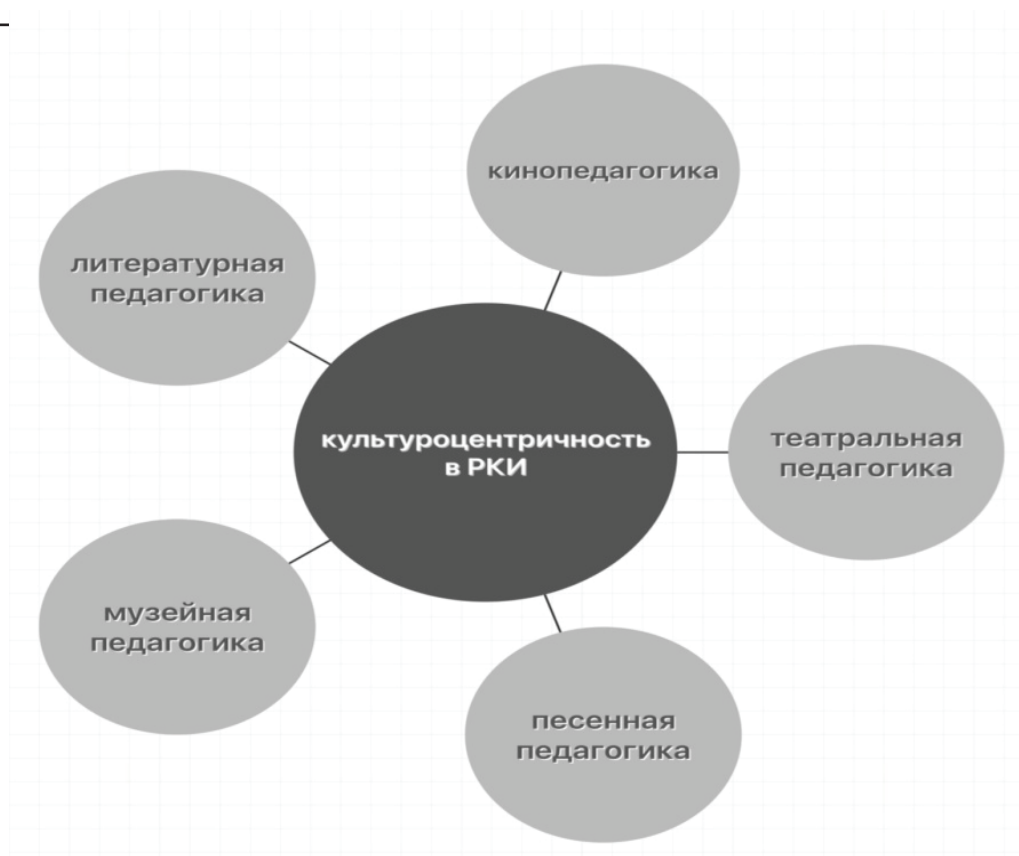


Рис. Интегративные дисциплины – трансляторы культууроцентричности образовательного процесса в аспекте РКИ

Конкретизировать представленное определение понятия «культуроцентричность в теории и методике обучения русскому языку как иностранному» позволит констатация общественно организованных форм, в которых отражены культурные основы функционирования коммуникативной личности в социуме. В нашем понимании к ним относятся следующие:

- мультипликационные, художественные, документальные фильмы; видеоролики;
- спектакли;
- музейные экспонаты;
- песни;
- произведения литературы.

Поясним выбор общественно организованных форм, объектов культуры.

Согласно нашей позиции, в теории и практике обучения РКИ трансляторами культууроцентричности образовательного процесса выступают такие интегративные дисциплины, как (рис.):

- кинопедагогика;
- театральная педагогика;
- музейная педагогика;
- песенная педагогика;
- литературная педагогика.

Резюмируя исследование, можно сказать, что в контексте работы актуализировано и проблематизировано понятие «культуроцентричность в теории и практике обучения РКИ». Понятийными характеристиками данного термина являются следующие: 1) обращенность образовательного процесса к культурным основам; 2) транслирование культурных норм и традиций посредством кинопедагогики, театральной педагогики, музейной педагогики, песенной педагогики, литературной педагогики; 3) нацеленность на воспитание коммуникативной личности иностранного обучающегося.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В двух томах. М., 1994.
2. Гуслякова Л.Г., Лига М.Б. Культуроцентричность как основа современного образования // Гуманитарный вектор. 2008. №1. С. 116–121.
3. Дианов С.А. Культуроцентричность как тренд в российском высшем образовании // Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса «Золотые имена высшей школы»: сборник научных статей. М., 2023. С. 73–78.
4. Дмитриева Д.Д. Формирование у иностранных студентов мотивации к изучению русского языка на основе применения элементов театральной педагогики // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. №1(42). С. 25–28.
5. Ерофеева И.Н., Жукова М.Ю. Экскурсионно-музейная педагогика как один из актуальных путей формирования профессиональной творческой личности при обучении русскому языку как иностранному // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2022. №27-1. С. 202–205.
6. Костина Е.А. Культуроцентричность образования – требование современного этапа развития общества // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. №6. С. 60–63.
7. Кулаева Г.М., Жулева М.И. Применение технологии музейной педагогики и учебной экскурсии при обучении русскому языку иностранных обучающихся // Образовательные технологии. 2023. №3. С. 8–13.
8. Кучерук И.В., Медведик И.С., Рослякова О.Б. Культуроцентричность как основа духовной безопасности современной России // Наука в современном информационном обществе: материалы Международной научно-практической конференции. North Charleston, 2018. С. 25–35.
9. Лавочкина О.П. Использование средств кинопедагогики при обучении РКИ как метод активизации левого и правого полушарий мозга у учащихся с различными ИПЛ на начальном этапе обучения // Русский язык за рубежом. 2022. №6(295). С. 29–34.
10. Лешутина И.А., Сараева К.Е. Приемы драматизации в контексте театральной технологии при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2024. №4(305). С. 67–72.
11. Лосский Н.О. История русской философии. М., 2020.
12. Мердеева Г.С. Аутентичный песенный текст как средство обучения РКИ // Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике: сборник материалов XIX Всероссийской молодежной научно-практической конференции. Биробиджан, 2024. С. 311–315.
13. Толмачева Е.Ю. Потенциал кинопедагогики и медиаобразования в обучении РКИ от уровня А1 // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: материалы Международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 98–102.
14. Ян Л., Щеглова И.В. Аргументация развития литературной педагогики в контексте обучения русскому языку как иностранному. [Электронная версия] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2024. №11. URL: <http://www.emissia.org/offline/2024/3442.htm> (дата обращения: 12.12.2024).

* * *

1. Berdyayev N.A. Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva. V dvuh tomah. M., 1994.
2. Guslyakova L.G., Liga M.B. Kul'turocentrichnost' kak osnova sovremennogo obrazovaniya // Gumanitarnyj vektor. 2008. №1. S. 116–121.

3. Dianov S.A. Kul'turocentrichnost' kak trend v rossijskom vysshem obrazovanii // Luchshie praktiki pobeditelej Vserossijskogo konkursa «Zolotyie imena vysshej shkoly»: sbornik nauchnykh statej. M., 2023. S. 73–78.
4. Dmitrieva D.D. Formirovanie u inostrannykh studentov motivacii k izucheniyu russkogo yazyka na osnove primeneniya elementov teatral'noj pedagogiki // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2023. №1(42). S. 25–28.
5. Erofeeva I.N., Zhukova M.Yu. Ekskursionno-muzejnaya pedagogika kak odin iz aktual'nykh putej formirovaniya professional'noj tvorcheskoy lichnosti pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Lingvoritricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty. 2022. №27-1. S. 202–205.
6. Kostina E.A. Kul'turocentrichnost' obrazovaniya – trebovanie sovremennogo etapa razvitiya obshchestva // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. 2010. №6. S. 60–63.
7. Kulaeva G.M., Zhuleva M.I. Primenenie tekhnologii muzejnoj pedagogiki i uchebnoj ekskursii pri obuchenii russkomu yazyku inostrannykh obuchayushchihsiya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2023. №3. S. 8–13.
8. Kucheruk I.V., Medvedik I.S., Roslyakova O.B. Kul'turocentrichnost' kak osnova duhovnoj bezopasnosti sovremennoj Rossii // Nauka v sovremennom informacionnom obshchestve: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. North Charleston, 2018. S. 25–35.
9. Lavochkina O.P. Ispol'zovanie sredstv kinopedagogiki pri obuchenii RKI kak metod aktivizacii levogo i pravogo polusharij mozga u uchashchihsya s razlichnymi IPL na nachal'nom etape obucheniya // Russkij yazyk za rubezhom. 2022. №6(295). S. 29–34.
10. Leshutina I.A., Saraeva K.E. Priemy dramatizacii v kontekste teatral'noj tekhnologii pri obuchenii RKI // Russkij yazyk za rubezhom. 2024. №4(305). S. 67–72.
11. Losskij N.O. Istoriya russkoj filosofii. M., 2020.
12. Merdeeva G.S. Autentichnyj pesennyj tekst kak sredstvo obucheniya RKI // Molodezhnye issledovaniya i iniciativy v nauke, obrazovanii, kul'ture, politike: sbornik materialov XIX Vserossijskoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Birobidzhan, 2024. S. 311–315.
13. Tolmacheva E.Yu. Potencial kinopedagogiki i mediaobrazovaniya v obuchenii RKI ot urovnya A1 // Sovremennyy vzglyad na obuchenie RKI: nejroaspekty: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2023. S. 98–102.
14. Yan L., Shcheglova I.V. Argumentaciya razvitiya literaturnoj pedagogiki v kontekste obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. [Elektronnaya versiya] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2024. №11. URL: <http://www.emissia.org/offline/2024/3442.htm> (data obrashcheniya: 12.12.2024).



The cultural centeredness in theory and practice of teaching Russian as a foreign language: the problematization of term

The conceptual characteristics of cultural centeredness in theory and practice of teaching Russian as a foreign language are stated. There are identified the integrative disciplines (film pedagogy, theater pedagogy, museum pedagogy, song pedagogy and literature pedagogy) as the translators of cultural centeredness of educational process at the classes of the Russian language as a foreign language.

Key words: *Russian as a foreign language, cultural centeredness in theory and practice of teaching Russian as a foreign language, film pedagogy, theater pedagogy, museum pedagogy, song pedagogy, literature pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2025)

М.В. ЖУКОВА,
А.В. КИСЕЛЕВА
Москва

**РОЛЬ ПРОФЕССИОГРАММЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МГИМО (НА
ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНОЙ ТОРГОВЛИ И УСТОЙЧИВОГО
РАЗВИТИЯ (ИМТУР))**

Рассматривается профессиограмма и ее системообразующая роль при разработке учебных планов и программ, дидактических материалов, методов и средств обучения с целью «взращивания» специалистов, полностью удовлетворяющих требования современного рынка труда. Данные положения анализируются на примере образовательных программ по английскому языку в рамках Института Международной Торговли и Устойчивого Развития (ИМТУР).



Ключевые слова: *профессиограмма, рынок труда, конкурентноспособность, образовательный процесс, иноязычная профессиональная компетенция.*

Человеческая цивилизация на современном этапе своего онтогенеза определяется как информационная и цифровая, что обуславливает траектории развития составляющих ее структур. Е.Э. Кригер определяет современное мировое сообщество как абсолютно своеобразную реальность, детерминирующуюся социокультурными факторами, связанными с развитием цифровых технологий, и формирует специфическую модель существования, которая трансформирует процесс социального развития индивидуума, выстраивает иную систему ценностей, переформатирует сознание личности, предъявляя иные требования к образованию и социализации [1].

В информационном сообществе информация рассматривается как важнейший ресурс, что переводит информационный сектор в разряд лидирующих и быстроразвивающихся областей. По мнению С.А. Шашловой, значительное число трудящихся задействовано в процессах производства, хранения, переработки и реализации информации, что делает информацию предметом всеобщего потребления [4].

Процессы цифровизации, автоматизации и роботизации оказывают существенное влияние на все страты современного общества, в том числе и на трансформацию рынка труда, характерными чертами которой является доминирующая позиция научно-технических специалистов, создание новой «интеллектуальной техники», интернационализация трудовых отношений. Современное производство сегодня предъявляет высокие требования к квалификации работников, профессиональной подготовке и переподготовке, креативности в работе и ее высокому качеству. В претендентах на рабочие места работодатели ценят стрессоустойчивость, коммуникативные способности, эмпатию, нестандартное мышление, широкий спектр практических знаний, компетентность в нескольких областях одновременно, готовность к обучению и погружению в более узкие сферы производства, владение иностранными языками [5]. В таком контексте высшие учебные заведения призваны стать центрами, аккумулирующими информацию и знания, создающими оптимальные условия для их интенсивного обмена. Высшее образование становится краеугольным элементом в процессе создания не только интеллектуальной, но и экономической мощи страны.

В данных условиях перед высшей школой стоят задачи подготовки специалистов, способных успешно адаптироваться в быстро меняющемся мире и конкурировать на современном рынке труда. Эффективным методом является учет требований и ожиданий работодателей при составлении образовательных программ и оценивании качества образования. Важную роль в этом процессе играет профессиограмма специалиста, которая является системообразующим фактором при отборе содержания образования и форм его реализации в учебном процессе, поскольку отражает содержание профессиональной деятельности и дает характеристику профессии и требований, которые предъявляются к потенциальному работнику. Основная цель профессиограммы с точки зрения работодателя – эффективный подбор сотрудников. Однако с точки зрения образования это возможность подготовить «правильных» специалистов, которые соответствуют требованиям работодателя, знают свое дело, способны решать любые проблемы, возникающие в процессе профессиональной деятельности. При условии, что профессиограмма составлена полно и грамотно, потенциальный сотрудник сможет понять, что конкретно от него / нее требуется, соответствовать требованиям работодателя, качественно исполнять профессиональные обязанности и справляться с возложенными на него задачами.

В данной статье профессиограмма рассматривается с точки зрения образовательного процесса. На основе профессиограммы разрабатываются образовательные траектории, модели, стандарты и программы, особенно это актуально для высших учебных заведений, где идет непосредственная подготовка будущих специалистов с учетом интересов и требований работодателя.

Большая работа в этом направлении проводится в МГИМО в рамках программы развития института «Приоритет 2030». Так, в институте ИМТУР на бакалавриате готовят специалистов по двум широким направлениям: «Торговое дело» и «Экология и природопользование». В магистратуре есть еще больше направлений. Условно все направления и бакалавриата, и магистратуры можно разделить на следующие: «Специалист по внешнеэкономической деятельности (ВЭД)» и «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)».

Среди многочисленных функциональных обязанностей «Специалиста по внешнеэкономической деятельности (ВЭД)» (профстандарт: 08.039) [2] можно выделить следующие:

- анализ спроса и предложения;
- заключение и сопровождение внешнеторговых контрактов;
- оформление необходимой сопутствующей документации (графики поставок, контроль платежей и т.д.);
- разработка и развитие новых направлений ВЭД компании;
- формирование и расширение клиентской базы за рубежом;
- ведение переговоров и деловой переписки;
- контроль своевременности экспортных и импортных платежей;
- взаимодействие с таможенными и логистическими структурами.

Приведем также некоторые функциональные обязанности «Специалиста по экологической безопасности (в промышленности)» (профстандарт: 40.117) [3]. Среди прочих можно выделить:

- контроль выполнения в организации требований в области охраны окружающей среды;
- планирование и документальное оформление природоохранной деятельности организации;
- разработка, внедрение и совершенствование системы экологического менеджмента в организации;

• знание нормативных правовых актов в области защиты окружающей среды, технической документации, регламентирующей правила и условия эксплуатации систем и средств защиты окружающей среды.

Среди личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, следует отметить:

- коммуникабельность;
- умение вести переговоры;
- организованность, пунктуальность;
- принятие на себя ответственности;
- способность работать с большим массивом информации;
- знание и уверенное использование ПК, MS Office (Excel, Word, Powerpoint), IC;
- знание иностранного языка также является обязательным.

Все эти аспекты среди прочих других находят свое отражение в учебных образовательных программах и материалах института. Рассмотрим, как данные положения отражены в учебном процессе. Прежде всего, получение необходимых компетенций реализуется на основе учебного плана по соответствующей специальности. При этом студенты и магистранты изучают гуманитарные науки общего плана, которые существенно увеличивают их объем знаний в целом и расширяют кругозор (история, различные направления правовых дисциплин, география, социология, биология, философия и др.); социально-экономические дисциплины (экономическая теория, экономика России, экономика зарубежных стран, бухгалтерский учет, налоговый учет, менеджмент, маркетинг и др.); непосредственно предметы специальности (логистика, экологический менеджмент, ВЭД, деловой этикет, экологическая экспертиза и др.).

Одним из профилирующих предметов в МГИМО является иностранный язык. Согласно учебным программам наши студенты должны изучать два иностранных языка, одним из которых обязательно является английский язык. Иностранные языки позволяют лучше ориентироваться и адаптироваться в социальном, научном и профессиональном пространстве. Сейчас владение иностранными языками – это одно из условий профессиональной компетентности. Кроме непосредственно знаний и навыков владения иностранными языками выпускники МГИМО знакомятся с культурой и традициями других стран, что позволяет существенно расширить кругозор, развить мышление, воображение и память.

Важно отметить, что построение обучения строится на основе концентрического принципа, основанного на многократном повторении с постепенным усложнением материала. Так, на 1–2 курсах бакалавриата особое значение придается обогащению лексического запаса и оттачиванию навыков владения всем разнообразием грамматики английского или иного другого изучаемого языка. Тем самым студенты приобретают необходимые компетенции для свободного общения на иностранном языке. На старших курсах бакалавриата и в магистратуре основной акцент делается на непосредственную подготовку к профессиональной деятельности, поэтому студенты и магистранты кроме общего языка, домашнего чтения, аудирования изучают (в институте ИМТУР) «Деловой английский» (обязателен для обоих направлений), «Экономический перевод» или «Экологический перевод». «Деловой английский» подразумевает изучение различных тем, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов и магистров. Изучаются такие темы, как «Правила написания делового письма», «Платежи», «Запрос», «Заказы», «Страхование», «Претензии», «Документация при осуществлении ВЭД», «Таможенная очистка, документы, коды ТН ВЭД» и др.

В рамках курса «Деловой английский» студенты и магистранты составляют и переводят письма по определенной тематике. Они должны выступать в качестве переводчика-синхрониста, переводя двусторонние диалоги по заданной теме, быть в состоянии

общаться по телефону с иностранным собеседником. Также на основе «case study» воспроизводятся реальные ситуации, направленные на решение вопросов, которые могут возникнуть в процессе профессиональной деятельности. Это может быть и анализ рынка конкретного товара, решение вопросов маркетинга или ценообразования, разработка мероприятий по обеспечению выхода нового товара на рынок. Одним из интересных и практически значимых направлений курса «Деловой английский» на 4-м курсе бакалавриата является аспект «Правила написания и подготовка резюме». Студенты изучают правила, требования и лексику написания резюме на английском языке. В конце этого курса они составляют резюме соискателя на конкретную должность, к которой предъявляются определенные требования. Обычно это реальная должность. Студенты-соискатели заранее предоставляют свое резюме и проходят собеседование на должность с комиссией, в которой участвуют несколько преподавателей и, если есть возможность, реальные сотрудники компаний по соответствующей должности (обычно это уже работающие выпускники МГИМО). Само собеседование максимально приближено к реальному. Во время интервью оценивается и само резюме, и уровень владения английским языком, и способность студента-соискателя представить себя с лучшей стороны и отстаивать свои интересы. Таким образом, тренируются важные навыки и умения, дающие выпускникам нашего факультета существенное конкурентное преимущество.

За период курса «Экономический перевод» изучаются такие темы, как «Циклы деловой активности», «Слияния и поглощения», «IPO», «Банки и банковская деятельность», «Глобализация и деглобализация», «Кризис логистических цепочек» и др. В рамках обоих курсов студенты и магистранты повторяют теоретические аспекты тем, но на английском языке. В основном же упор делается на приобретение определенных практических навыков перевода и обогащение словарного запаса большим объемом специализированной профессиональной лексики.

На курсе «Экономический перевод» студенты и магистранты переводят как устно, так и письменно аутентичные тексты / статьи из таких источников, как The Guardian, The Financial Times, The Economist, анализируя и обсуждая их на английском языке. Одно из заданий состоит в том, чтобы 2–3 студента из группы подготовили небольшой доклад (3–5 минут) о какой-то наиболее заинтересовавшей их «свежей» новости (при этом у каждого своя новость). Таким образом, во-первых, они постоянно осведомлены о событиях в мире; во-вторых, учатся выступать на публике; в-третьих, развивают умение анализировать ситуацию и делать прогнозы; в-четвертых, участвовать в обсуждении, что, несомненно, пригодится им при осуществлении профессиональной деятельности.

В рамках аспекта «Экологический перевод» студенты и магистранты переводят, анализируют и обсуждают большое количество различных нормативных документов и статей по вопросам глобальной экологической политики, охраны окружающей среды и здоровья, а также климатической и экологической безопасности. Студенты-экологи очень активно участвуют в различных конференциях как в России, так и за рубежом, готовят презентации по различным актуальным темам в их области, проводят «case study» и принимают активное участие в различных мероприятиях по охране окружающей среды.

Исходя из профстандарта по обеим профессиям [2; 3], хотелось бы подчеркнуть, что даже в рамках изучения иностранных языков, в нашем случае английского языка, студенты и магистранты приобретают и развивают все те необходимые навыки, знания, умения и компетенции, которые позволяют им претендовать на получение соответствующей должности в хороших компаниях. При должном усердии, развитии личностных качеств и способности учиться и адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира они имеют все шансы на быстрый карьерный рост и достойную заработную плату. Как подтверждение вышеизложенному студенты МГИМО после окончания учебы находят работу в различных сферах, но наиболее они востребованы в МИД

России, крупных государственных корпорациях, информационных агентствах и федеральных телеканалах. Так же выпускники МГИМО востребованы в иностранных компаниях, имеющих свои представительства в России.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов МГИМО эксплицитная роль профессиограммы заключается в следующем:

- служит целеуказателем в процессе подготовки специалиста (критерии профессиограммы принимаются во внимание при постановке целей обучения, отборе содержания и методов обучения, разработке учебных пособий и материалов);
- является основой для развития профессиональных компетенций будущих специалистов (знакомит студентов с объективными требованиями профессии);
- используется в качестве эффективного метода оценивания качества образования;
- выступает в качестве обобщенной эталонной модели успешного специалиста в определенной сфере, готовит студентов к институциональной деятельности в условиях быстро меняющегося рынка труда.

Список литературы

1. Кригер Е.Э. Характеристики цифрового общества и принципы образования в нем // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018. №4(14). С. 29–39.
2. Профстандарт: 08.039 Специалист по внешнеэкономической деятельности. [Электронный ресурс]. URL: <http://classinform.ru/profstandarty/08.039-spetcialist-po-vneshneekonomicheskoi-deatel'nosti.html> (дата обращения: 24.11.2024).
3. Профстандарт: 40.117 Специалист по экологической безопасности (в промышленности). [Электронный ресурс]. URL: <http://classinform.ru/profstandarty/40.117-specialist-po-ekologicheskoi-bezopasnosti-v-promyshlennosti.html> (дата обращения: 24.11.2024).
4. Шашлова С.А. Информационное общество и его основные черты // Молодой ученый. 2022. №17(412). С. 276–278.
5. Шувалов Н.И. Рынок труда в России. [Электронный ресурс]. URL: <https://visaSam.ru/russia/rabotavrf/rynok-truda-v-rosii/html> (дата обращения: 27.07.24).

* * *

1. Kriger E.E. Harakteristiki cifrovogo obshchestva i principy obrazovaniya v nem // Vestnik RGGU. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2018. №4(14). S. 29–39.
2. Profstandart: 08.039 Specialist po vneshneekonomicheskoy deyatel'nosti. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://classinform.ru/profstandarty/08.039-spetcialist-po-vneshneekonomicheskoi-deatel'nosti.html> (data obrashcheniya: 24.11.2024).
3. Profstandart: 40.117 Specialist po ekologicheskoy bezopasnosti (v promyshlennosti). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://classinform.ru/profstandarty/40.117-specialist-po-ekologicheskoi-bezopasnosti-v-promyshlennosti.html> (data obrashcheniya: 24.11.2024).
4. Shashlova S.A. Informacionnoe obshchestvo i ego osnovnye cherty // Molodoj uchenyj. 2022. №17(412). S. 276–278.
5. Shuvalov N.I. Rynok truda v Rossii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://visaSam.ru/russia/rabotavrf/rynok-truda-v-rosii/html> (data obrashcheniya: 27.07.24).

The role of professiogram in the development of foreign language professional competence of students in Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (at the example of Institute of International Trade and Sustainable Development)

The professiogram and its systemically important role in the development of educational plan and program, the didactic materials, methods and means of education to prepare the specialists, corresponding the requirements of the modern labour market, are considered. These points are analyzed at the example of the educational program of the English language in the context of Institute of International Trade and Sustainable Development.

Key words: professiogram, labour market, competitive ability, educational process, foreign language professional competence.

(Статья поступила в редакцию 20.01.2025)

Т.П. РЕЗНИК
Волгоград

**ВОЗМОЖНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА НА ЛЕКЦИЯХ СО
СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(на примере дисциплины «Социолингвистический анализ текста»)**

Рассматриваются актуальные характеристики вузовской лекции с учетом практико-ориентированности и современного целеполагания процесса подготовки будущих учителей. Утверждается, что оптимальную соотнесенность с поставленными задачами демонстрирует методический инструментарий, применяемый в рамках рефлексивного подхода. Раскрывается сущность педагогической рефлексии, а также представляются основные условия и приемы, составляющие суть рефлексивного подхода. Приводятся примеры таких приемов в условиях реализации курса лекций по дисциплине «Социолингвистический анализ текста».

Ключевые слова: *рефлексивный подход, вузовская лекция, студенты – будущие учителя иностранного языка.*

Согласно современным представлениям, профессиональная подготовка будущих учителей в педвузе должна быть практико-ориентированной и опираться на личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Все структурные компоненты основной образовательной программы высшего образования вносят свой вклад в формирова-

ние у молодого специалиста готовности решать профессиональные задачи в областях обучения, воспитания и исследовательской деятельности на высоком (творческом, личностном) уровне эффективности [13]. В связи с поставленными целями переосмысливается формат лекционных занятий. Определение лекции как формата, при котором происходит «последовательное монологическое изложение системы идей в определенной области» [8, с. 46] устаревает. Указывается на актуальность таких характеристик лекции, как интерактивность [4], наличие обратной связи [7], использование мультимедийных средств [11]. В настоящее время выполняется значительное количество исследований (Л.С. Бурдякова, Е.А. Гришина, М.А. Гудина, М.А. Домбровская, Л.П. Квашко, В.С. Мордвинцева, О.С. Расковалова, Г.В. Ступакова, Т.Ф. Ушева, Л.В. Черепанова), посвященных уточнению конкретных форм, методов и приемов, позволяющих сделать вузовскую лекцию инструментом активизации учебно-познавательной деятельности студентов с учетом особенностей подготовки специалистов различных отраслей (медицина, сельское хозяйство, инженерные науки и др.). Данное исследование ставит своей целью изложить эффективные подходы к разработке современного лекционного курса по дисциплине «Социолингвистический анализ текста» для студентов – будущих учителей иностранного языка, реализация которого осуществлялась автором в 2022–2023 гг. на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Исходя из современного понимания роли лекции в вузовском образовательном процессе, нами были сформулированы следующие задачи в реализации выше обозначенного курса лекций:

- поддерживать «включенность» студентов в материал и процесс занятия на протяжении всей лекции;
- организовать не только получение знаний по основам социолингвистического анализа текста, но и активную деятельность по их добыче, проработке и применению, то есть также работать над формированием навыков и элементов умений в осваиваемой области;
- обеспечить условия для выработки у студентов личностного отношения к изучаемым объектам (как лингвистическим, так и к их референтам) в сопряжении с собственным опытом, что обеспечит встраивание в иноязычную картину мира и формирование вторичной языковой личности обучающихся в общекультурном и профессиональном плане (в виде проекции на будущую профессиональную деятельность).

Следующим этапом исследования стал подбор средств, которые могут обеспечить подходящие способы решения поставленных задач. Анализ изученных работ показал, что оптимальную соотнесенность с поставленными задачами демонстрируют средства обучения, применяемые в рамках рефлексивного подхода. Далее изложим основания данного выбора и наработки в виде конкретных условий, создаваемых в ходе реализации лекционных занятий, а также примеров заданий и приемов работы.

Уточним понимание рефлексии и рефлексивного подхода. В классическом «Словаре русского языка» С.И. Ожегова рефлексия – это «размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания» [12, с. 547]. Механизм рефлексии трудно переоценить. Так, известен взгляд на рефлекссию как на «базовый специфический механизм подлинного человеческого образа жизни» [5, с. 15]. Ученые-педагоги добавляют в содержание понятия «рефлексия» самонаблюдение, а также желание понимать не только чувства, но и поступки [1, с. 246]. Подчеркивается, что рефлексия является важной профессионально значимой чертой личности преподавателя в силу специфики педагогической деятельности. Так как последняя носит характер метадеятельности (деятельность по организации другой деятельности), ее осмысление, т.е. рефлексия, имеет больше объектов, сложную систему их взаимоотношений, а также несколько уровней, отличающихся по сложности. Так, Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным выделя-

ются четыре уровня рефлексии [Там же]. Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров отмечают, что является центральным объектом педагогической рефлексии – это «осознание того, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя» [8, с. 129].

В исследовании М.А. Домбровской [5] рефлексия как формирующееся свойство личности обучающегося на стадии подготовки к профессиональной деятельности раскрывается через определенный набор умений: анализ опыта деятельности себя и других, анализ текущего материала и ситуации, выбор необходимого, ответственность за выбор, прогнозирование и проектирование будущего.

Следовательно, в рамках рефлексивного подхода необходимо создавать такие условия и подбирать такие средства обучения, которые способствовали бы актуализации данных умений у студентов. Важно учитывать, что ценностной доминантой рассматриваемого подхода является механизм осознанного выбора [16, с. 67]. Помимо средств, важным моментом является создание среды. С.С. Зорин в статье «Формирование творческого пространства и потенциала у детей в системе образования» трактует такую среду как социокультурное творческое пространство, в котором акцент делается на возможностях развития личностных функций, направленных на самого субъекта учения (самообразование, самовоспитание, самореализация), а также реализуется не только регламентированная, но и нерегламентированная творческая деятельность [6, с. 48].

В работе Е.А. Гришиной рефлексивность в обучении трактуется на уровне технологии и указывается на ее связь с деятельностным, коммуникативным, культурологическим, личностно-ориентированным и проблемным подходами [3]. Подчеркивается, что в реализации данной технологии преобладают приемы проблемного, диалогического, коммуникативно-творческого и развивающего методов обучения [Там же]. При этом, как отмечает В.А. Метаева, важно, чтобы организуемая рефлексивная деятельность обучающихся опиралась на их собственный прошлый опыт, сопряженный с осваиваемым проблемным полем [9, с. 29].

С учетом выявленных особенностей целеполагания процесса подготовки будущих учителей иностранного языка и специфических характеристик рефлексивного подхода в обучении нами были отобраны, адаптированы и реализованы (в курсе лекций по «Социолингвистическому анализу текста») некоторые приемы обучения, которые кратко представим ниже.

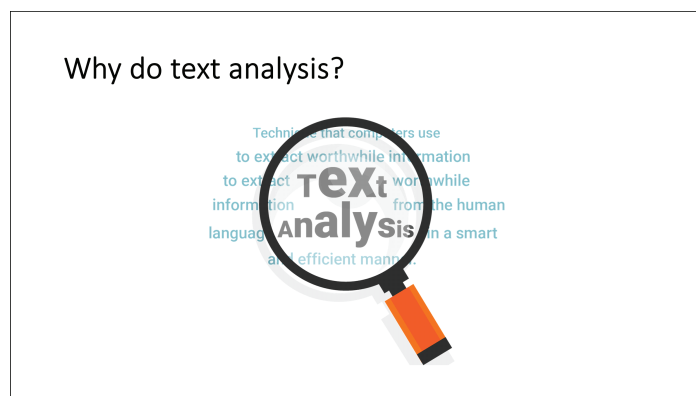


Рис. 1. Пример рефлексивного вопроса со слайда вводной лекции по дисциплине «Социолингвистический анализ текста»

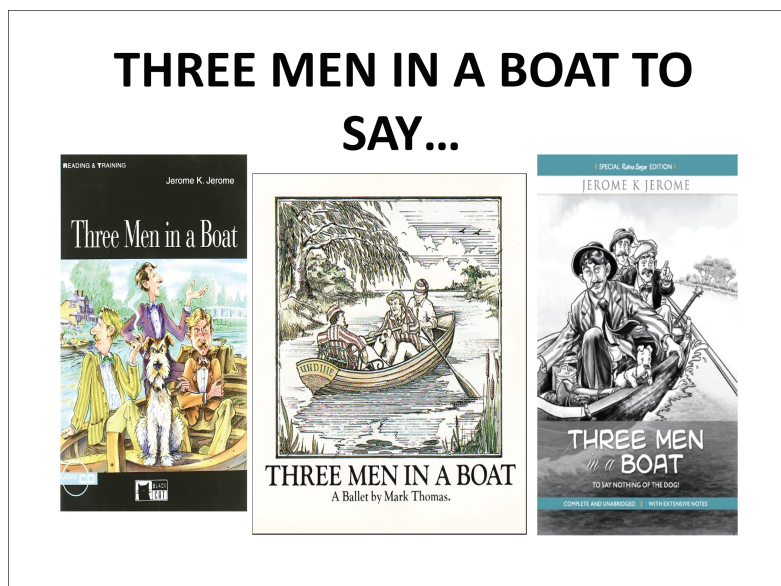


Рис. 2. Задание с основой на визуальные образы (анализ названия произведения через анализ обложек различных изданий)

Самым базовым механизмом реализации самостоятельного познания, т.е. добычи знаний, являлись проблемные задания, регулярно и часто применяемые нами в курсе лекций. В них осуществлялась догадка через абстрагирование, сравнение, сопоставление, аналогию, классификацию в работе с практическим и теоретическим материалом. Часто такие задания имели форму рефлексивного вопроса. Л.В. Черепанова причисляет его к ведущим приемам обучения и выделяет различные его виды: «вопрос, заданный с целью осмысления 1) содержания и последовательности умственных действий, операций, 2) использованных методов и приемов деятельности, 3) возникших трудностей и их причин, 4) новых знаний, умений и навыков, 5) достижения или недостижения поставленных целей и задач, на этапах целеполагания, планирования деятельности, реализации и контроля» [17, с. 206]. На рисунке 1 представлен пример рефлексивного вопроса со слайда вводной лекции по дисциплине (рис. 1).

При рефлексивной деятельности активно развиваются память, внимание, воображение, следовательно, необходимо обеспечить сенсорное разнообразие учебной информации. Данное условие достигалось интенсивным использованием невербальных визуальных образов. Пример данного задания представлен на рисунке 2. В таких ситуациях студенты давали выраженный эмоциональный отклик – работала техника импринтинга, позволяющая лучше запомнить и интериоризировать изучаемый материал. Подчеркнем, что крайне важными являются не только активные когнитивные действия учащихся, но и их эмоциональные переживания (рис. 2).

В качестве условия, способствующего реализации механизма свободного и ответственного выбора, нами практиковалось уменьшение доли жестко программированных методических сценариев в пользу вариативных. Студенты демонстративно наделялись возможностью выбрать, с каким материалом конкретно они будут работать, и в каком порядке (например, самим выбрать не только новостную статью для анализа, но и коллегиально выбрать новостной портал, с которым будет работать весь поток студентов).

Summary: follow-up

1. The most difficult part in making a summary was...
2. I'm still not quite clear about...
3. Writing the summary felt easy and this seems suspicious to me.
4. I'm sure I'm ok with the summary.

Рис. 3. Пример задания на самоконтроль с применением методики незаконченных предложений

What's wrong with this summary?

The text is about three men in a boat who are travelling. Having done a village, they put up for the night on one of the Shiplake Islands. After George suggested cooking dinner, the other two men began to peel potatoes. But then they stopped. Because George didn't like them to peel them and wanted them to scrape them instead. When they had scraped only four potatoes they got so messed up and tired that put the other potatoes in their jackets. The fact that they added into the stew all the remnants of the food they had made the situation still funnier. Their dog also contributed to the dish and brought a dead water-rat, which, after a long and rather agitated discussion, was rejected. The Irish stew turned out a nourishing and interesting dish which the company enjoyed despite some criticism.

Рис. 4. Задание на исправление допущенных ошибок по написанию краткого пересказа текста (summary)

Г.В. Ступакова отмечает, что при этом также актуализируются такие качества, как независимость и оригинальность суждений, способность к самоопределению [15].

В след за исследователями, отмечающими главенствующую роль диалоговой методики [3; 9; 14], на наших лекциях мы также поощряли дискуссию, трактуя этот формат как «возможность войти в субъектную позицию по отношению к деятельности и ее объектам» [14, с. 149]. М.А. Домбровская с опорой на концепцию М.М. Бахтина о педагогическом истолковании диалога, подчеркивает, что такое общение необходимо,

«чтобы каждый из обучающихся почувствовал внутреннюю уверенность в себе, уверенность в восприятии его другими участниками диалогического общения» [5, с. 14]. Соответственно, у большего числа студентов с большей вероятностью возникнет желание действовать, «раскрыть себя для других участников диалога и тех для себя» [Там же]. М.А. Домбровская считает (и мы согласны с ней), что общение в парах переменного состава может рассматриваться как основная коллективная форма учебного взаимодействия. «Эта форма дает возможность учащимся поддерживать диалог в индивидуальной манере, а педагогу управлять диалоговым процессом, взаимодействуя с каждым отдельным учащимся, а не «опосредованным» студентом группы» [Там же].

Так как лекции описываемого учебного курса носили интерактивный характер, они предполагали контролирующие процедуры, которые также носили рефлексивную направленность, имея форму самоконтроля с применением метода незаконченных предложений (рис. 3) и вопросников на самоконтроль. Как отмечают исследователи, важным условием активизации рефлексии во время самоконтроля является применение альтернативных способов оценки – дневники успеха, десятибалльная или иная шкала, отличающаяся от привычной, символы, отсутствие отметок, шкала оценивания [14, с. 149].

Последним приемом назовем работу с ошибками, носившей в нашей работе системный характер. Практиками в сфере образования отмечается, что ошибка как новизна проблемной ситуации несет в себе ресурс развития, и что «педагогу, действующему в рамках рефлексивного подхода, нельзя навязывать свою точку зрения: иначе истинная рефлексия обучаемого не состоится» [10]. Работа с ошибками выносилась на парную или самостоятельную работу; ей придавался статус высокой значимости за счет начисления дополнительных рейтинговых баллов, если она носила осознанный и результативный характер. На рисунке 4 представлен пример задания на исправление допущенных ошибок по написанию краткого пересказа текста (summary) (рис. 4).

Сделаем выводы по проведенному исследованию. Описанные в статье средства и условия, относящиеся к рефлексивному подходу, позволяют решать поставленные задачи – придать формату вузовской лекции современный, активный характер: добычи, а не получения знаний, а также формирования навыков и умений как непосредственно практических коммуникативных, так и составляющих общекультурных и профессиональных (педагогических) компетенций в когнитивном и регулятивном аспектах. Перспектива исследования нам представляется в подборе средств формирования у студентов рефлексии 3 и 4 ранга (по А.Н. Щукину), заключающейся в многослойной взаиморефлексии субъектов учебного процесса – педагога и обучающегося.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Бурдякова Л.С. Рефлексивный подход как педагогическая проблема // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. №4. С. 49–54.
3. Гришина Е.А. Проектирование рефлексивной технологии формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. №5(69). С. 57–60.
4. Гудина М.А., Сучкова Т.В. Интерактивная лекция как метод активизации познавательной деятельности студентов вуза // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера: Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Казань, 28 мая 2020 года. Казань, 2020. С. 421–424.
5. Домбровская М.А. Применение рефлексивного подхода в воспитательной работе и социализации учащихся в вузе // Бизнес и дизайн ревю. 2017. №4(8). С. 14.

6. Зорин С.С. Формирование творческого пространства и потенциала у детей в системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. №1. С. 48–51.
7. Квашко Л.П., Буркова И.Н., Савельева Е.В. Способы повышения эффективности обучения на лекции в вузе. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. №1. <https://mir-nauki.com/issue-1-2021.html> (дата обращения: 06.12.2024).
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М., 2000.
9. Метаева В.А. Методологические и методические основы рефлексии: Учебное пособие. Екатеринбург, 2006.
10. Методический материал «Рефлексивно-деятельностный подход к обучению». Сайт МБОУ «Лицей имени Н.Г. Булакина». [Электронный ресурс]. URL: https://лицей.абакан.рф/assets/files/metod_material/rdpko.pdf (дата обращения: 06.12.2024).
11. Мордвинцева В.С., Никулина Н.А. Мультимедийная презентация как возможность создания интерактивной среды в формате академической вузовской лекции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №8-1(86). С. 211–214.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2019.
13. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению «Педагогическое образование». [Электронный ресурс] // Официальный сайт Волгоградского государственного социально-педагогического университета. URL: <http://docs.vspu.ru/files/programs/63e611aca753981ecb64ac99a59.pdf> (дата обращения: 11.10.2024).
14. Расковалова О.С. Рефлексивный подход в учебной деятельности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. №4(44). С. 148–150.
15. Ступакова Г.В. Реализация рефлексивного подхода при обучении английскому языку в условиях модернизации образования [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/4173051abbckbmcl9fb.xnp1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/417305/> (дата обращения: 06.12.2024).
16. Ушева Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. №5. С. 66–70.
17. Черепанова Л.В. Рефлексивный подход в обучении русскому языку // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. №3. С. 202–215.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.
2. Burdyakova L.S. Refleksivnyj podhod kak pedagogicheskaya problema // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2017. №4. S. 49–54.
3. Grishina E.A. Proektirovanie refleksivnoj tekhnologii formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kul'tury studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. №5(69). S. 57–60.
4. Gudina M.A., Suchkova T.V. Interaktivnaya lekcija kak metod aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov vuza // Professional'no-lichnostnoe razvitie budushchih specialistov v srede nauchno-obrazovatel'nogo klastera: Materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kazan', 28 maya 2020 goda. Kazan', 2020. S. 421–424.
5. Dombrovskaya M.A. Primenenie refleksivnogo podhoda v vospitatel'noj rabote i socializacii uchashchihsya v vuze // Biznes i dizajn revyu. 2017. №4(8). S. 14.
6. Zorin S.S. Formirovanie tvorcheskogo prostranstva i potenciala u detej v sisteme obrazovaniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2015. №1. S. 48–51.
7. Kvashko L.P., Burkova I.N., Savel'eva E.V. Spособы povysheniya effektivnosti obucheniya na lekcii v vuze. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2021. T. 9. №1. <https://mir-nauki.com/issue-1-2021.html> (data obrashcheniya: 06.12.2024).
8. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar': Dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. M., 2000.

9. Metaeva V.A. Metodologicheskie i metodicheskie osnovy refleksii: Uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2006.
10. Metodicheskij material «Refleksivno-deyatel'nostnyj podhod k obucheniyu». Sajt MBOU «Licej imeni N.G. Bulakina». [Elektronnyj resurs]. URL: https://licej.abakan.rf/assets/files/metod_material/rdpko.pdf (data obrashcheniya: 06.12.2024).
11. Mordvinceva V.S., Nikulina N.A. Mul'timedijnaya prezentaciya kak vozmozhnost' sozdaniya interaktivnoj sredy v formate akademicheskoy vuzovskoj lekcii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. №8-1(86). S. 211–214.
12. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2019.
13. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie». [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta. URL: <http://docs.vspu.ru/files/programs/63e611aca753981ecb64ac99a59.pdf> (data obrashcheniya: 11.10.2024).
14. Raskovalova O.S. Refleksivnyj podhod v uchebnoj deyatel'nosti // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №4(44). S. 148–150.
15. Stupakova G.V. Realizaciya refleksivnogo podhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku v usloviyah modernizacii obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/4173051abbnckbmcl9fb.xnp1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/417305/> (data obrashcheniya: 06.12.2024).
16. Usheva T.F. Realizaciya refleksivnogo podhoda v pedagogicheskom obrazovanii // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. №5. S. 66–70.
17. Cherepanova L.V. Refleksivnyj podhod v obuchenii russkomu yazyku // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. 2017. №3. S. 202–215.



***The potential of reflexive approach at the lectures with the students -
future teachers of foreign language (at the example of the discipline
“The sociolinguistic analysis of text”)***

The current characteristics of university lectures with the consideration of the practice-oriented nature and modern target setting of the training process of future teachers are considered. It is stated that the methodological tool, used in the context of reflexive approach, demonstrates the optimal correlation with the tasks. There is revealed the essence of pedagogical reflection, there are presented the basic conditions and techniques, compiling the essence of reflexive approach. The examples of such techniques in the context of implementation of the course of lectures by the discipline “The sociolinguistic analysis of text” are given.

Key words: *reflexive approach, university lecture, students –
future teachers of foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2024)

**ИКТ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ РКИ: ПОТРЕБНОСТИ
И ПРЕДПОЧТЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
(на материале анкетирования)***

Представлено исследование обучения аудированию китайских студентов-филологов с акцентом на использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Результаты показывают потенциал ИКТ в обучении, указывают на необходимость комплексного подхода, так как студенты недовольны недостатком систематизации и интерактивности ресурсов. Предлагается интеграция онлайн-ресурсов в традиционный образовательный процесс для повышения гибкости и персонализации обучения. Перспективным направлением является дальнейшая интеграция ИКТ и разработка индивидуализированных моделей обучения.



Ключевые слова: *ИКТ, обучение аудированию, РКИ, китайские студенты-филологи, потребности в обучении, предпочтения.*

Современное образование, активно трансформируясь под влиянием цифровых технологий, интегрирует информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в учебный процесс, открывая новые перспективы для преподавания иностранных языков и, в частности, для развития навыков аудирования [7]. В связи с этим изучение особенностей применения ИКТ в обучении аудированию русскому языку как иностранному (РКИ) приобретает особую актуальность, особенно для китайских студентов-филологов, являющихся одной из самых многочисленных групп, изучающих РКИ.

Актуальность данного исследования обусловлена несоответствием между традиционными подходами к обучению РКИ и современными потребностями студентов в развитии аудитивных навыков, которое проявляется на фоне растущей популярности онлайн-обучения и увеличения запроса на интерактивный и мультимедийный контент [6]. Существующие научные исследования недостаточно полно учитывают специфику применения ИКТ при обучении аудированию РКИ китайских студентов-филологов, ограничиваются общими методическими рекомендациями, не охватывая в полной мере весь спектр доступных цифровых ресурсов. Также отмечается дефицит комплексных эмпирических исследований, направленных на изучение потребностей и предпочтений китайских студентов-филологов. Все это и обусловило необходимость проведения данного исследования, **целью** которого является выявление и анализ этих потребностей и предпочтений, а также разработка рекомендаций по оптимизации образовательного процесса.

В рамках настоящего исследования были определены следующие **задачи**: проанализировать использование ИКТ китайскими студентами-филологами в обучении аудированию РКИ, выявив их дидактические преимущества и ограничения; определить ключевые методические аспекты применения онлайн-ресурсов; разработать практико-ори-

* Финансовая поддержка для проведения настоящего исследования была предоставлена совместным проектом Синьцзянского университета и его институтов (Проект №2018600001 «Исследование международного развития высшего образования Кыргызстана в условиях Болонского процесса», 2018 г.) и Центром изучения Центральной Азии и России при Китайском национальном исследовательском центре «Один пояс — один путь» Государственного комитета по делам национальностей.

ентированные рекомендации по совершенствованию образовательных материалов и методов; сформулировать выводы о необходимости комплексного подхода.

Исследование проводилось с использованием следующих **методов**: анкетирование (онлайн-опрос, вопросы закрытого и открытого типа), статистический анализ данных анкет, качественный анализ открытых ответов. В качестве **материалов исследования** были использованы анкеты 518 китайских студентов-филологов, статистические данные, полученные из анкет, и тексты ответов на открытые вопросы.

Теоретическую основу исследования составляют положения лингводидактики о коммуникативном подходе и современные методики применения ИКТ в обучении, особенно при развитии аудитивных навыков. Учтены результаты исследований по эффективности онлайн-ресурсов и формированию аудирования в цифровой среде. Работа опирается на труды таких методистов РКИ, как А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, П.В. Сысоев, Э.Г. Азимов, А.Н. Богомолов, И.А. Гончар, Н.В. Загуменникова, О.В. Рябоконева, и зарубежных исследователей (Ли Дуо, Сунь Сяо, Чжао И и др.). Анализ работ позволил выявить актуальные проблемы и определить направления в исследовании применения ИКТ для развития аудитивных навыков при обучении РКИ.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов для разработки и совершенствования методических материалов, учебных программ и онлайн-ресурсов для обучения аудированию РКИ, ориентированных на потребности и предпочтения китайских студентов-филологов. Выявленные закономерности и разработанные рекомендации могут быть использованы преподавателями РКИ для создания более эффективного и привлекательного учебного процесса. Результаты исследования могут также послужить основой для будущих научных работ в данной области.

Обучение русскому языку как иностранному включает аудиторные занятия, внеаудиторную практику и самостоятельную работу студентов. Комбинированный подход способствует развитию творческого мышления и практических навыков. В РКИ особое значение придается развитию навыка аудирования, сложного когнитивного процес-

16. 您曾使用以下哪些在线官方教育平台学习过俄语听力? (选择合适的选项, 最多不超过3项) Какие из следующих официальных образовательных онлайн-платформ МООС вы использовали для изучения русского языка на слух?

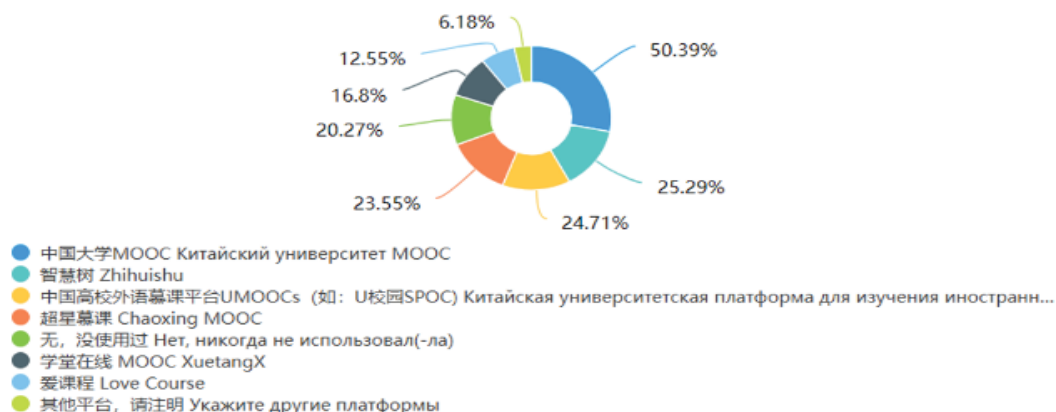


Рис. 1. Распределение ответов респондентов об использовании официальных онлайн-образовательных платформ для обучения аудированию на русском языке

17. 您付费报名过以下哪些私人教育平台来学习俄语听力? (选择合适的选项, 最多不超过3项) 从下列列出的私人教育平台中, 您为学习俄语听力付费过哪些平台?



Рис. 2. Распределение ответов респондентов об использовании частных платных онлайн-образовательных платформ для обучения аудированию на русском языке

18. 您通常使用以下哪些软件进行俄语听力训练? (选择合适的选项, 最多不超过5项) 从下列列出的软件中, 您通常使用哪些软件进行俄语听力训练?

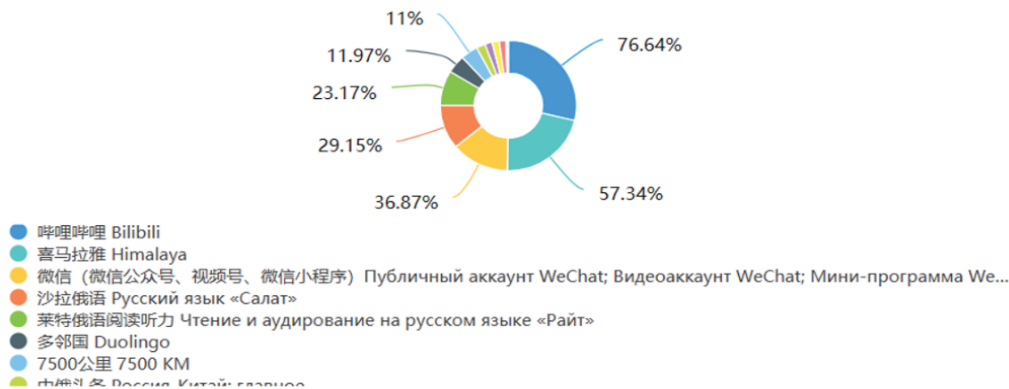


Рис. 3. Распределение ответов респондентов о популярности программ и приложений для обучения аудированию на русском языке

са, требующего систематической тренировки. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют эффективные инструменты для улучшения навыков аудирования [4]. Предварительное исследование применения ИКТ в обучении аудированию русскому языку среди китайских студентов-филологов показало следующие тенденции.

1. Использование и популярность ИКТ-ресурсов. Результаты опроса об использовании китайскими студентами-филологами официальных онлайн-образовательных платформ МООС для изучения аудирования русского языка показали, что платформа «Китайский университет МООС» лидирует с показателем 50,39%. За ней следуют «Zhihuishu» (25,29%), «UMOOCs» (24,71%) и «Chaoxing MOOC» (23,55%). При этом 20,27% опрошенных студентов не используют какие-либо онлайн-платформы для изучения аудирования, предпочитая традиционные методы обучения. Любители платформ «XuetangX» и «Love Course» составляют лишь 16,8% и 12,55% соответственно, а другие платформы имеют 6,18% (рис. 1 на стр. 137).

Полученные ответы указывают на значительное преобладание предпочтений студентов к платформе «Китайский университет МООС» и на необходимость более активного продвижения других онлайн-ресурсов, чтобы удовлетворить растущий интерес к изучению аудирования русского языка. Кроме того, высокая доля студентов, не использующих онлайн-образование, свидетельствует о том, что традиционные методы обучения все еще играют важную роль в их образовательном процессе. Это может потребовать дальнейшего анализа и адаптации подходов к обучению.

Исследование использования китайскими студентами-филологами частных платных образовательных платформ для изучения русского языка показало, что 58,11% респондентов не используют такие платформы. Среди тех, кто их применяет, наиболее часто упоминались «Клуб русского языка» (26,25%), «Страна русского языка» (24,9%), «Студия Елины» (14,09%), «Русский язык Baidu» (9,85%) и «Русский язык Hujiang» (8,88%). В открытых ответах анкеты 11 студентов (2,12%) дополнительно указали такие платформы, как «7500 KM», «Duolingo» и «Русский язык “Райт”» (рис. 2).

Полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на наличие частных платных образовательных платформ, значительная часть студентов-филологов предпочитает бесплатные или традиционные методы обучения. Это может указывать на необходимость повышения качества и доступности платных ресурсов, а также на важность

19. 您更常在以下哪些长、短视频平台观看俄语短片、连续剧和电影? (选择合适的选项, 最多不超过4项)
На какой из следующих платформ для коротких и длинных видео вы чаще смотрите русскоязычные видеоролики(шорты), сериалы и фильмы на русском языке?

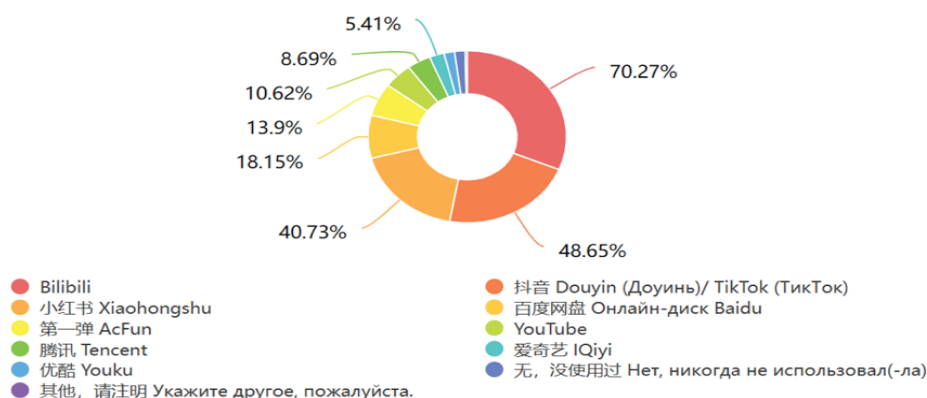


Рис. 4. Распределение ответов респондентов об использовании платформ для просмотра коротких и длинных видеороликов с контентом на русском языке

информирования студентов о преимуществах использования таких платформ для более эффективного изучения аудирования русского языка.

Анализ популярности программ и приложений для обучения аудированию на русском языке показал, что наибольшее распространение получили «Bilibili» и «Himalaya», используемые более чем 50% респондентов. Меньшей популярностью (менее 40%) пользуются публичные аккаунты «WeChat», видео-аккаунты «WeChat», мини-программы «WeChat», а также приложения «Русский язык “Райт”», «Duolingo», «7500 КМ» и т.д. (рис. 3 на стр. 138).

Эти данные свидетельствуют о том, что студенты-филологи, изучающие аудирование, отдают предпочтение приложениям с обширным контентом, ориентированным на визуальное и аудиальное восприятие, доступным на мобильных устройствах. Данная тенденция отражает растущую популярность мобильного обучения и свидетельствует о выборе студентами интерактивных и мультимедийных ресурсов в процессе изучения русского языка, что обусловлено удобством, доступностью и возможностью сделать обучение более эффективным и интересным. Следовательно, необходимо совершенствовать и адаптировать существующие приложения и платформы к потребностям студентов, чтобы повысить их интерес и вовлеченность в процесс обучения.

Статистический анализ использования платформ для просмотра коротких и длинных видеороликов показал, что китайские студенты-филологи для просмотра контента на русском языке, включая шортсы, сериалы и фильмы, предпочитают «Bilibili» (70,27%), «Douyin» / «TikTok» (48,65%) и «Xiaohongshu» (40,73%). Другие платформы, такие как «Онлайн-диск Baidu», «AcFun», «Tencent», «Iqiyi» и «Youku», используются менее чем 20% студентов (рис. 4 на стр. 139).

По данным видно, что китайские студенты-филологи активно используют разнообразные видео-платформы для погружения в русский язык и культуру. Это свидетельствует о высоком интересе к мультимедийному контенту. Преобладание «Bilibili» как



Рис. 5. Распределение ответов респондентов об уровнях удовлетворенности имеющимися онлайн-ресурсами для обучения аудированию на русском языке

наиболее популярной платформы может быть связано с ее широким ассортиментом образовательных и развлекательных материалов, а также с возможностью взаимодействия с сообществом. Использование «Douyin» / «TikTok» и «Xiaohongshu» также подчеркивает тенденцию к потреблению коротких видеороликов, что может указывать на предпочтение студентов к быстрому и доступному формату обучения. Эти данные свидетельствуют о важности интеграции видеоконтента в образовательные программы, чтобы сделать процесс обучения аудированию на русском языке более увлекательным и эффективным.

2. Оценка удовлетворенности и причины. Анализ уровня удовлетворенности респондентов доступными онлайн-ресурсами для обучения аудированию на русском языке показал, что 40,35% студентов отметили «частичную удовлетворенность», 32,43% – «нейтральное отношение», 21,81% – «высокую удовлетворенность», 5,02% – «неудовлетворенность», и 0,39% – «крайнюю неудовлетворенность» (рис. 5).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов (72,78%) считают онлайн-ресурсы в целом полезными, но видят потенциал для значительного улучшения. Так, «частичная удовлетворенность» (40,35%) указывает не только на наличие определенных преимуществ в ресурсах, но и на необходимость их доработки. «Нейтральное отношение» (32,43%) может означать, что ресурсы либо не оказали заметного влияния на обучение студентов, либо не выделились чем-то особенным. В то же время «высокая удовлетворенность» (21,81%) демонстрирует, что для части студентов предоставленные ресурсы оказались эффективными, однако «неудовлетворенность» и «крайняя неудовлетворенность» (5,02% и 0,39% соответственно) указывают на наличие конкретных недостатков, требующих внимания. Для удовлетворения потребностей всех студентов онлайн-ресурсы должны быть систематизированными, дополненными справочными материалами, переводами и упражнениями, интерактивными, регулярно обновляемыми, а также ориентированными на индивидуализацию обучения, повышение качества материалов и методов преподавания и активное вовлечение студентов.



Рис. 6. Распределение ответов респондентов о причинах неудовлетворенности ресурсами для обучения аудированию на русском языке

21. Вы считаете, что для обучения русскому языку наиболее важными являются следующие функции программ и платформ? (выберите подходящие варианты, не более 4) Какие особенности программного обеспечения или платформ, используемых для обучения аудированию на русском языке, вы считаете наиболее важными? [множественный выбор]



Рис. 7. Распределение ответов респондентов о важных характеристиках программ и платформ для обучения аудированию на русском языке

22. Вы считаете, что при использовании различных программ и платформ для самостоятельного аудирования на русском языке лучше использовать следующие способы обратной связи? (выберите подходящие варианты, не более 2) Как вы считаете, какой вид обратной связи лучше использовать в различных программах или платформах для самостоятельного аудирования на русском языке? [множественный выбор]



Рис. 8. Распределение ответов респондентов о предпочтениях относительно обратной связи в инструментах для самостоятельного обучения аудированию на русском языке

Анализ причин неудовлетворенности ресурсами для аудирования русского языка, выявленной у 5,41% респондентов, показал, что 60,2% студентов указали на отсутствие справочных текстов и переводов аудио- и видеоматериалов; 55,61% отметили недостаток систематизации материалов по уровню сложности и отсутствие сопутству-

ющих упражнений; 51,53% выразили потребность в субтитрах к видеороликам; 41,84% сообщили об ограниченной доступности ресурсов; 20,92% отметили недостаток интерактивности, а 10,71% указали на недостаток обновления материалов в реальном времени (рис. 6 на стр. 141).

Полученные данные свидетельствуют о существенном разрыве между потребностями студентов и доступностью ресурсов для изучения русского языка. Отсутствие справочных текстов, переводов, систематизации по уровням сложности и сопутствующих упражнений указывает на необходимость создания более доступных и понятных материалов, адаптированных под индивидуальный прогресс. Потребность в субтитрах, ограниченная доступность ресурсов и недостаток интерактивности подчеркивают важность визуальной поддержки, расширения доступа и внедрения элементов взаимодействия для повышения вовлеченности. Необходимость регулярного обновления контента свидетельствует о важности его актуальности. Таким образом, требуется комплексный подход к разработке и улучшению ресурсов для аудирования, отвечающий потребностям студентов.

3. Важные характеристики и обратная связь. Анализ ответов респондентов с множественным выбором о важных особенностях программ и платформ для обучения аудированию на русском языке выявил следующие приоритетные факторы: доступ к большому количеству аудио- и видеоресурсов на русском языке в различных жанрах и стилях (67,18%); возможность неоднократного прослушивания аудио и просмотра видеоматериалов (61,97%); доступность учебных материалов в любое время и в любом месте (58,11%); возможность пересмотра и закрепления учебного материала (46,72%). Также было выявлено несколько факторов, где показатель оказался ниже 40% (рис. 7).

Приведенные данные подчеркивают стремление студентов к гибкости и разнообразию в обучении аудированию на русском языке. Важность доступа к большому количеству аудио- и видеоресурсов в любое время и в любом месте, возможности неоднократного прослушивания и просмотра свидетельствует о том, что разнообразие контента, допустимость повторения и мобильность являются ключевыми факторами для эффективного обучения. Кроме того, важность пересмотра и закрепления материала указывает на необходимость образовательных платформ, которые учитывают эти приоритеты, обеспечивая не только качественный контент, но и удобные условия для его использования, что может повысить эффективность обучения русскому языку.

Анализ предпочтений респондентов относительно обратной связи в инструментах для самостоятельного обучения аудированию на русском языке выявил следующие наиболее ценные аспекты: онлайн-экзамены, контрольные работы или упражнения для тренировки (51,93%), форумы или группы для обсуждения материалов и обмена идеями (44,4%), консультации или советы от преподавателя (36,68%), запись и прослушивание собственной речи для самопроверки и сравнения с оригинальным текстом (34,36%) (рис. 8).

Данные результаты подчеркивают, что студенты придают большое значение обратной связи в процессе самостоятельного обучения аудированию на русском языке. Предпочтение онлайн-экзаменов, контрольных работ и упражнений для тренировки свидетельствует о значимости структурированной оценки прогресса. Форумы и группы для обсуждения, а также консультации преподавателя, хоть и в меньшей степени, важны для создания обучающего сообщества и обеспечения профессиональной поддержки. Запись и прослушивание собственной речи подчеркивает стремление студентов к самосовершенствованию. Следовательно, интеграция различных форм обратной связи необходима для эффективного и увлекательного обучения, отвечающего потребностям студентов.

4. Ожидания и предложения. Анализ ожиданий респондентов относительно совершенствования навыков аудирования на начальном этапе изучения русского языка

23. 您对初级俄语听力技能的提高有何目标或期待? (选择合适的选项, 最多不超过4项) Каковы ваши ожидания в отношении совершенствования навыков аудирования на начальном этапе русского языка?

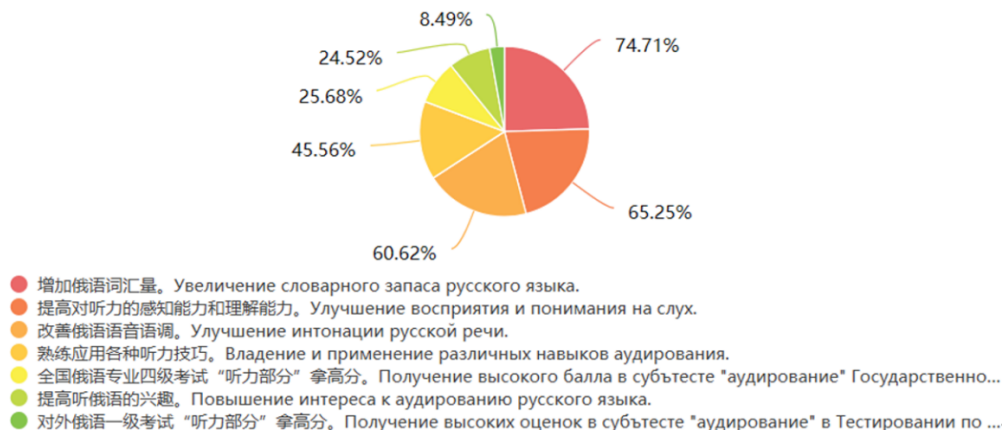


Рис. 9. Распределение ответов респондентов об ожиданиях относительно совершенствования навыков аудирования на начальном этапе изучения русского языка

24. 您对俄语听力教学还有其他意见或建议吗? Есть ли у вас другие комментарии или предложения по обучению аудированию на русском языке?

[单选题]

选项	小计	比例
有, 请描述 Да, пожалуйста, опишите [详细]	15	2.9%
没有 Нет	503	97.1%

Рис. 10. Распределение ответов респондентов-студентов филологических направлений о предложениях по совершенствованию обучения аудированию на русском языке

выявил следующие приоритетные цели: увеличение словарного запаса (74,71%), улучшение восприятия и понимания на слух (65,25%), улучшение интонации (60,62%) и владение различными навыками аудирования (45,56%). Среди дополнительных целей были отмечены такие: получение высокого балла в субтесте «аудирование» Государственного теста по русскому языку 4-ого уровня (ТРЯ-4) (25,68%), повышение интереса к аудированию (24,52%) и получение высоких оценок в субтесте «аудирование» в Тестировании по русскому языку как иностранному (ТРКИ-1) (8,49%) (рис. 9).

Полученные данные указывают на то, что студенты осознают важность комплексного подхода к обучению аудированию, включающего развитие базовых навыков, рас-

ширение словарного запаса, а также стремление к успешной сдаче стандартизированных тестов (ТРЯ-4, ТРКИ-1). Мотивация к достижению конкретных результатов и повышение интереса к аудированию подчеркивает необходимость гибких и адаптивных образовательных программ, способствующих всестороннему развитию навыков и созданию интерактивной образовательной среды.

Результаты опроса о предложениях студентов по совершенствованию обучения аудированию показали, что 97,1% респондентов удовлетворены текущим обучением, но 2,9% студентов также высказали ряд предложений, направленных на усовершенствование методик обучения аудированию (рис. 10).

Это указывает на то, что, несмотря на высокий уровень удовлетворенности, существует потенциал для улучшения образовательного процесса. Предложения студентов варьировались от увеличения количества занятий по аудированию до необходимости более интенсивной практики и акцента на развитии устной речи. Выраженные идеи подчеркивают потребность в более активном вовлечении и внедрении новых технологий и методов в учебные программы. Важно учитывать мнения и активно реализовывать предложенные изменения, чтобы повысить качество обучения и удовлетворенность студентов.

Таким образом, исследование показало, что информационно-коммуникационные технологии обладают большим потенциалом для обучения аудированию на русском языке китайских студентов-филологов. Однако реализация этого потенциала сталкивается с рядом противоречий, требующих комплексного подхода.

В частности, результаты исследования выявили, что, несмотря на популярность МООС-платформ, таких как «Китайский университет МООС», многие студенты все же предпочитают другие приложения или платформы с ресурсами для развития аудирования или традиционное обучение. Это, вероятно, связано с двумя факторами: с одной стороны, наблюдается дефицит качественных МООС-ресурсов, специально разработанных для развития аудирования русского языка; с другой стороны, студенты ценят непосредственное общение с преподавателями и одноклассниками, что является важным элементом традиционной модели образования. Из этого следует, что этот выбор не нужно рассматривать как отказ от онлайн-образования, а скорее как необходимость интеграции онлайн- и офлайн-форматов, что позволило бы объединить преимущества обоих подходов и создать более гибкую и эффективную методику обучения аудированию [8].

Важно отметить, что студенты отдают предпочтение бесплатным ресурсам, что поднимает вопрос о конкурентоспособности платных платформ и подчеркивает важность доступности и качества контента. Кроме того, необходимо информировать студентов о преимуществах платных ресурсов. Анализ популярных платформ и приложений показал, что студенты активно используют мультимедийный контент. Платформы «Bilibili» и «Himalaya», предлагающие разнообразные аудио- и видеоматериалы, особенно востребованы, что говорит о значимости визуальной и аудиальной составляющих в обучении [9]. В то же время популярность коротких видео на «Douyin» / «TikTok» и «Xiaohongshu» свидетельствует о предпочтении динамичных и доступных форматов обучения.

Все это в сочетании с тем, что студенты ценят возможность взаимодействия с сообществом и удобство мобильных приложений [1], подчеркивает необходимость адаптации образовательного контента к различным форматам, с учетом растущей популярности мобильного обучения и коротких видео. Более того, важно сочетать разнообразие форматов с возможностью интерактивного взаимодействия, что позволит сделать обучение более эффективным [9], поэтому электронная информационно-образовательная среда является эффективным инструментом для совершенствования процесса обучения. Студенты как активные участники образовательного процесса [Там же], чья удовлетво-

ренность качеством обучения и его условиями напрямую влияет на их мотивацию и результаты, должны рассматриваться как важный ориентир для изменений в методике и содержании обучения. Это особенно актуально для электронного обучения, где студенты могут оценить многие значимые аспекты [11].

Оценка удовлетворенности студентов существующими онлайн-ресурсами показала, что, несмотря на их общий интерес к технологиям, многие испытывают лишь «частичную удовлетворенность». Это означает, что, несмотря на имеющиеся преимущества, онлайн-ресурсы не полностью отвечают потребностям студентов. Среди ключевых проблем были выделены следующие: отсутствие справочных материалов, недостаточная систематизация контента, необходимость субтитров, ограниченная доступность и недостаток интерактивности. В связи с этим для создания эффективных онлайн-ресурсов необходим комплексный подход, учитывающий не только технические возможности, но и педагогические принципы, нацеленные на обеспечение доступности, понятности, систематизации, интерактивности и, в конечном итоге, полного удовлетворения потребностей студентов.

Анализ приоритетных характеристик онлайн-ресурсов показал, что студенты высоко ценят доступность большого объема разнообразных аудио- и видеоматериалов, возможность повторного просмотра, гибкость и удобство использования, что подчеркивает их стремление к самостоятельному и персонализированному обучению [2].

В то же время студенты придают большое значение обратной связи, особенно тем форматам, которые позволяют им отслеживать свой прогресс, такие как онлайн-экзамены и контрольные работы, а также взаимодействовать с другими, например, через форумы и консультации, что подчеркивает их потребность в структурированной оценке и поддержке. В результате этого, учитывая значимость структурированной обратной связи и понимая, что мнения студентов о различных форматах обучения могут существенно различаться (от восторженного принятия до предпочтения традиционных подходов), для эффективной адаптации и развития учебного процесса необходимо постоянно отслеживать их опыт и мнение [11].

Выявленные цели студентов – расширение словарного запаса, улучшение восприятия на слух и интонации, а также стремление к успешной сдаче стандартизированных тестов. Предложения студентов, акцентирующие важность активного вовлечения, интенсивной практики и развития устной речи, свидетельствуют об их стремлении к комплексному развитию навыков аудирования, поэтому перед разработчиками образовательных ресурсов стоит задача создания гибких и адаптивных программ, способствующих не только приобретению теоретических знаний, но и их практическому применению, а также обеспечивающих эффективную обратную связь и возможность взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило значительный потенциал информационно-коммуникационных технологий в обучении аудированию на русском языке китайских студентов-филологов. Однако для его полной реализации необходимо учитывать не только техническую составляющую, но и ожидания, потребности учащихся.

Несмотря на то, что онлайн-ресурсы предоставляют несомненные преимущества, такие как доступность, разнообразие материалов и гибкость обучения, сами студенты демонстрируют явное предпочтение коротким, развлекательным видео и мобильным приложениям с интерактивным визуально-аудиальным контентом. В то же время исследование выявило недостатки, присущие онлайн-обучению, включая не всегда высокое качество предлагаемых материалов, недостаточную систематизацию и интерактивность, а также ограниченные возможности для обратной связи.

Для повышения эффективности обучения аудированию с использованием ИКТ необходима целенаправленная интеграция онлайн-ресурсов в традиционный образова-

тельный процесс с особым вниманием к следующим ключевым аспектам: создание разнообразного и качественного контента, охватывающего различные уровни сложности и жанры; активное внедрение интерактивных элементов и обратной связи, включая форумы, чаты, автоматизированные инструменты оценки и индивидуальные консультации; персонализация учебного процесса, учитывающая индивидуальные потребности, предпочтения, уровень владения языком и темп обучения каждого студента; а также постоянный мониторинг, оценка и обновление учебных материалов и методик с учетом мнения студентов и последних достижений в области преподавания.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность комплексного подхода, умело сочетающего достоинства онлайн- и офлайн-форматов обучения, а также необходимость создания качественного, разнообразного и интерактивного образовательного контента. Перспективными направлениями для дальнейших исследований являются следующие: изучение влияния различных моделей интеграции ИКТ, разработка индивидуализированных программ обучения, создание гибких образовательных ресурсов, способных оптимизировать процесс обучения и удовлетворить ожидания студентов, тем самым повышая общую эффективность обучения аудированию.

Список литературы

1. Бектуров Т.М. Использование мобильных приложений и онлайн-ресурсов для обогащения учебного процесса // Эпоха науки. 2024. №40. С. 218–223.
2. Гончар И.А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. №2. С. 25–31.
3. Елухина И.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики. М., 1989.
4. Жукова Н.В. Обучение аудированию с использованием информационно-коммуникационных технологий // Альманах современной науки и образования. 2010. №11(42). Ч. 1. С. 54–59.
5. Загуменникова Н.В. Дидактический потенциал аутентичных мобильных приложений в обучении русскому языку как иностранному // Проблемы современного образования. 2023. №3. С. 196–208.
6. Калапская И.С. Анализ современных подходов к преподаванию русского языка как иностранного. [Электронный ресурс] // Научный аспект. Филология и лингв. 2024. №7. URL: <https://na-journal.ru/7-2024-filologiya-lingvistika/14414-russkii-kak-inostrannyi?ysclid=m8jy9i0mcr267631757> (дата обращения: 03.10.2024).
7. Курмамбаева Ж.Б., Бекен А.А. ИКТ как средство обучения иностранному языку // Scientific collection «INTERCONF». 2021. №52. С. 232–245.
8. Обухова Л.Ю. Интеграция онлайн- и офлайн-форматов для обучения студентов иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. №5(102). С. 105–108.
9. Рузметова Д.К. Эффективность мультимодальных уроков в онлайн-обучении: взаимосвязь визуальных и аудиальных средств в усвоении образовательного материала // Экономика и социум. 2023. №11(113)-2. С. 1088–1095.
10. Сунь Сяо. Практика применения массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в учреждениях высшего образования Китая // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2023. №2(137). С. 34–37.
11. Тузкова Ю.В., Чернявская А.П. Оценка удовлетворенности студентов обучением в электронной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2023. №5(134). С. 89–100.

1. Bekturov T.M. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij i onlajn-resursov dlya obogashcheniya uchebnogo processa // Epoha nauki. 2024. №40. S. 218–223.
2. Gonchar I.A. Zvuchashchij tekst kak ob»ekt metodiki v aspekte RKI // Russkij yazyk za rubezhom. 2011. №2. S. 25–31.
3. Eluhina I.V. Obuchenie audirovaniyu v rusle kommunikativno-orientirovannoj metodiki. M., 1989.
4. Zhukova N.V. Obuchenie audirovaniyu s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2010. №11(42). Ch. 1. S. 54–59.
5. Zagumennikova N.V. Didakticheskij potencial autentichnyh mobil'nyh prilozhenij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2023. №3. S. 196–208.
6. Kalapskaya I.S. Analiz sovremennyh podhodov k prepodavaniyu russkogo yazyka kak inostrannogo. [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj aspekt. Filologiya i lingv. 2024. №7. URL: <https://na-journal.ru/7-2024-filologiya-lingvistika/14414-russkii-kak-inostrannyi?ysclid=m8jy9i0m-cr267631757> (data obrashcheniya: 03.10.2024).
7. Kurmbaeva Zh.B., Beken A.A. IKT kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku // Scientific collection «INTERCONF». 2021. №52. S. 232–245.
8. Obuhova L.Yu. Integraciya onlajn- i oflajn-formatov dlya obucheniya studentov inostrannomu yazyku // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. №5(102). S. 105–108.
9. Ruzmetova D.K. Effektivnost' mul'timodal'nyh urokov v onlajn-obuchenii: vzaimosvyaz' vizual'nyh i audial'nyh sredstv v usvoenii obrazovatel'nogo materiala // Ekonomika i socium. 2023. №11(113)-2. S. 1088–1095.
10. Sun' Syao. Praktika primeneniya massovyh otkrytyh onlajn-kursov (MOOK) v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya Kitaya // Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny. 2023. №2(137). S. 34–37.
11. Tuzkova Yu.V., Chernyavskaya A.P. Ocenka udovletvorennosti studentov obucheniem v elektronnoj obrazovatel'noj srede // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. №5(134). S. 89–100.



***The information and communication technologies to teach listening
of the Russian language as a foreign language: needs and preferences
of the Chinese students (on the basis of the survey)***

The research of the teaching of listening of the Chinese students of Philology with a particular focus on the use of information and communication technologies is presented. The results demonstrate the potential of information and communication technologies in education and underscore the necessity of a comprehensive approach because of students' dissatisfaction with the lack of systematization and interactivity of resources. The integration of online resources into conventional educational practices is proposed as a means of increasing both the flexibility and personalization of learning. The future research should explore the further incorporation of information and communication technologies and the development of individualized learning models.

Key words: *information and communication technologies, listening training, Russian as a foreign language, Chinese students of Philology, learning needs, preferences.*

(Статья поступила в редакцию 28.12.2024)

Д.В. ВАВИЛЕНКОВА

Л.В. ЧЕРНЕНКО

Москва

ТЕНЕВОЕ ПОВТОРЕНИЕ (SHADOWING) КАК СПОСОБ УЛУЧШИТЬ УРОВЕНЬ АУДИРОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Рассматривается возможность применения метода теневого повторения для развития и совершенствования навыков аудирования и говорения у студентов, изучающих китайский язык. На основе учебных текстов наиболее распространенных русскоязычных УМК по практическому курсу китайского языка для вузов анализируется эффективность закрепления материала по конкретной теме («В ресторане») с помощью теневого повторения. Приводятся выводы о целесообразности использования дополнительных материалов в учебном процессе.



Ключевые слова: *теневое повторение, китайский язык, аудирование, практический курс китайского языка.*

2024 год стал не только юбилейным годом со дня основания КНР и установления дипломатических связей между Россией и Китаем, но и одним из утвержденных главами двух стран годов культуры России и Китая [12]. В результате этого даже на государственном уровне регулярно предпринимаются меры по приобщению заинтересованных россиян к культуре Китая. Одной из таких мер можно считать организованные в 2024 и 2025 гг. правительством Москвы масштабные празднования китайского Праздника весны (春节) [15].

Популярность также продолжает набирать изучение китайского языка в России. По оценкам онлайн-сервиса по поиску специалистов «Профи.ру», за последний год спрос на преподавателей китайского увеличился на 18,1% [10], а спрос на специалистов со знанием китайского языка увеличился на 70% [14]. Директор Института стран Азии и Африки МГУ имени М.В. Ломоносова А.А. Маслов предполагает, что через десять лет китайский язык сравняется с английским по количеству изучающих его студентов [11]. Профессор отмечает, что уже в предыдущие годы наблюдалась явная динамика среди первокурсников, выбирающих китайский язык в качестве иностранного – ранее количество студентов-китаистов увеличивалась в среднем на 10–15%, а в 2023 г. этот показатель приблизился к 20% [Там же]. Необходимо отметить, что на сегодняшний день примерно в 200 вузах России преподают китайский язык, что составляет почти 20% от общего числа вузов [Там же].

Подчеркнем, что интерес к увеличению взаимодействия между Россией и Китаем является взаимным. По предоставленной статистике Министерства образования, за последние 5 лет количество китайских студентов, получающих степень бакалавра в России, увеличилось на 52% с 15417 человек в 2019 г., до 23568 человек в 2023 г. [4].

Обучение устной речи, совершенствование навыков аудирования и говорения остается одним из ведущих методических направлений процесса обучения китайскому языку, что определяет актуальность настоящего исследования. **Цель** исследования заключается в определении возможности практического применения метода теневого повторения в рамках процесса обучения китайскому языку студентов высших учебных заведений на материале используемых для обучения УМК. Материалом исследования послужили наиболее распространенные и используемые в вузах уже более нескольких де-

сятилетий УМК по практическому курсу китайского языка, а также теоретические и практические материалы, посвященные методу теневого повторения.

В процессе обучения китайскому языку важно гармонично развивать и сочетать у обучающихся разные аспекты речевой деятельности. Для того чтобы овладеть каким-либо аспектом языка на достойном уровне, нужно использовать сбалансированную систему упражнений. Не менее важную роль в процессе изучения играет частотность повторений материала [16, с. 36], поддержание в упражнениях взаимосвязи между разными уровнями языка [3, с. 37–39]. Для данного исследования наибольшую актуальность имеют разделы аудирования и говорения, связанные с тренировкой пассивных и активных речевых навыков студентов. Навыки могут быть сформированы, развиты и усовершенствованы в неразрывной связи друг с другом посредством правильно подобранных обучающих техник.

Одним из основных методов, позволяющих одновременно совмещать становление и улучшение навыков аудирования и говорения, можно считать теневое повторение (англ. “shadowing”) – уникальное, с точки зрения физиологических и когнитивных процессов, упражнение. Метод был придуман американским лингвистом Александром Аргуэльсом. Суть метода заключается в повторении вслух отрывков речи носителей языка, как правило, в формате аудио или видеодорожки, с целью наиболее точной звуковой передачи перерабатываемого отрывка. Во многих вузах России и Европы это упражнение вводят для начинающих переводчиков, чтобы студенты научились работать с техническим оборудованием для синхронного перевода, таким как кабина со звукоизоляцией, панель управления, позволяющая переключаться с канала на канал, наушники, микрофон [2, с. 173]. Цель данного упражнения в рамках подготовки синхронистов – выработать навык говорить и слушать одновременно, чтобы в дальнейшем усовершенствовать его, начать слушать и переводить [1, с. 18].

В данной статье предлагается использовать метод теневого повторения не как один из инструментов для подготовки будущих переводчиков, а как базовое упражнение, проводимое на регулярной основе, для студентов, изучающих китайский язык. Систематическая тренировка теневого повторения поможет:

- привыкнуть к реальной речи носителей: овладеть навыком идентификации различных звуков, членения предложений и отрывков речи на смысловые части; освоить особенности изменения интонации в предложении, смысловой расстановки пауз; привыкнуть к более быстрому по сравнению с русским языком темпом речи носителей китайского;
- освоить грамматику иностранного языка посредством частого повторения определенных речевых конструкций и устойчивых словосочетаний с целью дальнейшего введения конструкций в разговорную речь, соблюдая правила языка;
- развить навык аудирования с помощью многократного обращения к изученному ранее материалу (как словам и словосочетаниям, так и целым фразовым единствам и речевым клише), что поможет в дальнейшем при реальном общении с носителем не только быстрее понять собеседника, но и сформулировать подходящий ответ;
- расширить словарный запас и вывести в речь не только активную, но и пассивную лексику, в том числе в контексте новых речевых ситуаций.

Для достижения перечисленных учебных задач необходимо в полной мере овладеть принципом использования метода теневого повторения, знать его структуру и особенности использования отдельных техник. Создатель метода выделяет следующие 5 шагов / ступеней выполнения данного упражнения:

1. «*Blindshadowing*» («Слепое повторение»), которое заключается в повторении отрывка речи за диктором без опоры на учебник;
2. «*Shadowing + Book rightside*» – теневое повторение с опорой на текст, переведенный на родной язык;

3. «*Shadowing + Book thumb*» – теневое повторение с опорой на текст оригинала; подразумевает одновременное сопоставление оригинального текста и текста перевода во время повторения фрагмента речи за носителем;

4. «*Shadowing + Book bothsides*» (*чтение текста вслух*) представляет собой чтение текста оригинала вслух с детальным анализом текста и выделением нового вокабуляра и грамматических структур;

5. «*Writing the text out by hand*» (*запись текста от руки*) является последним шагом в данном алгоритме и заключается в том, что нужно записать, опираясь на аудио, воспроизводимый текст вручную языком оригинала [7, с. 394].

А.С. Бубнова подчеркивает возможность использования метода теневого повторения как на занятиях по переводу, так и в ходе самостоятельной тренировки устных переводчиков. Исследователь считает, что при использовании разных ступеней и вариаций данной техники можно развивать навыки аудирования и говорения, совершенствовать произношение и интонацию на разных уровнях, тренировать память и концентрацию и т.д. [2, с. 172].

При обращении к теневому повторению обязательно нужно учитывать уровень ученика. Начинать следует с понятного, медленного материала и постепенно увеличивать сложность и скорость речи. Таким образом, у студентов появится возможность постепенно адаптироваться к иностранному языку с перспективой развития улучшения речевых навыков. Объем воспроизводимых фрагментов также зависит от уровня подготовки ученика. Можно воспроизводить только отдельные слова, фразы, фрагменты текста, постепенно увеличивая длительность воспроизводимого аудио или видеоматериала.

В данной работе будет рассматриваться только первый этап метода теневого повторения как один из наиболее адаптируемых вариантов упражнений в рамках учебной программы по китайскому языку. Наиболее эффективно использовать теневое повторение в качестве домашнего задания. Подразумевается, что студенты будут иметь возможность в комфортной обстановке слушать и записывать на видеокамеру или диктофон повторение исходного фрагмента аудио или видеоматериала. Преподаватель сможет проверить полученные от студентов видео и аудио с теньвым повторением, проанализировать работы и дать обратную связь [13].

В качестве целевой аудитории рассматривается собирательный образ студента-китаиста с уровнем владения языком HSK 2–3, который еще не ездил на стажировку в Китай. В качестве темы предполагаемой речевой ситуации была выбрана «Ресторан» как одна из базовых и самых необходимых бытовых тем речевого общения с носителями, особенно в условиях учебной стажировки в Китае. Для анализа возможности использования метода теневого повторения в учебном процессе было решено рассмотреть наиболее популярные русскоязычные учебники по практическому курсу китайского языка для студентов российских вузов: «Практический курс китайского языка» (А.Ф. Кондрашевский) [5; 6] и «Новый практический курс китайского языка» (под ред. Лю Сюня) [8; 9].

В учебнике «Практический курс китайского языка» рассматриваемая тема появляется в двух уроках: первый том урок 19 «О предпочтениях» [5, с. 301–303], второй том урок 43 «Кулинарные изыски старого Пекина» [6, с. 378–380]. К тексту урока предложена аудиодорожка в медленном и ускоренном темпе, озвучка по ролям женскими и мужскими голосами, темп речи медленнее обычного темпа носителей (даже в ускоренной версии). Смысловые паузы и характерные для живой разговорной речи интонации четко различимы на слух, что обуславливает возможность использования аудио дорожки для выполнения теневого повторения.

В уроке 19 студенты в кафе заказывают напитки, появляются следующие новые слова, относящиеся к теме «В ресторане»: “咖啡” – кофе, “花茶” – цветочный чай,

“红茶” – черный чай, “可乐” – кока-кола, “啤酒” – пиво, а также счетные слова для бутылок (“瓶”) и стаканов (“杯”), устойчивая конструкция «我要+ кол-во + сч. слово + сущ.» – «Я хотел бы (заказать) ...». Во второй части текста тема еды / напитков уже не затрагивается, студенты обсуждают музыкальные предпочтения. В уроке 43 второго тома в первой половине текста по сюжету иностранные студенты находятся в поиске ресторана, а во второй половине уже присутствуют реплики, включающие готовые речевые конструкции для заказа, а также названия некоторых аутентичных китайских яств: “元宵” – шарики из рисовой муки с начинкой, “碗豆粥” – гороховая каша, “炸糕” – жареные пирожки, “油饼” – жареная лепешка, “杏仁豆腐” – миндальная простокваша. Также встречаются слова “糖” – сахар, “牛奶” – молоко, которые являются более практичными с точки зрения ежедневного общения иностранцев. Среди устойчивых фраз можно выделить “你要带回去吗?” – «С собой ли будете брать еду?» (аналог более современного варианта “你要打包吗” – «Вам с собой?»). Практической направленностью характеризуется и ввод нового счетного слова (“碗” – пиала, миска), с помощью которого можно считать сыпучие и жидкие блюда, также закрепляется использование уже известного универсального счетного слова “个”, которым в представленном контексте считается выпечка.

Учебник «Практический курс китайского языка» подходит в качестве материала для проведения теневого повторения с точки зрения качества аудио сопровождения, но лексическая наполненность и актуальность изначальных текстов не соответствует раскрытию темы «В ресторане» в полной мере, т.к. всего лишь два урока из 50 косвенно касаются темы «В ресторане», и появляются они в разных томах, что критически мало для усвоения данной темы. В результате этого, если использовать «Практический курс китайского языка» как основной учебник, то понадобятся еще дополнительные материалы для более фундаментального понимания темы «В ресторане».

Среди рассмотренных нами УМК также хочется отметить «Новый практический курс китайского языка» под редакцией Лю Сюня, преимущественно первый и второй тома, наиболее соответствующие указанному уровню владения языком у начинающих студентов. В первой части учебника НПККЯ ситуация похода в ресторан и обсуждения блюд для указанного уровня затрагивается только в рамках темы урока 9 “他今年二十岁” («Ему в этом году двадцать лет») [8, с. 111–115]. Отметим довольно ограниченное количество лексики по теме «В ресторане». Диалог ориентирован на познание китайских культурологических реалий, что подтверждается подобранным автором вокабуляром: “寿面” – лапша долголетия, “北京烤鸭” – утка по-пекински. Из более универсальной лексики встречаются следующие слова: “蛋糕” – торт и “红葡萄酒” – красное вино, что также не является наиболее необходимыми словами для студентов. В диалоге отсутствуют конструкции, которые могли бы быть использованы начинающими китайцами непосредственно для заказа блюд в кафе или ресторане, поэтому лишь некоторые элементы диалога данной части учебника могут найти практическое применение в рассматриваемой нами языковой ситуации. Выполнение теневого повторения по указанным диалогам направлено на тренировку фонетических навыков, артикуляции, интонирования предложения и смысловых пауз. Особенно эффективно использование видеодорожки, так как темп речи действующих лиц намного быстрее, чем в аудиоверсии, что приближает речевую ситуацию к реальности. Отметим, что после диалогов есть отдельный раздел с дополнительными словами, которые также включают лексику по теме «Еда»: “茶” – чай, “可乐” – кола, “雪碧” – спрайт, “汉堡” – гамбургер, “热狗” – хот-дог, “面包” – хлеб, “牛奶” – молоко, “米饭” – рис. Некоторые дополнительные слова в определенных жизненных ситуациях могли бы стать более актуальными и полезными для студентов, однако закрепить данные слова с помощью основных диалогов урока (в том числе посредством теневого повторения) нет возможности.

Во второй части учебника тему еды можно увидеть в контексте праздничной культуры (Китайского Нового года). Вокабуляр снова преимущественно представлен местными реалиями и включает лингвокультурологический аспект: “火锅” – горячий самовар («хого») и “涮羊肉” – кусочки баранины, обваренные в горячем самоваре [9, с. 114–118]. Фокус студентов в представленном диалоге тоже направлен на погружение в особенности праздничной культуры Китая, большее внимание уделяется обычаям и традициям. В диалоге нет готовых конструкций, которые студенты могли бы использовать при выборе и заказе блюд в точке питания, следовательно, брать его в качестве материала для теневого повторения с целью отработки выбранной темы не представляется логичным.

Среди положительных характеристик учебного пособия НПККЯ при внедрении в учебный процесс техники теневого повторения необходимо указать на имеющееся аудио и видео сопровождение каждого урока в учебнике. Это позволяет использовать метод теневого повторения как в более простом для восприятия варианте (за учебной аудиодорожкой, которая записана в более размеренном по сравнению с видео темпе, без фоновых шумов и посторонних звуков), так и в более сложной версии (повторении непосредственно за видео, в котором более быстрый темп, варьирование интонации, смысловых пауз и т.д.). Можно сделать вывод о том, что в случае теневого повторения за видео студенты не только осваивают лексические и грамматические конструкции и развивают базовые фонетические навыки (произношение инициалей, финалей и тонов), но и улучшают навыки естественной разговорной речи на китайском языке, учитывая особенности интонационных изменений в речи.

Одним из не менее важных нюансов мы считаем подбор персонажей в УМК и актеров для видеосопровождения учебника. Среди действующих лиц помимо носителей китайского языка фигурируют студенты-иностранцы из Англии, Канады, Америки, что, на первый взгляд, в определенной степени может влиять на чистоту произношения героев, за которыми будут повторять студенты. Однако мы придерживаемся мнения, что в контексте обучения студентов китайскому языку как иностранному данные персонажи имеют позитивное влияние, демонстрируя уровень китайского языка, которого в ходе обучения сможет достичь студент, приложив максимум усилий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в НПККЯ тема неравномерно затронута в нескольких уроках разных уровней. Объемными блоками в рамках основных диалогов урока для уровня HSK 2–3 тема рассматривается только в 2 уроках первой и второй частей УМК и далее наращивается посредством введения ограниченного количества лексики и лексико-грамматических конструкций в учебных текстах по другим темам. Объективно имеющиеся плюсы данного пособия (наличие аудио и видео сопровождение каждого урока) делают пособие хорошим материалом для теневого повторения, однако использование методики сможет лишь помочь в развитии и совершенствовании языковых и речевых навыков в рамках строго ограниченного набора языковых единиц. Это не сможет в полной мере помочь студентам в достижении поставленных коммуникативных задач.

Подводя итоги исследованию, отметим, что в рамках процесса обучения китайскому языку, становящемуся все более популярным среди студентов российских вузов, метод теневого повторения может рассматриваться как один из наиболее эффективных образовательных инструментов. Проанализировав «Практический курс китайского языка» (А.Ф. Кондрашевский) и «Новый практический курс китайского языка» (под ред. Лю Сюня), можно сделать вывод о возможности реализации первого этапа метода теневого повторения на материалах данных УМК. Из указанных учебных пособий были отобраны 4 урока, соответствующих обозначенному уровню студентов (HSK 2, HSK 3) и выбранной теме («В ресторане»). Преимуществом данных материалов является наличие аудиодорожек в разном темпе от носителей языка для проработки навыков аудирования

и говорения. Для НПККЯ в открытом доступе также представлена коллекция видеороликов к основным текстам уроков, что позволяет также тренировать естественное произношение с соблюдением смысловых акцентов и интонации в предложениях. Лексико-грамматическое наполнение текстов представлено довольно ограниченно, что не позволяет полноценно овладеть темой исключительно на материалах данных уроков. Таким образом, если метод теневого повторения будет использоваться для овладения данной темой, считаем рациональным подключение дополнительных материалов.

Список литературы

1. Андреева Н.В. Психолингвистические модели функционирования памяти при синхронном переводе // Вестник РГУ им. И. Канта, филологические науки. 2007. №2. С. 16–21.
2. Бубнова А.С. Обучение устному переводу: теновой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // ПНиО. 2018. №5(35). С. 171–178.
3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. №6. С. 29–40.
4. Интернет-портал Министерства образования РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 12.10.2024).
5. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.Ф., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка. Ч. 1. М., 2016.
6. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.Ф., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка. Ч. 2. М., 2016.
7. Лачугина Е.Н. Метод теневого подхода (shadowing) в рамках беспереводного подхода обучению иностранным языкам // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. №2А. С. 393–398.
8. Лю Сюнь, Чжан Кай, Лю Шэуэй, Чэнь Си, Цзо Шандань, Ши Цзявэй. Новый практический курс китайского языка. Ч. 1: Аннотированное издание на русском языке. Пекин, 2006.
9. Лю Сюнь, Чжан Кай, Лю Шэуэй, Чэнь Си, Цзо Шандань и Ши Цзявэй. Новый практический курс китайского языка. Ч. 2. Аннотированное издание на русском языке. Пекин, 2006.
10. Манукиян Е.Л. Больше россиян стали интересоваться восточными языками. [Электронный ресурс] // VG.RU. 2023. URL: <https://rg.ru/2023/10/31/bolshe-rossiian-stali-interesovatsia-vo-stochnymi-iazykami.html> (дата обращения: 30.10.2024).
11. Маслов А.А. Китайский язык через десять лет в России сравняется по популярности с английским. [Электронный ресурс]. URL: <https://vostok.today/45768-vostokoved-aleksej-maslov-kitajskij-jazyk-cherez-desjat-let-v-rossii-sravnjaetsja-po-populjarnosti-s-anglijskim.html> (дата обращения: 15.08.2024).
12. Новостной интернет-портал Посольства КНР в Туркменистане. [Электронный ресурс]. URL: <https://inlnk.ru/yODAD4> (дата обращения: 13.08.2024).
13. Яшонкова М.А. Техника теневого повтора как способ улучшения английского произношения // Скиф. 2023. №7(83). С. 189–192.
14. Business FM. [Электронный ресурс]. М., 2024. URL: <https://www.bfm.ru/news/548729> (дата обращения: 16.08.2024).
15. Business FM. [Электронный ресурс]. М., 2024. URL: <https://www.bfm.ru/news/543857> (дата обращения: 14.08.2024).
16. 绍林《外教材写的思考对汉语练习编》北京北京言大学学院, 7, 2003, 34 语汉语云南范大学学师报. 34–39页.

* * *

1. Andreeva N.V. Psiholingvisticheskie modeli funkcionirovaniya pamyati pri sinhronnom perevode // Vestnik RGU im. I. Kanta, filologicheskie nauki. 2007. №2. S. 16–21.
2. Bubnova A.S. Obuchenie ustnomu perevodu: tenevoj povtor kak universal'noe uprazhnenie na podgotovitel'nom etape // PNiO. 2018. №5(35). S. 171–178.

3. Gez N.I. Sistema uprazhnenij i posledovatel'nost' razvitiya rechevyh umenij i navykov // Inostrannye yazyki v shkole. 1969. №6. S. 29–40.
4. Internet-portal Ministerstva obrazovaniya RF. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (data obrashcheniya: 12.10.2024).
5. Kondrashevskij A.F., Rumyanцева M.F., Frolova M.G. Prakticheskij kurs kitajskogo yazyka. Ch. 1. M., 2016.
6. Kondrashevskij A.F., Rumyanцева M.F., Frolova M.G. Prakticheskij kurs kitajskogo yazyka. Ch. 2. M., 2016.
7. Lachugina E.N. Metod tenevogo podhoda (shadowing) v ramkah besperevodnogo podhoda obucheniju inostrannym yazykam // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. №2A. S. 393–398.
8. Lyu Syun', Chzhan Kaj, Lyu Sheuej, Chen' Si, Czo Shandan', Shi Czyavej. Novyj prakticheskij kurs kitajskogo yazyka. Ch. 1: Annotirovannoe izdanie na russkom yazyke. Pekin, 2006.
9. Lyu Syun', Chzhan Kaj, Lyu Sheuej, Chen' Si, Czo Shandan' i Shi Czyavej. Novyj prakticheskij kurs kitajskogo yazyka. Ch. 2. Annotirovannoe izdanie na russkom yazyke. Pekin, 2006.
10. Manukiyan E.L. Bol'she rossiyan stali interesovat'sya vostochnymi yazykami. [Elektronnyj resurs] // VG.RU. 2023. URL: <https://rg.ru/2023/10/31/bolshe-rossiian-stali-interesovatsia-vostochnymi-iazykami.html> (data obrashcheniya: 30.10.2024).
11. Maslov A.A. Kitajskij yazyk cherez desyat' let v Rossii sravnyaetsya po populyarnosti s anglijskim. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vostok.today/45768-vostokoved-aleksej-maslov-kitajskij-jazyk-cherez-desjat-let-v-rossii-sravnjaetsja-po-populjarnosti-s-anglijskim.html> (data obrashcheniya: 15.08.2024).
12. Novostnoj internet-portal Posol'stva KNR v Turkmenistane. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://inlnk.ru/yODAD4> (data obrashcheniya: 13.08.2024).
13. Yashonkova M.A. Tekhnika tenevogo povtora kak sposob uluchsheniya anglijskogo proiznosheniya // Skif. 2023. №7(83). S. 189–192.



Shadowing as a way to improve your listening in Chinese

The possibility of using the shadowing method to develop and improve listening and speaking skills for students studying Chinese is considered. It is analyzed the effectiveness of consolidating the material on a particular topic ('In a restaurant') with the help of shadowing on the basis of educational texts of the most widespread Russian-language textbooks on the practical course of Chinese for universities. It is concluded about the appropriateness of using the supplementary materials in the teaching process.

Key words: *shadowing, Chinese, listening, practical Chinese language course.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2025)

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ ЛАКУНАРНОЙ ЛЕКСИКИ В СФЕРЕ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Рассматриваются способы элиминирования лакунарной лексики, которая выявлена в процессе сопоставления русского и китайского языков на занятиях русского языка как иностранного. Для понимания механизмов перевода и адаптации лексики из одной культуры в другую способы элиминирования лексики лакун делятся на заполнение и компенсацию, приводятся переводные и беспереvodные методы элиминации лакун, примеры которых из области ландшафтного дизайна имеют практическую направленность и могут использоваться на занятиях РКИ.



Ключевые слова: способы элиминирования, лакунарная лексическая единица, методы переводный и беспереvodный, ландшафтный дизайн.

Проблема лексической лакуны занимает важное место в системе обучения русскому языку как иностранному, что вытекает из самого определения лексической лакуны, приводимого в лингвистической литературе такими исследователями, как З.Д. Попова, И.А. Стернин, А.А. Махонина, Г.В. Быкова и др. Так, А.А. Махонина под лексической лакуной понимает «отсутствие однословного наименования или устойчивого словосочетания для наименования в одном языке при наличии в другом языке» [11, с. 25].

Что касается способов элиминирования лакуны, то И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин, Т.Ю. Данильченко, Г.В. Быкова выделяют заполнение и компенсацию. Заполнение лакуны – это процесс раскрытия смысла некоторого понятия (слова), принадлежащего чужой для реципиента культуре [7]. Суть же компенсации лакуны заключается в снятии национально-специфических барьеров в ситуации контакта двух культур, то есть для облегчения понимания чужой культуры вводится специфический элемент культуры реципиента [10]. В противовес мнению И.Ю. Марковиной, Ю.А. Сорокина и Т.Ю. Данильченко, Л.А. Леонова считает, что «все “элиминированные места” реализуются с помощью заполнения, которое называют пленусом (от лат. *plenus* – полный)» и которое заключается в раскрытии смысла понятий, т.е. необязательно различать способы компенсации и заполнения, ведь заполнением часто называют компенсацию [9, с. 36].

В настоящее время многие ученые-лингвисты (Н.В. Габдреева, О.В. Коптева и др.) продолжают анализировать способы элиминирования лакуны, среди которых отмечаются следующие: заимствование, гипо-гиперонимический перевод, уподобление, перифрастический перевод, калькирование, включение в синонимический ряд [8]. По сравнению с достаточно многочисленными теоретическими исследованиями лакунарной лексики методические рекомендации по ее применению на занятиях РКИ, как показал анализ существующей литературы, все еще недостаточны. Исключение составляют работы таких ученых-методистов, как С.И. Титкова, Е.О. Артющкова, О.А. Тарасова, которые уделяют внимание двум методам семантизации иностранной лакунарной лексики – *переводному и беспереvodному*. В связи с этим актуальным является исследование способов элиминирования русских лексических лакун в сфере ландшафтного дизайна на фоне китайского языка на занятиях РКИ.

Переводный метод реализуется путем транскрибирования, способов китайского словообразования, калькирования, аналогов и является эффективным для наименования предметов или явлений, отсутствующих в китайской действительности, т.е. для соз-

дания и фиксирования нового слова в принимающем языке. Данный метод чаще всего применяется для семантизации нового лексического материала на начальном этапе изучения иностранного языка преподавателями, которые знают китайский язык. Остановимся вначале на переводных методах семантизации иностранной лакунарной лексики.

1. *Транскрибирование* – заключается в воспроизведении звуковой формы иноязычного слова средствами переводящего языка [1] и является одним из важных способов элиминирования лакун при изучении русского языка. Так, этот способ используется при передаче а) иноязычных имен собственных специалистов в области дизайна: *Пьяно* “亚诺” (пи-я-но); *Беренс* “别连斯” (бе-лянь-сы); *Эйфель* “埃费利” (ай-фэй-ли); б) географических (проектных) названий: *сад Моне* “莫奈” (мо-най); *Мэри-Экс* “圣玛莉艾克斯” (шэн-ма-ли-ай-кэ-сы) (небоскреб в Лондоне); *Агбар* “阿格巴塔” (а-ге-ба-та) (башня в Барселоне); в) некоторых названий стилей дизайна: *рококо* “洛可可” (локэкэ); *барроко* “巴洛克” (ба-ло-кэ); г) названия материалов, применяемых в создании продуктов дизайна: *акрил* “亚克力” (я-кэ-ли); *кевлар* “凯夫拉” (кэ-фу-ла).

Однако анализ особенностей перевода лакунарной лексики в двуязычных словарях показал, что большинство названий стилей в области дизайна переводится с дополнительным объяснением: *Барокко* “巴洛克式 (建筑、雕刻的一种艺术风格, XVI–XVIII 世纪盛行于欧洲)” [13] (ба локэ, художественный стиль в архитектуре и скульптуре, распространенный в Европе в XVI–XVIII веках; *Рококо* “洛可可的 (18 世纪前半期在法国兴起的建筑和装饰样式)” [Там же] (ло ко ко, архитектурный и декоративный стиль, возникший во Франции в первой половине XVIII века).

2. Элиминирование лакуны по способу китайского словообразования и с помощью *наглядности*. В.С. Виноградов отмечает, что «окказиональные соответствия возникают на основе словообразовательных моделей переводящего языка» [4]. По оценке Г.В. Быковой, «основным способом заполнения лакуны является образование новых единиц» [3, с. 27]. Лексические лакуны, являясь уникальными, живыми, значительными пустотами, поощряют словотворчество. *Наглядность* предполагает при переводе демонстрацию предметов, фотографий, рисунков с одновременным названием их, что имеет огромную пользу в процессе создания китайского эквивалента. Обычно наглядность используется при знакомстве с базовой лексикой на начальном этапе обучения русскому языку при семантизации существительных, глаголов, числительных, предлогов, реже прилагательных. Прием наглядности стимулирует речевую деятельность обучающихся, формирует эффект «присутствия», создания смысловых образов.

Предметы или явления, существующие в китайской действительности, но незафиксированные в словарях, обычно называются с помощью словообразования. В китайской лингвистике высокочастотная модель словообразования в сфере дизайна представляет собой атрибутивную модель, т.е. модель с подчинительной связью: «атрибутивная (соотношения между словами строятся по принципу: определение + определяемое)» [6]. Например, *прожектор* “聚光灯”: “灯” – *лампа* – определяемое (главная часть), а “聚光” – *собирающие луча* – определение (второстепенная часть); предмет *боллард* – *небольшой светильник-столб* существует в Китае, но пока не представлен в Большом русско-китайском словаре новой эпохи. Данное слово можно перевести по атрибутивной модели: “小灯柱: 灯柱” – *столб светильника* (основная часть), “小” – *небольшой* (вторая часть).

3. *Калькирование* – перевод сложного слова или словосочетания по частям [12]. Анализ собранного материала в сфере ландшафтного дизайна показал, что подавляющее большинство лексических единиц представлено в виде словосочетаний, многие из которых пока не зафиксированы в переводном словаре китайского языка. «Калька используется тогда, когда у переводимой единицы есть составляющие и их сочетание мотивировано» [Там же, с. 21]. Полагаем, что мотивировка имеет в виду лакуны, которые подверглись процессу элиминирования. Например, словосочетание *функциональное зо-*

нирование состоит из двух слов – функция “功能” + зона “分区”, – которые уже элиминированы и усвоены обучающимися. *Тротуарная плитка* – *тротуар* “人行道” + *плитка* “地砖” (материал для покрытия тротуаров). *Газон мавританский* – *газон* “草坪” + *Мавритания* “毛里塔尼亚” (газон, включающий цветы).

4. Следующий способ элиминирования лакуны – *аналоги*, при которых лексическая единица по своему значению приближается к значению в исходном языке. Причем прием аналога эффективен в том случае, когда калькирование вызывает недоумение у переводчиков. Например, словосочетание *зимний сад* “温室”, досл. *теплая комната* – *остекленное помещение для выращивания экзотических растений*. Если данное словосочетание передается с помощью прямого перевода (кальки), то получается “冬季的花园”, досл. *сад, появляющийся зимой*. Безусловно, данный перевод вызывает нечеткое понимание исходного словосочетания.

Беспереvodный способ реализуется путем описания, словообразовательного анализа, типо-гиперанимического способа и также занимает значительное место на занятиях РКИ в элиминировании лексических лакун в сфере ландшафтного дизайна. Методисты считают беспереvodные методы более эффективными при изучении русского языка как иностранного, так как они способствуют развитию языковой догадки, осознанию и запоминанию явлений языка, а также позволяют избежать заучивания. Остановимся на беспереvodных способах подробнее.

1. Для передачи безэквивалентного слова используется *описание*, которое может быть выражено толкованием (словосочетанием, предложением, комментарием) и дефиницией, иногда с наглядностью (особенно для передачи конкретной лакунарной лексики) [2]. Данный способ представляет собой один из самых распространенных способов элиминирования иностранной лакунарной лексики. Например, *солитер* – *одно растение (дерево или кустарник) в каком-то пространстве, изолированное от других растений и красиво оформленное* (толкование с наглядностью); *патио* – *открытый, уютный внутренний дворик рядом с домом* (толкование с наглядностью); *атлант* – *мужская статуя в полный рост* (толкование с наглядностью).

Описание обычно используется на среднем и продвинутом уровне владения языком, когда словарный запас учащихся позволяет понять определение безэквивалентного слова, при описании которого используются сочетания уже известных студентам слов.

2. **Словообразовательный анализ (анализ составного компонента)** позволяет элиминировать лексические единицы, которые формируются по морфологическому и синтаксическому способам. Приведем пример с помощью анализа компонентов: *однолетники делят на красиво цветущие и декоративнолистные* (*красивоцветущий* состоит из двух частей: *красивый* + *цветущий* – цветы цветут, *декоративнолиственный* = *декоративный* + *лиственный* – имеющий листья такой функции, какая указана в первой части слова; *морозоустойчивый* = *мороз* + *стойкий* – выдерживающий сильные морозы; *многолетники* = *много* + *летний* – растения, живущие более двух лет).

3. **Типо-гиперонимический способ** предполагает замену конкретного названия обобщенным названием или наоборот. Данный способ обычно применяется для объяснения слова-реалии, не существующего или редко встречающегося в языке реципиентов. Сходное понимание мы находим у С. Влахова и С. Флорина под термином родовидовой замены [5]. В нашем исследовании придерживаемся позиции вышеупомянутых ученых и полагаем, что на занятиях РКИ способ гиперонима применяется для элиминирования ряда непереvodенных пока еще слов. Например, *в парках используются аллеиные посадки, или берсо*. Слово «берсо» выражает более общую сущность к словосочетанию *аллеиные посадки* и обозначает садово-парковое сооружение, галерею, образованную вертикальными стенками со сводчатым перекрытием для вьющихся растений. *В регулярных парках проектируют деревья в боскет* (*боскет* – небольшая роща в виде деревьев или

кустов, декоративно подстриженных в сплошные зеленые стены). Как видим, описание иногда возможно для непереуведенного обобщенного слова.

Исследование русских слов в сфере ландшафтного дизайна показало, что многие из них еще не имеют перевода в словарях, поэтому, на наш взгляд, гипо-гиперонимическое объяснение непереуведенных слов является хорошим выбором для их элиминирования. Например, *сканзен – музей под открытым небом, в котором собраны этнографические памятники из различных районов данного края; розетта – стилизованный рисунок в классическом садовом партере в виде цветка, например, розы; рокарий – каменный сад, в котором каменные композиции используются рядом с растениями.*

Таким образом, анализ переводного и непереуведенного методов элиминирования лексических лакун в сфере ландшафтного дизайна на фоне китайского языка на занятиях РКИ показал, что переводный метод (путем транскрибирования, способов китайского словообразования, калькирования, аналогов) является эффективным для наименования предметов или явлений, отсутствующих в китайской действительности. Причем калькирование и способы китайского словообразования используются при знакомстве с базовой лексикой на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному для элиминирования лакун-словосочетаний и сложного слова с помощью наглядности, а для элиминирования простого слова используется прием описание.

Что касается непереуведенного метода (путем описания, словообразовательного анализа, гипо-гиперонимического способа), то он является достаточно эффективным на среднем и продвинутом уровнях изучения русского языка как иностранного, так как показывает возможности трактовки значения любого непереуводимого слова различными способами, разъясняет его смысл китайским учащимся, помогает осознать и запомнить слова, предметы и явления, несуществующие или редко встречающиеся в их родном языке.

Список литературы

1. Андреева Я.Е. Лингвокультурные лакуны в художественном тексте и способы их элиминирования: на материале переводов произведений Г.Ш. Яхиной на китайский язык: дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2022.
2. Бойченко В.В. О способах семантизации новых слов на занятиях по русскому языку как иностранному на курсе доузовской подготовки // Концепт. 2017. Т. 19. С. 4–6.
3. Быкова Г.В. Лакунарность как категория лексической системологии. Благовещенск, 2003.
4. Виноградова В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., 2001.
5. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереуводимое в переводе. М., 1986.
6. Глазачева Н.Л. Еще раз о типологии межкультурных лакун (на материале китайского и русского языков) // Лакуны в языке и речи: сборник научных трудов. Благовещенск, 2003. С. 28–33.
7. Данильченко Т.Ю. Лакуна и способы их элиминирования. Краснодар, 2009.
8. Коптева О.В. Лакунарность в английском языке на фоне русских соответствий: на материале английского перевода романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: монография. Казань, 2015.
9. Леонова Л.А. Семантические и структурные аспекты антилакун в двуязычной ситуации // Структурные аспекты слова и словосочетания. Калинин, 1980. С. 35–43.
10. Марковина И.Ю. Культура и текст введение в лакунологию. М., 2010.
11. Махонина А.А. Проблема описания лексической лакунарности: на материале русско-английских субстантивных лакун: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006.
12. Романова С.П., Коралова А.Л. Пособие по переводу с английского на русский. М., 2007.
13. 黑龙江大学俄罗斯语言文学与文化研究中心辞书研究所. 北京: 商务印书馆, 2019.

1. Andreeva Ya.E. Lingvokul'turnye lakuny v hudozhestvennom tekste i sposoby ih eliminirovaniya: na materiale perevodov proizvedenij G.Sh. Yahinoj na kitajskij yazyk: dis. ... kand. filol. nauk. Tyumen', 2022.
2. Bojchenko V.V. O sposobah semantizacii novyh slov na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu na kurse dovuzovskoj podgotovki // *Koncept*. 2017. T. 19. S. 4–6.
3. Bykova G.V. Lakunarnost' kak kategoriya leksicheskoy sistemologii. Blagoveshchensk, 2003.
4. Vinogradova V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy). M., 2001.
5. Vlahov S.I., Florin S.P. Neperevodimoe v perevode. M., 1986.
6. Glazacheva N.L. Eshche raz o tipologii mezh'yazykovyh lakun (na materiale kitajskogo i russkogo yazykov) // *Lakuny v yazyke i rechi: sbornik nauchnyh trudov*. Blagoveshchensk, 2003. S. 28–33.
7. Danil'chenko T.Yu. Lakuna i sposoby ih eliminirovaniya. Krasnodar, 2009.
8. Kopteva O.V. Lakunarnost' v anglijskom yazyke na fone russkih sootvetstvij: na materiale anglijskogo perevoda romana A.S. Pushkina «Evgenij Onegin»: monografiya. Kazan', 2015.
9. Leonova L.A. Semanticheskie i strukturnye aspekty antilakun v dvuyazychnoj situacii // *Strukturnye aspekty slova i slovosochetaniya*. Kalinin, 1980. S. 35–43.
10. Markovina I.Yu. Kul'tura i tekst vvedenie v lakunologiyu. M., 2010.
11. Mahonina A.A. Problema opisaniya leksicheskoy lakunarnosti: na materiale russo-anglijskih substantivnyh lakun: dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2006.
12. Romanova S.P., Korolova A.L. Posobie po perevodu s anglijskogo na russkij. M., 2007.



The basic ways of elimination of lacunary lexical units in the sphere of landscape design at the classes of the Russian language as a foreign language

The ways of elimination of lacunary lexical units, revealed in the process of correlating the Russian and Chinese languages at the classes of the Russian language as a foreign language, are considered. To understand the mechanisms of translation and the adaptation of lexical units from one culture to another the ways of elimination of vocabulary of lacunes are divided into filling and compensating, there are suggested the translated and untranslated methods of elimination of lacunes, their examples from the sphere of landscape design have the practical significance and can be used at the classes of the Russian language as a foreign language.

Key words: *ways of elimination, lacunary lexical unit, methods, translated and untranslated method, landscape design.*

(Статья поступила в редакцию 24.02.2025)

Л.В. ЖАРАВИНА
Волгоград

ОБРАЗ-РИЗОМА КАК ФАКТОР САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ
В.В. РОЗАНОВА

Модель-метафора ризома анализируется в соотношении с феноменом авторской самопрезентации как интегратором наиболее существенных особенностей творческой индивидуальности В.В. Розанова. Характеристика философско-религиозных и социально-этических параметров розановской прозы направлена на выявление их образного потенциала в художественно-эстетическом аспекте. Основной акцент сделан на общей нестандартности мотивно-образного комплекса и способах его нетрадиционного прочтения.



Ключевые слова: *автопрезентация, образ, постмодернизм, ризома, Розанов, самоидентификация, творческая индивидуальность.*

Благодаря общим усилиям отечественных ученых и прежде всего подвижнической деятельности А.Н. Николюкина разрушено множество негативных и этически сомнительных мифов, сопряженных с личностью В.В. Розанова. Что же касается творческого наследия религиозного философа, то и в наши дни его осмысление по-прежнему нуждается в выходе за рамки традиционной исследовательской интенциональности даже в ее наиболее инновационных проявлениях. Розанов создал «новую стратегию мысли», – утверждает А.А. Грякалов [6, с. 123]. Вполне естественно, что «новая стратегия мысли» предполагает адекватность научных подходов, требующих, помимо прочего, расширения литературоведческого понятийно-терминологического аппарата. Речь идет, в частности, о концепте *ризомы*, растущая популярность которого обусловлена острым интересом к философско-эстетическим концепциям постмодернистской направленности.

Напомним, что данное терминологическое обозначение, почерпнутое из микологии, было введено Ж. Делёзом и Ф. Гваттари в качестве базовой метафоры для описания реальности XX века с ее номадизмом, детерриторизацией, духовной неукорененностью, зыбкостью нравственных ориентиров и прочими показателями нестабильности и дегуманизации.

Во введении ко второй книге двухтомника «Капитализм и шизофрения», которая сама построена по принципу ризомы, как и в предыдущих работах этих авторов, о значении ризоматической конструктивности сказано однозначно. Отвергая идущую от античности абсолютизацию древовидных (т.е. централизованных и иерархически соподчиненных «стволовых» культурно-исторических структур), философы пишут: «Мы устали от дерева. Мы не должны больше верить деревьям, их корням, корешкам, мы слишком пострадали от этого. Вся древовидная культура основана на них – от биологии до лингвистики. Напротив, ничто не красиво, не любо, не политично, кроме подземных отростков и надземных корней, сорняков и ризомы» [7, с. 12].

Ризоматические модели, построенные по принципу асистемности (подобно грибовому корневищу с путаницей разнонаправленных ответвлений), проецируются прак-

тически на все сферы природного и социального бытия, включая языковую деятельность человека, речевую практику и, разумеется, его творческую активность. В итоге формируется новая антропологическая парадигма, или «антропология Границы» (в отличие от классической «антропологии Центра» [12, с. 39]), находящая отражение в современном художественном дискурсе.

И действительно, творчество авторов, поддерживающих установки философско-эстетического постмодернизма, дает благодатную почву для осмысления таких «приемов» художественной верификации, как коллажность, мозаичность, интертекстуальность, жанрово-стилевая хаотичность и т.п. Все это напрямую ассоциируется с представлениями о ризоме во множестве видоизменений. В контексте «игровой» поэтики рассматривается также модель лабиринта-*ризома* с неразличимостью начальной и конечной точек сюжетно-фабульного развития.

В систему подобных дефиниций, соотносящихся, прежде всего, со структурно-формальными особенностями произведения, розановская проза, как доказано в ряде исследований последних лет, вписывается вполне органично.

Однако смысловой потенциал литературного текста в силу присущей ему полиморфности не сводится к предметно-чувственной конкретике отдельных средств художественной выразительности и предполагает акцент на главном – образе-субъекте, воспроизведенном в хорошо известных персонифицированных модификациях: *литературный герой, персонаж, художественный тип, действующее лицо, актант* и, конечно, *образ автора*. Если же исходить из того, что лабиринт-*ризома* – метафорическое обозначение не только пространственно-материальной конструкции, но (что гораздо важнее) и духовно-ментальной лабиринтности, то целесообразно признать и существование человека-*ризома*.

В таком аспекте, исходя из особенностей авторской самопрезентации, мы рассматриваем феномен В.В. Розанова, раздвигающий представления о границах и возможностях литературной характерологии.

Считая мир «духовного творчества, вырастающий из человека», «последствием» его отношения к природе [11: 7, с. 175], Розанов активно обращался к зоо- и фитомаркерам как способу кодирования интенций широкого семантического поля. Ведущая роль в этом процессе отводилась древесному этико-эстетическому и культурологическому комплексу: «все “О понимании” пропитано у меня “соотношением зерна и из него вырастающего дерева”, а в сущности – *просто – роста, живого роста* <...> “я – *есмы*” “растущий”, и мне надо знать: “куда, во что (Дерево) я расту, выращиваюсь”» [Там же: 17, с. 369]. Автор философского трактата вполне мог сослаться на слова евангельского слепца: «вижу проходящих людей, как деревья» (Мк.: г. 8, ст. 24), поскольку понятийно-образное тождество «дерево – человек» [Там же: 10, с. 391] имело для него принципиальное значение.

Не случайно свой способ познания, «на который нет апелляции», Розанов назвал методом «кофейного деревца», согласно которому для выяснения истинной природы семени («блага она или зла») следует вырастить растение, и «все предикаты» его будут предикатами «неизвестного зернышка» [Там же: 26, с. 150, 153]. Иначе говоря, результат развития является итоговым продуктом самополагания, реализацией изначально заложенной потенции, ее апофеозом, акме. Такова суть феномена *энтелехия*, соответствующего другому евангельскому постулату: «по плодам их узнаете их» (Мф.: гл. 7, ст. 20).

«ИЗ ЗЕРНА – ДЕРЕВО – вот мой единый учитель, единая книга» [Там же: 2, с. 116], – заявлял Розанов, для которого степень древовидности (т.е. надежности, порядочности, духовной стойкости) была точкой отсчета на шкале аксиологических измерений. Так, высоко оценивая свое общение с литературным критиком Н.Н. Страховым, он сравнивал его со старым и седым дубом, «корни которого, ноги которого так хочется омыть» [Там же: 25, с. 7].

Согласно Розанову, древовидно по своей природе и искусство. По его словам, «в растении, “как растет оно”, есть еще художество. <...> Разве “ель на косогоре” не художественное произведение?» [Там же: 30, с. 125]. Древесная прочность и основательность усматриваются автором в личности русских писателей: «Толстого или Достоевского, даже Тургенева, наконец, ленивого Гончарова Бог или Natura-Genitrix вырубали из большого дерева большим топором. – Все крупно, сильно в творчестве, лице их» [Там же: 7, с. 553].

Все это не просто фигуры речи. Из сложного семени «нашей души» [Там же: 9, с. 41], по Розанову, вырастает единое «Древо жизни людской» [Там же: 21, с. 316], а метафорические сопоставления *человек – зерно*, *человек – дерево* моделируют ситуации, исполненные не только величия, но и трагизма. «“Кронка” нашей литературы была срезана, и “дерево пошло в суки”», – так философ характеризовал последствия «вечно печальной» лермонтовской дуэли [Там же: 7, с. 289].

Конечно же, розановское *Древо Жизни* (под этим названием в 1913 году готовилось новое издание книги «Религия и культура») входит в архетипическую цепочку «древесных» мифологем: от Древа Мира (*Arbor Mundi*) до многочисленных литературно-художественных флуктуаций и древовидных языковых форм в генеративной грамматике Н. Хомского («лингвистическое дерево»). Но главное – оно символизировало для Розанова непреходящие ценности Вифлеема: род, семью, домашний очаг, деторождение, материнство, отцовство и т.п. Интересно отметить, что и «пол в человеке» эссеист уподоблял «зачарованному лесу»: «Да, пол – это таинственный лес» [Там же: 6, с. 352], в шумящей листве которого слышится «неустанный шум» истории [Там же: 28, с. 213].

И все же Розанов не стал безусловным апологетом великой культуры Древа, приверженцем одних лишь классических стволовых структур. Он *оттолкнулся* от них. Имеется в виду присущая данному глаголу семантическая эквивокативность: не двусмысленность, но двусмысленность. С одной стороны, отталкиваться – значит *опираться* на что-то, *исходить* из чего-либо, *положить* в основу; с другой – *отстраниться*, *удалиться*, *отодвинуться* (об эквивокации в аспекте тропологии [8]). В результате этого на фоне безусловного пиетета к древовидности ярко проявляется ризоморфность розановского феномена, обострявшая *pro* и *contra*.

В высшей степени показательна в данном отношении самопрезентация Розанова. Отметим сразу: этот акт самовыражения беспрецедентен у него именно потому, что эссеист менее всего считал своей целью создание однозначного, тем более благоприятного впечатления на публику. Скорее наоборот: «С выпученными глазами и облизывающийся – вот я. Некрасиво? Что делать?» [11: 30, с. 192]. Разделяя общество на людей, которые рождаются «ладно» и «не ладно», Розанов относил себя ко второй категории: «Я рожден “не ладно”: и от этого такая странная, колючая биография, но довольно любопытная» [Там же, с. 193]. Или: «Я был в жизни всегда ужасно неуклюжий. Во мне есть ужасное уродство поведения, до неумения “встать” и “сесть”. Просто, не знаю как» [Там же, с. 44].

Современники, смущенные (а иногда и возмущенные) подобными признаниями, открыто появляющимися в публичном пространстве, не считали нужным церемониться и не стремились вникнуть в тонкости скандального речевого поведения. Но были и вполне успешные, хотя и единичные, попытки. Литературный критик А.С. Глинка (псевдоним Волжский), высоко оценивая «чувствующий ум» Розанова и называя его «мыслителем-кладоискателем», характеризовал его манеру письма следующим образом: «Он не просто разматывает нить своих мыслей с большого и цельного клубка, а составляет по ниточкам, уснащает узелками, петельками, рвет и обкусывает нитку, снова крутит, снова завязывает, разматывает и опять спутывает, чтобы снова разрывать, навязывать маленькими, маленькими узелками, цепкими, оригинальными. Он не идет по основной нити развития своей темы. <...> Все неровно и нервно в нем» [4, с. 425].

Оборванные и обкусанные нити, их путаница, беспорядочное множество узелков и петелек, изгибы мысли и ускользание в сторону – все это не что иное, как обозначение структурной ризоматичности. Аналогичным было у писателя и ощущение собственно-го «я»: «Душа моя как расплетающаяся нить. <...> Вся “разлезается”, и ничего ею укрепить нельзя» [11: 30, с. 312].

Создается впечатление, что автор играет и с разными ипостасями своего «я», и с читательскими ожиданиями, а главное с предметами и явлениями ускользающего, раздерганного, децентрированного бытия. Идеи приходили спонтанно, в любое время суток: *утром после чтения газет, за ужином на даче, ночью на извозчике; в любой ситуации – за истреблением комаров, в давке трамвая, у постели больной мамы, за нумизматикой и т.п.* Записи делались наспех – *на поданной почтовой квитанции, даже на подошве туфли.* Наибольшей продуктивностью отличалась конка: «Конку трясет, меня трясет, мозг трясется, и из мозга вытрясаются мысли» [Там же, с. 352].

Подобными ремарками и заявлениями пестрят «Мимолетное», «Опавшие листья», «Уединенное», «Сахарна». Получается, что Розанов вынужден был разбираться в оттенках своих измышлений и настроений в хаосе жизненных впечатлений, что создавало ощущение внешнего и внутреннего «бедлама», усиливало состояние отчужденности: «я нигде не “свой”. <...> И вся жизнь моя есть поиски: “Где же *мое*”» [Там же, с. 116].

Если в оценке своих немногочисленных почитателей и многочисленных противников Розанов, как правило, исходил из наличия (или отсутствия) нравственно-психологической доминанты (ствола), то в его самохарактеристиках преобладала не древесно-стволовая вертикаль, а горизонтально расположенные нитевидные корни-щупальца: «– Да просто я не имею формы (*causaformalis* Аристотеля). Какой-то “комок” или “мочалка”» [Там же, с. 20]; «Все увязало в моей бесформенности (как охотник в болоте)» [Там же, с. 322]; «Душа моя какая-то *путаница*, из которой я не умею *вытащить ногу*» [Там же, с. 119]. «И сам себя растрепал, и “укатали *горки*”» [Там же, с. 129].

Мочалка, клубок растрепанных и спутанных нитей, мох, водоросли, лишай, травянистая растительность, древесное корневище, луковица, кочан капусты. Апелляция к этим классическим разновидностям биологической ризомы (*семеро одежек и все без застежек*) сочеталась у Розанова с древесно-стволовой ассоциативностью без малейших элементов противоборства. Так, преклоняясь перед благородством и душевной стойкостью жены, Варвары Дмитриевны Бутягиной, считая ее «нравственным гением» [Там же, с. 346], он с гордостью писал: «Римлянка, славянка, русская <...>. Она – пальма (крепкое дерево). Я – мох. Бог вдруг устал у гордой пальмы корни “слабым”, влажным мохом» [11: 29, с. 229–230]. В итоге тождество «человек – ТРАВИЕ» [Там же, с. 289] наполнялось позитивной смысловой витальностью наряду с равенством «деревочеловек».

Более того, дерево, как считал Розанов, теряет свое природное совершенство, когда приобщается к стихии человеческой жизни: оно принимает от человека «тень кризиса, лукавства, страха» [Там же: 11, с. 28]. Что же касается ризоматических структур, то они более устойчивы к тлетворному воздействию. Так, в голодный 1918 год Розанов вспоминал, как однажды он попросил дочь вымыть вынутую из грязи луковицу, но затем, «изнеможенный», подумал: «однако ведь она вся “слоиками отделяется”» и под грязным верхним слоем открывается белоснежная чистота. «Я и беду людей измеряю мокрою репкою (лук репчатый, т. е. этими репками, прослойками)» [Там же: 12, с. 178].

И дело не только в пищевых измышлениях изнуренного голодом человека. Автор с подлинным восхищением как истинные образцы «прекрасного в России» описывал ассортимент петербургского зеленщика: «Рыжики, грузди, какие-то вроде яблочков, брусника. <...> И испанские громадные луковицы. И образцы капусты. И нити белых грибов на косяке двери» [Там же: 30, с. 85]. А «грибная лавка» в первый день поста приравнивалась им к «лучшей странице» исторических сочинений В.О. Ключевского [Там же].

Аксиологической доминантой содержание было заложено и в связке «грибной» / «не грибной» человек [Там же: 29, с. 255]. «“Нашего поля ягода”, – только все-таки грибов и мхов не понимал», – сказано о искусствоведе В.Е. Гиациндове, профессоре Московского университета [Там же, с. 273]. И напротив, приводя факт, свидетельствующий о конъюнктурности Д.С. Мережковского, Розанов саркастически заметил: «даже не знает, у кого лизать пятки, – только бы лизать. Суть всего. Но ведь и гнилой гриб не знает, куда ему свесить голову, на север или юг» [Там же: 2, с. 115]. Нарушителями Божьей воли и благодати эссеист считал «великих личностей», от которых «становится потно, нудно, шумливо, тесно, во всех отношениях несносно»: «Бог уродил белые грибы в лесу. Пришел “великий человек”, повалил корзины, собранные нами, и закричал: – Собирайтесь все в поход. Думаю завоевать Азию. <...> – Друг мой Наполеон. <...> И после тебя тоже “будут собирать грибы”. Зачем же ты ронял корзины?». Отсюда заключение: «Собирание грибов выше, и лучше, и чище Наполеона» [Там же: 2, с. 80]. Щупальца-придатки проникали даже в «тайно тайных» – творческий процесс, ибо работать над корректурой значило «собирать грибы» и «раздвигать пальцами водоросли» [Там же: 29, с. 273].

Но особенно любопытен тот факт, что в парадигме «растительных» координат прочитывается интереснейшая страница истории русской религиозной мысли: напряженный диалог с П.А. Флоренским. Общеизвестно, что Розанов был не только далек от догматического богословия, но и не скупился на нелестные отзывы о некоторых представителях духовенства. «Около церковного сердца», «Около трудных религиозных тем», «Около церковных стен» – эти названия розановских трудов точно характеризует авторскую стратегию: быть «около службы Божией» [Там же: 11, с. 54]. «Истину выражает странное “на пороге”, “от церкви не отхожу” и “в церковь не вхожу”, что-то промежуточное», – писал Розанов Флоренскому в 1912 году [Там же: 29, с. 285].

И, напротив, для Флоренского, священника Русской православной церкви, «строгости церковные» [Там же: 30, с. 298] были неприкосновенны, что, конечно, не исключало неординарности его философских воззрений. Розанов справедливо утверждал, что «Столп и утверждение истины» в равной степени принадлежит богословию, философии и литературе и что самым важным в трактате является «я», «человек» [Там же: 2, с. 148].

Двух замечательных мыслителей неизменно тянуло друг к другу. «Наше сходство, глубочайшее, и наше расхождение, тоже глубочайшее», – отмечал Флоренский и пытался воспроизвести этапы своего личностного становления в стиле собеседника. Так, говоря о многослойности «основных стихий души», он называл «первый слой» грибным, сырым, «водяным». «С детства во мне жило влечение к таинственному. Символически это таинственное собиралось в грибах, папоротниках, лишаях, мхах, водорослях» [Там же: 29, с. 24].

Однако в целом интеллектуально-эмоциональная ризоматичность была чужда философу-богослову: «У меня интересы очень разносторонни, но все сводится к одному центру» [Там же, с. 25], поэтому процесс взросления был связан для него с повышением интереса к «луковичным растениям». «Меня влекли и корни, клубни, луковицы, все то, что сокрыто в сырой земле, в перегное, в гумусе земном» [Там же, с. 24].

В процессе анализа переписки, в полной мере доносящей пафос вдохновенного обсуждения актуальных вопросов русской жизни, четко вырисовывается оппозиционная пара: *гриб* / *репа*. И хотя Розанов как-то мимоходом обмолвился, что натура Флоренского «ползучая» («Он ползет, как корни дерева в земле» [11: 30, с. 109]), философ-богослов был для него «корнеплодным, как репа» [Там же: 29, с. 229].

По сути метафора ризомы явилась основой размышлений Розанова о своеобразии русского национального духа: «“Корни” нашей жизни протягиваются всюду: они уходят к Богу, они уходят в поэзию, они трогают загробный мир, они, наконец, сплетаются с корнями же всего органического живого мира, растительного и животного» [Там же:

19, с. 273]. С этих же позиций он призывал терпимо относиться к раскольникам и сектантам – «неотесаным», расплывшимся, расползшимся по русской земле («Психология русского раскола»).

Флоренскому, конечно, была понятна несостоятельность некоторых суждений, но, чаще оспаривая их, чем соглашаясь, он неизменно подчеркивал уникальность Розанова – «гения от рождения», человека «совсем неполированного» [Там же: 29, с. 9].

Отзывы Флоренского, как, впрочем, и некоторых современников Розанова-мыслителя, поражающих его стилистическим мастерством, напрямую выводят на современные проблемы коммуникации, в частности, на феномен *русского письма: письма как со-бытия* [5, с. 101–110]. И поскольку сам автор видел в стиле синтез «духовной организации писателя и его судьбы» [11: 28, с. 20], естественно ставить вопрос о наличии в его речевом поведении ризоматической составляющей.

Не случайно Розанов не торопился опровергать упреки недоброжелателей в непоследовательности умозаключений, их противоречивости, отсутствии элементарной логики. Напротив, он как будто дразня своих оппонентов, соглашался с критикой: «Я сам “убеждения” менял как перчатки, и гораздо больше интересовался калошами (крепкими), чем убеждениями (своими и чужими)» [Там же: 30, с. 136]. Выражение «семь пятниц на неделе» точно объясняет эту позицию: «как ни сядешь, чтобы *написать то-то*, сядешь и напишешь *совсем другое*» [Там же, с. 8]; «Я сам себя не знаю. И ни об одном предмете не имею одного мнения» [Там же: 20, с. 419]. «Запутался мой ум, совершенно запутался...» [Там же: 30, с. 54].

Но Розанов не только сам путался в своих умозаключениях; еще более он любил путать окружающих, которым путем многочисленных проб и ошибок, предположений и гипотез приходилось бродить по искусно созданному словесному лабиринту, в нашем сознании ассоциирующемуся с библиотекой из романа У. Эко «Имя розы», т.е. с лабиринтом-*ризомой*. Напомним, что под последним итальянский писатель имел в виду конструкцию, где «нет центра, нет периферии, нет выхода», а существует лишь «пространство догадки» [14, с. 63].

И тем не менее сказанного недостаточно. Путаясь и путая, Розанов все-таки придерживался ариадниной нити, конец которой время от времени милосердно бросал своим почитателям. В частности, он характеризовал «дар письма» как дар «вникать в вещи», представлять их «и враздробь, и в обобщении, в связи, в панораме» [11: 4, с. 431]. А это значит, что имелся в виду не только зафиксированный текст (*от* и *до*), но и гипертекстовая надстройка.

Проанализируем с этой точки зрения фрагмент, выдержанный в традиции свободного стиха (верлибра). Как-то, в очередной раз играя с самим собой, писатель прибегнул к привычному для него зооморфизму: «Обыватели – заяц, Розанов» [Там же: 11, с. 126]. Это отождествление получило развитие в поэтическом четверостишии: «*Зорька – и мысль. / Другая зорька – другая мысль. / Калоши – валяются... / Мысли – валяются. / Калоши – в дырах. / В мыслях – ошибки. / И отлично. Капустка все-таки растет, “с ошибками или без ошибок”, и заяц так обеими лапками и загребает в рот*» [Там же: 2, с. 96].

Перед нами вовсе не образец поэзии абсурда или детской поэзии, хотя согласимся, что заяц, загребающий «обеими лапками» капустные листья, выглядит как клип из мультипликационного фильма. Цель головоломного отождествления предметной конкретки (*Калоши – валяются*) и отвлеченных понятий (*Мысли – валяются*) иная. Она четко сформулирована Розановым в предпосланной стихотворному тексту ремарке: «И вот объяснение, что душа моя путаница и как разлезающая нить. “Притом бумажная”» [Там же, с. 96].

Получается, что *путаница* и *разлезающая бумажная* нить не что иное как со-держательный наполнитель хлипкой и ненадежной душевной конструкции – авторско-

го «я», лишённого стержневой вертикали. Иначе говоря, прочитанный в таком ракурсе текст в очередной раз демонстрирует ризоматический смысл авторской самоаттестации.

Далее следует обратить внимание и на функциональную направленность поэтических образов. Переход от *калош* к *мыслям* действительно выходит за пределы логической, тем более причинно-следственной связи, но последнее и не столь существенно, как несущественны в силу заменяемости сами реалии. Прохуdivшиеся калоши аналогичны другой непригодной к употреблению вещи (дырявый зонт, вымокшая одежда), а своеобразный брендовый ход Розанова, уподобление с зайцем, тоже легко варьируется: «Играют же собаки во дворе. И я “собака Божия”» [11: 8, с. 166]. «Странно, сколько животных во мне жило»: шакал, тигр, благородная лань, «вымистая» корова [Там же: 4, с. 194], а еще были свинья, лошадь. «Что-то течет в душе. Вечно. Постоянно. Что? Почему? Кто знает? – меньше всего автор» [Там же: 30, с. 13].

Чтобы не стать пленником такой сумбурной и нелепой ментально-образной текучести, необходимо понять и принять розановскую подсказку: ориентироваться не на линейную пошаговую траекторию (от входа к центру и от центра к выходу), но обозреть неустойчивую подвижную конструкцию под панорамным углом зрения, как и подсказывал автор. Только в этом случае рельеф мысли предстанет в топологической целостности, подобно горному хребту с высоты птичьего полета.

«“Самый полет” – вот моя жизнь» [Там же: 30, с. 77], – писал Розанов, доказывая, что мир создан «по началу *кривых* линий», поэтому «самая суть мира, его интимное и душа» – «неуловимость» [Там же: 2, с. 81]. Целесообразно использовать и кинематографическое понятие *полиэкранность* как способ объединения разнонаправленных и разнотипных образных потоков в мегамысловое пространство.

«Сколько можно иметь мнений, мыслей о предмете?» – вопрошал Розанов. И сам себе отвечал: «Сколько угодно <...>. Сколько есть мыслей в самом предмете <...>. Где же истина? В полноте всех мыслей. Разом» [Там же: 4, с. 571]. Ключевое слово – *разом*.

Более того, из авторского «я», наполненного «страшным развитием чувства космогонизма» [Там же: 17, с. 354], проистекают многоликость, многофункциональность и парадоксальное неравенство самому себе. В самом деле, Розанов неоднократно подчеркивал полноту и безграничность личного присутствия в мире: «Как можно, что вот Я ЕСТЬ и в то же время Я > Я» [Там же: 12, с. 300]. В одном из выпусков «Апокалипсиса нашего времени» он сопровождает свои размышления воспроизведением разговора с подростком-сыном. На вопрос сына: «– Нет ли такого чего, что было бы больше самого себя?», подумав, отец отвечает: «– Да как же: у меня – ты да дома три дочери, с которыми ты все ссоришься, да Вера – в монастыре. Всех вас бы не было без меня: между тем впятером вы больше меня. Значит, Я есть ТОЛЬКО «Я», но как принять это во внимание: то Я и “БОЛЬШЕ СЕБЯ”. Смышлёный мальчик согласился: “– Да. Это правда”» [Там же, с. 303]. Суждение: «И “я”, хотя выражено в одной букве, заключает весь алфавит от “А” до “V” <ижица>» [11: 9, с. 42], – содержит аналогичную мысль.

Из этого следует, что человек действительно может быть больше самого себя, если акцент переносится с сущностного ядра личности на ее отношения к миру и с миром, о чем говорит метафора ризомы. Обрести себя во множестве лиц и личин может только ризоматическая личность, обладающая космическим сознанием. В результате этого и выпала на долю Розанова возможность одновременно (*разом*) исполнять роли консерватора и разрушителя нравственности, врага Церкви и охранителя православных устоев, юродивого и гения и при этом остаться самим собой. А.М. Ремизов, близко соприкоснувшийся с философом, так определил его натуру: «Человек измеряется в высоту и ширину. А есть и еще мера – рост боковой. <...> Но без этого Розанов – не Розанов» [10, с. 6].

В результате этого просто и естественно рушится тождество А равно А, лежащее в основе формальной логики. По мнению Розанова, противоречия «не нужно прими-

рять: а оставлять именно противоречиями, во всем их пламени и кусательности <...>. Пусть “да” лезет на “нет” и “нет” вывертывается из-под него и борет “подножку”» [11: 11, с. 58].

А.Н. Николюкин в статье «Как мыслит Розанов» писал о его «экзистенциальном протеизме» [9, с. 68]. В.В. Биbihин назвал творческую лабораторию писателя «школой открытой мысли» [2, с. 52]. Очевидны и точки сближения с паранепротиворечивой (воображаемой) логикой Н.А. Васильева, последователя Н.И. Лобачевского, к которому Розанов испытывал истинный пиетет. Но в аспекте поставленной темы, как нам представляется, наиболее целесообразно говорить о *ризоматической логике*, которую некоторые ученые рассматривают как инструмент для построения научной парадигмы XXI века [13].

Но речь идет не только о системе научных дефиниций. В.В. Розанов, как бы адекватно он ни отвечал запросам сегодняшнего дня, – все-таки мыслитель Серебряного века, разделивший не только его блеск и славу, но и «болезнь», названную А. Блоком «проклятой иронией». Перед ее «лицом», – утверждал поэт, – все равно: «добро и зло, ясное небо и вонючая яма, Беатриче Данте и Недотыкомка Сологуба» [3, с. 346]. Видимо, и нам, не лукавя, следует признать: губительное дыхание разлагающего смеха коснулось и Розанова, что также явствует из его нередко провокационных и неудобочитаемых откровений: «Суть-то в том, что ведь я никак не могу избыть из себя проститутку <...>. Люблю вонь и розу, Господи: но разве нет. Создам и вонь, и розу» [11: 11, с. 239]. И в то же время, отнюдь не оправдываясь, Розанов мог бы сочувственно процитировать стихи Иннокентия Анненского: «А если грязь и низость – только мука // По где-то там сияющей красе» [1, с. 103].

В свете сказанного было бы неверно отождествлять эмоционально-психологическую текучесть с индифферентностью: «Болит душа, болит душа, болит душа... <...> Но только *при боли я* и согласен жить» [11: 30, с. 62]. В очередной раз подчеркнув свою слабость («как слабы ноги»), Розанов добавлял: «Голова моя качается под облаками» [Там же, с. 59].

Разумеется, в какие-то моменты истина действительно представлялась ему раздранной, раздробленной, низложенной: «Я весь в корнях, между корнями. “Верхушка дерева” – мне совершенно непонятно (непонятна эта ситуация)» [Там же, с. 184]. Но при этом со всей остротой вставал вопрос о вечных и неколебимых жизненных ценностях. «Я мотаюсь “около службы Божией”» [11: 11, с. 54], – записывал Розанов в дневнике от 16 марта 1916 г., а месяцем раньше исповедально признавался: «Господи. Я не вижу Тебя. Я не знаю Тебя. Но я люблю только Тебя» [Там же, с. 33]. На вопрошение, обращенное к самому себе: «Как ты хочешь умереть? Твое последнее слово людям?» – отвечал: «ЛЮБЛЮ» [Там же: 2, с. 282]. А такое умозаключение можно считать резюмирующей автопрезентацией: «Ну, Розанов: от тебя “легкий дух”? / Я думаю – легкий. Я в сущности хороший человек (хоть в голове и много вшей). / У меня *в сердце хорошо* – это я знаю» [Там же, с. 189].

Таким образом, феномен Василия Розанова во всех своих проявлениях и прежде всего в формате самоидентификации предполагает осмысление философско-религиозных, логико-психологических и этико-эстетических вопросов в их уникальном симбиозе и художественной перспективе.

Список литературы

1. Анненский И.Ф. Стихотворения и трагедии. Ленинград, 1990.
2. Биbihин В.В. Время читать Розанова // Василий Васильевич Розанов / под ред. А.Н. Николюкина. М., 2012. С. 46–62.

3. Блок А.А. Ирония // Блок А.А. Сборник сочинений: в 8 т. Т. 5. Проза. 1903–1917. М.; Ленинград, 1962. С. 345–349.
4. Волжский [Глинка А.С.]. Мистический пантеизм Розанова // В.В. Розанов: pro et contra. Личность и творчество Василия Розанова в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология. Кн. 1. СПб., 1995. С. 418–455.
5. Грякалов А.А. Письмо и событие: эстетическая топография современности. СПб., 2004.
6. Грякалов А.А. Василий Розанов. СПб., 2017.
7. Делёз Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения. Екатеринбург; М., 2010.
8. Жаравина Л.В. Категория эквивокация в аспекте литературной характерологии: истина простоты // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №8(181). С. 141–149.
9. Николукин А.Н. Как мыслил Розанов // Василий Васильевич Розанов / под ред. А.Н. Николукина. М., 2012. С. 63–68.
10. Ремизов А.М. Кукха. Розановы письма. СПб., 2011.
11. Розанов В.В. Собрание сочинений: в 30 т. / под ред. А.Н. Николукина. М.; СПб., 1994.
12. Хоружий С.С. Человек и его три удела. Новая антропология на базе древнего опыта // Вопросы философии. 2003. №1. С. 38–62.
13. Шарков В.Ф. Ризоматическая логика – инструмент для построения новой научной парадигмы // Актуальные проблемы современной науки. 2007. №6(38). С. 47–49.
14. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». СПб., 2007.

* * *

1. Annenskij I.F. Stihotvoreniya i tragedii. Leningrad, 1990.
2. Bibihin V.V. Vremya chitat' Rozanova // Vasilij Vasil'evich Rozanov / pod red. A.N. Nikolyukina. M., 2012. S. 46–62.
3. Blok A.A. Ironiya // Blok A.A. Sbornik sochinenij: v 8 t. T. 5. Proza. 1903–1917. M.; Leningrad, 1962. S. 345–349.
4. Volzhskij [Glinka A.S.]. Misticheskij panteizm Rozanova // V.V. Rozanov: pro et contra. Lichnost' i tvorchestvo Vasiliya Rozanova v ocenke russkih myslitelej i issledovatelej. Antologiya. Kn. 1. SPb., 1995. S. 418–455.
5. Gryakalov A.A. Pis'mo i sobytie: esteticheskaya topografiya sovremennosti. SPb., 2004.
6. Gryakalov A.A. Vasilij Rozanov. SPb., 2017.
7. Delyoz Zh., Gvattari F. Tysyacha plato. Kapitalizm i shizofreniya. Ekaterinburg; M., 2010.
8. Zharavina L.V. Kategoriya ekvivokaciya v aspekte literaturnoj harakterologii: istina prostoty // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №8(181). S. 141–149.
9. Nikolyukin A.N. Kak myslil Rozanov // Vasilij Vasil'evich Rozanov / pod red. A.N. Nikolyukina. M., 2012. S. 63–68.
10. Remizov A.M. Kukha. Rozanovy pis'ma. SPb., 2011.
11. Rozanov V.V. Sbranie sochinenij: v 30 t. / pod red. A.N. Nikolyukina. M.; Spb., 1994.
12. Horuzhij S.S. Chelovek i ego tri udela. Novaya antropologiya na baze drevnego opyta // Voprosy filosofii. 2003. №1. S. 38–62.
13. Sharkov V.F. Rizomaticheskaya logika – instrument dlya postroeniya novoj nauchnoj paradigmy // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki. 2007. №6(38). S. 47–49.
14. Eko U. Zаметки на полях «Imeni rozy». SPb., 2007.

***The rhizome image as the factor of self-presentation
in the creative work of V.V. Rozanov***

The metaphor model of rhizome is analyzed in correlation with the phenomenon of the author's self-presentation as the integrator of the most essential peculiarities of the creative identity of V.V. Rozanov. The characterization of philosophical-religious and social-ethical parameters of Rozanov's prose is focused on revealing their image potential in the fictional and aesthetic aspect. The general irregular motive-image complex and the ways of its non-traditional interpretation are emphasized.

Key words: auto presentation, image, post-modernism, rhizome, Rozanov, self-identity, creative identity.

(Статья поступила в редакцию 18.02.2025)

**А.И. ГУЩИНА,
Е.Е. БУХТЕЕВА
Москва**

**СИНТЕЗ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ И СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ БЕРНХАРДА ШЛИНКА)**

Целью данной статьи является художественная иллюстрация взаимодействия музыки и современной немецкой литературы. На протяжении многих веков обсуждалась их постоянная взаимосвязь. Рассматривается аналогия между данными видами искусства на примере рассказов Бернхарда Шлинка. Немецкий писатель затрагивает широкий спектр проблем, связанных с музыкой: психологических, социальных, исторических. Показано, что автор объединяет музыкальные образы с психологическими состояниями героев, также ему удается связать музыку с исторической памятью Германии. В рассказе «Бах на острове Рюген» именно музыка Баха соединяет несовместимое: прошлое и настоящее, силу и слабость, добро и зло.

Ключевые слова: литература, музыка, история, художественные средства, психологические состояния, немецкое прошлое, тема памяти.

Музыка является одним из наиболее загадочных феноменов человеческого бытия. Волшебное звучание музыкальных произведений всегда привлекало к себе внимание человека. Магия звука ощущается в его «нематериальности» [6].

Обращаясь к творчеству современного немецкого писателя Бернхарда Шлинка, известного своими романами о становлении Германской империи, осмыслении немецкой

истории и влиянии прошлого на настоящее, следует отметить то, как он мастерски использует музыкальную тему в своем творчестве. Музыка не просто служит фоном, а является активным участником повествования, отражая внутренний мир персонажей, создавая гармоничную атмосферу и формируя смысловые акценты во взаимоотношениях главных героев. В рассказах «Бах на острове Рюген» и «Музыка брата и сестры» музыка играет особенно важную роль, становясь проводником в мир памяти, чувств и взаимоотношений.

Цель статьи заключается в рассмотрении роли музыки как значимого художественного средства в творчестве Бернхарда Шлинка на примере рассказов «Музыка брата и сестры» и «Бах на острове Рюген» посредством анализа ее влияния на формирование образов и раскрытие психологических состояний персонажей.

В рассказе «Бах на острове Рюген» музыкальная тема приобретает философское звучание. Действие происходит во время музыкального фестиваля, посвященного творчеству Баха. Слушание музыки Баха на фоне прекрасной природы острова помогает главным героям: отцу и сыну – осмыслить свои отношения, которые были всегда сложными. Отец, не умеющий выражать свою отцовскую любовь, отгораживал себя от детей молчанием и безэмоциональностью. Однако сыном движет желание сблизиться с отцом. В один из вечеров после посещения кинотеатра еще до поездки на фестиваль он размышляет о том, смог бы его отец также, как и отец героини из фильма, продать все имущество и поддержать в сложной жизненной ситуации. Между героями фильма царит понимание без слов. И герой рассказа Шлинка задумывается, что «даже если бы отец помог, наверняка, оказалось бы, что его помощь не имеет ничего общего с полнейшим, не требующим слов пониманием, какое было в кино между отцом и дочерью» [9, с. 219].

И вот главный герой предпринимает попытку изменить отношения с отцом и приглашает его на фестиваль, посвященный музыке Баха. Примечательно, что сын не звонит напрямую отцу, а разговаривает с матерью: «Ты же знаешь, есть две вещи, которые любит отец и люблю я. Одна – море, другая – музыка Баха. <...> Может, тебе известно что-нибудь еще, что любим мы оба? <...> В общем, на Рюгене в сентябре проходит фестиваль Баха. <...> Почему бы не провести там денька три? Будем ходить на концерты и гулять на взморье» [Там же, с. 221]. Таким образом, сын стремится найти общие интересы, чтобы во время совместного отдыха с отцом у них были темы для дружеского разговора, а не для споров, как это у них было обычно. В анализируемом рассказе основной акцент Шлинк делает на творчестве Баха, при этом также упоминает имена и других композиторов, например, Бетховена, Мендельсона.

Интересно обозначить тот исторический факт, что еще в 1950-х гг. немецкий исследователь Г.М. Плешке провел наблюдение, составил список литературных произведений на немецком языке и выяснил, что в более чем ста произведениях упоминается имя великого композитора или его сочинения [12, с. 628.]. Можно утверждать, что в начале XXI в. этот список значительно пополнился, в том числе и произведениями Бернхарда Шлинка (рассказы «Бах на острове Рюген» и «Музыка брата и сестры», роман «Внучка»). Наблюдается традиция «вербализации» баховского наследия [11].

Музыка в анализируемом рассказе – это не просто фон, а еще и мощное художественное средство, органично сплетающееся с сюжетом и психологическими состояниями героев. Она выступает как инструмент раскрытия внутренних переживаний персонажей, формирования образов и демонстрации сложных межличностных отношений. Через музыку отец раскрывается перед сыном совсем в ином свете: он «говорил *увлеченно, радуясь* и своим познаниям, и вниманию, с каким слушал сын. Снова и снова он возвращался к тому, как *радуется*, что сейчас будет слушать эту музыку» (Курсив наш. – А.Г., Е.Б.) [9, с. 229–230]. Автор мастерски применяет прием «литературного контрапункта» [7], когда чувства и переживания главных героев сливаются с настро-

ением музыки. Вслед за Г. Гессе и Т. Манном Б. Шлинку удастся тонко показать метафорический язык искусства, отражающий способности человека к особому чувствованию его при помощи синтеза различных художественных направлений: литературы, музыки, живописи и пр.

Музыка является для отца источником воодушевления, он раскрывает сыну истинные причины любви к Баху, никакая игра не в состоянии испортить мастерства композитора, сочинившего такие произведения: «Баха не может испортить никакое исполнение <...>. Куда там – его не испортишь, даже запустив тренькать вместо звонка». Однажды сидя в трамвае отец услышал, как «чей-то мобильник Баха заиграл, каково? <...>. И все равно это был Бах, и все равно он был хорош!» [9, с. 229–230]. В результате этого музыка Баха, так любимая отцом, способна улучшить его психологическое состояние, настроить на общение с сыном. Отец, уловив внимание и почувствовав уважение сына, раскрывается с иной стороны. Теперь сын видит отца не угрюмым, закрытым и безэмоциональным, а наоборот увлеченным, азартным, счастливым, таким ему еще не приходилось его наблюдать: «он заговорил о сюитах и партитах Баха – произведениях, вся прелесть которых в их грациозной легкости; он упомянул о ранних редакциях некоторых сюит, вошедших в «Нотную тетрадь» Анны Магдалины Бах»; «Какие познания у отца! Он был поражен, и не меньше, чем глубина отцовских познаний, изумил его этот внезапный бурный монолог, изливавшийся каскадом, без остановки, без единой паузы» [Там же, с. 229–231]. Именно слушая рассказы отца и глядя на него, сын видит его с другой стороны: «... взгляд его устремлен куда-то далеко. Высокий лоб под шапкой седых волос, глубокие складки над переносицей, твердые скулы <...> мягкая линия тонких губ и волевой подбородок. Хорошее лицо, но замкнутое» [Там же, с. 231–232].

Описывая в рассказе пожилого отца, Шлинк отражает сложное время, которое пришлось ему пережить. Отец был юристом и во времена национал-социализма был снят с должности, однако отстранение не сделало его мстительным. После войны им была опубликована статья, которую сын нашел и прочитал. В статье отец призывал не устраивать возмездия нацистам, а предлагал «совместными усилиями преодолеть беду, совместно возрождать города и села, содействовать беженцам» [Там же, с. 227]. Данные мысли свидетельствуют о гуманистических идеях, осознаваемых отцом. Ему пришлось жить в период социальной катастрофы, мириться с действующим режимом или бороться тайно. Вероятно, именно музыка стала причиной таких размышлений еще в молодости. Рассуждая о том, почему он полюбил именно Баха, отец приходит к философскому умозаключению: именно Баху удалось соединить несовместимое – прошлое и настоящее. Снова Шлинк уходит в своих размышлениях в прошлое всей Германии.

Размышляя дальше о том, почему же он увлекся музыкой именно Баха, отец говорит: «Бах примиряет противоборствующие начала. Свет и тьму, силу и слабость, прошлое и ...» [Там же, с. 232]. В этом монологе сквозит желание, возможно еще неуверенное, примириться с сыном. Вероятно, с возрастом отец осознает, что их межличностные отношения не заслуживают того, чтобы проживать жизнь в эмоциональном отдалении. В начале поездки сын ощущает пустоту: «между ним и отцом пус-то-та» [Там же, с. 234]. Все время сын размышляет о том, почему отец «не раскрывает душу даже перед родным сыном» [Там же].

Однако уже в конце у читателя появляется надежда на счастливое продолжение. Именно музыка способствует этому. В одном из эпизодов рассказа Шлинк тонко проводит аналогию между своими главными героями и героями из фильма, который смотрел сын до совместной поездки: «Весь день они с отцом провели вместе и молчали – так же, без лишних слов, дружно работали отец и дочь в финале того фильма» или «в тот вечер они с отцом без слов понимали друг друга: оба радовались тому, с каким вдохно-

венным подъемом играли музыканты» [Там же, с. 233]. Данный пример демонстрирует улучшение отношений между отцом и сыном, таким образом, одной из проблем можно выделить проблему непонимания между поколениями отцов и детей, которая Шлинком подробно раскрыта во многих романах и рассказах («Чтец», «Возвращение», «Внучка», сборники рассказов «Другой мужчина», «Летние обманы» и др.) [5, с. 19–22].

Уже возвращаясь домой, отец с сыном слушают диск с записью мотетов. Сладость этой музыки охватывает их обоих. Каждый вспоминает свои переживания: у сына всплывают образы счастливой семьи, когда он еще «любил жену и знал, что любим ею». Слова из мотетов глубоко трогают тонкие струны души: «Дни человека – как трава; как цвет полевой так он цветет. Пройдет над ним ветер и нет его ...» [9, с. 241]. Слушая музыку и осозная быстротечность жизни, «сын хотел поделиться – сердце его переполнялось радостью, родившейся от слов мотетов, – и взглянул на отца. <...> по его щекам катились слезы» [Там же]. У отца очевидно были свои воспоминания, разочарования и сожаления. Ключевым моментом в рассказе «Бах на острове Рюген» служит то, что благодаря музыке главные герои встают на путь примирения, она помогает растопить лед непонимания между отцом и сыном. Подводя итоги, следует выделить значимость музыки в литературе. Истоки идеи синтеза искусств были заложены еще немецкими романтиками. Еще в XVIII в. один из представителей немецкой романтической школы, автор трактата «Об искусстве и художниках» Вильгельм Генрих Вакенродер считал музыку единственным искусством, способным говорить о радости и горе одинаково гармоничными звуками. Примечательно, что В.Г. Вакенродер возвеличивал музыку за то, что она может влиять на состояния человека и отражать все его переживания [2, с. 151].

Продолжая тему музыки в творчестве Шлинка, следует обратиться к рассказу «Музыка брата и сестры» из нового сборника «Цвета расставаний» [10].

Сюжет рассказа построен вокруг дружбы Сюзанны, у которой есть брат-инвалид Эдуард, с ее одноклассником Филиппом. Как выясняется позже, такая дружба не была искренней: девушка лишь стремилась найти друга для своего брата. Филипп, не сразу догадываясь, что Сюзанна его совсем не любит, а только использует в своих целях, влюбляется в нее, но горькая правда после расставания с ней гонит его прочь из Германии в Америку на долгие годы.

Шлинк снова ставит своих героев перед непростым выбором: всю жизнь мучить себя угрызениями совести или простить и отпустить обиду. Главной темой рассказа является невозможность расставания с собственным прошлым.

Согласно исследованиям, музыкальное начало выполняет в современной немецкой литературе ряд функций: характерологическую, сюжетостроительную, идеологическую и др. [3]. Важно отметить, что в рассказе «Музыка брата и сестры» главный герой Филипп является музыкантом и играет на фортепиано и флейте; музыка необходима для передачи психологического состояния персонажей. Кроме того, музыка точно передает настроение и состояние главного героя. После откровенного разговора с Сюзанной Филипп понимает, что она его использует, приглашает домой только ради брата, а сама в это время встречается с другим парнем. Молодой человек находится в подавленном состоянии, и даже музыка, всегда служившая для него утешением, не спасает: «Ничто уже не имело значения; его отношения с Сюзанной, и с Эдуардом, и с родителями, с которыми он всегда был откровенен и с которыми уже не мог говорить, и его отношения с музыкой, с флейтой и фортепиано, поддерживающие и радовавшие его с самого детства, – все было отравлено» [10, с. 88].

Шлинк мастерски характеризует свою героиню Сюзанну, словно у нее в руках музыкальный инструмент, а не человеческие отношения: «Играя людьми, она могла быть поразительно великодушной» [Там же, с. 72]. Сюзанне удавалось получать от человека, словно извлекая звук из инструмента, то, что ей требовалось. Так, она влюбила в себя

Филиппа и оставила ему заботу о брате-инвалиде. Однако Филипп был с Эдуардом ради Сюзанны, поэтому когда молодой человек получает ее отказ, он решает сбежать от обоих в Америку. И спустя почти пятьдесят лет происходит их случайная встреча на одном из музыкальных концертов в Германии. К этому времени Филипп успешный музыковед, и Сюзанна, воспользовавшись этим обстоятельством, организует его концерт с лекцией о музыкальной семье Мендельсон. Филипп, полный волнения, стоит на сцене, но именно музыка помогает ему преодолеть сложные психологические переживания: «Он спасся, сев к роялю и сыграв одну из песен для фортепиано Фанни Мендельсон. Он построил в доклад несколько музыкальных пьес, вот с одной из них он и начал» [Там же, с. 106]. Примечательно, что в творчестве романтиков музыкальный инструмент становится одушевленным партнером, его вторым «я», вместе с ним переживаются все страдания романтической души [1; 2].

Интересно, что в указанном рассказе упоминаются имена композиторов Феликса и Фанни Мендельсон. Шлинк словно ставит в один ряд жизненный путь своих главных героев с судьбой брата и сестры Мендельсон. Исторически известно, что Фанни обладала большим музыкальным талантом по сравнению с Феликсом. Однако патриархальный уклад Германии не позволял женщине XIX в. стать известнее и успешнее мужчины, даже если это собственный брат. Женщины были ограничены в социальных и экономических правах [8]. Существует мнение музыковедов и историков, что большинство произведений были написаны именно Фанни. Шлинк приводит мысли Сюзанны о жизни Фанни: «Только Сюзанна понимала Фанни. Понимала то, чего не желали понимать другие, – привязанность Фанни к Феликсу, ее брату, с которым она не могла конкурировать, потому что при конкуренции всегда есть вероятность превзойти. И если бы она его превзошла, пусть даже в одной пьесе <...> он бы это заметил: он был умен и честен – и он был бы уничтожен» [10, с. 110]. В продолжение своих мыслей Сюзанна словно задает вопрос себе: «как бы она (Фанни) смогла с этим жить?» [Там же].

После почти пятидесяти лет расставания Сюзанна раскрывает Филиппу свою тайну и причины инвалидности Эдуарда: однажды в детском возрасте они, гуляя по скалистой местности, повздорили, Эдуард начал ее обзывать, Сюзанна от злости столкнула его со скалы, желая его убить. После падения Эдуард получил сотрясение мозга с ретроградной амнезией и навсегда остался обездвижен. Сюзанна не призналась родителям в своем проступке и была вынуждена скрывать тайну. Однако каково ей было «жить в постоянном страхе день за днем, с ним засыпать и с ним просыпаться, мучиться этой удушающей близостью к брату, мучиться страхом перед истиной» [Там же, с. 118]. Сюзанна осознанно замкнула свое существование вокруг него, выбрав, в первую очередь, того мужа, который «принял Эдуарда как пятого ребенка» [Там же, с. 119]. В данном фрагменте Шлинк изображает самопожертвование героини ради сокрытия тайны.

В немецкой литературе тема самопожертвования часто пересекается с темой личной ответственности. Самопожертвование определяется как готовность отказаться от личных жизненных интересов, от личного счастья ради благополучия других людей. В литературе много примеров, когда люди готовы пожертвовать собой ради того, кого они любят. Причем не всегда это романтическая любовь, часто это любовь к родным людям. Так, ярким примером служит роман Т. Манна «Будденброки», в котором Антония, влюбленная в сына лоцмана Моргена, выбирает не личное счастье, а интересы и возвышение семьи в социальном плане и выходит замуж за другого. Большое значение имеют обстоятельства, время и душевное состояние человека [4]. Шлинк словно вторит сюжету «Будденброков» и ставит Сюзанну перед выбором: пожертвовать своим счастьем и выйти за того мужчину, кто согласится ухаживать вместе с ней за ее братом-инвалидом, или выйти замуж по любви и не приносить свое счастье в жертву.

Делая вывод из вышесказанного, можно утверждать, что главная тема рассказа «Музыка брата и сестры» – невозможность расстаться с собственным прошлым. Феномен музыки является проводником в мир прошлого и индикатором внутреннего состояния героев.

Подводя итоги, необходимо выделить роль и функции музыки в литературе на примере анализируемых рассказов Шлинка: взаимосвязь психологического состояния героев с музыкальными произведениями, переплетение судеб литературных героев с судьбами композиторов, а также корреляция музыки с темой прошлого и памяти: индивидуальной и коллективной.

Таким образом, Шлинка наделяет музыку рядом функций: характерологической – каждый из героев индивидуален; сюжетостроительной – сюжет построен вокруг отдельных композиторов и их произведений (И. Бах, Фанни и Феликс Мендельсон); идеологической – стремление автора передать проблематику произведения, связав между собой разные жанры искусства.

Список литературы

1. Бэлза И. Литература романтизма и музыка // Европейский романтизм. М., 1973. С. 452–494.
2. Вакенродер В.Г. Фантазии об искусстве. М., 1977.
3. Виншель А.В. Музыка и музыкант в немецкой литературе рубежа XX–XXI веков: П. Зюскинд «Контрабас», Х.-Й. Ортайль «Ночь Дон Жуана», Х.-У. Трайхель «Тристан-аккорд»: дис. ... канд. филос. наук. Тамбов, 2015.
4. Глухова В.В. Тема самопожертвования в произведениях русской и немецкой литературы // Исследования молодых ученых: материалы XX Международной научной конференции. Казань, 2021. С. 72–74.
5. Гущина А.И. Конфликт поколений в творчестве Бернхарда Шлинка (на примере рассказов «Бах на острове Рюген» и «Сын») // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сборник статей по материалам XI Международной научно-практической конференции. М., 2017. №9(11). С. 19–23.
6. Загитова Л.Ч. Феномен музыки в контексте бытия человека: опыт философского анализа: дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2006.
7. Норец М.В., Элькан О.Б. Литературно-музыкальный синтез в современной зарубежной литературе: творчество И.С. Баха как Urtext // Имагология и компаративистика. 2022. №18. С. 191–210.
8. Пальян Г.И. Личность и творчество Фанни Хензель в контексте немецкой культуры первой половины XIX века // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2018. №2(48). С. 14–18.
9. Шлинка Б. Летние обманы: рассказы. СПб., 2012.
10. Шлинка Б. Цвета расставаний: рассказы. М., 2021.
11. Элькан О.Б. Вербализация и музыкализация музыкального текста в музыкальной риторике И.С. Баха // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2017. №III-2(31). С. 85–91.
12. Ziolkowski T. Literary variations on Bach's Goldberg // The Modern Language Review. 2010. №105(3). P. 625–640.

* * *

1. Belza I. Literatura romantizma i muzyka // Evropejskij romantizm. M., 1973. S. 452–494.
2. Vakenroder V.G. Fantazii ob iskusstve. M., 1977.

3. Vinshel' A.V. Muzyka i muzykant v nemeckoj literature rubezha XX–XXI vekov: P. Zyuskind «Kontrabas», H.-J. Ortajl' «Noch' Don Zhuana», H.-U. Trajhel' «Tristan-akkord»: dis. ... kand. filos. nauk. Tambov, 2015.
4. Gluhova V.V. Tema samopozhertvovaniya v proizvedeniyah russkoj i nemeckoj literatury // Issledovaniya molodyh uchenyh: materialy XX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan', 2021. S. 72–74.
5. Gushchina A.I. Konflikt pokolenij v tvorchestve Bernharda Shlinka (na primere rasskazov «Bah na ostrove Ryugen» i «Syn») // Nauchnyj forum: Filologiya, iskusstvovedenie i kul'turologiya: sbornik statej po materialam XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M., 2017. №9(11). S. 19–23.
6. Zagitova L.Ch. Fenomen muzyki v kontekste bytiya cheloveka: opyt filosofskogo analiza: dis. ... kand. filos. nauk. Magnitogorsk, 2006.
7. Norec M.V., El'kan O.B. Literaturno-muzykal'nyj sintez v sovremennoj zarubezhnoj literature: tvorchestvo I.S. Baha kak Urtext // Imagologiya i komparativistika. 2022. №18. S. 191–210.
8. Pal'yan G.I. Lichnost' i tvorchestvo Fanni Henzel' v kontekste nemeckoj kul'tury pervoj poloviny XIX veka // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya. 2018. №2(48). S. 14–18.
9. Shlink B. Letnie obmany: rasskazy. SPb., 2012.
10. Shlink B. Cveta rasstavanij: rasskazy. M., 2021.
11. El'kan O.B. Verbalizaciya i muzykalizaciya muzykal'nogo teksta v muzykal'noj ritorike I.S. Baha // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2017. №III-2(31). S. 85–91.



***The synthesis of classic music and modern German literature
(at the example of the stories by Bernhard Schlink)***

The aim of the article is the fictional illustration of cooperation of music and modern German literature. Their constant correlation has been discussed for centuries. The analogy between these kinds of Art is considered at the example of the stories by Bernhard Schlink. The German writer describes a wide range of issues associated with music: psychological, social and historical. It is shown that the author unites the musical images with the psychological state of characters and manages to connect the music with the historical memory of Germany. The music by Bach unites the contradictory in the story “Bach on the island of Rugen”: past and present, strengths and weakness, good and bad.

Key words: literature, music, history, fictional means, psychological state, German past, memory theme.

(Статья поступила в редакцию 18.02.2025)

**ПРИЕМ ОСТРАНЕНИЯ В ПОВЕСТИ М.А. БУЛГАКОВА
«СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ»**

Повесть Михаила Булгакова «Собачье сердце» представляет глубинные конфликты советского общества 1920-х годов в антиутопическом повествовании. Уникальный языковой стиль и нарративная стратегия повести соответствуют теории остранения. Остранение нарушает привычное восприятие через языковые отклонения, что обеспечивает важную перспективу для интерпретации повести.



Ключевые слова: «Собачье сердце», остранение, М.А. Булгаков, абсурд, социальная критика.

Остранение литературного языка: реконструкция познания и эстетического опыта

Русский теоретик-формалист В.Б. Шкловский писал: «Целью искусства является дать ощущение вещи как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием “остранения” вещей» [5, с. 5]. Остранение как художественный прием делает знакомое незнакомым, нарушая привычное языковое выражение, тем самым продлевая процесс восприятия читателя и реконструируя его эстетический опыт. В «Собачье сердце» отчетливо прослеживается именно эта особенность. В повести успешно реализуется реконструкция читательского познания и восприятия через антиконвенциональную систему метафор, конфликт языковых стилей и эстетическую функцию остранения языка.

1. *Аномальные системы метафор.* Теория остранения, предложенная В.Б. Шкловским, призвана вырвать читателя из обыденности повседневной жизни в область эстетического [9]. Постановка собаки как метафоры человека – самая мощная и нетрадиционная метафора в повести. Бездомный пес Шарик становится «Шариковым» путем пересадки человеческого мозга, и этот абсурдный сюжет сам по себе является метафорой изменчивости человеческой природы. Получив личность, Шариков не проявляет благородства, а обнаруживает свои дурные качества, такие как мошенничество, ложное обвинение и предательство. Это превращение из собаки в человека не только сатирически показывает ущербность «пролетариев-изгоев», но и свидетельствует о глубоком влиянии социальной среды на характер человека. Путем этой нетрадиционной метафоры М.А. Булгаков разрушает традиционное восприятие читателя и показывает отчуждение и деградацию человеческой натуры в определенных социальных условиях.

«Операция как метафора социальной трансформации» – еще одна важная метафора: пересадка гипофиза Шарика профессором Филиппом Филипповичем Преображенским может рассматриваться как метафора тотальной трансформации советского общества. Неудача операции намекает на потенциально катастрофические последствия чрезмерного вмешательства в природные и социальные процессы. Этот метафорический прием был новаторским для своего времени и прямо критиковал постреволюционные социальные эксперименты, искажающие человеческую природу. С помощью этой метафоры М.А. Булгаков не только критикует слепоту социальных преобразований, но и раскрывает сложные отношения между наукой и человеческой природой.

Наконец, контраст между сердцем собаки и сердцем человека глубже раскрывает тему повести. Противопоставляя животный инстинкт и человеческий разум, М.А. Бул-

гаков раскрывает скрытую дикость и жестокость человеческой природы и разрушает традиционное представление читателя о том, что «человеческая природа выше животной». По словам Филиппа Филипповича, «вы стоите на самой низшей ступени развития <...>, вы еще только формирующееся, слабое в умственном отношении существо, все ваши поступки чисто звериные» [2, с. 23]. Это описание не только показывает варварскую природу «новой человеческой единицы», созданной в результате эксперимента, но и намекает на потенциальную деградацию и потерю контроля над человеческой природой. Через сравнение повесть подвергает глубокой критике искажение человеческой природы революцией и научными экспериментами, а также раскрывает скрытую жестокость и дикость в человеческой природе.

2. *Конфликт и сопоставление языковых стилей.* Языковые стили в «Собачем сердце» характеризуются характерными конфликтами и сопоставлениями. Аристотель подчеркивал необычность языка и сюжета, полагая, что, сделав обычное и привычное необычным и странным, стиль не будет безвкусным, а зрители получат удовольствие от удивления [8]. Вульгарный язык Шарикова резко контрастирует с научным жаргоном доктора. Например, выражая свое недовольство, Шариков использует много уличного сленга и эксплицитных выражений, таких как «Отлезь, гнида!», «Сукины дети!» [2, с. 45]. Хирург Филипп Филиппович, напротив, использует строгие медицинские термины, такие как «подайте отросток и тут же шить <...>. Пульс резко падает» [Там же, с. 25]. Это столкновение языковых стилей не только подчеркивает классовый и культурный антагонизм между Шариковым и профессором, но и, благодаря эффекту языкового остранения, позволяет читателю почувствовать напряжение повествования в двух совершенно разных способах выражения.

3. *Эстетическая функция остранения языка.* Остранение языка М.А. Булгакова замедляет когнитивный процесс читателя и усиливает художественную выразительность текста благодаря деформации и реконструкции языка. В повести сцена хирургического вмешательства не изображается в традиционном медицинском повествовании, а превращается в «безумный ритуал», полный символизма за счет преувеличенных метафор и абсурдных деталей. Движения докторов перед операционным столом показаны драматически: Филипп Филиппович «оскалил фарфоровые и золотые коронки и одним приемом навел на лбу Шарика красный венец» [Там же, с. 21]. Его поведение полно ритуального насилия, как будто он совершает какое-то мистическое жертвоприношение. Затем он «зверски оглянулся на него, что-то промычал и врезался еще глубже» [Там же]. Это изображение не только подчеркивает жестокость операции, но и представляет доктора как почти бесчеловечное существо. Во время операции образ Филиппа Филипповича становится все более отвратительным и жутким: «Сипение вырывалось из его носа, зубы открылись до десен» [Там же]. Эта подробность дополнительно усиливает абсурдность и бесчеловечность хирургической сцены.

Посредством языкового искажения М.А. Булгаков углубляет процесс восприятия читателем хирургической сцены, заставляя его глубоко прочувствовать холодность и бесчеловечность научных экспериментов посреди абсурда. Языковая стратегия остранения не только усиливает художественное напряжение текста, но и заставляет читателя пересмотреть границу между наукой и человеческой природой, тем самым достигая более глубокого эстетического опыта.

Остранение сюжета: переплетение абсурда и реальности

Переходя к анализу сюжета, можно отметить, что М.А. Булгаков в «Собачем сердце» создает напряженный повествовательный мир, сочетая абсурд и реальность. Это остранение бросает вызов читательскому восприятию и в то же время глубоко раскрывает социальную реальность и дилемму человеческой природы с помощью прие-

мов антилогической конструкции, слияния магической реальности и нелинейного повествования.

1. Абсурдность повествования о превращении собак и людей. Абсурдность центрального сюжета – превращение собаки в человека – проявляется в его антилогической конструкции обратной эволюции. Профессор Филипп Филиппович хирургическим путем пересаживает гипофиз бродячего пса Шарика в тело бездомного мужчины, пытаясь создать «новую человеческую единицу». Однако «эволюция» Шарика идет не в желаемом направлении, а наоборот, обнаруживает черты жестокости, жадности и морального банкротства. Эта обратная эволюционная траектория не только подрывает традиционную концепцию эволюции, но и раскрывает темную сторону человеческой природы через абсурдный сюжетный замысел.

Абсурдность сюжета усиливается благодаря сочетанию научных экспериментов и элементов магического реализма. Операция Филиппа Филипповича, хотя и кажется научным прорывом, на самом деле приводит к искажению человеческой природы. Тело Шарика постепенно приближается к человечности, но его психика остается в состоянии собаки. Такое сопоставление науки и магии придает сюжету абсурдность, а также показывает, к каким непредвиденным последствиям могут привести научные эксперименты. «Искусство существует для того, чтобы вернуть ощущение жизни, чтобы почувствовать вещи, чтобы сделать камень каменным» [5, с. 5]. Абсурдное повествование М.А. Булгакова о превращении человека и собаки дает читателю новое восприятие реальности человеческой природы, вызывая глубокие размышления.

2. Нелинейное повествование и повторяющиеся сцены. Писатель использует нелинейное повествование и повторяющиеся сцены для усиления эффекта остранения. Повествование разворачивается не в хронологическом порядке, а через временные разрывы и сюжетные коллажи, которые позволяют читателю по-новому воспринять сюжетную линию. Изображение трех операций проходит в разных фокусах повествования: первая операция разворачивается с точки зрения Шарика, вторая – с точки зрения Филиппа Филипповича, а третья – с точки зрения стороннего наблюдателя. Такое нелинейное повествование не только усложняет сюжетную линию, но и создает у читателя комплексное новое понимание операций благодаря различным повествовательным фокусам.

Использование повторяющихся сцен также усиливает эффект остранения. Повторение является важным средством литературной формы, оно через повторное акцентирование позволяет читателю глубже понять сюжет. Изменения в поведении Шарика на разных этапах показаны неоднократно, но это повторение не простая реплика, а изменение деталей, раскрывающее трансформацию психологического состояния. Во время блужданий зависимость Шарика от людей демонстрирует простые инстинкты выживания («У-у-у-у-у! О, гляньте на меня, я погибаю» [2, с. 9]). После экспериментов он начинает проявлять самостоятельность и неповиновение: он уже не просто вилял хвостом, чтобы получить кусок хлеба. После полного «очеловечивания» он начинает проявлять самостоятельность и сопротивление, его поведение кардинально меняется, его грубые высказывания в адрес Филиппа Филипповича и Зины раскрывает внутренние противоречия и «деградацию» («Отлезь, гнида!» [Там же, с. 51]). Эта повторяющаяся сцена не только обогащает сюжет за счет контраста деталей, но и углубляет диалектическую связь между «эволюцией» и «деградацией», усиливает эффект остранения. Как говорит Б.В. Томашевский, «повторение как бы подчеркивает эмоциональное волнение, создает эмоциональное ударение на повторяющихся словах» [4]. Многократные демонстрации Шариковым дикости животных инстинктов и частые акценты Филиппа Филипповича на этике научных экспериментов усиливают глубокие исследования повести о людях и животных, науке и морали, так что читатель постепенно осознает сложность и конфликтность этих тем благодаря повторению.

3. *Критика реальности абсурдных сюжетов.* Антиутопические повествования широко используются в литературе как инструмент для раскрытия противоречий реальности, в которой логика и мораль часто ставятся под сомнение. В гротескном реализме материально-телесное начало является началом глубоко положительным. И здесь эта стихия дана вовсе не в частной эгоистической форме и не в отрыве от остальных сфер жизни [1]. Используя абсурд в повести, М.А. Булгаков помещает реалистичные социальные и моральные проблемы в преувеличенный контекст, так что читатель чувствует глубокую критику в абсурде.

М.А. Булгаков доводит до крайности противопоставление научных экспериментов и общественной морали в повести, чтобы раскрыть глубокие нравственные дилеммы. Операция Филиппа Филипповича кажется прорывом в науке, но на самом деле она искажает природу человека. Превращая собаку в человека, М.А. Булгаков разрушает традиционные представления читателя о «человеческой природе» и заставляет переосмыслить природу нравственности. Эволюция Шарика полна иронии: он приобретает внешность и интеллект человека, но теряет простоту и преданность животного. Это остранение показывает, что мораль не врожденная, а результат социальной индоктринации. Предательство Шарика по отношению к своему профессору и нарушение им общественного порядка – это язвительная сатира на научную утопию и обнажение хрупкости социальной системы морали. Подлинный цивилизационный прогресс требует не только научно-технического развития, но и нравственного воспитания, культурного наследования. Трагедия Шарикова – неизбежный результат игнорирования этой истины. Через этот антиутопический сюжет М.А. Булгаков предупреждает нас о том, что научно-технический прогресс в отрыве от нравственных ограничений может привести к последствиям худшим, чем варварство.

Остранение нарративной структуры: многоперспективность и драматизация представления

1. *Нарративная стратегия множественных перспектив.* Используя в «Собачьем сердце» нарративную стратегию множественных перспектив, М.А. Булгаков нарушает однолинейную схему традиционного повествования и добивается остранения повествовательной структуры. Применение множественных перспектив не только обогащает многослойность текста, но и способствует многомерному пониманию читателем сюжета. В основе остранения лежит идея «затруднения формы, увеличения трудности и долготы восприятия» [5], именно благодаря сложности структуры повествования множественные перспективы заставляют читателя пересмотреть историю под разными углами, нарушая привычные когнитивные схемы.

Многоперспективные нарративы могут создавать «полифонию», в которой разные голоса в тексте ведут диалог друг с другом, тем самым разрушая авторитет единого повествования. Писатель ведет повествование через перспективы нескольких персонажей, таких как Шарик, Филипп Филиппович и доктор Борменталь, так что одно и то же событие интерпретируется по-разному. Например, точка зрения Шарика полна сарказма по отношению к людям и обвинения в социальной несправедливости, а точка зрения Филиппа Филипповича отражает скорее рационализм и самомнение ученого. Такая нарративная стратегия не только обогащает сюжет, но и раскрывает сложность характеров и двойственность общества через контраст и конфликт.

Кроме того, М.А. Булгаков дополнительно усиливает остранение повествования, чередуя точку зрения рассказчика и персонажей. Например, описывая процесс «эволюции» Шарика, рассказчик представляет события с объективной точки зрения от третьего лица, а внутренние изменения Шарика раскрывает через его субъективные ощущения. Такая смена точки зрения не только усложняет повествование, но и заставляет читателя корректировать свои когнитивные рамки в процессе чтения, тем самым испытывая когнитивное напряжение, вызванное остранением.

2. *Драматическая техника и нарративная напряженность.* Действие остранения в повести усиливается благодаря драматическим приемам повествования. Драматизм проявляется не только в абсурдности сюжета, но и в сильном ощущении инсценировки текста через диалоги, декорации и модуляцию ритма повествования. Как отмечает Борис Эйхенбаум, драматизированное повествование может усилить выразительную силу текста за счет «визуальности сцены и непосредственности диалога», облегчая читателю вхождение в контекст [7].

В «Собачьем сердце» М.А. Булгаков значительно усиливает драматический эффект текста благодаря точному управлению ритмом повествования. Например, при «эволюции» Шарика ритм повествования постепенно ускоряется от первоначального медленного нарастания и, наконец, достигает кульминации в сцене «предательства» Шарика. Это изменение темпа не является простым ускорением, через сжатие и растяжение времени эмоциональный опыт читателя тонко направляется. В процессе постепенного обретения Шариком человеческих качеств ускорение ритма повествования создает ощущение напряженности, а внезапная вспышка сцены «предательства» усиливает драматический конфликт за счет резкой смены ритма. Такое управление ритмом повествования не только делает сюжет более напряженным, но и, манипулируя чувством времени, позволяет читателям ощутить сильное эмоциональное воздействие в процессе чтения, тем самым углубляя понимание темы.

В заключение следует отметить, что повесть «Собачье сердце» демонстрирует высокий уровень использования приема остранения в своей нарративной технике, которая не только прорывается сквозь эстетические нормы традиционного реализма, но и глубоко раскрывает внутренние противоречия советского общества 1920-х годов в форме абсурда. Деформация языка, абсурдность сюжета и нарративная стратегия множественных перспектив в повести не только перенастраивают восприятие читателя, но и обнажают потерю контроля над властью и отчуждение человеческой природы за научным экспериментом. В литературной форме М.А. Булгаков преобразует абсурд социальной реальности в художественное выражение, одновременно критикуя слепое поклонение науке и размышляя о подавлении индивидуальных ценностей коллективизмом. Художественное новаторство и социальная критика делает повесть «Собачье сердце» классическим произведением, которое выходит за рамки своего времени, демонстрируя уникальную силу литературы в раскрытии социальных проблем и осмыслении трагедии человеческой природы.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965.
2. Булгаков М.А. Собачье сердце. М., 2005.
3. Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. М., 1993.
4. Томашевский Б.В. Теория литературы: Поэтика. Ленинград, 1977.
5. Шкловский В.Б. Искусство как прием. Петроград, 1917.
6. Шкловский В.Б. О теории прозы. М., 1929.
7. Эйхенбаум Б.М. Теория формального метода // О литературе. М., 1987. С. 112–145.
8. Fan Xinxin. The Application of “Defamiliarization” Theory in Literary Creation. Literary Theory and Criticism. 2007. №2. С. 133–136.
9. Yang Yan. Exploration of the Spatial Narrative Theory of Russian Formalism. Russian Literature and Art. 2021. №4. С. 121–130.

* * *

1. Bahtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. M., 1965.

2. Bulgakov M.A. Sobach'e serdce. M., 2005.
3. Medvedev P.N. Formal'nyj metod v literaturovedenii. M., 1993.
4. Tomashevskij B.V. Teoriya literatury: Poetika. Leningrad, 1977.
5. Shklovskij V.B. Iskusstvo kak priem. Petrograd, 1917.
6. Shklovskij V.B. O teorii prozy. M., 1929.
7. Ejhenbaum B.M. Teoriya formal'nogo metoda // O literature. M., 1987. С. 112–145.



***The technique of defamiliarization in the story
“The Heart of a Dog” by Mikhail Bulgakov***

The novella “The Heart of a Dog” by Mikhail Bulgakov reflects the profound conflicts of the Soviet society in the 1920s through its dystopian narrative, while its unique linguistic style and narrative strategy align with the theory of defamiliarization. Defamiliarization emphasizes the disruption of habitual perception through linguistic deviation, providing a crucial perspective for interpreting the novella.

Key words: “The Heart of a Dog”, defamiliarization, M.A. Bulgakov, absurdity, social criticism.

(Статья поступила в редакцию 15.02.2025)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Баницикова
Яна Игоревна*

– аспирант кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет. E-mail: yanka_like@mail.ru

*Бухтеева
Елена Евгеньевна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений МИД Российской Федерации. E-mail: el.buhteeva@yandex.ru

*Вавиленкова
Дарья Владимировна*

– ассистент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. E-mail: vavilenkova_dv@pfur.ru

*Гущина
Анна Ивановна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений МИД Российской Федерации. E-mail: anna-guschina@mail.ru

*Данкова
Вероника Борисовна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Казанский федеральный университет. E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

*Демина
Нина Александровна*

– кандидат философских наук, доцент кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого. E-mail: nndeom@mail.ru

*Дмитриева
Ольга Александровна*

– доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dmoa@yandex.ru

*Дубова
Марина Анатольевна*

– доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: dubovama@rambler.ru

*Дьякова
Наталья Ивановна*

– старший преподаватель кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого. E-mail: Tatadiakova@yandex.ru

*Жаравина
Лариса Владимировна*

– доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru

*Жукова
Мария Викторовна*

– кандидат юридических наук, доцент кафедры английского языка №5, Московский государственный институт международных отношений МИД Российской Федерации.

*Зубарева
Наталья Павловна*

– доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей, Ростовский государственный экономический университет. E-mail: nz1402@mail.ru

- Киселева
Анна Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №5, Московский государственный институт международных отношений МИД Российской Федерации. E-mail: anna65_65@mail.ru
- Козырева
Дарья Олеговна* – E-mail: dasha.kozyreva.05@bk.ru
- Кондаурова
Татьяна Ильинична* – кандидат биологических наук, профессор кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kondtail@vsru.ru
- Кривошеев
Глеб Александрович* – экскурсовод музея, Государственный историко-мемориальный музей-заповедник «Сталинградская битва».
- Лавина
Татьяна Ароновна* – доктор педагогических наук, профессор, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. E-mail: tlavina@mail.ru
- Ларина
Надежда Альбертовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, медиакоммуникаций и рекламы, Московский университет имени А.С. Грибоедова. E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Малютин
Елена Львовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и экономики, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: ole_lykoe@mail.ru
- Матросова
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: mimoza13@gmail.com
- Мытникова
Екатерина Анатольевна* – старший преподаватель, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. E-mail: amaliaamalia@yandex.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Орехова
Елена Яковлевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры романских языков и лингводидактики, Московский городской педагогический университет. E-mail: orekhovaeya@mgpu.ru
- Резник
Татьяна Павловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: azartat@yandex.ru
- Рогачев
Алексей Фруминович* – доктор технических наук, профессор, член-корреспондент РАН, академик МАНОИ, Волгоградский государственный аграрный университет. E-mail: rafr@mail.ru
- Руднева
Аксана Артуровна* – старший преподаватель, Волгоградский государственный аграрный университет. E-mail: aksanat9@mail.ru
- Тедеева
Людмила Николаевна* – преподаватель, Волгоградский государственный аграрный университет. E-mail: Ludmilat9@mail.ru

- Фетисова
Наталья Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kinton79@mail.ru
- Хао Лисяо* – аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет. E-mail: hao198902230146@163.com
- Цыганова
Елена Сергеевна* – старший преподаватель кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого. E-mail: asdalena@mail.ru
- Черненко
Лилия Васильевна* – ассистент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. E-mail: chernenko_lv@pfur.ru
- Чжао И* – старший преподаватель факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: acr2250806@126.com
- Шубин
Максим Александрович* – аспирант кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова. E-mail: mshubin@ieml.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Щеглова
Инна Владимировна* – доктор филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет; Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. E-mail: isheglova@yahoo.com
- Яковлев
Иван Михайлович* – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет. E-mail: ivan.yakovleff@gmail.com
- Ян Лэсы* – аспирант, Московский педагогический государственный университет. E-mail: nastyarebecca@gmail.com
- Ян Силян* – магистрант, Хэбэйский педагогический университет. E-mail: yxl12210115@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|----------------------------|--|
| <i>Aksana Rudneva</i> | – Senior Lecturer, Volgograd State Agricultural University, E-mail: aksanat9@mail.ru |
| <i>Aleksey Rogachev</i> | – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of International Academy of Authors of Scientific Discoveries and Inventions, Volgograd State Agricultural University, E-mail: rafr@mail.ru |
| <i>Anna Guschina</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: anna-guschina@mail.ru |
| <i>Anna Kiseleva</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language №5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: anna65_65@mail.ru |
| <i>Anna Shubina</i> | – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shubina-as@yandex.ru |
| <i>Darya Kozyreva</i> | – E-mail: dasha.kozyreva.05@bk.ru |
| <i>Darya Vavilenkova</i> | – Assistant, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: vavilenkova_dv@pfur.ru |
| <i>Ekaterina Mytnikova</i> | – Senior Lecturer, I.N. Ulianov Chuvash State University, E-mail: amaliaamalia@yandex.ru |
| <i>Elena Bukhteeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: el.bukhteeva@yandex.ru |
| <i>Elena Malyutina</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Management and Economics, State University of Humanities and Social Studies, E-mail: ole_lykoe@mail.ru |
| <i>Elena Orekhova</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Romance Languages and Linguodidactics, Moscow City University, E-mail: orekhovaeya@mgpu.ru |
| <i>Elena Tsyganova</i> | – Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology and Pedagogy with a course in PO, "Prof. V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University" of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: asdalena@mail.ru |
| <i>Gleb Krivosheenko</i> | – Museum Guide, State Historical and Memorial Museum-Reserve "Battle of Stalingrad" |
| <i>Hao Lixiao</i> | – Post Graduate Student, Kazan Federal University, E-mail: hao198902230146@163.com |

- Inna Sheglova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Pushkin State Russian Language Institute, E-mail: isheglova@yahoo.com
- Ivan Yakovlev* – Post Graduate Student, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Studies, University of Tyumen, E-mail: ivan.yakovleff@gmail.com
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Liliya Chernenko* – Assistant, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: chernenko_lv@pfur.ru
- Lyudmila Tedeeva* – Lecturer, Volgograd State Agricultural University, E-mail: Ludmilat9@mail.ru
- Maksim Shubin* – Post Graduate Student, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov, E-mail: mshubin@ieml.ru
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies, E-mail: dubovama@rambler.ru
- Mariya Zhukova* – PhD (Law), Associate Professor, Department of English Language №5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
- Nadezhda Larina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Journalism, Media Communications and Advertisement, A.S. Griboyedov Moscow University, E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Natalya Dyakova* – Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology and Pedagogy with a course in PO, "Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University" of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: Tatadiakova@yandex.ru
- Natalya Fetisova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kinton79@mail.ru
- Natalya Zubareva* – Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Humanities, Rostov State University of Economics, E-mail: nz1402@mail.ru
- Nina Demina* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Clinical Psychology and Pedagogy with a course in PO, "Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University" of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: nndeom@mail.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dmoa@yandex.ru

<i>Sergey Novikov</i>	– Advanced PhD (Philology), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
<i>Tatyana Kondaurova</i>	– PhD (Biology), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kondtail@vspu.ru
<i>Tatyana Lavina</i>	– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, I.N. Ulianov Chuvash State University, E-mail: tlavina@mail.ru
<i>Tatyana Reznik</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: azartat@yandex.ru
<i>Veronika Dankova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pre-School Education, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru
<i>Yana Banshchikova</i>	– Post Graduate Student, Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education, Moscow Pedagogical State University, E-mail: yanka_like@mail.ru
<i>Yang Lesi</i>	– Post Graduate Student, Moscow Pedagogical State University, E-mail: nastyarebecca@gmail.com
<i>Yang Xilian</i>	– Graduate Student, Hebei Normal University, E-mail: yxl12210115@163.com
<i>Yuliya Matrosova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: mimoza13@gmail.com
<i>Zhao Yi</i>	– Senior Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: acr2250806@126.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

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